UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO LANDULFO LUZ NETO

O PROTAGONISMO JUVENIL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Vitória da Conquista - BA

2022

ANTONIO LANDULFO LUZ NETO

O PROTAGONISMO JUVENIL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto sensu* à nível de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:
Política Pública Educacional

Orientadora:
Profa. Drª. Leila Pio Mororó

Vitória da Conquista – BA

2022

L994p

Luz Neto, Antonio Landulfo.

O protagonismo juvenil nas produções acadêmicas . / Antonio Landulfo Luz Neto, 2022.
106f.
Orientador (a): Drª. Leila Pio Mororó.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 92 – 102.
1. Protagonismo juvenil - Ensino médio. 2. Politicas públicas. 3. Educação- Escola - Juventude. I. Mororó, Leila Pio. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. II I.T.

CDD 371.8

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

O PROTAGONISMO JUVENIL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

ANTONIO LANDULFO LUZ NETO

Aprovado em 27/07/2022.

BANCA EXIMINADORA

PROFA. DRª. Leila Pio Mororó

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

PROFA. DRª. Zizelda Lima Fernandes

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

PROF. DRº. Cesar Aparecido Nunes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

PROFA. DRª. Ennia Débora Passos Braga Pires

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

NETO, Antonio Landulfo Luz. **O Protagonismo Juvenil Nas Produções Acadêmicas.** 2022. 106 fs. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* Vitória da Conquista-Bahia, 2022.

RESUMO

A pesquisa teve o objetivo de analisar as produções acadêmicas sobre o tema do protagonismo juvenil de estudantes do Ensino Médio com a finalidade de examinar o entendimento sobre o tema revelado nas teses e dissertações analisadas. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a epistemologia fenomenológico-hermenêutica e o mapeamento das produções acadêmicas e se deu a partir de três questões: Q1: Quais são as pesquisas que tratam do protagonismo juvenil na escola? Q2: Quais são as possibilidades e os limites do protagonismo juvenil na escola relatados em teses e dissertações nacionais? Q3: Qual entendimento sobre protagonismo juvenil é revelado nos estudos prévios analisados? O mapeamento revelou que o protagonismo juvenil na escola se relaciona com seis temas destacados: a autonomia do estudante, o desenvolvimento da cidadania, a busca pela transformação social, o processo de aprendizagem e de formação ética e política do jovem, o desenvolvimento de responsabilidade para a futura vida adulta e a atuação na comunidade em que está inserido. A partir dessa investigação sobre a produção temática, a dissertação aponta para as potencialidades e para as contradições decorrentes da formação emancipatória e a possibilidade de reconhecimento do jovem como sujeito, destacando as críticas à atual Reforma do Ensino Médio e às suas diretrizes curriculares.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Juventude. Políticas Públicas. Protagonismo juvenil.

NETO, Antonio Landulfo Luz. **Youth Protagonism in Academic Productions.** 2022. 106 f. Dissertation – Graduate Program in Education (Academic Master's in Education) – State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista-Bahia Campus, 2022.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the dominant conceptual representations, in a bibliographic-academic sampling collection, on the theme of youth protagonism of high school students, held in Vitória da Conquista BA. Its theoretical-methodological framework is phenomenological-hermeneutic epistemology, based on a thematic bibliographic survey structured in two phases: historical mapping and construction of systematized sets of themes, collected in academic-bibliographic recovery, divided into three stages. The systematic mapping of literature was based on three questions: Q1: What are the researches dealing with youth protagonism in school? Q2: What are the possibilities and limits of youth protagonism in school reported in national theses and dissertations? Q3: What understanding of youth protagonism is revealed in the previous studies analyzed? The mapping revealed that the youth protagonism in the school is related to 06 highlighted themes: the autonomy of the student, the development of citizenship, the search for social transformation, the process of learning and ethical and political training of the young, the development of responsibility for the future adult life and the performance in the community in which it is inserted. From this investigation on thematic production, the dissertation pointed out the potentialities and contradictions resulting from emancipatory formation and the possibility of recognizing juvenile protagonism as a subject, highlighting the reasoned criticisms of the current High School Reform and its guidelines.

Keywords: High School. Youth. Public policy. Youth protagonism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Resultados da Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 51
Quadro 2 — Categorias de Análise das Possibilidades e Limites do Protagonismo Juvenil... 57
Quadro 3 — Categorias de Análise dos Entendimentos quanto ao Protagonismo Juvenil..... 73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Síntese da Condução do MS 52
Figura 2 — Nuvem de palavras a partir dos objetivos dos estudos 56
Figura 3 — Foco Protagonismo em Sala de Aula 59
Figura 4 — Foco Manifestações juvenis 61
Figura 5 — Foco Movimentos Juvenis 63
Figura 6 — Foco Políticas de incentivo e metodologias específicas 67
Figura 7 — Foco Identidade Juvenil 70
Figura 8 — Foco Gestão Participativa 72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Quantidade de Trabalhos por Ano..... 54
Gráfico 2 — Quantidade de Trabalhos por Região 55

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal e de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mapeamento Sistemático
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-dialético
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 18
2.1 A Explicitação do Referencial Teórico-Metodológico 20
2.1.1. Fundamentação Teórico-Política do Referencial Fenomenológico-Hermenêutico: Uma Abordagem Introdutória 21
2.1.2 Pressupostos Teóricos e Epistemológicos da corrente Fenomenológico-Hermenêutica na Produção da Pesquisa Educacional 24
3 A QUESTÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL NA REALIDADE SOCIAL BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS 27
3.1 Educação, Escola e Juventude no Brasil: o contexto histórico-social e as representações culturais 27
3.2. Escola Juvenil e Protagonismo: marcas políticas e sociais 42
4 O PROTAGONISMO JUVENIL E A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS 50
4.1 Condução do Protocolo para realização do Mapeamento Sistemático de Literatura 51
4.2 Descrição dos Estudos Selecionados 53
4.2.1 Q1: Quais são as Pesquisas que tratam do Protagonismo Juvenil na Escola? 53
4.3 Apresentação Sistematizada dos Estudos Selecionados 57
4.3.1 Q2: Quais são as Possibilidades e os Limites do Protagonismo Juvenil na Escola Relatados em Teses e Dissertações Nacionais? 57
4.3.2 Q3: Qual entendimento sobre Protagonismo Juvenil é revelado nos Estudos Prévios Analisados? 73
4.4 A Escola como Espaço de Participação dos Jovens 76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 85
REFERÊNCIAS 92
APÊNDICE 1033

1 INTRODUÇÃO

A princípio, como tenho aprendido com meus mestres, uma é a ordem da investigação, outra é a ordem da exposição. Sendo assim, a ordem da investigação refere-se à dinâmica da definição do objeto de estudo, à configuração da problematização teórica, do arrolamento de fontes, da definição de categorias interpelativas, da explicitação dos objetivos da pesquisa e de escolhas epistemológicas e políticas predispostas a investigar e a compreender fenômenos e movimentos, pelo concurso da ciência e da criteriosa metodologia a ela acoplada. Já na ordem da exposição expressa-se a sistemática da relatoria acadêmica e social do processo investigativo duramente empreendido. Entre uma e outra dessas ordens encontra-se a motivação e o trabalho do investigador, do sujeito que pesquisa e do sujeito que busca expor seu percurso investigativo, como nos ensina Nunes (2021).

Ao longo da minha jornada acadêmica e profissional vivenciei diferentes universos de formações pedagógicas e busquei aprofundar minhas leituras e entendimentos sobre a relação entre juventude e educação, para também promover processos formativos para os professores da instituição de ensino que dirigia. Os diferentes estudos abordados nas formações, principalmente aqueles sobre a pedagogia transformadora e humanizadora de Paulo Freire (1921-1997) e sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, foram evidenciando uma fragilidade observada no ambiente escolar e relatada no discurso dos diferentes docentes que conheci: a pouca participação dos estudantes nos processos pedagógicos e nos movimentos de gestão escolar. Certamente, essas contradições derivam de processos e de causalidades históricas e políticas estruturais, o que me exige a investigação e a busca de entendimento e de interpretação dessas articulações. Desse modo, surgiram algumas inquietações sobre as possibilidades do reconhecimento ou não do protagonismo juvenil, suscitando a necessidade dessa investigação, efetivada na dinâmica do Mestrado Acadêmico em Educação.

A pesquisa desenvolvida, apresentada em sua finalização nesse momento, parte da busca de compreensão do termo “juventude” e explora sua ontologia social, sua semiologia política e sua potencialidade histórico-pedagógica. Para delimitar o conceito de tal termo, pautei-me, principalmente, no texto de Dayrell e Carrano (2014, p. 45) sobre a categoria social do que se entende por juventude. Segundo os autores, são esses “jovens que são sujeitos de experiências, saberes e desejos” que podem efetuar seu desenvolvimento e sua formação humana, agindo em diferentes contextos, como o escolar. Essa realidade, segundo os autores, é ainda utópica, uma vez que existe uma tendência de a escola não considerar a visão juvenil na tomada de decisões

importantes relacionadas à comunidade escolar. Dayrell e Carrano (2014) não entendem a juventude como um período específico de idade, mas como uma categoria construída socialmente, um tipo de representação. Assim, o termo juventude, nesta pesquisa, refere-se ao movimento de amadurecimento do sujeito. Buscarei expressar a origem e os pressupostos balizadores do presente estudo.

Nessa pesquisa identifiquei os estudos estruturantes desse campo temático, realizados por Sposito (1997), que revela que as pesquisas sobre juventude foram pioneiramente realizadas pela obra referencial de Karl Manheim (1893-1947) no campo da sociologia, da demografia e da interpretação política da atuação desse segmento etário e populacional na sociedade contemporânea. A autora aponta a obra de Marialice Forachi (1929-1972), que faleceu muito precocemente, como uma promissora vertente de estudos que não teve a continuidade dinâmica em razão dessa realidade. Forachi (1970) defendeu sua livre-docência na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo com o trabalho de pesquisa "A juventude na sociedade moderna". Seu doutoramento, obtido em 1964 sob orientação do Professor Florestan Fernandes tinha como tema "O estudante e a transformação da sociedade brasileira". Na linha de Sposito (1997) considero esse trabalho como o marco de estudos referenciais sobre Juventude, Política e Educação.

Com relação ao termo protagonismo juvenil, a obra "Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática", de Antônio Carlos Gomes da Costa, mais detalhada ao longo do texto, traz contribuições que pautaram a concepção adotada na pesquisa. Costa (1996) entende que o protagonismo juvenil se relaciona com o pensar, o agir e o dizer do estudante jovem, que podem gerar mudanças na realidade. Na obra, Costa (1996) aborda o protagonismo juvenil na escola, embora discuta a atuação do adolescente em diferentes contextos. A partir desse entendimento, a pesquisa, aqui relatada, considera que o protagonismo juvenil se refere ao agir, ao pensar e ao dizer do jovem, a partir de ações que mobilizam mudanças no local no qual ele está inserido. Essas considerações podem representar o ponto de partida e o ponto de chegada dessa abordagem interpretativa e reflexiva que assumimos, como um estudo de natureza histórica e crítica, de um lado, mas como uma trajetória de afirmação de relações intersubjetivas, de outro.

Algumas pesquisas atuais sobre o protagonismo juvenil[1] têm relevado a importância de o estudante assumir um papel ativo na escola (VOLKWEISS *et al*., 2019; DEMO; SILVA,

[1] Em relação ao discurso do protagonismo juvenil, este aparece de forma mais explícita na publicação da Unesco intitulada "Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur" (CEPAL e UNESCO, 2001). Já os documentos do Banco Mundial reiteram a importância da escola no desenvolvimento de capacidades e

2020). Esses estudos apontam que jovens que exercem participação ativa na vida escolar são, via de regra, potenciais protagonistas na vida política, a partir do desenvolvimento da autonomia. Tal protagonismo também é mencionado nos documentos que norteiam os currículos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017; 2018). Segundo a BNCC de 2018, os estudantes da última etapa da educação básica, ou seja, do Ensino Médio, são chamados a serem participativos nos processos de aprendizagem, para que possam desenvolver suas habilidades e competências[2] (BRASIL, 2018). Contudo, a partir de uma revisão de literatura, que descrevo ao longo desse trabalho, percebi que nem sempre o entendimento que se tem acerca do protagonismo juvenil, destacado nos documentos norteadores de ensino, corresponde a um processo emancipatório do jovem. Essa é a linha mestra de minha interpretação dos achados acadêmicos referentes à temática.

Acerca da produção de conhecimentos sobre o protagonismo juvenil, destaco alguns trabalhos que tratam dessa questão, já na introdução do presente relatório dissertativo. A pesquisa de Soares (2019a), por exemplo, apresenta o protagonismo juvenil entre estudantes do ensino profissionalizante, de modo a contribuir com as ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2019). Já os estudos de Santos (2019a) e Corso (2020) trazem investigações sobre o movimento de ocupações das escolas públicas ocorridas em outubro de 2016, nas cidades de Rio Grande (RS) e Irati (PR), respectivamente. Essa movimentação era um protesto à Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal por meio de uma Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017. São exemplos conjunturais que expressam a possibilidade de reconhecimento do protagonismo juvenil na esfera da educação, notadamente no ensino médio.

Também envolvendo a análise de um momento político, Santos (2018) realizou uma investigação sobre as manifestações estudantis de 1992, pelo *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello. Todos esses relatos são experiências que destacam a presença do protagonismo juvenil, em maior ou menor monta, no cenário recente da história social e política do Brasil. Evidentemente que tais estudos referem-se à atuação política de natureza mobilizatória, muito mais do que uma atuação estrutural.

---

habilidades humanas que contribuíssem para que os indivíduos buscassem melhores oportunidades. Ressaltam, ainda, a necessidade dos países da América Latina melhorarem seus resultados educacionais, já que "[...] as crianças e os jovens não podem desenvolver as competências e os valores de que precisam sem a base educacional fornecida pelas escolas" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 04).

[2] Os conceitos de habilidades e competências estão presentes como categorias estruturantes da legislação curricular recente do Brasil (1996-2020). Traduzem uma determinada concepção de Educação e de Currículo. No entanto, igualmente se reconhece uma abordagem crítica de tais conceitos e de suas significações epistemológicas e pedagógicas, no sentido de identificar nelas uma filiação neoliberal e conservadora.

Esse viés político do protagonismo juvenil percorre a histórica trajetória dos movimentos estudantis. Refletindo sobre a força que a juventude tem tido ao longo da história política e social brasileira, nota-se a participação em vários eventos que mostraram que o poder da juventude resiste a processos e discursos governamentais instaurados no país, desde a ditadura militar (1964-1985) até a reforma do ensino médio vigente (2018-2022), e é diante deste contexto que jovens protagonistas ocupam ruas e escolas procurando defender seus interesses no conjunto de forças da democracia, por uma educação pública de qualidade.

Para um necessário reconhecimento do contexto exige-se a investigação de natureza histórica. O discurso da participação ativa dos jovens alunos percorreu uma trajetória que teve início nos anos 1920 e 1930, do século passado. O aumento do número de escolas públicas na década de 1960 acompanhou a proeminência da organização dos jovens dando início à maior participação dos alunos em grêmios estudantis, reivindicando a atuação na gestão da escola e nos conselhos escolares envolvendo os alunos e suas famílias na direção da escola (UBES, 2016). A atuação nos grêmios estudantis e depois na esfera das reivindicações educacionais foi o início do reconhecimento da identidade desse movimento e de suas pautas e dinamismos.

Na década de 1990, foram emitidos documentos oficiais valorizando a participação dos jovens, através das unidades escolares, democratizando a gestão e cumprindo a sua função como espaço pedagógico atraente, procurando desafiar os jovens e favorecer o protagonismo juvenil no Ensino Médio. Esses movimentos são marcados por contradições, por avanços e por recuos.

As pesquisas que tratam do protagonismo juvenil, as quais descrevo na seção 2 do presente trabalho dissertativo, embora avancem na produção do conhecimento acerca do protagonismo juvenil, revelam que ainda existe um amplo campo de pesquisa a ser explorado sobre a temática, principalmente considerando todo o espaço escolar. Como exemplo, destaco que o incentivo à participação discente também pode ser investigado quando se propõe que os administradores de uma instituição escolar desenvolvam uma gestão democrática, que preveja ações geradoras do envolvimento de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a própria Constituição Federal (CF, 1988), fruto do processo de redemocratização do país, menciona que um dos princípios estabelecidos para a educação é o da gestão democrática, referendado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Nas últimas décadas do contexto político e educacional de nosso país vimos avançar no Brasil as exigências e demandas de uma revitalizadora produção social de espaços participativos e decisórios sobre o direito à Educação e sobre a dinâmica participativa na Escola.

A gestão democrática vai ao encontro da própria atuação reconhecida como cidadã. Covre (2006) define cidadania como um fenômeno político relacionado ao surgimento da vida

nas cidades, assumindo em última instância o direito à vida em sentido pleno. Segundo Dewey (2007, p. 97), a sociedade, para ser considerada democrática, deve propiciar a participação de todos os seus membros, em todos os seus âmbitos, inclusive o educacional. Assim, a educação deve proporcionar "aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controle social e desenvolver hábitos de espírito que permitam mudanças sociais".

Nesse sentido, torna-se relevante investigar as possibilidades e as limitações para o protagonismo juvenil, considerando todo o ambiente escolar. Investigações com esse escopo podem trazer compreensões sobre a participação ativa dos estudantes, o que se torna relevante para a comunidade escolar, para as instituições de ensino responsáveis pela formação docente, e para a sociedade de forma geral. Ao encontro dessa concepção, Dayrell e Carrano (2007, p. 109) afirmam que "reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dos jovens, entendidos de uma forma mais ampla".

Vale pontuar que Freire (2001) adverte que a escola tem a tarefa de desenvolver a autonomia do estudante, bem como expressa o horizonte de incentivar a assumir o papel de sujeito ativo na sociedade. A construção da autonomia na escola, nessa perspectiva, é condição *sine qua non* para a formação do sujeito político e do protagonista histórico. Por isso, pesquisar o protagonismo juvenil na escola pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento desse cidadão, que, a partir de sua vivência na escola, produzirá conhecimentos que os auxiliará a tomar decisões em sua vida social. Para a presente análise final, tive a intenção de buscar explicitar o alcance, cultural e político, de uma determinada concepção desse conceito, como um modo de vida, muito próximo de uma ontologia social, que se reconhece numa cultura, com desdobramentos para todas as demais instâncias de uma prática social.

Ainda como justificativa para a realização de investigações sobre a participação ativa de estudantes, destaco a compreensão de Sousa e Araújo (2011) acerca da importância de se pesquisar as ações juvenis no contexto escolar. Para esse pesquisador, compreender o protagonismo juvenil na escola favorece a criação e implementação de políticas públicas voltadas para a juventude e para a gestão democrática do sistema educacional como um todo.

De acordo com Demo (2008), para que uma pesquisa possa ser considerada científica, é preciso que ela atenda alguns critérios. Um deles se refere à delimitação do tema, ao fato de o objeto de estudo ser bem definido e certificar-se de sua natureza empírica. Assim, considerando minha vivência profissional e a justificativa para se investigar o protagonismo juvenil na escola, considerei relevante delimitar o foco do meu estudo. Buscarei apresentar esse percurso no transcorrer da exposição.

Minha vivência com estudantes do Ensino Médio me sugestionou a selecionar esse nível de ensino para a análise. Além do interesse pessoal, o percurso histórico sobre a ação ativa de estudantes no contexto escolar revela que a juventude possui uma pré-disposição à liderança e à autonomia, potencializada durante o Ensino Médio (SANTOS, 2019a; CORSO, 2020).

Definida a temática, o foco da investigação, tornou-se necessário definir as compreensões a serem buscadas, o tipo de pesquisa a ser desenvolvido, e os principais aspectos metodológicos. Para realizar essas definições e ter um norte para a investigação, estabeleci uma problemática para a pesquisa, delimitada a partir de um questionamento nuclear: o que a literatura temática sobre juventude e educação revela, quais são os principais temas e características de reconhecimento do protagonismo juvenil em estudantes do Ensino Médio, nas produções acadêmicas?

Com o transcorrer da pesquisa fiz esse necessário recorte para analisar a produção acadêmica recente, sobre os conceitos de protagonismo juvenil, presente na literatura acadêmica de referência para a compreensão dessa realidade. Como objetivos específicos foram definidos:

- Investigar na literatura acadêmica a produção referencial sobre protagonismo juvenil e buscar compreender quais seriam, nessas produções, as possibilidades da participação juvenil em decisões relacionadas à comunidade escolar;
- Identificar as dificuldades, limitações e restrições da atuação discente, a partir da pesquisa bibliográfica, citadas nas produções analisadas;
- Reconhecer, interpretativamente, o incentivo ou o desencorajamento ao protagonismo juvenil na escola a partir das produções acadêmicas, objetivamente tomadas.

Na primeira seção do presente texto dissertativo buscarei descrever a dinâmica da experiência investigativa realizada e apresentar a fundamentação teórica que balizou a realização da interpretação dos dados e dos conceitos ali encontrados, sobre o tema. O objetivo dessa etapa consistiu em apresentar um referencial temático já fundamentado, na prática da pesquisa em Ciências Sociais, sobre o tema da Juventude e a relação dessa representação social com o protagonismo juvenil no campo da educação e da própria sociedade. Na segunda seção busco delinear as matrizes históricas, os fundamentos filosóficos e epistemológicos que sustentaram a proposição da pesquisa, bem como os elementos estruturantes que determinaram a identidade do estudo e expressaram minhas escolhas e as possíveis potencialidades de contribuição do estudo.

Na terceira seção, expresso a aproximação interpretativa da condição da Juventude e de sua identidade na atualidade social, educacional e escolar. Além disso, contextualizo ali as

discussões sobre a legislação nacional e sua possível relação com o protagonismo juvenil, a partir da LDBEN (1996) e da BNCC (2017), que tomo como duas matrizes legais a expressar possibilidades de reconhecimento político e de afirmação de direitos educativos, ou mesmo a sua negação. Contemplo, na sequência, alguns aspectos históricos sobre a participação juvenil na escola, principalmente relacionados aos movimentos estudantis. Depois, trago algumas premissas das compreensões de Paulo Freire (1921-1997) sobre a educação libertadora, estabelecendo relações com os termos "juventude" e "protagonismo juvenil". Nesse tópico, observo as discussões teóricas sobre esses termos a partir de compreensões de diferentes autores, como Costa (1996), Freire (2001) e Dayrell e Carrano (2014).

Na quarta parte do estudo, que se configura como o eixo estrutural desse trabalho, apresento um mapeamento de teses e de dissertações que tratam do tema, reunindo as categorias estruturantes dessas produções na direção de uma interpretação histórico-política dessa produção acadêmica, com destaque para o conceito de protagonismo juvenil e de suas características. Apresento os procedimentos metodológicos que conduziram a revisão, bem como a descrição de 37 trabalhos selecionados. Nessa etapa, consolido os fundamentos da interpretação — política e crítica — das identidades históricas das políticas públicas para a juventude e das concepções dominantes sobre Ensino Médio e mesmo sobre Educação.

Busquei ao final da pesquisa, analisar algumas coordenadas políticas e pedagógicas sobre a apropriação da categoria de protagonismo juvenil nos discursos e nos documentos que justificam a denominada Reforma do Ensino Médio em 2017 e a BNCC do Ensino Médio em 2018, tendo em vista, que as proposições de "protagonismo juvenil" e de "projetos de vida", ali apresentadas, alternadas e combinadas, refletem muito mais significados de reducionismos ideológicos que devem ser questionados e superados, do que efetivamente uma conquista de cidadania. Enfim, pois, trata-se da delimitação das considerações finais do estudo, na intenção de conhecer ou de reconhecer que os achados investigativos são sempre outros pontos de partida para a transformação da realidade, de modo a constituir novas possibilidades e horizontes.

Busquei, ainda, pautar minha leitura sobre a fundamentação da concepção de mundo reconhecida como fenomenológico-hermenêutica (GAMBOA, 2008). Essa escolha deu-se pela consideração de que essa abordagem epistemológica e política expressa, tanto quanto possível, a integração entre as esferas de natureza histórica e política quanto se preocupa com as dimensões intersubjetivas e existenciais dos sujeitos.

2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção buscarei descrever a dinâmica da experiência investigativa empreendida, bem como tenciono expor suas primeiras características identificadas e suas consequentes disposições para a interpretação. A intencionalidade dessa parte da exposição consiste em buscar atravessar a coleta de dados com as regulares disposições metodológicas e efetuar sua explicitação teórico-prática. Apresento os procedimentos metodológicos que possibilitaram a produção dos dados investigativos, descrevendo os instrumentos adotados na pesquisa. Também indico a abordagem estrutural utilizada e o tipo de pesquisa.

A etimologia da palavra "metodologia" está associada ao conceito de "método". Ou seja, por definição podemos considerar que a metodologia é o caminho utilizado para se concluir o objetivo de pesquisa, dentro do contexto acadêmico (GAMBOA, 2008). Sendo variados os tipos de referenciais metodológicos presentes no campo da pesquisa em Educação, tenho a obrigação de buscar identificar os passos e os fundamentos investigativos utilizados no presente trabalho, de natureza qualitativa e bibliográfico-crítica.

Os estudos de Demo (2008) colocam que a metodologia dos estudos acadêmicos deve ser selecionada de acordo com o tipo, os objetivos e os materiais que serão utilizados pelos autores. Análises qualitativas, ou seja, pesquisas que realizam recortes e problematizam objetos de estudos devem compreender uma epistemologia que esclareça a metodologia de identificação, de organização e de manejo dos dados coletados para a realização da pesquisa, sempre analisando as caracterizações e apondo coerentes interpretações.

Pensando dessa forma, Rodrigues (2007), coloca que:

> Seu objetivo é a caracterização inicial do problema, sua classificação e de sua definição. Constitui o primeiro estágio de toda pesquisa científica. É a observação dos fatos tal como ocorrem. Não permite isolar e controlar as variáveis, mas perceber e estudar as relações estabelecidas (RODRIGUES 2007, p. 07).

Percebo que a categoria mediadora é de relação. Essa pode ser a categoria central da abordagem fenomenológico-hermenêutica. Assim, como se apresentam todos os estudos caracterizados como revisões teóricas, este estudo foi elaborado através de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Essa coleta deu-se realizando resultado de uma investigação, através da leitura, da seleção e da compreensão dos materiais acadêmicos encontrados no Catálogo de

Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Trata-se, portanto, primordialmente, de um estudo de revisão bibliográfica.

Sato (1998) coloca que a revisão bibliográfica é a base de toda e qualquer pesquisa academicamente científica e pode ser também compreendida como uma das principais etapas do planejamento de um estudo dessa natureza. Tal realidade se deve ao fato de que esse tipo de metodologia tem como objetivo apresentar as principais contribuições de autores acadêmicos sobre todos os pontos abordados na pesquisa intencionalmente aventada.

Concluo, sobre esse tópico, que, no tocante ao referencial teórico-metodológico, encontrei disposições conceituais e categóricas que autorizam a reconhecer este estudo como sendo de natureza fenomenológico-hermenêutica, tomando como base essa visão de mundo, de conhecimento, de sociedade e de cultura, que se integram no mesmo universo epistemológico e político. Busquei destacar a questão da visão de mundo como projeto, aberta a todas as pessoas e a todos os segmentos sociais, nos quais se reconhece o papel da juventude e de sua atuação. Busquei, ainda, apontar a categoria de fenômeno, própria da Fenomenologia, como uma forma de entender a diversidade e pluralidade da realidade, disposição basilar para dialogar com a diversidade da Juventude e de suas expressões.

Com relação à abordagem, a pesquisa é caracterizada como qualitativa, que, de acordo com Minayo (2010), procura desvelar processos sociais que podem ser pouco conhecidos e/ou estudados e que tenha particularidades em relação ao grupo ou objeto, com finalidade de indicar novos caminhos, revisar antigas abordagens, construindo novos conceitos e categorias no que diz respeito ao fenômeno em estudo. Essa é a definição que marca os estudos qualitativos, no sentido de compreender a singularidade e a identidade social de cada manifestação, superando uma tipologia de natureza quantitativa ou formal. A questão do conceito de qualidade se amplia na dinâmica do reconhecimento da diversidade social dos acontecimentos e das realizações humanas.

Para realização da investigação, organizei a coleta dos dados em duas fases. A primeira correspondeu a um mapeamento sistemático de literatura que está apresentada na quarta sessão dessa dissertação. A segunda etapa consistiu na organização de uma tipologia conceitual das principais teorias e significações sobre o protagonismo juvenil, encontrado no mapeamento teórico, para uma criteriosa interpretação histórico-crítica desse percurso e dessa semiologia pedagógica e sociológica. Para Martins e Bicudo (1994), a pesquisa de abordagem qualitativa deve ter como guia os significados e as normas de conduta vivenciadas entre os participantes e isso pode ocorrer por meio do uso de recursos metodológicos diversificados. No caso, mesmo

tratando de produções acadêmicas, busquei interpretar os referenciais intersubjetivos e culturais que os embasam e dão sustentação.

2.1 A Explicitação do Referencial Teórico-Metodológico

Toda a produção do pensamento ou do conhecimento se deu e se dá a partir das matrizes históricas pelas quais o homem organiza a sua vida material e sob as quais produziu o conhecimento. Para pensar o método, como base dessa produção, deve-se ter clareza, sobretudo, do objeto da investigação, principalmente no sentido de buscar ter clareza do que esse campo temático poderá auxiliar para o entendimento da realidade; a partir da concepção de ciência a ele subsumida. É por esse fato que, toda produção do saber científico deve partir da explicitação da metodologia proposta e que será definida e integrada ao método de investigação. Ou seja, para que haja, de fato, a produção do conhecimento é necessário que haja também, a disposição de quem pesquisa no sentido de compreender, crítica e racionalmente, o problema levantado na pergunta norteadora da reflexão. Para Abbagnano, o conceito de metodologia relaciona-se (2007):

> qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa; *2"* uma técnica particular de pesquisa. No primeiro significado, não se distingue de "investigação" ou "doutrina". O segundo significado é mais restrito e indica um procedimento de investigação organizado, repetível e auto corrigível. que garanta a obtenção de resultados válidos (ABBAGNANO, 2007, p. 668).

O método explicita o caminho a ser seguido, além de auxiliar na organização lógica do pensamento, neste objetivo de produção conhecimento. A pergunta que me guiou, no percurso da reflexão sobre o método, se assenta no fato de supor, em que medida a fenomenologia - hermenêutica fundamenta a produção da pesquisa, para uma adequada e correta análise das questões educacionais de nosso tempo? Na análise de Nunes (2021), “o método fenomenológico-hermenêutico se fundamenta na consideração narrativa das experiências fenomenais de determinado processo ou objeto, direcionado para um juízo de valor ou para uma interpretação, historicista ou subjetivista” (NUNES, 2021, p. 21).

Assim, a preocupação de Nunes (2021) em analisar e definir a matriz fenomenológica, se justifica na medida em que se torna necessário compreender as questões fundantes do caminho proposto ou escolhido pelo pesquisador/pesquisadora, cotejando com a problemática educacional que vier a constituir a contribuição que esta matriz possa dar para a análise e para o desenvolvimento reflexivo da pesquisa, bem como da produção do pensamento educativo.

Para Gamboa (2008), por exemplo, os objetivos da pesquisa de caráter fenomenológico, por assim dizer, partem e consideram “a concepção de ciência” (p.55), que está relacionada com a concepção de causalidade. Conhecer os fenômenos por suas causas, explicá-las pelos antecedentes ou condicionantes é um dos objetivos da ciência. Para a pesquisa em educação dessa natureza, esta objetividade científica da produção deve levar em consideração as causalidades que envolvem a realidade histórica e escolar, em especial no que se refere à produção da ciência e da cultura. Em linhas gerais, a questão está em lograr compreender o estatuto teórico e epistemológico da Fenomenologia na análise e na produção do pensamento educativo.

Partindo dessa compreensão proposta pelo autor, entendo que o ato da pesquisa e do filosofar sobre determinado campo da ação humana são inerentes ao ser humano, quando esse ato se refere ao próprio homem e ao mundo que o condiciona. Ou seja, essa compreensão é que traduz as possibilidades do conhecimento humano: o homem, quando passa a conhecer os fenômenos da natureza, já deixa impressa sua marca na realidade, decorrente de sua historicidade, objetivada por sua ação naquele momento e naquela dimensão.

Nesse esforço, tomo como objetivo a intenção de pensar justamente essa produção, principalmente no que se refere ao dinamismo do campo pedagógico que adentra a pesquisa, na direção de visualizar sua contribuição ao desvendamento das contradições que pesam sobre a realidade educacional. De todo modo, grande parte da apropriação da análise fenomenológico-hermenêutica para educação tem se caracterizado por apresentar a temática educacional sobre um viés intersubjetivo, marcado pela tensão das realidades vivenciais e efetivadas entre pessoas e suas necessidades vitais. É por essa razão que Gamboa (2008) comenta que, as “abordagens fenomenológicas centralizam o processo no sujeito e, neste sentido, privilegiam a subjetividade.” Cabe agora esclarecer os fundamentos teóricos da Fenomenologia e da Hermenêutica, em sua articulação com a pesquisa educativa que apresento.

2.1.1. Fundamentação Teórico-Política do Referencial Fenomenológico-Hermenêutico: Uma Abordagem Introdutória

A Fenomenologia, por assim dizer, ou estudo do acontecimento (aquilo que acontece), é uma Filosofia do século XIX, com a estatura dos fecundos sistemas filosóficos e culturais daquele momento histórico. Mas, por assim dizer, a identidade do que se tem por Fenomenologia pode ser considerada como uma arquetípica questão da Filosofia, desde seus primórdios. A Filosofia do ser, a ontologia, foi a principal corrente de análise proposta pelos pré-socráticos para entender a composição dos elementos da natureza. Para a compreensão

desta realidade deu-se o nome de Filosofia (*filos* e *sofia*) cujo fundamento foi de analisar as estruturas, políticas, sociais, culturais, científicas e racionais, da realidade grega. Grosso modo, podemos dizer que, em uma análise fenomenológica, a relação sujeito/objeto é questão fundamental, porque existe uma relação de subjetivação entre esses dois elos fundamentais de produção do conhecimento.

> A concepção fenomenológica, preconizada por Husserl, não é categorizado como dedutivo nem indutivo. Preocupa-se com a descrição direta da experiência vivencial, tal como ela é. A realidade é construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento, tornando-se o elemento fundamental da pesquisa (Triviños, 1992). A pesquisa fenomenológica acentua a interpretação, o envolvimento reflexivo, as dimensões vivenciais e comunitárias, balizando o Historicismo, a Etnografia e outras possíveis articulações (NUNES, 2021, p. 23).

Sendo a essência e a existência as bases conceituais do estudo fenomenológico-hermenêutico, a problemática fundamental proposta para análise deles se assenta na discussão sobre o “Ser”. Este entendimento sobre as condições do Ser evidencia a questão-chave da reflexão sobre o sujeito na produção do conhecimento. Aqui adentramos ao problema basilar do debate fenomenológico-hermenêutico, sobre o processo de produção da teoria científica, que se constitui na relação sujeito/objeto. No que se refere à análise epistemológica da relação considerada entre sujeito/objeto, na constituição fenomenológica, a compreensão do objeto pelo sujeito se efetiva na disposição matricial de proeminência da subjetivação do primeiro, ou seja, o objeto se manifesta, como produção do pensar sobre o que é de sua identidade, por sua vez o sujeito apreende essa essencialidade do objeto que se constitui como fundamento constitutivo do saber. Por essa razão que, enquanto a coisa em si (o objeto), não se manifesta, entendidas aqui as reflexões hedeggerianas, ao sujeito, ele não se constitui como realidade, portanto se mantém na ordem metafísica da coisa em si.

A Fenomenologia, nesse sentido, se apresenta como estudo deste *ser-aí* que existe em sua essencialidade vivencial, ainda que possua uma explicitação ainda metafísica. Para os fenomenólogos, não há como definir a essência absoluta das coisas e dos fenômenos, estes somente serão apropriados pelas aparências, pelas singulares, pelas disposições vivenciais de conjunto. Na análise de Abbagnano (2007),

> na maior parte dos casos, não se manifesta, o que está escondido, mas o que é capaz de expressar o sentido e o fundamento daquilo que, acima de tudo, e na maior parte dos casos, se manifesta. Nesse sentido, a Fenomenologia é a única

> ontologia possível *(Ibid.,* § 7 C). A formulação fenomenológica da filosofia não implica, portanto, a redução da existência à aparência e não pode ser confundida de maneira nenhuma com o *fenomenismo*. O próprio conceito de fenômeno a que se faz referência é diferente neste caso. Por outro lado, tampouco implica a eliminação da diferença entre parecer e ser, embora esse antigo dualismo seja eliminado (ABBAGNANO, 2007, p. 439).

A análise fenomenológica do ser das coisas, então, se completa pelas formas de sua interpretação, hermenêutica, uma vez que a manifestação se apresenta a partir dos fundamentos da linguagem. Desse modo, a ideia do ser se universaliza pelas condições linguísticas que objetivam a sua compreensão; tudo se objetiva pela linguagem como fundamento da representação. É neste ponto que Gamboa (2008) nos chama à atenção quando destaca o critério da concepção fenomenológica para a produção da pesquisa; a intepretação acerca do objeto explicita os fundamentos de causa/ação dos descritivos de cientificidade presentes na fundamentação fenomenológica;

> A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem detrás dos fenômenos. Ao contrário da ciência empírico-analítica, a fenomenologia não confia na percepção imediata do objeto, pois está só nos proporciona as aparências. Entretanto, a partir delas, é possível, através da interpretação, chegar a descobrir a essência dos fenômenos (GAMBOA, 2008, p. 46).

Portanto, a validade lógica da análise do objeto se legitima a partir dos critérios de racionalidade, ou seja, a fundamentação objetiva do objeto se justifica a partir do processo de sua subjetivação. Não se trata de mero trocadilho. A Fenomenologia busca reconhecer a pluralidade e o dinamismo da realidade, em suas múltiplas e plurívocas disposições. Essa foi a intencionalidade de minha busca por essa abordagem epistemológica e teórico-metodológica. Busquei reconhecer a visão de mundo que estrutura a Fenomenologia, uma filosofia que considera a realidade histórica e social, sem, contudo, acentuar como causalidade estritamente as condições econômicas e materiais. Trata-se de reconhecer essa materialidade como contexto, como bastidores, como elementos de condicionamento, e não de determinação. Na consideração do agir humano a Fenomenologia expressa o caráter intersubjetivo, isto é, a dinâmica de autonomia e de liberdade que os sujeitos singulares guardam entre si, e essa é a mais veemente afirmação que me faz buscar fundamentar o presente estudo com tal premissa. O protagonismo juvenil é então, analisado como um fenômeno aberto, historicamente possível, a depender, sempre, das condições históricas e sociais, tanto quanto da identidade e esclarecimento dos sujeitos envolvidos e suas utopias.

Propus, desde o início deste tópico, aqui apresentar, de forma sucinta, os fundamentos teóricos da discussão fenomenológica-hermenêutica para a produção do pensamento filosófico, cabe agora pensar sobre sua influência na produção da pesquisa educacional que apresento.

2.1.2 Pressupostos Teóricos e Epistemológicos da corrente Fenomenológico-Hermenêutica na Produção da Pesquisa Educacional

Para explicitar o campo histórico e político em que este percurso me inspira a mover, na direção de escrutinar a questão do protagonismo juvenil, tal como esse conceito é compreendido e considerado na produção acadêmica recente, da literatura específica da Educação, buscarei inserir o debate da sistematização política da pesquisa educacional no Brasil e com base nas concepções de Saviani (1983)[3] quando afirma que,

> A concepção "humanista" moderna abrange correntes tais como o Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo, Fenomenologia. Diferentemente da concepção tradicional, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de se encarar a existência como mera atualização das potencialidades contidas *a priori* e definitivamente na essência. Ao contrário; aqui a existência precede a essência. Já não há mais uma natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional dá-se um privilégio do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo (SAVIANI, 1983, p. 25).

Pela tradição escolar analisada por Saviani (2000) na obra "Escola e Democracia", a concepção fenomenológico-hermenêutica pode ser considerada como base da proposta da Escola Nova, uma vez que a preocupação com o sujeito no processo de aquisição do saber, é típico desta tradição escolar. Tendo a subjetividade como princípio da formação pedagógica, a proposta escolanovista transferiu para o sujeito a responsabilidade sobre o processo educativo. Nesse sentido, a análise fenomenológico-hermenêutica se justifica como referencial teórico, na medida em que o problema do aprendizado ou do fenômeno educacional considerado, passa ser compreendido sobre a ideia da autonomia do sujeito na constituição do seu capital cultural e de sua formação subjetiva. As pesquisas educacionais de caráter fenomenológico-hermenêutico,

---

[3] O pensamento de Dermeval Saviani, bem como de alguns demais interlocutores próximos de suas produções, vincula-se a uma concepção de mundo e a uma consequente abordagem teórico-metodológica que se diferencia daquela que optamos por assumir na construção reflexiva do presente estudo. No entanto, embora reconheça essa diversidade, considero que algumas categorias e conceitos dessa epistemologia ajudam a esclarecer os mesmos fenômenos que busco interpretar e compreender.

dizem respeito à defesa da ressignificação da atividade pedagógica. Desse modo, a crítica à concepção escolar conservadora ou autoritária, sustentada sobre os fundamentos da modernidade burguesa, sintetizam os principais eixos de produção que sistematizam sua concepção epistemológica.

Em síntese, a pesquisa passa a ser compreendida sobre o ideal de mudança dos paradigmas para análise dos acontecimentos educacionais. Nesse ponto, a análise da crise estrutural que persiste na realidade escolar não está ligada somente ao problema histórico perpassado sobre a realidade da escola, mas sim, das formas de organização do pensamento educativo, assentada sobre a consideração do seu caráter subjetivo. Assim, a uma proposta de pesquisa de caráter fenomenológico-hermenêutico se caracteriza pela fundamentação da chamada reflexividade cognitiva da educação, na qual a análise das questões de produção de sentido, para o agir humano, responderiam ao problema educacional.

A questão metodológica da fenomenologia e da hermenêutica se caracteriza pela proeminência dada ao processo pelo qual os/as pesquisadores/pesquisadoras se apropriam desta concepção teórica; a temática da ressignificação e das demais teorias com enfoque intersubjetivo, em especial à categoria de complexidade, explicitam essa forma de apropriação. Em tese, com os avanços dos sistemas tecnológicos, a proposta da ressignificação do sujeito da escola, explicita o peso político do problema da produção da pesquisa sobre o referencial fenomenológico-hermenêutico. Nesse suposto novo olhar, o que se caracteriza como discurso dominante do fazer filosófico se configura no embate entre a discussão temática com a problemática histórica da Filosofia. Em linhas gerais, uma vez que, no campo das questões sociais, a filosofia perdeu seu reconhecimento como estatuto epistemológico, a sua identidade se consubstancia não pelos determinantes da condição ontológica do ser social, mas sim pela polifonia das subjetividades. O conceito de protagonismo remete à tipologia fenomenológico-hermenêutica.

O protagonismo juvenil no contexto educativo se movimentou ao longo da história, sendo influenciado por diferentes concepções e diversos documentos norteadores educacionais. Desse modo, caracteriza-se como uma manifestação social, política e ideológica, o que possibilita que a análise desse movimento ocorra de forma crítica e interpretativa. A tarefa de interpretar a possibilidade de reconhecimento do protagonismo juvenil na Educação e na Escola não é uma atividade fácil. Pois, para se compreender a identidade da educação e da escola terei sempre que, por força do método, investigar as bases estruturais que lhe dão sustentação, a saber, a economia, a política, a sociedade e a cultura. A prática educacional e escolar é uma dimensão da prática social e, portanto, depende de sua dialética histórica. Nessa direção,

busquei realizar um percurso ou efetuar um recorte histórico-educacional reduzido e ordenado, para lograr identificar as matrizes conceituais das políticas públicas e dos movimentos e ideias que circunscrevem a educação brasileira e, dentro dela, a educação e o Ensino Médio.

A escolha sobre o referencial teórico-metodológico se identifica com as categorias e premissas do pensamento fenomenológico, como sustentação categórica, criteriosamente identificados com a visão de mundo, a concepção de sujeito e a interpretação do processo histórico e vivencial do pesquisador. Esse processo consolidou-se a partir das orientações posteriores efetivadas no transcorrer do criterioso exame de qualificação, no sentido de aprofundar a interpretação crítica da literatura temática levantada e explorar as possíveis críticas aos atuais modelos de propostas de protagonismo juvenil, nas “reformas” legais e pedagógicas recentemente desencadeadas na esfera da regulação da Educação Básica, efetivada pelas políticas públicas do Ministério da Educação na realidade brasileira (BNCC, 2017).

Ao buscar estudar as concepções presentes na produção acadêmica sobre o tema do protagonismo juvenil busquei encontrar um nicho temático capaz de superar a cultura autoritária que se exerce histórica e culturalmente sobre os jovens e sobre esses mesmos jovens na escola, no sentido de encontrar razões para a proposição de novas culturas de gestão e de participação na escola e de novos modelos de compreensão das relações entre gerações e sujeitos na dinâmica escolar.

3 A QUESTÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL NA REALIDADE SOCIAL BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Esta seção tem como objetivo contextualizar historicamente e politicamente a prática social da educação brasileira e das representações sociais sobre protagonismo juvenil, seus desdobramentos e determinações. Aqui pretendo apresentar as categorias e os conceitos centrais dessa pesquisa e de seus potenciais eixos de desvendamento das contradições.

3.1 Educação, Escola e Juventude no Brasil: o contexto histórico-social e as representações culturais

Para a compreensão do objeto de presente estudo – as produções acadêmicas sobre protagonismo juvenil – efetivadas numa amostragem referencial, de natureza qualitativa, cumpre apresentar o campo temático que o antecede e baliza, os estudos sobre Juventude e Educação, que dão suporte ao presente trabalho interpretativo.

O tema da Juventude e Educação, no conjunto das Ciências da Educação, tem sido investigado mais propriamente no campo da Sociologia e Educação. Sposito (1997) publicaria um artigo criterioso, dando conta do problema epistemológico e político suscitado pela pesquisa acadêmica sobre o tema em questão. A autora aponta, no referido artigo, as dificuldades de delimitação do objeto, seja pela explicitação reguladora de etapas cronológicas, reconhecidas na dinâmica do desenvolvimento humano, seja ainda pela composição política e pelos condicionamentos e considerações de classe, de condições de vida e de diferenciação social, que o tema pode esconder ou deveria explicitar. O estudo em questão, no qual a autora fundamenta o artigo, faz a opção de investigar a produção acadêmica, nos programas de pós-graduação em Educação, de teses e dissertações referentes ao campo temático.

Bauman (2013) dedica um criterioso livro à temática da educação da juventude, publicado no Brasil em 2013, no qual expressa a complexidade da circunscrição do tema a partir do reconhecimento, mais ou menos comum, do que se entende pelo termo juventude e, igualmente, a que identidade esse conceito responderia, numa sociedade multifacetada como a que estamos vivendo. O fato é que Bauman (2013) expressa a necessidade de que a educação, aqui assumido como uma prática social, venha a responsabilizar-se pela formação crítica dos jovens, isto é, reunindo as condições de analisar as contradições materiais e sociais de nosso tempo e de nossa sociedade.

No ano de 2017 o italiano Luis Antonio Groppo (2017) apontaria para três cenários difíceis, no seu livro Introdução à Sociologia da Juventude, aqui publicado no mesmo ano. Seu trabalho analítico e interpretativo, ainda no campo dos estudos sociológicos, descreve uma etapa primeira, na qual a identidade etária da juventude parecia buscar uma esperada consolidação, seguida de uma conjuntura de rupturas e de descompassos, na qual a identidade etária se desintegraria, passando a referir-se a uma atitude de rebeldia e de busca de superação de todas as supostas imposições e dominações, acentuadas a partir dos movimentos de 1968 e, por último, afirma que o reconhecimento atual do que se identifica como juventude passa para uma busca de sentido para a existência, diante de inúmeros fenômenos que se desencadeiam em espirais sobre essa identidade atitudinal, mais do que uma identidade etária.

Já posso considerar que não é uma tarefa fácil delimitar objetivamente esse objeto de estudo. Guimarães & Grinspun (2012) apontam para essa dificuldade, na mesma trilha, efetuando um resgate histórico e uma aproximação etimológica do termo juventude, adolescência e adultos, de modo a oferecer aproximações etárias e distinções sociológicas, que parecem confirmar que a questão da juventude não é uma determinação biológica, mas sim uma construção social. A mesma autora aponta outros campos intersetoriais de estudos da juventude, ao lado da Sociologia, a saber, a Psicologia e a Educação, sobretudo.

A principal categoria que se depreende dessas produções aponta sempre para o reconhecimento da produção social da identidade do que se tem por juventude. Essa pressuposição está presente em quase todos os autores e autoras que abordam o campo temático.

As pesquisadoras Guimarães e Grinspun (2012) apresentam um estudo da distinção entre os termos adolescente e juventude, num percurso histórico e conceitual. Indicam muitas contradições sociais e diversidade de abordagens sobre esses dois conceitos, sempre apontando para as significações culturais que os envolvem. Mas, no mesmo estudo, as pesquisadoras sintetizam os estudos mais recentes sobre juventude, sempre a partir do paradigmático artigo de Sposito (1997), que me dá suporte para prosseguir nessa digressão. Por considerar que essas autoras sistematizam, de maneira exemplar e objetiva, todos os principais estudos e seus referenciais, sobre a relação entre juventude e sua identidade, valho-me de sua admirável síntese:

> Portanto, o termo juventude, que preferencialmente será utilizado neste trabalho, embora, algumas vezes, se venha a fazer uso do termo adolescente, começa por se apresentar através de várias vertentes e ramificações. Para a Sociologia (Adélia Clímaco, 1991; Carmem Leccardi, 1991; Alberto Melucci, 1997), a juventude que transita entre 15 e 24 anos, focaliza a figura do jovem inseguro dentro do contexto contemporâneo de futuro. Os estudos antropológicos (Margaret Mead, 1951; Daniel Becker, 1989; J. M. Pais, 1993;

> Eric J. Hobsbawm, 1995; C. Calligaris, 2000) defendem a juventude como uma nova visão dos elementos culturais. Considera uma fase enriquecedora e apresenta a criação de uma "Cultura Juvenil". Para a História (Levi & Schmitt, 1996; Carles Feixa, 1999; Mario Sandoval, 2002), a juventude não pode ser definida porque depende de fatores temporais, espaciais e culturais, dentro do período que a sociedade está sendo estudada. Já para a Psicologia (Stanley Hall, 1904; Erick Erickson, 1976; A. Leontiev, 1978; A. Aberastury & M. Knobel, 1989), a juventude apresenta-se como uma fase natural, quase obrigatória, do desenvolvimento humano. A adolescência, termo de preferência dos psicólogos, foi naturalizada por esta ciência, sem considerar os fatores sociais que envolvem os indivíduos, argumentando que este seria um período vivenciado por todos, entre a infância e a vida adulta. A visão atual, que hoje estuda e investiga a juventude (Helena Abramo, 1994, 1997, 2003; Marília Sposito, 1997; Mirian Abramoway, 2004; entre outros), encontra sua principal distinção na fase de adolescência (dos 12 aos 17 anos) – conforme o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) – caracterizada por mudanças que marcam o processo de desenvolvimento humano, tais como, mudanças no corpo e alterações de voz; e na fase da juventude ou jovens adultos, ou ainda, na pós-adolescência (dos 18 aos 24 anos, podendo se estender até o máximo de 29 ou 35 anos, dependendo das políticas públicas vigentes no país em questão, caracterizada pela sua imersão na vida social e principalmente no mundo do trabalho com a independência financeira dos familiares. No entanto, no Brasil, o recorte de faixa etária que convencionalmente é considerado, varia de 15 a 24 anos. Sendo assim, será este o recorte privilegiado, também, nesta reflexão. (GUIMARÃES; GRINSPUN, 2012, p. 23)

Retornando a Sposito (1997), considero que seu estudo nos oferece, ao menos em parte, uma relevante condição de ancoragem e de reconhecimento de nosso campo investigativo. Para a autora, tanto a Sociologia da Educação, quanto a Psicologia da Educação, em diferentes universos e de diversas maneiras, abordam as derivações do que se entende por juventude, em vista de seu caráter histórico, político e cultural. Mas, mesmo considerando essa possível ambiguidade, Sposito (1997) identifica um considerável número de estudos referenciais tópicos sobre juventude e educação, entre os anos 1980 e 1990, sobretudo pela causalidade de entrada de muitos docentes das escolas básicas nos programas de pós-graduação daquela conjuntura. Mas, afirma que os estudos produzidos se circunscreviam sobretudo aos temas de identificação da juventude, por vezes dos adolescentes, como alunos ou como estudantes, e não como categoria sociológica ampla. Sua conclusão interpretativa é, de certa maneira, categórica, ao afirmar:

> Assim, se as Ciências Sociais no Brasil não desenvolveram nos últimos 25 anos, com raras exceções, um campo sólido nos estudos sobre juventude, a pesquisa em Educação, quando se debruçou sobre os sujeitos do processo educativo não encontrou nessa área do conhecimento possibilidades de fértil interlocução. (SPOSITO, 1997, p. 46)

Essa autora reúne e estuda mais de 600 produções acadêmicas, dissertações e teses, sempre no eixo Rio de Janeiro e São Paulo, sobre o tema da juventude e educação. Faz uma

criteriosa amostragem do conteúdo temático levantado, questiona sempre as epistemologias que sustentam tais estudos e, depois de alguma perplexidade, problematiza estruturalmente sua pesquisa, ao afirmar:

> Não obstante o maior desenvolvimento dos estudos sobre juventude na França, Mauger (1994) ainda aponta em seu balanço que a *Sociologia da Juventude*, enquanto domínio de pesquisa sociológica nesse país, revestido de forte audiência política e de intenso teor profético ainda padecia de fraca legitimidade científica e pouca consistência teórica no início dos anos 90. Propunha, esse autor, a seguinte questão, é necessário ajudá-la a ser ou a desaparecer? Para nós essa indagação se apresenta de forma mais aguda, pois só recentemente o tema da juventude tem aparecido no debate público e político, recoberto pelos processos de exclusão social que atingem crianças e adolescentes nas denominadas "situações de risco". A ampla faixa que completa 18 anos só se constitui interesse pelos índices de violência associados a esse segmento. (SPOSITO, 1997, p. 47)

Tais conclusões acabam por me questionar duramente. São difíceis os meios e os caminhos para a conquista da legitimidade política e da consistência teórica dos estudo sobre juventude e educação, que sustentam nossa categoria de protagonismo juvenil, basilares em nosso percurso investigativo. Mas, mesmo que considere a contundente crítica, reconheço que a mesma autora, ao final de seu estudo, abriria perspectivas de superação e de promissoras sínteses, desde que se respeitasse a identidade da sociologia ou dos estudos sociológicos sobre o tema, quando conclui:

> Os trabalhos mais recentes na área da Educação, a partir de meados dos anos 90, tendem a incorporar categorias sociológicas e parecem acenar com novas perspectivas. Talvez estejam sendo criadas as condições para um diálogo mais fecundo e promissor com os cientistas sociais interessados no tema, de modo a se constituir uma área sólida de investigação em torno dos estudos sobre juventude no Brasil. (SPOSITO, 1997, p. 49)

Partindo desse horizonte, já adiantado em algumas décadas, para refazer estudos temáticos da mesma relação, entre juventude e educação, acentuo que as categorias sociológicas expressam na dimensão política do que se reconhece como protagonismo. Sempre será necessário explicitar a dimensão expressiva do que se entende por protagonismo, que é nosso desafio apresentar em seguida.

Com tais marcadores busco explicitar o alcance do que entendo por juventude, por período juvenil, seja ainda o que defino como sujeitos que vivem uma etapa juvenil de suas vidas, e a possibilidade de serem reconhecidos como protagonistas ao viverem, efetivamente, uma condição política de firmarem-se numa dinâmica de protagonismo, e não somente como

expectadores ou como objetos, supostamente passivos, de outras esferas ou instâncias de poder e de ser.

Resta considerar que o objeto de presente estudo é a produção acadêmica sobre o protagonismo juvenil, na mesma trilha dos estudos que busquei realizar nesse tópico, ou seja, na rearticulação das pesquisas entre juventude e educação, restritas ao universo das pesquisas já institucionalizadas. Espero lograr interpretar, com a atualização necessária, essas contradições e limites.

Para que a presente discussão seja ampliada com a dinâmica da educação é preciso pontuar a vastidão do tema: a organização da escola e o direito à educação. Essa linha de pesquisa é tão extensa que muitos estudiosos defendem a ideia de que a mesma deveria ter autonomia dentro do Direito, ou seja, que passasse a ser uma matéria propriamente dita de estudo nesse campo da prática social. Neste ponto, devem ser abordados alguns conceitos referenciais do que se expressa como direito à educação, servindo de base para o segundo lado da ponte, que buscamos interpretar, a articulação entre cidadania e educação.

O conceito de educação, aqui apresentado, tem apenas em vista o fato de que não há como estudar um direito social, por assim dizer, sem traçar previamente um esboço do objeto que ele pretende tutelar. Nesse sentido, Durkheim (1978), conceitua educação da seguinte forma:

> a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

A principal importância deste conceito se deve à sua amplitude. O valor constitucional que foi dado ao direito à educação, enquanto direito social fundamental, bem como às suas finalidades, já explicitadas, não permite mais pensar a educação enquanto mera instrução, ou alinhar essa prática social ao simulacro da robotização através da memorização contínua. Por educação tecnicista, de ensino mecanizado, se pode entender aquela que não atende em plenitude às suas finalidades. Deste breve conceito já é possível notar que a pedagogia moderna rompeu o paradigma da educação meramente vinculada à profissionalização, rompeu o paradigma da educação “robotizada”, que aqui se questiona preliminarmente.

O pesquisador Nunes (2013) expressa uma premissa que autoriza a realizar um determinado recorte histórico no presente estudo, considerando o caráter filosófico e interpretativo dessa pesquisa. Não haveria tempo e nem condições favoráveis e possíveis para

a realização de um amplo levantamento das matrizes históricas e das ideias políticas que foram dominantes na organização da educação e da escola no Brasil, como requer a investigação que se pretende crítica. No entanto, considero que Nunes (2013) expressa o caráter condicionante que reservo ao estudo das produções acadêmicas sobre Juventude e Educação quando afirma:

> A educação brasileira é hoje o resultado de uma realidade cumulativa de estratos diversificados de concepções políticas, de determinações legais, de estruturas institucionais e de contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, disposições teóricas anacrônicas, práticas políticas autoritárias e fundamentações ético-pedagógicas contraditórias ou contrapostas. Não é tarefa fácil compreender as origens e estigmas da educação brasileira em sua trajetória histórica, legal, pedagógica e política (NUNES, 2013, p.158).

Tomarei como um ponto de partida nessa contextualização a etapa histórica inaugurada pela promulgação da nova Constituição Federal do Brasil, resultante de um processo longo de enfrentamento dos movimentos e forças sociais com o governo civil-militar de exceção que através de um golpe político instaurara a ditadura no país entre 1964 e 1985. A Constituição Federal da República, de 1988, acompanhou esse avanço da pedagogia, elencando outras finalidades, que somente se consubstanciam com a satisfação de uma série de princípios educacionais, os quais serão aqui sinteticamente estudados. Focando no tema deste trabalho dissertativo, destaca-se do conceito de educação, como um processo de desenvolvimento intelectual visando à integração social do indivíduo. Já que é nesta diretriz do conceito, ou seja, por este caminho da educação, que se pode antever a cidadania como ponto de chegada.

Parte-se, agora, para a acentuação da educação, enquanto direito. Diniz (1998), explica em seu dicionário jurídico, diante da expressão “direito à educação”, que se trata de um conjunto de normas concernentes à formação e informação das pessoas, e aquelas normas relativas à política, organização, administração, às didáticas educacionais, e ainda ao currículo escolar. Tem-se do pensamento dessa autora que, qualquer norma que vier a regular estas matérias por ela mencionadas, estará inserida no direito à educação, devendo, em decorrência, respeitar seus limites constitucionais, bem como atingir as finalidades deste direito.

Já na Constituição Federal da República de 1988 o direito à educação é o primeiro dos direitos sociais fundamentais elencados no *caput* do artigo 6º. Sendo que este direito vem mais bem regulamentado na Seção I do Capítulo III da Constituição da República, onde constam suas finalidades, princípios, deveres do Estado, conteúdos mínimos etc.

De maior importância no presente estudo é o art. 205 desta Seção:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, da simples leitura deste dispositivo é possível perceber as principais finalidades da educação, além do íntimo nexo que elas encontram com os princípios fundamentais pautados no artigo 1º deste mesmo ordenamento jurídico. A primeira finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, finalidade que se pode vincular ao princípio da dignidade da pessoa humana, conforme comprovado através dos argumentos expostos no capítulo que aborda os direitos fundamentais. Em seguida, tem-se a finalidade do preparo para a cidadania, é neste ponto do dispositivo que se encontra, de forma mais explícita, a educação enquanto meio para a cidadania. Nesta esteira, Silveira (2008) explica que o direito social à educação está atrelado à liberdade de consciência, de tal forma que somente através deste vínculo é que se possibilitará adequado grau de desenvolvimento cultural no indivíduo, permitindo um grau satisfatório de consciência livre de induções ou manipulações.

Como já afirmei antes, nos anos 1980, movimentos sociais e políticos buscaram a superação do estado de exceção implantado pela ditadura militar (1964-1985) e a reconquista do estado de direito, efetivado pela promulgação da Constituição Federal de 1988. No campo da Educação, assumida como direito social, novas coordenadas jurídicas e políticas foram sendo produzidos pelos movimentos vanguardistas. A lei de Diretrizes e Bases, de 1996, e os demais e consequentes mecanismos de organização da Educação Básica e superior decorrentes desse novo momento histórico foram sendo produzidos pelas demandas sociais e pelas lutas das forças e dos novos sujeitos históricos.

Para contextualizar o tema desse estudo, nessa trilha, além da LDBEN (1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017-2018) também é extremamente importante para a compreensão das contradições da área da Educação no Brasil e para as atividades profissionais exercidas na mesma. Embora seja um documento oficial datado e publicado em um momento de profundas crises política-ideológica, conforme aponta Eça e Nunes (2021), apesar estar sob forma vigente de Lei, “consequentemente vêm se desdobrando e fortalecendo a precarização e o desmonte da educação brasileira”, além do que, “o documento menospreza a gravidade dos problemas que ocorrem no país” (EÇA; NUNES, 2021, p.06).

Em 2003, o início o governo Lula (2003-2011) trouxe avanços na educação em geral, como por exemplos, o PROUNI[4], o REUNI[5], a expansão e criação dos Institutos Federais e também deu continuidade a muitas políticas do governo FHC, e sem dúvidas o que tivemos de mais significativo na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi à aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em junho de 2007, expandindo o atendimento não somente ao ensino fundamental, como também a educação infantil e ensino médio, ou seja, toda a educação básica (BRASIL, 2007).

Com o golpe parlamentar de 2016, a perspectiva de participação democrática que acompanhava toda a discussão da Educação Básica, mesmo com todas as suas disputas, sofreu uma grande guinada, com o avanço do processo de destituição das representatividades democráticas definidas pelos votos dos cidadãos, resultando em graves perdas para a educação. Uma das ações iniciais e mais problemáticas para a educação foi a aprovação da EC nº 95 em dezembro de 2016, que prevê o congelamento por 20 anos dos gastos públicos em várias áreas, dentre elas a social. Desde então, nos deparamos com cortes e retrocessos sociais.

Neste contexto político recente, houve um processo de avanço nas discussões em torno da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que após três versões, foi aprovada tendo a participação da sociedade civil, das universidades, dos profissionais de educação e de outras parcelas da população. Isso porque havia um debate das peculiaridades nas cinco regiões do país e na terceira versão do texto em abril de 2017, que além da fragmentação, revelou um retrocesso significativo pelo qual especialistas que participaram das versões anteriores foram afastados e não houve espaço e participação da sociedade civil (COUTINHO; MORO, 2017).

Na destituição de especialistas na tarefa de sistematizar o texto da BNCC foi observado o avanço de representantes de grandes organizações da sociedade civil, fundações empresariais com grandes interesses no ¨mercado da educação¨, prestam assessoria em gestão educacional e privilegia a contratação dessas instituições do terceiro setor. Ao estimular a matrículas gratuitas em creches por meio de editais de convênios, o governo deixava claro a opção do atendimento através desses convênios e retirava o papel do poder público de atendimento universal da educação infantil.

---

[4] Programa Universidade Para Todos (Prouni) que oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas.

[5] Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que buscou expandir e ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Neste contexto, a educação passa a ser reconhecida pelo chamado “empresariado da educação”, como um mercado cobiçado por grupos educacionais com interesses claros, o investimento e interesse de empresas privadas na formação dos professores e a alteração da lógica de formação através de programas rápidos passa a ser componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade, conforme estuda Caetano (2015).

Os fundamentos teóricos, políticos e epistemológicos da educação brasileira estão carregados de contradições principalmente no que se refere à realidade prática do cotidiano escolar. As teorias que hoje se proclamam transformadoras do fenômeno educativo se caracterizam como falsamente vanguardistas ao anunciarem os seus ideais discursivos para a educação do século XXI, mas guardam ardis e engodos. São essas teorias que tomaram parte na enxurrada neoliberal dos anos 1990 do século XX e que se desdobraram na problemática da educação para a juventude que logramos analisar no presente trabalho.

Sendo o protagonismo juvenil o eixo central de mina análise, entender as condições reais da escola brasileira tornou-se questão estruturante para desvendar, no caso, os objetivos da reforma do Ensino Médio, ponto de escolha para minha interpretação conclusiva. A proposta implica em buscar compreender a constituição dessa política pública, como eixo fundamental das reformas da Educação Básica, assentada, em especial, na lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio. No debate acerca das políticas públicas em educação, a questão-chave que norteia todo o processo de alteração se alicerça na relação entre as necessidades da produção, com as necessidades de qualificação técnica e tecnológica; perfazendo o conceito de protagonismo de caráter neoliberal. Por essa relação, é que se personifica o debate político das chamadas demandas educativas.

Com as transformações da atividade produtiva, a necessidade da qualificação e especialização da mão de obra, para um mercado cada vez mais exigente; a temática da resiliência e da personificação do trabalhador qualificado, perpassam a esfera de formação, alinhados ao discurso da modernização do mundo do trabalho. Nesse sentido, esse trabalho que realizei acaba por torna-se relevante, não apenas pela atualidade ao qual o tema se assenta, mas também pela necessidade de analisar as questões fundamentais que adentram a realidade escolar, a partir da chamada ideologia política. Como base nos estudos da política pública em questão, o que procurarei compreender teve como base o seguinte questionamento: quais são os impactos da implementação da BNCC (2017-2018) no processo de formação da educação

básica e o que isso implica no debate acerca das transformações políticas para atuação do/da docente no contexto escolar?

Desse modo, minha proposta de responder a este questionamento, ao longo dessas páginas dissertativas, esteve sempre acompanhado da criteriosa intenção de analisar os eixos matriciais incorporados à materialidade, do que altera na realidade escolar com a implementação da referida Base, e aferir o discurso ideal que se coloca como o defensor da mudança curricular, como questão fundamental de suposta modernização da atividade educativa. Sobre a análise do discurso real e do discurso ideal, conforme analisa Saviani (2008), entendo e suponho que toda transformação política, e com ela a mudança curricular, deve levar em consideração a leitura crítica das condições de trabalho dos sujeitos e dos protagonistas da relação educacional, os alunos e docentes. O problema da implementação de uma nova relação política e educacional deve levar em consideração o perfil do/da educador/educadora no tocante à sua leitura política, em especial a forma como avalia o processo de transformação da atividade educativa.

Muitas propostas aliam o protagonismo juvenil, a modernização produtiva com o avanço das tecnologias digitais. Faz-se necessário dizer que, para os avanços da pesquisa e do desenvolvimento das tecnologias, igualmente precisaremos constituir premissas políticas, éticas e educacionais. O escopo de minha contribuição com essa análise é justamente com a crítica sobre a política e sua inter-relação com a realidade educativa, para além das ideologias que se apresentam nas propostas da BNCC. No que se refere ao desenvolvimento das questões tecnológicas, entende-se que a produção do pensamento autônomo é parte fundamental para se compreender as transformações dos processos educacionais

Do ponto de vista da produção da ciência educativa e das políticas educacionais, a análise crítica acerca da BNCC é relevante porque toca diretamente na questão dos temas já trabalhados anteriormente com a questão da transversalidade proposta para a discussão dos problemas escolares. No entanto, ao se falar em transversalidade o que significa discutir essa temática no tocante ao debate da organização curricular focada aos fundamentos das propaladas “Competências”? Assim, é fato dizer que a BNCC tem uma função ideológica que se constituiu desde a gênese da proposta ideológica da sociedade burguesa; sua função fora a de reproduzir os ideais da sociedade manufatureira, cujo objetivo estava em apropriar-se dos domínios da produção, porém, continuam a manter a exclusão como questão precedente da realidade escolar. Grosso modo, a escola se tornou objeto de obrigatoriedade política, porém, a diferenças no processo de formação das relações sociais divergem, quanto aos objetivos da escola. A Nova BNCC, publicada nos anos de 2017 e 2018, tem como principal eixo norteador, os fundamentos

das teorias educacionais contemporâneas centradas na empregabilidade; isso significa dizer que o viés ideológico presente no escopo dos mesmos é pertinente aos principais objetivos da agenda ultraliberal para a educação.

Pensar a educação como fundamento das exigências de mercado, dada as transformações que ocorrem na atividade produtiva – esse é seu anelo. Pensar o protagonismo juvenil à luz das mudanças da atividade produtiva, explicita os eixos que se consubstanciam na concepção sócio-metabólica do capitalismo. Desse modo, a discussão política está perpassada pela ideia de valoração do capital humano e da meritocracia como justificativa do processo do direito à aprendizagem. Fato que reverbera o processo de exclusão e de tensionamento da violência que paira na realidade escolar. No campo das transformações dos sistemas de produção, descaracterizar a teoria, como forma de empobrecimento das questões emergenciais da educação, é base na qual estão assentados os discursos reformadores da agenda neoliberal reformista, cujo objetivo está em desviar o foco da análise para fatores desconexos com a problemática orgânica da educação.

Nesse sentido, entendo que, quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que buscam a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criar formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária. E qual seria a função ideológica desempenhada na assim chamada sociedade do conhecimento? Em meu entender, seria justamente a de enfraquecer a luta por uma revolução cultural e política, curricular e pedagógica, que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. Todas essas questões são fundamentais, quando colocadas na agenda de um processo histórico e político. Desconexas e soltas, reduzem-se somente a slogans.

Sobre a atuação privada na educação, Freitas (1995, p. 127) observa que o “ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador”. Dessa forma, a nova escola necessitará de uma didática diferenciada, cobrando-se um novo perfil de professor”, e assim,

> tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no "operacional" nos resultados - a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional (FREITAS, 1995, p. 127).

Portanto, cada vez mais, o profissional docente é visto como um trabalhador voltado para os resultados, são usados modelos de gestão empresarial com indicadores que avaliam o desempenho dentro desta lógica de mercado. Freitas (1995, p.128) ainda preconiza que "é muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo" e as possíveis consequências, advindas dos novos interesses do capital pela educação. Relacionam-se a isso os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para trabalho.

Em suas contribuições acadêmicas para o tema, Cunha (2009) coloca que o professor é um dos principais agentes de transformação do mundo em que conhecemos, não apenas no século XXI, mas durante toda a história da humanidade. Isso porque, primordialmente, o seu papel é orientar e viabilizar o acesso à educação de qualidade, formando jovens conscientes, críticos, academicamente preparados e socialmente aptos. Sendo assim, é possível que haja a compreensão da dimensão dessa profissão para a manutenção da estrutura social na qual vivemos. Visto que a educação é um dos pilares mais antigos e sólidos da vida em sociedade, e essa afirmação se comprova quando analisamos que a ausência de conhecimento, mesmo quando se deriva de uma escolha, traz consequências extremamente negativas para o indivíduo e para o coletivo de forma geral.

Visando discorrer sobre a importância desse profissional educador e, por consequência, de sua formação adequada, Cunha (2009) coloca que é necessário valorizar a formação acadêmica desse educador, isso porque, para que se possa ensinar, é necessário ter aprendido. Ou seja, uma relação de ensino e aprendizagem que parte de um profissional incapacitado não pode apresentar resultados positivos, tendo potencial para prejudicar toda a jornada educacional de um aluno. Como já supracitado, é inegável que a preparação acadêmica, aquela que tradicionalmente ocorre nas universidades e que habilita, legalmente, o educador de lecionar em unidades escolares, é imprescindível para o ensino escolar. Mas, as demandas do século XXI vão além de uma preparação acadêmica adequada e exigem mais dos educadores para que o processo seja bem-sucedido.

Por esse caminho, através da análise anteriormente apresentada é possível compreender que um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores do século XXI é o de utilizar a sua formação para se munir de conhecimentos acadêmicos, mas também de serem capazes de se transformarem e se moldarem para o que seria necessário para executar a missão de ensinar os alunos contemporâneos: realizar autocrítica, efetuar sua autoanálise e deixar hábitos e costumes negativos para trás.

De fato, há relativa adesão, ainda que tácita, na ideia de que os ciclos da vida antecedem os ciclos da escola. Não se trata de definir que as dinâmicas da escola devam definir os eixos e disposições da vida, mas sim reconhecer exatamente o contrário. Somente quando se compreende a dialética da vida haverá condições de integrar e de articular essas realidades e seus processos com a realidade da escola.

Consolida-se, nessas últimas década, (2010-2020), uma compreensão da articulada disposição integrada do que se pretende e entende por Educação Básica no Brasil. Sendo que, a Educação Básica é reconhecida como a conjunção orgânica de três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio. Atualmente, a normativa soberana que pauta a estrutura organizacional atual do ensino no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, estabelece em seu artigo 22, como sendo premissa para a Educação Básica, o compromisso de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Importante destacar que a educação infantil foi reconhecida muito recentemente como uma etapa da educação formal no Brasil. Essa etapa de formação escolar integra-se à Educação a partir da Constituição Federal de 1988. No entanto, embora seja anunciada e reconhecida pela legislação, ainda podemos dizer que a realidade de oferecer uma esperada universalização dessa primeira etapa da educação básica no Brasil está muito distante de ser uma prática, apesar de sua obrigatoriedade educacional está voltada para crianças de 4 e 5 anos, instituída desde 2013, pela lei 12.796, que altera a LDBEN e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

O ensino fundamental abrange o ciclo da vida das crianças de 06 a 14 anos e, por sua abrangência e priorização pelas políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, já existe um significativo número de pesquisas que estudam essa etapa de educação escolar. E a terceira e última etapa da Educação Básica é definida como ensino médio, que teria a finalidade de completar o direito universal à Educação obrigatória, abrangendo a idade referencial de 15 a 17 anos, sendo que, nessa etapa da Educação tem sobre si uma histórica crise de identidade,

sempre contraditória e complexa, principalmente quando trato de sua natureza de terminalidade ou de continuidade da formação. Atualmente, no limiar da terceira década desse novo milênio, a legislação brasileira estabelece como finalidades do Ensino Médio no seu art. 35:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continua aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Em vista disso, nas duas primeiras décadas desse terceiro milênio, os movimentos de disputa e de tensionamento em torno do ensino médio são notórios: “disputas de hegemonia, pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio” (SILVA; FERRETI, 2017, p. 33). Diante desse contexto, este processo materializa-se por meio de ações e mudanças que repercutem na gestão, na oferta organizacional e na proposição de um suposto novo currículo para esta etapa da escolarização.

Nessa linha de raciocínio, tem sido aprovado um conjunto de reformas curriculares que são apresentadas como caminhos resolutivos para os “problemas educacionais” do segmento, como por exemplo, a Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória (MP) nº 746/2016, sancionada pela Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC da Educação Básica. De acordo com Silva (2018, p. 02) estas reformas “sob aparência do novo, acoberta velhos discursos e velhos propósitos”, e como referência a esse movimento jurídico e pedagógico recente exigiu atenção e articulação crítica, política e pedagógica.

Destarte, a escolha que move tais discussões e problematizações, se dá por estudar o protagonismo juvenil nessa etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Para tanto, começo questionando propriamente a identidade genérica, imprecisa e contraditória do adjetivo “médio”, pois refere-se, ainda, à concepção metafórica de uma etapa escolar localizada entre duas situações: o que lhe antecede (educação infantil e ensino fundamental) e o que o sucede (ensino superior).

O termo “médio” refere-se, desta forma, a uma situação condicional de estar “no meio” ou na transição dessas duas supostas realidades, ou então de mediar a formação para uma profissão ou encetar as condições de seguir para o ensino superior. Frente a isso, as reformas

curriculares foram justificadas pelo discurso de sua urgência e da necessidade da melhoria da qualidade da educação, como nos alerta Silva e Ferreti (2017),

> As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário "formação técnica e profissional" (SILVA; FERRETI, 2017, p. 394).

Dentre as mudanças anunciadas a partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio, destaca-se a alteração curricular composta por itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, compondo 40% da carga horária do currículo e ficando à escolha dos jovens a opção entre um destes itinerários. Os outros 60% da carga horária curricular, conforme já previsto na BNCC (2018), destinam-se à base curricular comum, sendo a Língua Portuguesa e a Matemática as disciplinas obrigatórias. As demais estão diluídas em áreas de conhecimento, ou seja, perdem a autonomia e a especificidade.

A ênfase no protagonismo juvenil e nos projetos de vida ficaram mais evidentes na exaltação da possibilidade de escolha entre os itinerários formativos, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/17. Não é ao acaso, portanto, que tanto a BNCC como o Novo Ensino Médio centram-se na formação de competências e de habilidades em detrimento da aquisição de conhecimentos, forçam o discurso na aprendizagem com base no protagonismo juvenil como forma de solucionar os problemas da educação brasileira.

O protagonismo dos(as) adolescentes e jovens pressupõe uma relação dialética entre formação, conhecimento, participação, autoria e criatividade, como mecanismos de fortalecimento da perspectiva de educar para uma cidadania, ética e política. O Ensino Médio poderia igualmente ser definido, à semelhança do que ocorre com a Educação Infantil — que se identifica a partir do sujeito que frequenta a escola, a criança e as infâncias -, como Escola Juvenil ou como Educação Juvenil. Preferimos, portanto, o uso do termo Educação, por sua amplitude, ao termo Ensino, muito mais restrito aos processos escolares e escolarizantes. Essa é a base institucional e o campo temático do presente estudo.

Nesse caminho, buscamos centralizar a identificação da Educação Juvenil e, dentro dela, o protagonismo dos jovens, nessa etapa etária e nesse contexto escolar, pois, trata-se de buscar ratificar a originalidade formativa dessa etapa de ensino integrando as disposições organizativas com o ideário de vivências e descobertas dos seus protagonistas.

3.2. Escola Juvenil e Protagonismo: marcas políticas e sociais

Para discorrer sobre protagonismo juvenil, lançarei antes um breve olhar sobre a origem do termo e a sua origem etimológica. A palavra protagonista é derivada do grego *protagnistés* e se refere ao ator principal no teatro grego, aquele que ocupava papel central nos acontecimentos, em torno do qual giram todos os acontecimentos. Essa ideia exprime um sentido de um protagonista que dá as diretrizes dos processos nos quais encontra-se envolvido e, com sua atuação, define os rumos da história de todos os demais.

A raiz etimológica remete o conceito de protagonismo juvenil ao jovem ativo e participante na transformação política e social. No entanto, é importante salientar, que esse fortalecimento e a consequente participação não ocorrem de maneira espontânea, ou meramente natural, em função do ingresso na juventude, elas resultam de um processo no qual o jovem é levado a lutar, a questionar, a intervir conscientemente e criticamente em sua vida e em sociedade, não sendo um mero ator social**.** Trata-se, portanto, de um conceito político e epistemológico categórico, fundamental para o desenvolvimento do estudo e interpretação que sistematizo e busco concluir.

Diversos autores como Costa (2001), Barrientos e Lascano (2000), Konterlinik (2003) vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Costa (2001, p. 09) utiliza o termo protagonismo para marcar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio na construção de seu ser em termos pessoais e sociais”.

O uso da expressão protagonismo juvenil é comum, mas pode ser pouco entendido quando se expressa, muitas vezes de maneira coloquial, de identidade banalizada, sem preocupação na conceituação político-pedagógica que envolve o termo. À luz da pedagogia freireana, do entendimento de juventude de Dayrell e Carrano (2014) e da concepção de protagonismo juvenil de Costa (1996), buscarei delimitar melhor esse termo.

Como mencionado na Introdução desse trabalho expositivo, o termo juventude na pesquisa é entendido como um processo de amadurecimento, um movimento. Essa concepção é pautada em Dayrell e Carrano (2014) que não especificam um período específico de idade para expressar o que se caracteriza como juventude, mas a veem como uma categoria construída para se referir aos sujeitos que estão em desenvolvimento a partir de suas experiências, seus anseios e saberes. Desse modo, os autores consideram a juventude como um tipo de representação social.

E é essa juventude que pode desenvolver seu protagonismo em diferentes situações e esferas sociais. De acordo com Costa (1996), esse desenvolvimento acontece a partir da participação democrática desde a adolescência. O autor compreende o protagonismo juvenil nessa esfera de participação do jovem, a partir do seu modo de ser.

Nesse sentido, segundo Costa (1996), o pensar, o agir e o dizer do jovem fazem diferença na sociedade, a partir de sua participação social. Tal participação pode possibilitar mudanças no meio em que esse jovem esteja inserido. Desse modo, mesmo na adolescência, o indivíduo deve ser ouvido, visto e incentivado para o protagonismo. Nesse sentido, "precisamos aprender a vê-los como a solução, não como problema" (COSTA, 1996, p. 30).

Para Costa (1996), conceber protagonismo juvenil é considerar que os adolescentes podem tomar decisões e contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Assim, o que eles dizem, pensam e fazem, pode romper com os limites do entorno familiar e pessoal para influenciar processos que ocorrem na sociedade de forma mais ampliada:

> Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes (COSTA, 1996, p. 65).

Freire (2001), por sua vez, evidencia a importância do desenvolvimento da autonomia do jovem. Essa autonomia é intimamente ligada com o protagonismo juvenil. O autor considera que é preciso que se possibilite que o indivíduo se constitua como sujeito, construa-se como pessoa que pode transformar o mundo, estabelecer relações recíprocas e desenvolver cultura e história. Desse modo, a autonomia "implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2001, p. 67).

Ainda de acordo com Freire (2001), o indivíduo conseguirá desenvolver autonomia e ser protagonista à medida que conhece e reconhece seu mundo. A partir da compreensão sobre

a realidade é que o indivíduo poderá modificar essa realidade. Assim, é preciso que ele possa se assumir como ser histórico, social, criador e transformador. A concepção de autonomia pressupõe a afirmação política da originalidade e da autoria de cada pessoa humana.

Para que isso aconteça, Freire (2001) propõe uma educação libertadora, que leve ao aprendizado e à superação. Assim, o protagonismo juvenil pode e deve ser desenvolvido na escola, tal como discutiremos a seguir. Observando a trajetória dos movimentos estudantis no âmbito nacional, com base na literatura e no direcionamento de olhares a documentos oficiais, principalmente os relacionados à União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), posso lograr concluir que esse esforço participativo se reitera inúmeras vezes na história estudantil e cultural do Brasil recente.

Cabe ressaltar que os movimentos estudantis, como movimentos sociais que envolvem sujeitos, seus anseios e lutas, não se apresentam como sendo algo único e sistêmico, mas plural e diverso. Contudo, é comum que na literatura sobre o tema o termo apareça no singular, como sinônimo ou contraponto da versão no plural. Isso posto, destaca-se que quando no texto se menciona "movimento estudantil", trata-se de todos os movimentos plurais que envolvem os estudantes em suas lutas, ações e manifestações políticas.

Iniciamos este histórico no ano de 1901, quando foi criada a Federação dos Estudantes Brasileiros, sendo considerada o marco do início do movimento estudantil no país. No ano seguinte, foi fundado o primeiro Grêmio Estudantil, que objetivava possibilitar *cultura, esporte e lazer* aos estudantes de São Paulo. Em 1910, ocorreu I Congresso Nacional de Estudantes, também em São Paulo. Nessa época, ocorreu um aumento do número de escolas no país e com isso, organizações coletivas de jovens foram instauradas para discussões acerca de questões nacionais. A Revolução de 1930 abriu espaço para novos movimentos e organizações, como a reconhecida atuação da Juventude Comunista e da Juventude Integralista.

Em 1937, ocorre a fundação da União Nacional dos Estudantes - UNE, o que contribui com o avanço na organização dos jovens estudantes. No início, o objetivo dessa fundação era relacionado à área recreativa, sendo voltada para lazer, cultura e esporte. Contudo, os acontecimentos políticos nacionais repercutiram em participação efetiva dos jovens na resistência à ditadura e no combate ao nazifascismo no Brasil. Desse modo, a UNE deixaria de ter apenas caráter recreativo e se tornaria um espaço de engajamento.

Uma significativa conquista juvenil, por intermédio do movimento, ocorreu em 1942, quando estudantes secundaristas e universitários ocuparam a sede do Clube Germânico, no Rio de Janeiro, que era um reduto nazifascista. O então presidente Getúlio Vargas acabou concedendo o prédio ocupado para a UNE. São fatos históricos que me permitem identificar a

formação política das identidades juvenis. De acordo com o histórico disponibilizado pela UNE, em seu site oficial[6], os movimentos estudantis mostraram força novamente em 1984, quando estudantes estudantis organizaram passeatas e manifestações em prol da instalação de eleições diretas no país. Essa campanha ficou conhecida como “Diretas Já!” e contribuiu de forma relevantemente para a eleição do primeiro civil no país, após 25 anos de ditadura militar (UBES, 2016).

O fim da ditadura possibilitou que os movimentos estudantis recuperassem a liberdade de expressão. Já em 1985, por exemplo, tornou-se possível reabrir todos os grêmios estudantis do território nacional. Ocorreu a valorização da participação ativa do estudante, o que se consolidou com a implementação da LDBEN, em 1996. Como pode-se notar, portanto, o protagonismo juvenil pode impactar diferentes esferas sociais. Contudo, um espaço característico da presença da juventude é a escola e é nela, e a partir dela, que o jovem pode ser estimulado à autonomia e à atuação democrática. Cabe destacar que a escola pertence ao estudante, é o seu lugar no mundo (DEWEY, 2007). Assim, de acordo com Freire (2001), a escola precisa oportunizar a participação do sujeito e seu desenvolvimento para a autonomia.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 2001, p. 46).

A partir desse olhar é que pode nascer a efetiva potencialidade das contribuições para que o estudante saia do lugar de espectador para o lugar de sujeito que se relaciona com os processos da gestão escolar, desde o processo pedagógico do ensinar-aprender à socialização de suas ideias, propondo ações, tornando-se de fato protagonista de sua trajetória pela autonomia emancipatória. Nessa direção, fomentar o protagonismo estudantil passa a ter enorme relevância no processo de construir a identidade escolar, interferido de forma positiva na gestão escolar como um todo. Isso se relaciona com o que se conhece como Gestão Democrática.

A Gestão Democrática traz pressupostos básicos que podem se apresentar de diversas formas no âmbito escolar, sendo as mais destacadas a constituição do Conselho Escolar e de como se dá a sua a participação na gestão escolar; a elaboração coletiva e participativa do PPP - Projeto Político Pedagógico, de forma que seja um documento que represente de fato as

[6] Conferir em: https://www.une.org.br/

práticas pedagógicas nele contidas; a fiscalização da verba escolar pela comunidade, na qual haja transparência na prestação de contas, divulgando-as; a avaliação institucional da escola não somente por dirigentes, mas equipe técnica e corpo docente, sobretudo pelos estudantes que compõem esse espaço; eleições diretas para direção, dentre outros pressupostos que estimulem a autonomia e autogestão do estudante, através de grêmios estudantis, assembleia de alunos, representação discente nos conselhos de classe, dentre outros.

A Educação, pautada sob um prisma democrático, busca uma gestão participativa e engajada no estímulo à formação de estudantes com liberdade e consciência, que se tornem aptos a levar sua vivência escolar e os saberes nelas cultivados para o meio social. Nesse sentido, compromete-se em promover uma educação com intuito emancipatório para formar sujeitos conscientes e aptos a criticar e modificar o contexto em que se encontrem (DALBERIO, 2009). Neste contexto, a gestão escolar, conforme a orientação democrática e participativa, apresenta comprometimento com a educação sob um viés emancipatório para formar sujeitos críticos e dotados de consciência que os capacita para modificar o contexto que integram (DALBERIO, 2009). É sob esse olhar dialógico, que práticas democráticas dariam força à produção de novas maneiras de pensar, viver e sentir a escola, pelo estudante.

Com relação ao papel do professor, cabe pontuar que, em um contexto democrático, ele deve assumir uma postura incentivadora ao protagonismo juvenil. Nesse sentido, “a tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, mas para originar a possibilidade de que os educandos se tornem donos de sua própria história” (FREIRE, 2001, p. 78).

As decisões curriculares, enquanto políticas públicas e documentos orientadores dos processos de ensino e aprendizagem, nem sempre envolveram a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar. Em alguns casos, não ocorreram consultas aos principais sujeitos dos processos didáticos, como por exemplo, mais recentemente, em diferentes municípios que promoveram o ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19[7].

Vasconcellos (2010), contribui para a presente discussão colocando a importância que Políticas Públicas Sociais e Programas de Assistência Estudantil possuem para o processo de democratização do acesso ao Ensino Superior, principalmente em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil. Para darmos início ao entendimento do que é uma política pública,

[7] O mundo inteiro viveu, nos anos de 2020 e 2021, o fenômeno sanitário e social de contágio pandêmico de um vírus letal, chamado de Novo Coronavírus, obrigando a Estados, Culturas, em todas as esferas de ação humana, a adotar o isolamento, o confinamento e a redução de atividades grupais e coletiva.

primeiro é preciso pontuar que as políticas públicas foram derivadas da política, ambas ligadas diretamente ao poder social, na busca de soluções dos problemas públicos específicos, como explicam Dias e Matos (2015):

> Deve ser levado em consideração que tanto a política como as políticas públicas estão relacionadas com o poder social. Mas enquanto a política é um conceito amplo, relacionado com o poder de modo geral, as políticas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos (DIAS; MATOS, 2015, p. 2).

Desse modo para uma política pública ser posta em prática pelo Estado, deve tratar de um problema necessariamente público, que abranja não só um problema pessoal, mas sim de toda a coletividade, conforme explicam Dias e Matos:

> O primeiro passo para se discutir política pública é compreender o conceito de "público". As esferas que são rotuladas como públicas são aquelas que estão em oposição a outras que envolvem a ideia de "privado". O público compreende aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para intervenção governamental ou para a ação comum. O conceito de política pública pressupõe que há uma área ou domínio de vida que não é privada ou somente individual, mas que existe em comum com outros (DIAS; MATOS, 2015, p. 11).

Uma política pública tem a função de regularizar certos problemas da sociedade, é uma demanda em que o Estado é seu principal gestor, cabendo a ele a obrigação de regularizar os problemas e promover soluções para as demandas sociais. Segundo Dias e Matos (2015),

> O governo é o principal gestor dos recursos e quem garante a ordem e a segurança providas pelo Estado. Assim, o governo é obrigado a atender e resolver problemas e levar adiante o processo de planejamento, elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas que sejam necessárias ao cumprimento dessa função que lhe delegou a sociedade (DIAS; MATOS, 2015, p. 11).

O objetivo de uma política pública é trazer a paz para o convívio social regularizando através dela um problema coletivo, para assim se ter melhor condições de vida. É imprescindível que o Estado adote políticas públicas capazes de suprir as necessidades, sociais, físicas e psicológicas de todos os cidadãos, incluindo aqueles que são estudantes ou estão em processo de entrada em uma instituição de ensino superior, sobretudo aquelas que são públicas. Tal realidade se deve ao fato de que o acesso à educação, gratuita e de qualidade, é uma obrigação do Estado que deve garantir o acesso da sua população a educação não apenas básica como também em nível superior, sem que haja distinção de nenhuma natureza, incluindo a social.

Para entender a forma como esse sistema afeta os(as) estudantes no Brasil atual, alguns apontamentos são necessários. Segundo os últimos dados divulgados pelo Datafolha no ano de 2020, cerca de 50% dos brasileiros tiveram uma redução significativa em sua renda pela perpetuação da pandemia do COVID-19 e a instabilidade política, econômica e social pela qual o Brasil passa. A pesquisa aponta ainda que essa redução, próxima dos 50%, é muito maior naquelas famílias que possuíam uma renda familiar de até dois salários-mínimos, ou seja, que pertencem às classes D e E. Os assalariados sem registro em carteira foram os mais afetados (61%), seguidos pelos donos de pequenas empresas (56%) e os autônomos (54%). O índice de desemprego nesse período aumentou de 4% para 12% apenas durante a pandemia, além de um aumento de 3% na parcela de pessoas que não estavam, mas que agora precisam procurar um emprego para ter uma fonte de renda adicional no orçamento familiar. Desse modo, compreende-se o impacto dessa questão e a presença das classes C, D e E nos programas de políticas assistenciais estudantis em massa, uma vez que a instabilidade econômica e a redução das fontes de renda impacta diretamente no acesso das pessoas ao sistema de Educação, isso porque mesmo que ele seja gratuito em sua essência, ainda conta com uma série de custos para ser viabilizado de maneira prática: alimentação, transporte, material didático, material de papelaria, trabalhos acadêmicos, pesquisas externas e outros. Todos esses gastos precisam, quando o aluno não possui nenhum tipo de assistência estudantil, serem pagos por ele mesmo e pela sua família.

A propalada Reforma do Ensino Médio idealiza a juventude e sua realidade. A ênfase no protagonismo juvenil e nos projetos de vida ficaram mais evidentes na exaltação da possibilidade de escolha entre os itinerários formativos, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/17. Não é ao acaso, portanto, que tanto a BNCC como o Novo Ensino Médio centram-se na formação de competências e de habilidade em detrimento da aquisição de conhecimento, forçam o discurso na aprendizagem com base no protagonismo juvenil como forma de solucionar os problemas da educação brasileira.

O protagonismo dos(as) adolescentes e jovens pressupõe uma relação dialética entre formação, conhecimento, participação, autoria e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para uma cidadania ética e potente. O Ensino Médio poderia igualmente ser definido, à semelhança do que ocorre com a Educação Infantil — que se identifica a partir do sujeito que frequenta a escola, a criança e as infâncias -, como Escola Juvenil ou como Educação Juvenil. Preferi, portanto, o uso do termo Educação, por sua amplitude, ao termo Ensino, muito mais restrito aos processos escolares e escolarizantes. Essa é a base institucional e o campo temático de nosso estudo. Buscarei centralizar a identificação

da Educação Juvenil e, dentro dela, o protagonismo dos jovens, nessa etapa etária e nesse contexto escolar.

O protagonismo do estudante é mencionado na BNCC (BRASIL, 2017; 2018), nas orientações para os processos de ensino e aprendizagem de diferentes disciplinas. Costa (2020) realizou uma investigação acerca da proposta do novo Ensino Médio, procurando identificar o que esse documento menciona com relação ao papel ativo do jovem no contexto escolar. A pesquisadora citada relata que os discursos sobre a proposta de reestruturação do Ensino Médio destacam o protagonismo juvenil, afirmando que o jovem poderá ter liberdade de escolher disciplinas que sejam relevantes para ele. Há diferentes e contraditórias leituras dessa intervenção curricular atual. Vale pontuar, nesse sentido, que nessa proposta, o estudante cursa um determinado núcleo comum, correspondente 60% da carga horária do nível escolar e demais disciplinas de seu interesse, chamadas de itinerário formativo (BRASIL, 2018). Muitos estudiosos apontam hoje as contradições desse movimento organizativo e conceitual.

A discussão apresentada por Costa (2020), no entanto, indica que, ao contrário de um incentivo ao protagonismo juvenil, a nova BNCC pode acentuar as desigualdades sociais e econômicas já existentes no Brasil:

> Estes discursos acabam por não destacar as realidades estruturais existentes, as desigualdades territoriais e econômicas que não só distanciam as escolas e as formas do aprender, como evidenciam o que historicamente, tem se revelado em dois projetos de escola: um para a classe média e outro para os filhos da classe trabalhadora, reafirmando a lógica de dualidade para a educação média no Brasil que se sustenta à medida que você tem escolas e sujeitos com oportunidades e acessos diferenciados ao conhecimento (COSTA, 2020, p. 47).

Isso porque as escolas espalhadas pelo território nacional possuem diferentes condições e complexas estruturas, além de uma realidade histórica desigual. Além disso, o documento tem um caráter neoliberal, demonstrando que visa a inserção precoce do jovem no mercado de trabalho (COSTA, 2020). Desse modo, nota-se que, mesmo que haja menção ao protagonismo juvenil na nova BNCC, ela é carregada de contradições ideológicas e pode não se referir a uma efetiva participação do estudante em decisões importantes relacionadas à gestão, avaliação, processos de ensino, entre outros. Surge uma inquietação a partir disso: que tipo de protagonismo juvenil possibilita o desenvolvimento da cidadania, a emancipação do jovem e o desenvolvimento de um pensamento crítico? Discutirei sobre isso na seção destinada à compreensão dos termos.

4 O PROTAGONISMO JUVENIL E A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A pesquisa aqui descrita correspondeu a uma revisão da literatura sobre o protagonismo juvenil. A partir da inquietação citada na introdução do trabalho, realizei um mapeamento de teses e dissertações, que visou apresentar algumas possibilidades e limites do protagonismo juvenil na escola. Para Motta (2021, p. 21), "um pesquisador, ao decidir por uma temática de pesquisa, precisa conhecer a variedade de estudos secundários realizados para poder caracterizar melhor sua proposta investigativa".

Procedi com uma investigação do tipo Mapeamento Sistemático (MS), que corresponde a "uma pesquisa pontual, singular e sistemática, que visa apresentar um panorama dos trabalhos realizados, buscando compreensões descritivas sobre o conhecimento produzido" (MOTTA, 2021, p. 22). O Mapeamento Sistemático - MS:

> consiste em uma organização dos estudos primários existentes em um certo campo ou área de conhecimento. O MS constitui-se como um estudo que busca identificar informações e correlações existentes nos trabalhos, estabelecendo as lacunas existentes na área (MOTTA; BASSO; KALINKE, 2019, p. 206).

Inicialmente, estabeleci um protocolo para a realização da pesquisa inventariante, composto pelas seguintes fases: "I) Estudo de viabilidade e escopo; II) Definição das questões de pesquisa; III) Definição das bases de dados; IV) Definição dos descritores de busca; V) Definição dos critérios de seleção; e VI) Avaliação do Protocolo" (MOTTA, 2021, p. 29).

Para verificação da viabilidade do desenvolvimento do MS, iniciei realizando buscas prévias em repositórios de teses e dissertações e plataformas de busca de trabalhos acadêmicos. Essas primeiras buscas mostraram que havia estudos prévios publicados sobre o protagonismo juvenil.

Motta (2021) sugere que sejam estabelecidas perguntas que possam nortear o desenvolvimento do MS. Considerando essa sugestão, as questões estabelecidas para conduzir o MS foram: Q1: quais são as pesquisas que tratam do protagonismo juvenil na escola? Q2: quais são as possibilidades e os limites do protagonismo juvenil na escola relatados em teses e dissertações nacionais? Q3: qual entendimento sobre protagonismo juvenil é revelado nos estudos prévios analisados?

O MS foi realizado a partir de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Elegi esse

repositório porque na busca preliminar percebeu-se que os estudos presentes nessa plataforma também estavam publicados em outros portais de dissertações e teses nacionais. Também se destaca a relevância do Catálogo na comunidade científica.

Na sequência, ainda na elaboração do protocolo do MS, defini os descritores de busca. Percebi que, no Catálogo da CAPES, o uso de descritores escritos com letras maiúsculas ou minúsculas repercute em diferentes resultados. Elegi os seguintes descritores: “Protagonismo Juvenil” AND “Escola”. Todas as combinações possíveis com uso de minúsculas e maiúsculas foram utilizados, para que os resultados encontrados fossem o mais fidedigno possível.

O próximo passo da elaboração do protocolo equivaleu à definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos. Como critério de inclusão, defini que seriam selecionados trabalhos que tratassem do protagonismo juvenil revelados dentro e a partir da escola. Os critérios de exclusão foram: duplicidade de trabalhos nas buscas realizadas; estudos que não tratem da Educação Básica. Essa escolha se deu em vista da intenção de interpretar como os trabalhos acadêmicos referem e concebem o alcance de sse movimento ou dimensão política no ambiente dessa modalidade de ensino ou grau de escolarização.

A conclusão do protocolo se deu com validação do mesmo. Para isso, realizei as buscas no Catálogo, a partir dos descritores estabelecidos, verificando se seria possível aplicar os critérios de inclusão e exclusão. Essa condução revelou que o protocolo criado era viável para a condução do MS.

4.1 Condução do Protocolo para realização do Mapeamento Sistemático de Literatura.

Realizei a condução do protocolo no dia 12/10/2021. Menciono a data do procedimento, “considerando que as bases de dados são atualizadas constantemente” (MOTTA, 2021, p. 38). Assim, é possível que o número de trabalhos publicados possa ter alteração em datas futuras de pesquisas. A busca no Catálogo da CAPES, com uso das variações possíveis de primeira letra maiúscula ou maiúscula, repercutiu em um total de 139 estudos, já com a exclusão das duplicidades. Os resultados para cada descritor estão relatados no quadro a seguir.

Quadro 1 — Resultados da Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

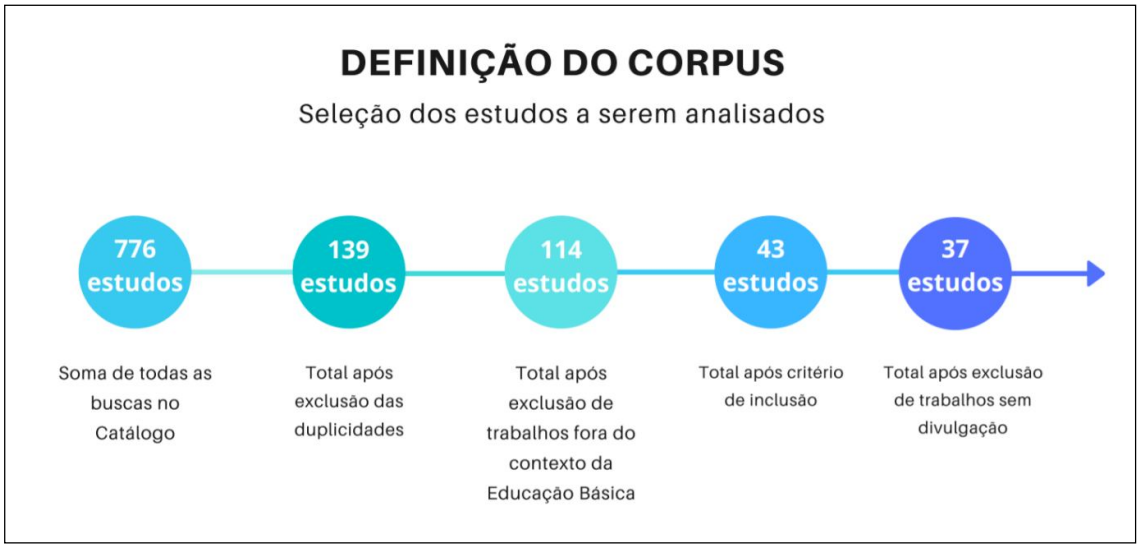
Descritor	Quantidade de Trabalhos
“Protagonismo Juvenil” AND Escola	91
“Protagonismo juvenil” AND Escola	90
“protagonismo Juvenil” AND Escola	82
“protagonismo juvenil” AND Escola	113
“Protagonismo Juvenil” AND escola	93

Descritor	Quantidade de Trabalhos
“Protagonismo juvenil” AND escola	92
“protagonismo Juvenil” AND escola	82
“protagonismo juvenil” AND escola	133
Total bruto	**776**
Total retirando duplicidades	139

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na sequência, os demais critérios de inclusão e exclusão foram aplicados. Ao se excluir os estudos que não tratavam da Educação Básica, restaram 114 trabalhos. Por fim, os estudos que se relacionavam com o escopo da investigação, ou seja, que tratavam do protagonismo juvenil revelados dentro e a partir da escola foram incluídos ao *corpus* da análise, composto por 43 trabalhos. Contudo, no momento de leitura dos estudos, percebi que dois deles não estavam disponibilizados na plataforma da Capes, tampouco no repositório da Universidade. Além disso, quatro trabalhos não possuíam divulgação autorizada. Por isso, a seleção final foi composta por 37 trabalhos. A Figura 1 apresenta a síntese da condução do MS.

Figura 1 — Síntese da Condução do MS



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A partir da seleção final, realizei uma análise aprofundada dos estudos, tendo como base a fase caracterizada por Motta (2021) como “descrição do MS”. Trata-se do objeto central desse estudo a busca de uma consequente leitura interpretativa dessa produção acadêmica e de suas articulações estruturais na caracterização tanto do fenômeno do protagonismo quanto da possibilidade de novas mudanças nas relações políticas e pedagógicas que envolvem a educação e a escola.

4.2 Descrição dos Estudos Selecionados

Depois de selecionar os estudos, procedi com a etapa de descrição dos estudos, que visou responder à primeira questão estabelecida na busca inventariante. Trata-se sempre do esforço de caracterizar o alcance das respostas, seus sentidos e suas identidades, políticas e pedagógicas. Entendo que essa questão configura a motivação estrutural de min há pesquisa e as respostas ou achados acadêmicos, expressos no levantamento realizado, identificam a natureza do estudo.

4.2.1 Q1: Quais são as Pesquisas que tratam do Protagonismo Juvenil na Escola?

Para Motta (2021, p. 42), na fase de descrição "as pesquisas devem ser organizadas, pré-analisadas e categorizadas, buscando identificar as principais características e similaridades entre os estudos". Sendo assim, organizei os trabalhos para a análise, com auxílio de uma planilha eletrônica. Essa organização está representada no Quadro 2 (Apêndice A) e contém o autor do trabalho, o ano de publicação, o título, o nível da pesquisa (Mestrado — M ou Doutorado — D) e a Universidade do pesquisador.

Os primeiros dados observados diante da tabulação dos estudos se referiram ao recorte temporal das pesquisas sobre protagonismo juvenil disponíveis no repositório selecionado, ao nível acadêmico da pesquisa e às instituições vinculadas às investigações selecionadas.

Com relação ao ano de publicação, o estudo mais antigo disponível para leitura foi publicado em 2003. Observando todos os anos das pesquisas, notei que a partir de 2016, o número de publicações sobre protagonismo juvenil passa a ser mais constante. Vale pontuar que em 2016 começou a ser redigida a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que implica em mudanças para o Ensino Médio.

A escrita e homologação do documento, em 2018, trouxe à tona manifestações juvenis e discussões sobre o protagonismo juvenil, o que repercute no meio acadêmico, principalmente com publicações em 2020, como se percebe com o acréscimo de pesquisas sobre a temática. Como a busca dos trabalhos ocorreu em 2021, a quantidade identificada para esse ano pode estar omitindo pesquisas em andamento na ocasião.

Comparando com as afirmações de Sposito (1997) pude constatar que efetivamente não há uma constante produção teórica sobre o termo juventude e suas correlações. O volume de estudos é pequeno, comparado a outras temáticas e dimensões, e quase sempre envolvem duas

disposições: a ocupação do mundo do trabalho e a questão dos índices de marginalização e de violência sofridas pelas populações jovens.

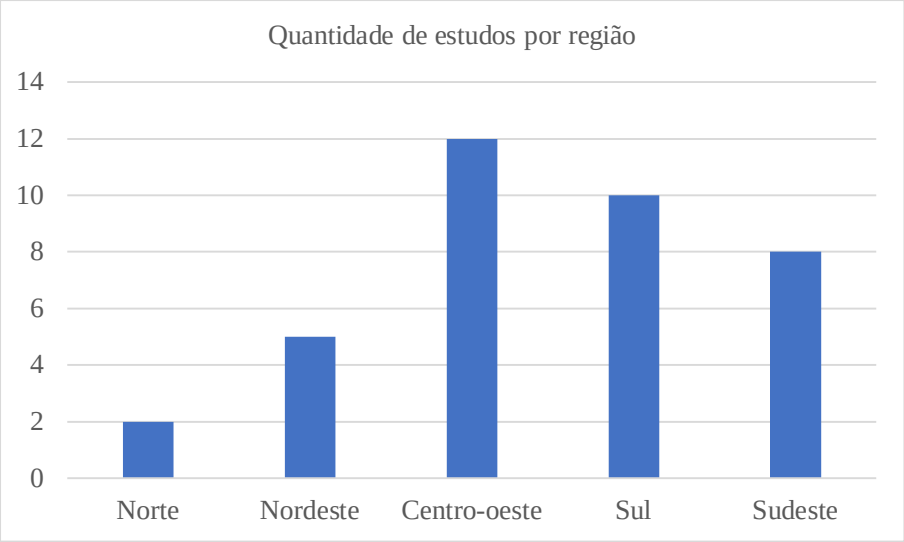
A quantidade de trabalhos publicadas em cada ano está indicada no Gráfico 1.

Gráfico 1 — Quantidade de Trabalhos por Ano

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com relação ao nível da pesquisa, observei que a maioria das pesquisas eram de Mestrado, totalizando 35 estudos. Apenas duas pesquisas eram de doutoramento. Já quanto às instituições de ensino, percebi que mais de um trabalho tinha vínculo com uma mesma Universidade, o que demonstra o interesse na temática por professores da instituição. Nesse aspecto, destaca-se a Universidade Federal de Juiz de Fora, com seis publicações. A observação das instituições também revelou que em todas as regiões do país estão sendo desenvolvidas pesquisas sobre o protagonismo juvenil. Não é demais lembrar que as repercussões desproporcionais da presença de programas de pesquisas de Mestrado e Doutorado em nosso país tem prevalecido, de modo que as amostragens quantitativas somente constatam essas realidades. Entretanto, encontrei predomínio de estudos da região centro-oeste do país, tal como ilustro no Gráfico 2.

Gráfico 2 — Quantidade de Trabalhos por Região



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A partir da organização dos estudos na planilha eletrônica, pude também verificar os objetivos, procedimentos metodológicos e resultados dos estudos, o que favoreceu o processo de categorização, mencionado na sequência do texto. Para isso, fiz a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, assim como sugere Motta (2021):

> A etapa de pré-análise, inicia-se pela leitura flutuante dos títulos e resumos, em alguns casos de capítulos ou do trabalho inteiro, permitindo que o pesquisador tenha um contato inicial com as temáticas abordadas nos estudos. Assim, ocorre a sistematização das ideias apresentadas por meio de indicadores, permitindo a interpretação dos dados (MOTTA, 2021, p. 44).

Para auxiliar a etapa de pré-análise, Motta (2021) sugere que seja elaborada uma *nuvem de palavras* a partir dos objetivos dos estudos selecionados. Segundo ele, isso pode contribuir para verificação da aderência dos estudos ao escopo da investigação. Além disso, a nuvem de palavras possibilita que palavras-chave sejam identificadas para a futura categorização. Trata-se de um recurso metodológico de destaque para as categorias centrais de determinado fenômeno, discurso ou narrativa. Ao identificar essas categorias centrais tem se o conjunto de sentidos convergentes de tal representação, o que nos impulsiona a interpretar suas correlações e seus contextos, num exercício fenomenológico e hermenêutico.

Atendendo a sugestão de Motta (2021), elaborei a nuvem e a apresento na Figura 2.

Figura 2 — Nuvem de palavras a partir dos objetivos dos estudos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os termos presentes na nuvem revelam que os trabalhos selecionados tratam do protagonismo juvenil na escola, buscando compreensões sobre a participação dos jovens em contextos democráticos.

Depois da pré-análise, realizei a fase de categorização dos dados, que teve como base duas das questões estabelecidas previamente: Q2: quais são as possibilidades e os limites do protagonismo juvenil na escola relatados em teses e dissertações nacionais? Q3: qual entendimento sobre protagonismo juvenil é revelado nos estudos prévios analisados? Esses questionamentos acompanharam sempre minha reflexão e inspiraram as buscas de interpretação de tais afirmações. Pude entender, no conjunto dos estudos, que a maioria dessas produções se refere ao protagonismo juvenil numa esfera interna, voltada para a dimensão educacional e escolar, quase sempre carregada de expressões idealistas e abstratas, distantes dos referenciais políticos estruturais que se espera dessas reflexões e de seus desdobramentos.

4.3 Apresentação Sistematizada dos Estudos Selecionados

A apresentação do MS corresponde ao “tratamento dos dados e divulgação do portfólio bibliográfico final, buscando estabelecer conexões e/ou semelhanças entre os estudos” (MOTTA, 2021, p. 47). Apresento o MS realizado, a partir das duas últimas questões estabelecidas, já que a primeira questão foi respondida na descrição dos estudos.

4.3.1 Q2: Quais são as Possibilidades e os Limites do Protagonismo Juvenil na Escola Relatados em Teses e Dissertações Nacionais?

Para que eu verificasse possibilidades e limites do protagonismo juvenil na escola revelados nos trabalhos analisados, realizei a categorização dos estudos, a partir da leitura deles. A identificação de termos comumente presentes nos textos culminou no estabelecimento de categorias, nominadas por Motta (2021) como focos. Os focos emergidos estão indicados no quadro 2.

Quadro 2 — Categorias de Análise das Possibilidades e Limites do Protagonismo Juvenil

Foco	Estudos
Protagonismo em sala de aula	ANDRADE (2007); LINO (2019)
Manifestações juvenis	SILVA (2017); SOUZA (2018); SANTOS (2019a)
Movimentos estudantis	MOURA (2008); ABREU (2017); MENEZES (2020); MARQUES (2021)
Políticas de incentivo e metodologias específicas	BRUEL (2003); PIRES (2007); SANCHEZ (2007); Silva (2009); TELES (2013); DIAS (2016); MARTINS (2017); MENDES (2017); BARROS (2018); GRECCO (2020); LIMA (2020); MOREIRA (2020); PEIXOTO (2020)
Identidade juvenil	GARCIA (2005); PIZZOL (2005); GRANDOLFO (2005); PEREIRA (2009); OLIVEIRA (2011a); CAMILLO (2015); SILVA (2015); MEIRELES (2016); SILVA (2016); MARQUES (2018); SANTOS (2019b)
Gestão participativa/ democrática	GUEDES (2007); BOAS (2018); QUEIROZ (2019); FREITAS (2020)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com relação ao primeiro foco de análise, Protagonismo em sala de aula, identifiquei duas pesquisas que tratavam do protagonismo juvenil como sendo sinônimo da autonomia do estudante em sala de aula (ANDRADE, 2007; LINO, 2019).

Nesse foco, a produção de conhecimento de Andrade (2007) indica a importância de o professor possibilitar uma atuação ativa do estudante no aprendizado da disciplina de Física.

Segundo o autor, ao analisar os resultados de um projeto que visava esse tipo de protagonismo, os estudantes demonstram motivação e autonomia, ampliando a possibilidade de aprendizado de conceitos e teorias, bem como a de relacioná-los com situações cotidianas.

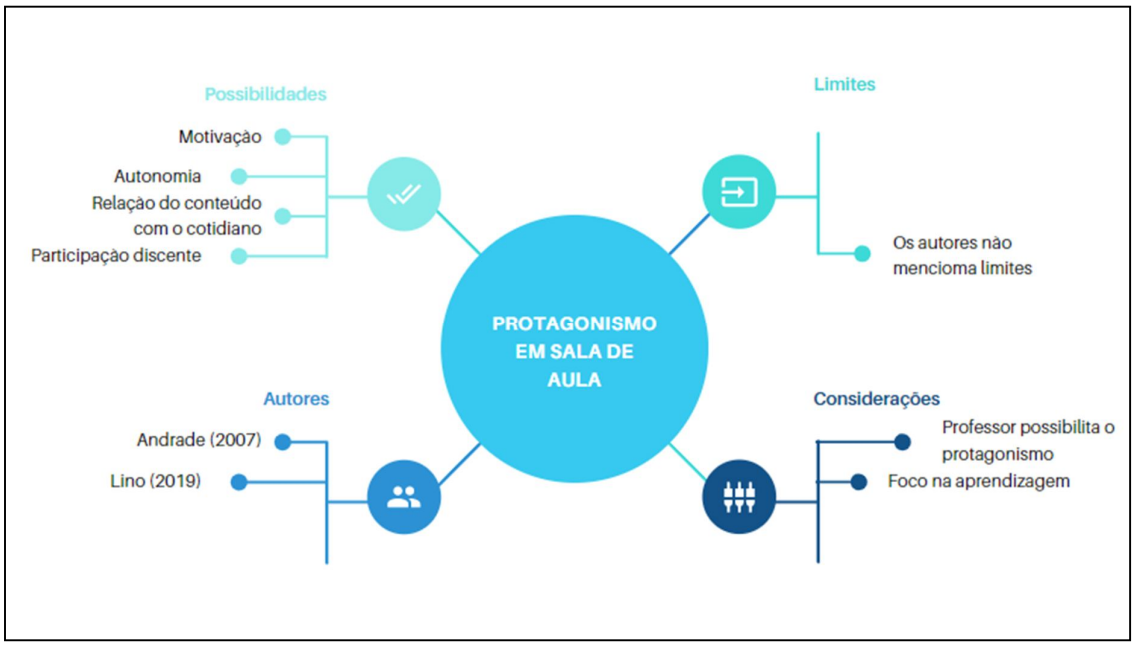
O estudo de Lino (2019), em convergência com os entendimentos de Andrade (2007), indica que, ao assumirem um papel ativo na aprendizagem, os jovens conseguem compreender conceitos sobre ciências e relacioná-los com questões de saúde pública. O protagonismo, no caso da pesquisa da autora, foi possibilitado a partir de uma atividade de voluntariado: os estudantes do Ensino Médio foram convidados a explicar conceitos sobre enteroparasitoses para uma turma de 4º Ano do Ensino Fundamental.

Esse primeiro foco de análise indica a importância de uma participação ativa do estudante em relação ao aprendizado de um determinado conceito, que possa fazer sentido ao jovem e repercutir em estabelecimento de relações com sua vida. Ambas as pesquisas apontam possibilidades para o desenvolvimento do protagonismo, a partir do incentivo docente. Os pesquisadores, nesse caso, apresentam o protagonismo juvenil como possível de ser atingido, sem especificar limitações.

Posso afirmar que o conceito de protagonismo juvenil se aproxima, nas dissertações e teses estudadas, de categorias que retratam as dimensões educacionais e escolares, voltadas para o reconhecimento de condutas específicas esperadas dos segmentos jovens, no campo da participação na escola, na responsabilidade ética ou moral, numa categoria de autonomia um tanto abstrata. Destaca-se o papel do professor na direção de franquear ou promover tal protagonismo e, na maioria das situações, o universo em questão está limitado ao dinamismo e identidade do espaço escolar.

A Figura 3 ilustra a síntese da análise do primeiro foco.

Figura 3 — Foco Protagonismo em Sala de Aula



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A análise do segundo foco, Manifestações juvenis, trata dos estudos que descrevem alguma manifestação vivenciada por jovens estudantes. Esse foco revela que a participação nesse tipo de protesto estimula o jovem no enfrentamento de problemas vivenciados pela comunidade escolar. Nesse eixo de análise se encontram os estudos de Silva (2017), Souza (2018) e Santos (2019a).

Silva (2017) abordou a ocupação de escolas públicas no Brasil, ocorridas em 2015 e 2016, e suas relações com a disciplina de Geografia. A pesquisadora apresenta o quadro político da época e mostra o manifesto juvenil como crítica à nova Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio. Esse manifesto ocorreu em todo território nacional e vários estudantes passaram a ocupar as escolas em movimentos conhecidos como “Ocupa já” ou “Resiste e ocupa”.

A participação do jovem em forma de protesto, em contextos de lutas por direitos, revela a compreensão de um papel cidadão consciente do estudante do Ensino Médio. Segundo Silva (2017), a disciplina de Geografia tem um papel determinante na conscientização política, histórica e social do jovem e é fundamental para que ele desenvolva autonomia e capacidade de reflexão. Embora o estudo aponte para uma consciência política do jovem, ele também revela o preconceito que o estudante secundarista enfrenta pela comunidade, que muitas vezes o considera irresponsável e imaturo.

No mesmo cenário, Souza (2018) realizou um estudo sobre os discursos do jornal Folha de São Paulo sobre as ocupações das escolas., também relacionadas às reivindicações dos estudantes nos anos de 2015 e 2016. A autora menciona que a mídia procurou desvalorizar a atuação juvenil, caracterizando como desordem a legítima manifestação política, crítica e transformadora do jovem estudante. Contudo, para além das críticas midiáticas, Souza (2018) destaca que esses jovens:

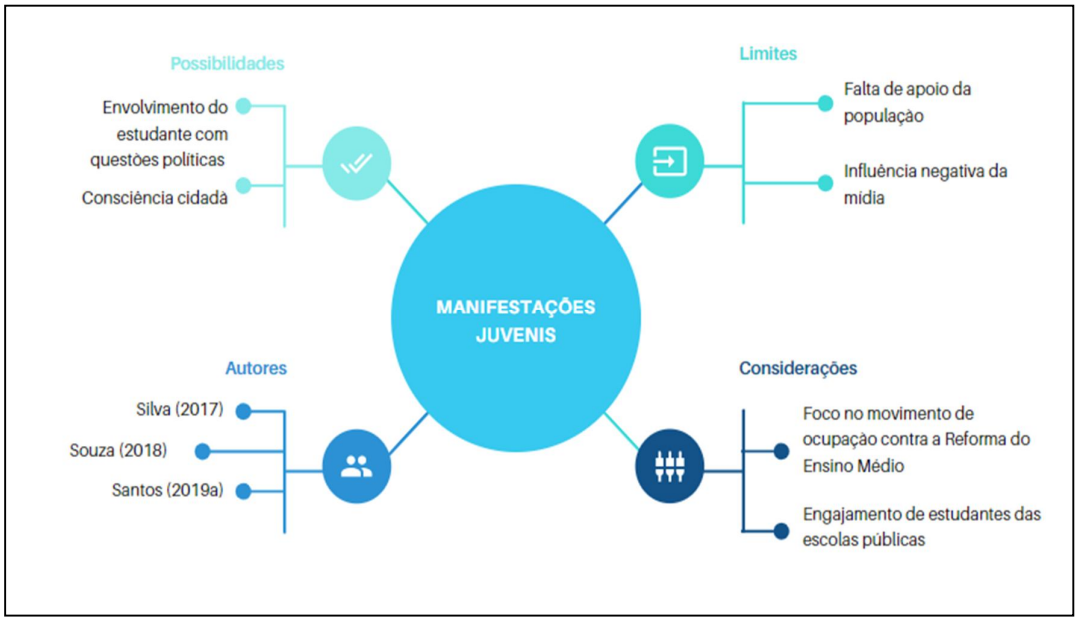
> estão preocupados e interessados em ter uma educação pública e gratuita de qualidade e que, apesar de todas as dificuldades como o sucateamento das condições educacionais, desvio de verbas, corrupção, superlotação das classes e tantas outras, preocupam-se com sua escola e querem dar a ela uma nova "cara" e roupagem. Querem que ela faça sentido em suas vidas e não seja apenas um local de preparo para o (incerto) mercado de trabalho (SOUZA, 2018, p. 68).

Em sintonia com os trabalhos de Silva (2017) e Souza (2018), Santos (2019a) investigou a ocupação dos estudantes no recorte espacial do município de Rio Grande (RS). O destaque do autor é que a vivência desse protagonismo juvenil possibilitou aos estudantes uma aprendizagem democrática e uma consciência acerca da importância da "busca pela qualidade socialmente referenciada dos processos de ensinar e aprender, na valorização dos educadores e funcionários para que educação possa ser vista como elemento fundamental na construção de uma sociedade justa e igualitária" (SANTOS, 2019a, p. 116). O pesquisador também menciona as críticas de parte da população com relação às atitudes juvenis.

Considerando esses estudos do segundo foco, identifiquei que as manifestações juvenis são potencializadoras da ação autônoma, crítica, política e cidadã do jovem estudante. As pesquisas relacionadas a esse foco indicam, por outro lado, uma resistência da própria população quanto ao manifesto juvenil. Esses estudos novamente se reportam aos trabalhos de Guimarães & Grinspun (2012) que definem a afirmação do protagonismo juvenil como decorrente de lutas e de movimentos estudantis, historicamente presentes, relacionados ao fenômeno da industrialização e da urbanização do Brasil e das consequentes demandas por educação e escola, entrecortadas, em alguns momentos por protestos políticos e reivindicações sociais.

Revelam, por outro ângulo, o envolvimento do estudante secundarista com questões relevantes da comunidade escolar, o que sugere a possibilidade do desenvolvimento do seu protagonismo. A síntese da análise do Foco 2 está expressa na Figura 4.

Figura 4 — Foco Manifestações juvenis



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O terceiro foco de análise se refere às pesquisas que tratam de *movimentos estudantis* (MOURA, 2008; ABREU, 2017; MENEZES, 2020; MARQUES, 2021). É importante compreender que um movimento estudantil é considerado, nesse trabalho, como uma organização de estudantes pautada em um determinado documento norteador. Desse modo, a Grêmio Estudantil foi enquadrado na categoria por tratar de um grupo de estudantes que, a partir de um regimento específico, possuem uma determinada autonomia na comunidade escolar.

Nesse foco, a pesquisa de Moura (2008), a primeira analisada por mim, investigou o papel do Grêmio Estudantil, no âmbito da rede estadual de ensino do Município de Sorocaba (SP), como um movimento social voltado para formação do ser social e pautado na política nacional Plano Decenal de Educação. A pesquisadora critica o projeto, ao afirmar que as discussões e propostas são assistencialistas e visam a adaptação do jovem à sua realidade, ao invés da problematização e transformação da mesma. Embora ela reconheça as potencialidades do desenvolvimento do protagonismo juvenil a partir da participação em grêmios, a análise de Moura (2008) revelou limites relacionados ao assistencialismo exagerado.

Outro trabalho desse foco é o de Abreu (2017), que procurou identificar as dificuldades relativas à constituição do grêmio estudantil pelo Secretaria de Estado de Educação de Minhas Gerais. A pesquisadora concluiu que o principal entrave se refere a uma visão negativa da juventude por parte dos gestores escolares, que consideram os estudantes irresponsáveis e imaturos. Segundo ela, a implementação do grêmio é essencial para o fortalecimento da gestão

democrática da escola e o desenvolvimento do jovem como sujeito participativo do processo educativo, mas encontra dificuldades devido ao preconceito do adulto com relação ao jovem.

Menezes (2020) apresenta uma discussão sobre a importância da participação política juvenil na contemporaneidade. A autora comenta sobre os limites que o jovem estudante enfrenta ao não ser ouvido e a não conseguir colocar em práticas ideias geradas a partir da existência do Grêmio Estudantil. Segundo ela, muitas reflexões sobre a importância desses movimentos ainda precisam acontecer para que a comunidade escolar abra espaço para a juventude nas decisões importantes da escola.

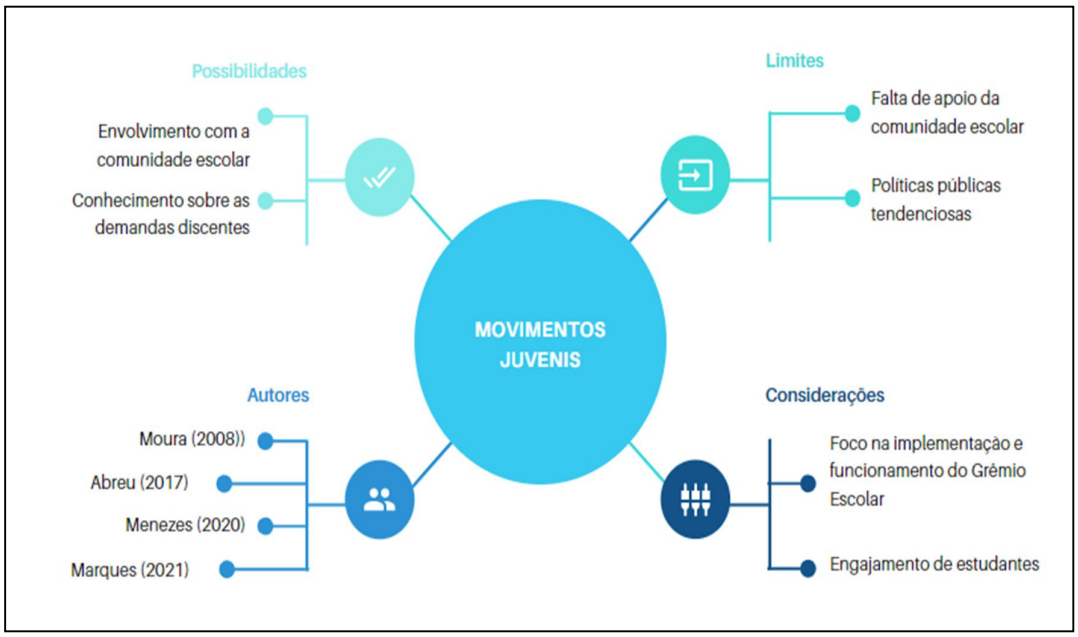
A última pesquisa analisada nesse foco foi a de Marques (2021), que investigou as possíveis influências das políticas neoliberais na condução dos movimentos dos grêmios estudantis em escolas de Ensino Médio da rede estadual paulista. A conclusão da pesquisadora, após uma rigorosa análise documental, foi de que as políticas inibem a participação dos estudantes nos grêmios estudantis e na gestão escolar.

Ao analisar o foco em questão, notei que os pesquisadores apresentaram o grêmio estudantil de forma crítica, revelando a dificuldade de credibilidade confiada ao jovem, ou um viés assistencialista presente nos documentos que norteiam a implementação desses movimentos. Embora exista uma lacuna grande de tempo entre as pesquisas, é notável que ao longo dos anos o preconceito com relação à participação juvenil em decisões escolares não diminuiu e as políticas públicas que conduzem o funcionamento dos grêmios continuam não possibilitando que os jovens transformem suas realidades, apenas se adaptem a elas.

Nesse campo é possível reconhecer que o protagonismo juvenil se destaca como movimento social, como movimento estudantil, por assim dizer. Há estudos e pesquisas sobre a dinâmica do movimento estudantil e de suas configurações históricas, institucionais e políticas. Essa poderia ser a vertente de uma outra pesquisa, no sentido de analisar as identidades políticas dos movimentos estudantis, o que foge ao escopo da presente interpretação.

A Figura 5 ilustra a análise desse terceiro foco.

Figura 5 — Foco Movimentos Juvenis



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No quarto foco de análise, intitulado como Políticas de incentivo e metodologias específicas, encontram-se os estudos de Bruel (2003), Pires (2007), Sanchez (2007), Silva (2009), Teles (2013), Dias (2016), Martins (2017), Mendes (2017), Barros (2018), Grecco (2020), Lima (2020), Moreira (2020) e Peixoto (2020). As pesquisas dessa categoria tratam de análise de políticas públicas para o protagonismo juvenil, legislações ou ações específicas voltadas para o desenvolvimento desse protagonismo.

A pesquisa desenvolvida por Bruel (2003) investigou o investimento no protagonismo juvenil favorecido pela reforma do Ensino Médio na década de 1990 no estado do Paraná. Segundo a autora, um dos desdobramentos da reforma, na época, foi o estabelecimento do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM, com destino de verbas às escolas estaduais. O programa é criticado pela pesquisadora, que comenta que ele focava em questões técnicas e mercado de trabalho, mas deixava de lado questões pedagógicas importantes. Ela também menciona que o documento incentiva competitividade entre professores, sem focar na formação continuada, o que dificulta a participação discente na comunidade escolar.

O documento oficial do PROEM, de acordo com Bruel (2003), deixa claro que o protagonismo juvenil deve ser focado na empregabilidade. Desse modo, percebe-se que o inventivo ao protagonismo do jovem no espaço escolar não é direcionado para uma atuação social que transforme a sociedade, mas que apenas atenda suas necessidades. Bruel (2003)

também apresenta uma reflexão crítica ao mencionar que o PROEM incentiva o protagonismo juvenil na resolução de problemas da comunidade escolar. Segundo ela, nesse posicionamento, “a responsabilidade do poder público é gradativamente transferida para as comunidades locais, possibilitando uma redução de gastos com os problemas sociais, uma vez que as demandas passam a ser solucionadas sem a intervenção governamental” (BRUEL, 2003, p. 126).

Pires (2006) focou em uma investigação sobre a Educação/Pedagogia Empreendedora e a Pedagogia/Metodologia de Projeto, que incentivam o protagonismo juvenil. O autor procedeu com uma pesquisa de campo em uma escola de Educação Empreendedora de Belo Horizonte. Ele verificou que esse modelo de escola favorece a autonomia do estudante o que incentiva seu protagonismo. Sobre isso, Pires (2006) apresenta um olhar otimista para a prática da Pedagogia Empreendedora, destacando habilidades que o estudante pode desenvolver a partir dela, o que, segundo o autor, favorece o protagonismo juvenil.

A pesquisadora Sanchez (2007) fez uma pesquisa sobre o Programa Escola da Família enquanto política pública implantada em 2003, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Essa política visava o protagonismo juvenil e a diminuição da violência escolar, por meio de atividades realizadas na escola, aos sábados. A autora menciona que os gestores que entrevistou consideram que o jovem não tem autonomia para desenvolver as atividades sem mediação do adulto, o que se torna um entrave para o programa. Contudo, Sanchez destaca o caráter amistoso das atividades extraclasses e a possibilidade de o jovem se sentir inserido na escola para além da sala de aula.

Silva (2009), por sua vez, apresenta a Monitoria Escolar como facilitadora do protagonismo juvenil. O pesquisador realizou um estudo de caso em escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo, observando monitores que auxiliavam o professor de Matemática e Informática nas Salas Ambientes de Informática. Silva (2009) relata que além do desenvolvimento do protagonismo, a Monitoria favorece o aprendizado por possibilitar que os jovens se identifiquem com a colaboração entre pares.

O trabalho de Teles (2013) menciona a implementação do Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS) em duas escolas públicas de Patos de Minas — MG. A pesquisadora elaborou planos de ações que objetivaram a reescrita colaborativa do Projeto Político Pedagógico das escolas, pautado em uma gestão democrática e participativa. As dificuldades pontuadas nessa pesquisa se referem a falta de diálogo nas escolas ocasionado, muitas vezes, pelo excesso de trabalho docente. Além disso, algumas ações que poderiam possibilitar o desenvolvimento do protagonismo juvenil se esbarram em questões excessivamente burocráticas.

Martins (2017) realizou uma investigação com cinco estudantes das séries finais do Ensino Fundamental matriculados em escolas municipais de Passo Fundo- RS. Esses estudantes participaram da primeira edição Projeto Escola de Hackers, que oportuniza o ensino de programação aos participantes. Martins (2017) verificou que os estudantes desenvolveram autonomia, consciência crítica e habilidade de resolução de problemas reais, demonstrando capacidade para exercerem o protagonismo na escola.

No mesmo ano, Mendes (2017) investigou o Projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania desenvolvido no Centro Integrado do Rio Anil, na perspectiva de Direitos Humanos. Para analisar a possibilidade de construção da cidadania e de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária por meio de um projeto interdisciplinar, a autora analisou a percepção do corpo docente e discente das séries finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Ela concluiu que o trabalho com projetos interdisciplinares atende às diretrizes nacionais educacionais, mas demonstra fragilidade quanto à condução prática. Segundo Mendes (2017), estudantes e professores precisam compreender e receber formação para que possam se tornar atores sociais no contexto educacional.

Também destaco um autor que, apresentando uma metodologia específica para o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escola, aponta para uma área exigente de decifração; como faz Barros (2018), quando trata da Educomunicação. Essa nova área de conhecimento relaciona a Comunicação à Educação. Barros (2018) investigou uma experiência de rádio-escola, denominada como Conexão MB, desenvolvida em uma escola da rede pública do Pará. Os resultados mostraram que práticas pedagógico-comunicacionais estimulam o protagonismo juvenil e o diálogo na escola, mas ainda de forma discreta e inicial.

Outra metodologia específica de encorajamento ao protagonismo juvenil está enquadrada na pesquisa de Grecco (2020). A autora buscou identificar possibilidades de diminuição do *bullying* no ambiente escolar em uma escola de Cuiabá (MT). Estudantes entre 14 e 18 anos foram convidados a refletir sobre a violação dos direitos humanos a partir da prática do bullying e a organizarem palestras, projetos e teatros que visassem o enfrentamento desse problema real da escola.

Lima (2020) investigou a implementação de instâncias de participação juvenil em uma escola estadual de Belo Horizonte. A autora identificou que, basicamente, a política norteadora elaborada pela Diretoria de Juventude do estado apenas orienta, como medida de desenvolvimento do protagonismo, que as turmas tenham um representante estudantil, prática adotada pelas escolas estaduais há anos, que foi meramente oficializada pelo documento. Contudo, a pesquisadora identificou que a escola investigada, promove, para além da política

educacional estadual, projetos interdisciplinares que favorecem a participação docente, conferindo aos estudantes autonomia.

O trabalho de Moreira (2020) trata da análise de ações em uma escola da rede estadual do Ceará relacionadas à implementação do projeto Professor Diretor, política adotada pelo estado a partir de 2008 que visa tornar o ensino mais personalizado, atendendo características individuais dos estudantes de cada turma. Embora um dos eixos do projeto seja o protagonismo juvenil, o autor apresenta um alerta sobre a não participação efetiva dos estudantes junto à comunidade escolar. Também apresenta a falta de formação adequada ao professor, para que ele possa aprimorar sua atuação no projeto.

Anteriormente, esse mesmo projeto havia sido investigado por Dias (2016) em uma escola de Aracoiaba-CE, que trouxe uma impressão bastante positiva sobre a análise desenvolvida. Esse pesquisador concluiu que as ações de gestão colaborativa possibilitadas pelo projeto contribuem para que seja estabelecido um "clima escolar mais propício à aprendizagem" (DIAS, 2016, p. 131). Quando o autor menciona o protagonismo juvenil, ele o relaciona com um melhor desempenho escolar. Percebo uma diferença entre a compreensão de protagonismo juvenil de Dias (2016) e Moreira (2020), o que corrobora o fato de os dois pesquisadores terem conclusões distintas sobre a eficácia do projeto analisado por ambos.

O último trabalho do foco é o de Peixoto (2020) que objetivou investigar possibilidade de desenvolvimento do protagonismo juvenil a partir da proposta de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, considerando as aulas de Educação Física e o Ensino Integral. Peixoto (2020) realizou entrevistas com jovens estudantes da cidade em relação às aulas de Educação Física e a possibilidade do Protagonismo Juvenil e percebeu que os estudantes compreendem esse fato a partir de três vieses: criticidade, autonomia e empoderamento. Ao propor ações em aulas de Educação Física com base nas orientações curriculares municipais, Peixoto (2020) identificou a possibilidade de favorecer a autonomia dos estudantes e provocar situações de diálogos, reflexões, resolução de conflitos pelos próprios estudantes, discussões sobre a importância do coletivo. Desse modo, o autor verificou "evidências que apontam o Protagonismo Crítico Juvenil nos documentos que norteiam a Escola de Tempo Integral frente à prática pedagógica da Educação Física", considerando que a proposta político-pedagógica do município "contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos, solidários, competentes e atuantes na sociedade" (PEIXOTO, 2020, p. 115).

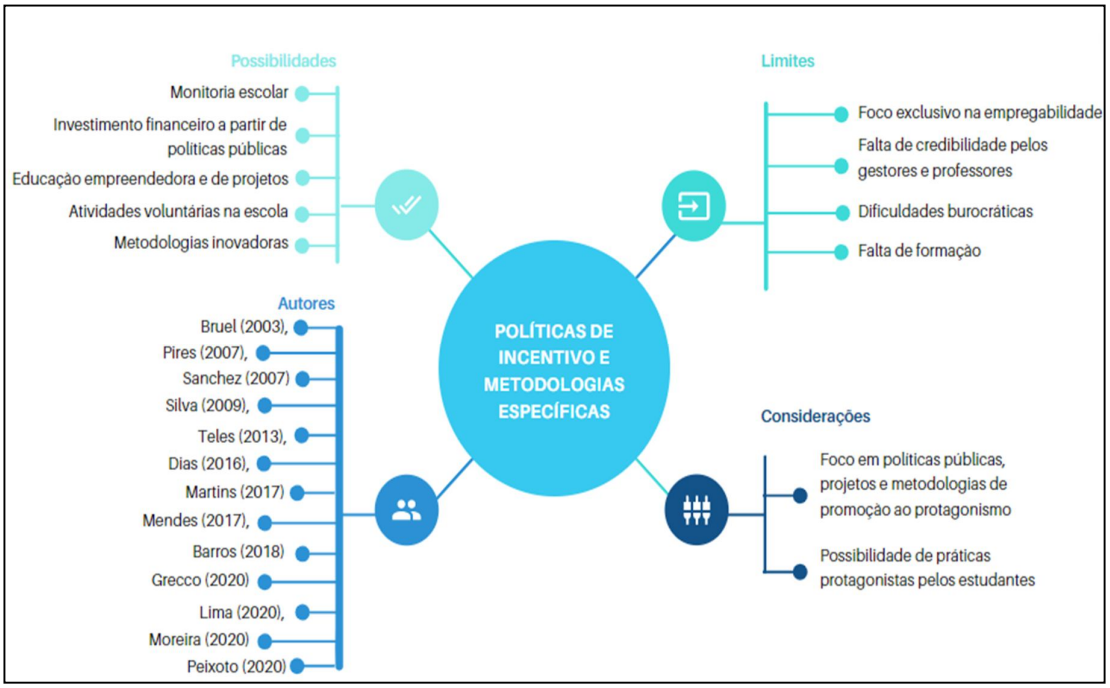
Um fator relevante identificado por Peixoto (2020) se refere à não participação dos jovens na elaboração dos documentos norteadores. Outro fator limitador encontrado pelo autor

diz respeito aos desencontros percebidos nas falas de gestores e professores, que nem sempre incentivam e compreendem o protagonismo juvenil na escola.

Esse desencontro pode ser interpretado como decorrente do distanciamento, ainda que seja de causalidade histórica, da organização da escola e do espaço pedagógico, como dimensão de cidadania e como escuta humanizadora das populações estudantis, no caso da escola. As marcas autoritárias da constituição educacional e escolar no Brasil, definidas pelos estigmas de uma sociedade escravocrata e patriarcal, em síntese, expressam uma escola que reflete esse mesmo estigma, pautando-se sobre condutas impositivas e deterministas, distantes das praticas participativas, cooperativas ou coletivas.

Destaco na Figura 6, as principais conclusões aferidas a partir da análise desse foco.

Figura 6 — Foco Políticas de incentivo e metodologias específicas



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

No foco Identidade Juvenil estão enquadradas as pesquisas que investigaram a visão do jovem sobre as possibilidades de protagonismo ou a compreensão da comunidade escolar sobre a cultura juvenil. O termo “identidade juvenil” emergiu de unidades de registro presentes nos estudos de Garcia (2005), Pizzol (2005), Grandolfo (2005), Pereira (2009), Oliveira (2011a), Camillo (2015), Silva (2015), Meireles (2016), Silva (2016), Marques (2018) e Santos (2019b).

Garcia (2005) procurou identificar o papel do jovem na escola e o papel da escola na vida do jovem, compreendendo que são vários os modos de ser jovem. A partir de entrevista

semiestruturada, o pesquisador verificou que a escola é um espaço prazeroso ao jovem, que permite que ele se desenvolva de forma integral. Contudo, o pesquisador alerta para as imposições e proibições no ambiente escolar, oriundas da falta de credibilidade no jovem.

Pizzol (2005) investigou seis adolescentes de uma escola de Ensino Médio da rede pública. Ele questionou aos estudantes como se viam enquanto jovem e como compreendiam sua atuação na escola. O autor comenta que alguns deles não se consideram aptos a tomarem decisões e assumirem funções de responsabilidade no ambiente escolar. Pizzol (2005) sugere que sejam realizadas ações voluntárias que favoreçam o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Também no foco de Identidade Juvenil, encontra-se o trabalho de Grandolfo (2005). A pesquisadora investigou um curso de formação continuada para 20 professores de escolas da rede pública e privada de Porto Alegre - RS, que visou incentivar docentes a atuar com projetos que valorizassem a cultura jovem, incentivando a participação do jovem na escola. Em sua pesquisa, a autora verificou as dificuldades enfrentadas pelos docentes na identificação do que é ser jovem na contemporaneidade e de como promover ações que favoreçam a autonomia do jovem.

Pereira (2009) investigou a concepção de juventude e protagonismo juvenil por estudantes do Ensino Médio do município de Umuarama - PR. A pesquisadora percebeu que a maior parte dos estudantes considera que o protagonismo está relacionado a ações sociais e de voluntariado, não compreendendo que podem atuar nas decisões da escola.

O pesquisador Oliveira (2011a) realizou uma investigação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre — RS, visando verificar como um grupo de estudantes constrói coletivamente, o seu Protagonismo Juvenil na escola a partir de diferentes modos: o Grêmio Estudantil, a Rádio Escola e as aulas de Educação Física. O autor destaca que a participação nessas atividades possibilitou que os estudantes se aproximassem dos professores e se sentissem mais confortáveis na escola. Contudo, a pesquisa não elucida como os estudantes desenvolveram o protagonismo juvenil.

A pesquisa de Camillo (2015) objetivou compreender a constituição dos sujeitos jovens nas relações de violência nas escolas inseridas na maquinaria capitalista. A autora entrevistou vinte jovens estudantes do Ensino Médio de três escolas de municípios do oeste catarinense. A percepção dos jovens culminou na identificação de diferentes violências e na visão de que as práticas de combate a elas são contrárias aos interesses estudantis, não corroborando para o empoderamento e protagonismo juvenil. Outra observação da pesquisadora trata das más condições de inserção do jovem no mundo do trabalho.

Analisando o protagonismo de adolescentes em duas escolas públicas da cidade de Curitiba/ PR, Silva (2015) objetivou verificar se a escola se apresenta como espaço e lugar para a vivência do protagonismo juvenil, a partir do significado atribuído pelos próprios estudantes. A pesquisadora inferiu que os estudantes relacionam o protagonismo juvenil às suas próprias histórias de vida e ao auxílio ao próximo, a partir de ações de solidariedade. Eles ainda não demonstram uma real compreensão acerca de todas as possibilidades de atuação no espaço escolar.

Por fim, uma ideia presente em algumas das pesquisas analisadas é de que o protagonismo juvenil se refere ao pertencimento desse jovem à comunidade na qual ele está inserido, principalmente considerando o ambiente escolar. Meireles (2016), Boas (2018), Marques (2018) e Freitas (2020) corroboram com o entendimento de Lima (2020), mencionando que o protagonismo juvenil se refere à atuação do jovem no ambiente em que está inserido. Essas características destacam a dimensão territorial e política desse protagonismo.

Na busca pelos modos de ser e estar jovem na escola, Meireles (2016) foi à campo, analisando contextos de uma escola pública, a partir da participação de oito jovens estudantes, que mostraram a relação entre os pares a partir das dimensões afetiva, reflexiva e formativa. A pesquisadora comenta sobre a importância do diálogo e do encontro com o outro, no reconhecimento de si mesmo e na constituição do protagonismo juvenil.

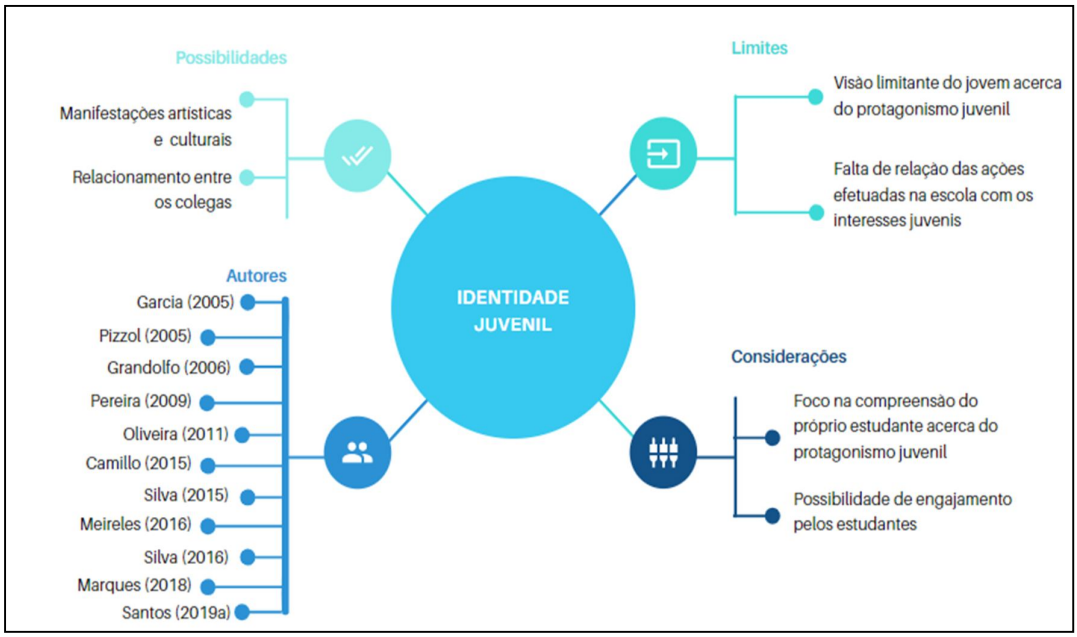
Silva (2016) também investigou as percepções de estudantes relacionadas ao protagonismo juvenil, favorecido a partir do incentivo a experiências teatrais em uma escola pública de Águas Lindas — GO, no período de 2012 a 2015. A autora observou o envolvimento dos estudantes com as atividades e concluiu que “estabelecer uma relação de respeito e horizontalidade com o estudante, protagonista, fortalece a sua autonomia, empodera suas atitudes e cria um vínculo de parceria com a escola” (SILVA, 2016, p. 66).

A pesquisa de Marques (2018) apresenta uma análise sobre narrativas de estudantes de uma escola de Ensino Médio de tempo integral, que já adotava as novas determinações da Base Nacional Comum Curricular. Em teoria, esse documento possibilita que os jovens desenvolvam o protagonismo. Segundo a pesquisadora, contudo, esse protagonismo se restringe à escolha de disciplinas optativas e muito se distancia do desenvolvimento de autonomia, cidadania e consciência política. Marques (2018) verificou que os estudantes possuem pouca ou nenhuma possibilidade de atuação no contexto escolar e assumem uma postura descredibilizada quanto ao protagonismo juvenil, inclusive alegando que seus pares não possuem comprometimento para atuar de forma mais eficiente na escola.

A última pesquisa enquadrada nesse foco é a de Santos (2019b). A autora realizou uma investigação sobre as culturas juvenis na escola pública, tendo como foco uma instituição de Ensino Médio em Tucano - BA. Segundo ela, as ações da escola possibilitaram a valorização da cultura e do protagonismo dos jovens, que vivenciam atividades artísticas e culturais com vistas à formação de valores e ao desenvolvimento da cidadania.

Esse foco de análise possibilitou que eu inferisse algumas compreensões: (a) a visão do jovem sobre o protagonismo juvenil acaba, por muitas vezes, limitando-se à compreensão de auxílio ao próximo; (b) atividades artísticas e culturais que promovam um ambiente amistoso são bem-vistas pelos estudantes, que tendem a se identificar e desenvolverem seu protagonismo a partir de teatros, rádio e demais formas de representação; (c) as ações de participação efetiva nas decisões escolares ainda são reduzidas, mesmo com relação às pesquisas mais atuais; (d) a relação entre pares tende a favorecer o desenvolvimento do protagonismo juvenil; (e) ainda existem lacunas entre as ações educacionais e os interesses juvenis. Tais inferências são apresentadas de forma sintetizada na Figura 7.

Figura 7 — Foco Identidade Juvenil



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Enquadrados no último foco de análise, Gestão Participativa, estão os estudos de Guedes (2007), Boas (2018), Queiroz (2019) e Freitas (2020). Esses trabalhos revelam a relação entre o protagonismo juvenil e a gestão democrática e participativa, ao revelarem que o jovem terá participação ativa na escola à medida que a gestão possibilitar e incentivar essa ação.

A pesquisa de Guedes (2007), a primeira desse foco, aborda a discussão sobre a participação juvenil em decisões político-pedagógicas e administrativas na escola. Para tanto, o pesquisador analisou respostas dadas a pesquisas sobre o Ensino Médio noturno do Estado do Rio Grande no Norte por estudantes. Assim como identificado por outros pesquisadores em outros contextos, o dificultador para essa participação acaba sendo a falta de credibilidades da comunidade escolar no jovem estudante.

A investigação realizada por Boas (2018) indicou que, embora os documentos que norteiam os processos educativos mencionem e orientem a gestão participativa e democrática, os estudantes de uma escola de Lavras - MG desconhecem os mecanismos de participação na escola. O estudo de Queiroz (2019) evidencia que escolas democráticas, que possibilitam a autonomia dos estudantes, favorecem o protagonismo. A partir de uma investigação em uma escola democrática, a autora percebeu que o currículo da escola foi adaptado para que ocorra participação, diálogo e construção coletiva. Os estudantes se reúnem em assembleias, deliberam temas, praticam a escuta atenciosa e o diálogo, construindo uma convivência coletiva.

Freitas (2020) objetivou analisar a participação nos processos de gestão em uma escola de Feira de Santana (BA) por estudantes de Ensino Médio, o que evidenciou uma singela atuação do jovem. Uma ação do estudante secundarista, identificada pela autora, refere-se à participação na eleição do diretor escolar. Contudo, Freitas (2020) adverte para um distanciamento entre o que se espera de uma ação participativa do estudante na gestão escolar e o que de fato acontece. Essa distância ocorre por limitações impostas pela própria comunidade escolar, ou pela dificuldade do jovem de compreender a importância de sua atuação no contexto escolar.

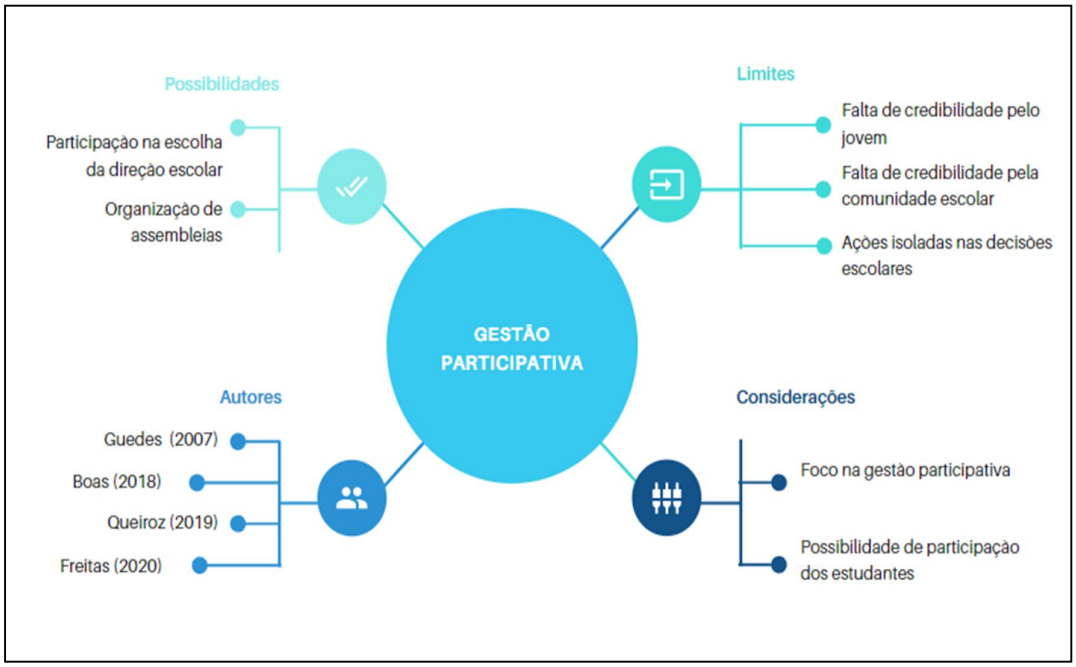
Os trabalhos enquadrados no foco revelam que o protagonismo juvenil é mais presente nos documentos que tratam da gestão participativa do que na prática escolar. Os dificultadores da ação estudantil se referem à falta de credibilidade tanto pelos gestores e comunidade escolar quanto pelos próprios estudantes. Entre as possibilidades de desenvolvimento se destacam a participação na escolha democrática da direção escolar e na organização de assembleias em uma escola democrática, tal como apresentado por Queiroz (2019).

Trata-se de uma possibilidade que muito me inspira, pois tenho alguma convicção que são as práticas que nos movem, são as condutas coletivas que nos inspiram, tal como afirma Arendt (2016). Apresentar aos jovens o dinamismo da vida e da sociedade, criando condições de reconhecimento no espaço escolar e de atuação orgânica nesse mesmo espaço traduz-se numa prática politica de alcance educacional. Os jovens, ao atuar no espaço escolar, com

dinâmicas próprias, expressam uma educação política no sentido de alcançar a ampliação desse protagonismo.

A síntese desse foco de pesquisa está indicada na Figura 8.

Figura 8 — Foco Gestão Participativa



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Diante dos dados observados em todos os focos de análise, identificamos algumas possibilidades de protagonismo juvenil na escola: Incentivo financeiro possibilitado por políticas públicas (BRUEL, 2003; MOREIRA, 2020; PEIXOTO, 2020); Atividades voluntárias no contraturno (PIZZOL, 2005; SANCHEZ, 2007); Ambiente amistoso e troca entre pares (GARCIA, 2005, SANCHEZ, 2007; MEIRELES, 2016); Autonomia no processo de aprendizagem (ANDRADE, 2007; DIAS, 2016; MARTINS, 2017); Educação Empreendedora (PIRES, 2006); Grêmio Estudantil (MOURA, 2008; OLIVEIRA, 2011a; ABREU, 2017; MENEZES, 2020; MARQUES, 2021); Monitoria Escolar (SILVA, 2009); Participação em Manifestos (SILVA, 2017; SOUZA, 2018; SANTOS, 2019a); Participação em decisões escolares (QUEIROZ, 2019; FREITAS, 2020); Atividades culturais (OLIVEIRA, 2011a; SILVA, 2016; BARROS, 2018; SANTOS, 2019b); Convite a ações de enfrentamento a problemas específicos da escola (GRECCO, 2020).

Contudo, também emergem nas pesquisas analisadas os limites ao protagonismo juvenil, dentre eles: Dificuldades docentes (BRUEL, 2003; GRANDOLFO, 2005; TELES,

2013; MENDES, 2017; MOREIRA, 2020); Direcionamento exclusivo para o mercado de trabalho (BRUEL, 2003; PIRES, 2006; MOURA, 2008); Falta de responsabilidade do Estado com problemas sociais (BRUEL, 2003; MARQUES, 2018; LIMA, 2020); Falta de interesse ou de credibilidade por parte do jovem (PIZZOL, 2005; CAMILLO, 2015; MENDES, 2017; MARQUES, 2018; FREITAS, 2020); Falta de credibilidade pela comunidade escolar (PIZZOL, 2005; GARCIA, 2005; GUEDES, 2007; PIRES, 2006; SANCHEZ, 2007, PEREIRA, 2009; ABREU, 2017; MARQUES, 2018; FREITAS, 2020; PEIXOTO, 2020, MARQUES, 2021); Críticas da população (SILVA, 2017; SOUZA, 2018; SANTOS, 2019a).

Posso considerar que sobre essa temática há um maior e mais estruturado conjunto de estudos e de análises. As causas sociais, os estigmas de natureza política, as marcas autoritárias da sociedade e da própria escola ecoam nesses estudos e em seus temas e derivações. Entendo que haveria possibilidade de realizar uma tipologia dessas causalidades apontadas, em um estudo consequente, o que me impele a continuar a investigação sobre o tema.

4.3.2 Q3: Qual entendimento sobre Protagonismo Juvenil é revelado nos Estudos Prévios Analisados?

Além da busca pelas possibilidades e pelos limites emergentes da análise realizada, busquei identificar o entendimento de protagonismo juvenil revelado nas pesquisas, tal como descrevo a seguir. A leitura dos estudos culminou em uma categorização que favorecesse a resposta ao terceiro questionamento elaborado para o MS. As categorias estão indicadas no quadro 3.

Quadro 3 — Categorias de Análise dos Entendimentos quanto ao Protagonismo Juvenil

Foco	Estudos
Autonomia	BRUEL (2003); GARCIA (2005); GRANDOLFO (2005); SANCHEZ (2007); MARTINS (2017); SILVA (2017); SOUZA (2018); QUEIROZ (2019); SANTOS (2019a)
Cidadania	PIZZOL (2005); MOURA (2008) PEREIRA (2009); SILVA (2015); MENDES (2017); SANTOS (2019b); MENEZES (2020); MOREIRA (2020)
Transformação social	GUEDES (2007); CAMILLO (2015); SILVA (2016); LINO (2019); GRECCO (2020); PEIXOTO (2020)
Aprendizagem	ANDRADE (2007); SILVA (2009); OLIVEIRA (2011a); TELES (2013); DIAS (2016); ABREU (2017)
Responsabilidade	PIRES (2006); MARQUES (2021)
Pertencimento	MEIRELES (2016); BARROS (2018); BOAS (2018); MARQUES (2018); FREITAS (2020); LIMA (2020)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Antes de apresentar os principais entendimentos advindos das pesquisas analisadas, destaco que a maioria dos autores acaba abordando mais de uma concepção ao descrever o protagonismo juvenil. Contudo, procurei observar o que era mais evidente ao longo dos textos analisados, caracterizando cada trabalho a uma determinada categoria.

Entre os estudos que focam na autonomia do jovem, destaco algumas conceituações sobre o protagonismo juvenil. Bruel (2003, p. 98) afirma que o protagonismo se destina à "emancipação do jovem e para a construção de sua autonomia, além da preocupação com a inserção social, política e econômica dos mesmos". Garcia (2005) considera o jovem como protagonista de um tempo de possibilidades, quando ele desenvolve sua autonomia. Grandolfo (2005, p. 21) concebe o protagonismo juvenil como "as ações juvenis coletivas e participantes, a partir dos interesses dos próprios jovens que, no envolvimento coletivo dessas ações, constroem sua autonomia". Sanchez (2007), ao tratar do protagonismo juvenil, menciona a necessidade de o jovem desenvolver autonomia de ideias e atitudes. Para Silva (2017, p. 53), o protagonismo do jovem se relaciona com "reconhecimento, participação e inserção, seja na sociedade ou no próprio espaço escolar".

No mesmo sentido dos autores supracitados, Martins (2017) considera fundamental que o estudante desenvolva a autonomia para que seja protagonista na escola. Souza (2018) compreende a autonomia do jovem como essencial para o exercício do protagonismo, em busca da conquista de direitos. Queiroz (2019, p. 21) enfatiza que "um educando autônomo será protagonista de sua vida e que um educando protagonista será autônomo em suas atividades e decisões".

Na mesma vertente, Santos (2019a, p. 45) descreve o protagonismo como a "atuação dos sujeitos nas questões que envolvem sua inserção social ou mesmo política dentro de um determinado contexto", a partir de uma atitude de autonomia. Nesse sentido, a autonomia é vista como essencial para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, que visa a inserção do jovem na sociedade, na política e na economia, por meio de atitudes e ideias coletivas.

Essa consideração destaca a importância da atuação como sujeito nos dinamismos da escola, atuação que pode ser compreendida como formação politica para a atuação social e, eminentemente, política, no sentido mais específico desse termo. Trata-se de reconhecer que há entre as esferas da escola e da sociedade as aberturas e articulações, não sendo uma separada da outra.

O segundo foco também destaca a coletividade, focando no desenvolvimento da cidadania pelo jovem. Nesse entendimento, o protagonismo juvenil é um instrumento "na construção de cidadãos mais autônomos, críticos e autodeterminados, e de uma sociedade mais

democrática, solidária e aberta" (PIZZOL, 2005, p. 2). Ao encontro de Pizzol (2005), Moura (2008) relaciona o protagonismo com a formação cidadã, que possibilita que os jovens superem a realidade socialmente histórica. Desse modo, a formação para a cidadania pressupõe o próprio desenvolvimento humano, como aduz Silva (2015):

> O protagonismo dos/as adolescentes pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania, levando-se em conta que o desenvolvimento permanente faz parte da condição de sujeito, sem perder de vista que a pessoa é uma realidade em processo, imersa em seu tempo, no seu cotidiano e na história, pré-requisito para o desempenho autônomo na sociedade (SILVA, 2015, p. 14).

Na mesma perspectiva, Mendes (2017) indica que o protagonismo dialoga com o desenvolvimento da cidadania ativa. Menezes (2020) menciona o protagonismo juvenil relacionado à ação cidadã, principalmente considerando a consciência política marcada pela participação em movimentos estudantis. Santos (2019b) e Moreira (2020) também focam o protagonismo na formação para a cidadania. Para os autores que compreendem o protagonismo juvenil na perspectiva da cidadania, a juventude está inserida em um processo de ação social, como afirma Pereira (2009),

> o protagonismo juvenil é concebido um método de ação social e educativa capaz de possibilitar ao jovem o desenvolvimento da sua cidadania, por meio da geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais na escola, na comunidade ou na vida social mais ampla (PEREIRA, 2009, p. 65).

Outro entendimento identificado sobre protagonismo juvenil se refere às ações que podem transformar a realidade do jovem. Guedes (2007), Camillo (2015) e Silva (2016) citam o empoderamento juvenil oportunizado pelo protagonismo, como possibilidade de mudança da condição social do jovem. No mesmo sentido, Lino (2019) cita que o protagonismo envolve os processos de transformação social, principalmente aqueles relacionados à qualidade de vida. O trabalho de Grecco (2020, p. 38) evidencia que a "educação deve ir além dos nossos muros, com suas atitudes e influências para a realização das transformações necessárias no âmbito escolar e, consequentemente na sociedade". Peixoto (2020, p. 65) também compreende o protagonismo juvenil como um processo de empoderamento e emancipatório, a partir de "uma educação autônoma, libertadora e emancipatória na prática da educação progressista".

Alguns pesquisadores compreendem o protagonismo juvenil como um processo formativo. Andrade (2007), Oliveira (2011a) e Dias (2016) entendem que o protagonismo juvenil no ambiente escolar deve ter como principal foco o aprendizado de determinados

conteúdos. Silva (2009) menciona que o jovem deve ser o ator principal no processo de aprendizagem. Para Teles (2013), o exercício do protagonismo juvenil favorece o desenvolvimento integral do estudante. Abreu (2017) relaciona o protagonismo juvenil com o processo de aprender a participar das ações na escola.

Nos trabalhos desse foco, “os termos protagonismo e participação diluem-se no mesmo sentido, nos impulsionando a considerar que o protagonismo juvenil se correlaciona com a possibilidade de participação ativa deste jovem no contexto ao qual está inserido” (BARROS, 2018, p. 31). De acordo com os trabalhos analisados nos diferentes focos, o protagonismo juvenil na escola se relaciona com a autonomia do estudante, com o desenvolvimento da cidadania, com a busca pela transformação social, com o processo de aprendizagem e a formação do jovem, com o desenvolvimento de responsabilidade para a futura vida adulta e com a inserção do jovem à comunidade na qual ele está inserido. São coordenadas que expressam uma totalidade de abrangência.

Em outros trabalhos, o termo que emerge na conceituação de protagonismo juvenil é o de responsabilidade. É importante ressaltar que não existe uma unanimidade sobre a compreensão dos benefícios de tal responsabilidade ao jovem por parte dos pesquisadores. Pires (2006), em uma visão mais otimista, compreende o protagonismo juvenil como uma estratégia para que estudantes assumam responsabilidade individual e coletiva. Em outro viés, Marques (2021) apresenta o protagonismo juvenil de forma crítica, como sendo uma marca de políticas neoliberais que atribuem ao jovem a tarefa de desenvolver responsabilidade de inserção no mercado de trabalho.

4.4 A Escola como Espaço de Participação dos Jovens

Sobre essa questão, Paro (2017) aponta a forma como a gestão democrática nas escolas favorece o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos alunos, visto que abre medidas que poderiam ser tidas como regras, para que sejam escolhidas em conjunto e possam satisfazer uma parte maior dos agentes envolvidos, ao mesmo tempo em que desenvolve o senso crítico e a análise de possibilidades dos alunos.

Sendo assim, é possível colocar a forma como a gestão democrática, bem como a definição e a disseminação de conceitos importantes como “política” e “ideologia” são fundamentais para o desenvolvimento de alunos críticos e conscientes da sociedade em que vivem, dos papéis de classe, gênero, questões raciais, de ética e moral. Não apenas cumprindo

um papel antigo da escola que seria fixar conteúdos que serão cobrados em uma prova, mas sim ajudar na formação de cidadãos socialmente apitos e integrados.

A Gestão Democrática, assim como a participação popular, são padrões que devem ser considerados no desenvolvimento de cidadãos aptos à participação nos rumos políticos do país de maneira autônoma e responsável. Neste processo, é importante que seja assegurado aos estudantes a oportunidade de tomar parte do planejamento e da organização escolar e do sistema de ensino, visto que o aperfeiçoamento da qualidade educacional e do ensino possui vínculo estreito com a formação de instâncias coletivas para debater e questionar (GADOTTI, 2014).

Entretanto, esta atividade não se restringe ao meio escolar, haja vista que consiste tanto em um princípio pedagógico como em um preceito estabelecido constitucionalmente. É ínsita a um padrão em prol da educação voltada para a democracia e emancipação dos sujeitos, oposta a um modelo tecnocrático ou autoritário. A Gestão Democrática, em razão da sua natureza de instrumento basilar para concretizar um ensino público marcado pela qualidade (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016), deve valorizar princípios como a participação, autonomia e a descentralização, considerando-os como artefatos necessários para vivenciar a democracia em sua feição mais genuína contando com a atuação de todos os sujeitos da sociedade e do meio escolar, de forma que estes tenham o direito de participar ativamente em processos decisórios das instituições de ensino.

A educação pautada sob um prisma democrático busca uma gestão participativa e engajada no estímulo à formação de estudantes com liberdade e consciência que se tornem aptos a levar sua vivência escolar e os saberes para o meio social. Nesse sentido, compromete-se em promover uma educação com intuito emancipatório para formar sujeitos conscientes e aptos a criticar e modificar o contexto em que se encontrem (DALBERIO, 2009).

Tomando como base as palavras de um dos maiores educadores do Brasil, Paulo Freire (2006a), que coloca “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. É possível inicial a presente reflexão colocando o espaço escolar como um espaço de transformação, sobretudo, social.

Tal realidade se deve ao fato de que já nos primórdios e ainda mais em um contexto moderno, o papel social da escola e a representação que possui na vida dos alunos vão muito além do aprendizado puramente acadêmico. Isso é, o espaço escolar é o ambiente no qual o aluno inicia o processo de convivência social com outros indivíduos que não fazem parte do seu ciclo familiar, bem como é onde aprende sobre as relações afetivas, a existência e a resolução de conflitos, sobre ações protagonistas e autônomas, a trabalhar em grupo e outros ensinamentos necessários para o seu desenvolvimento psicossocial. Por isso, as metodologias

educacionais tradicionais, que reconhecem o espaço escolar como inflexível e autoritário, não são tão eficazes na formação, na motivação e no desenvolvimento psicossocial dos alunos.

Segundo Paro (2017) a gestão escolar democrática compreende em uma nova forma de lidar com o desenvolvimento dos alunos através de uma completa reformulação do espaço educacional e das relações tradicionais de hierarquia, obediência, silenciamento e autoritarismo. Ou seja, a flexibilização do espaço educacional e da sua estrutura administrativa, com o objetivo de incentivar e viabilizar o protagonismo e a autonomia dos alunos. Em suas contribuições acadêmicas, Hypolito (2019) chama atenção para o fato de que a reforma no texto da Base Nacional Comum Curricular, que passa a apoiar e colocar como diretriz a adoção da Gestão Democrática nas unidades escolares públicas, dá base para a continuação dessa discussão tendo como ponto de partida a seguinte questão: como aderir a gestão democrática e melhorar o desempenho, a motivação e reduzir a evasão escolar no sistema educacional público do Brasil?

Tal problemática se torna ainda mais complexa quando analisamos o fato de que, apesar de motivar e exigir o desenvolvimento da Gestão Escolar Democrática nas escolas públicas, a legislação educacional do país não deixa claro como devo ocorrer a introdução da mesma nas unidades de ensino. Dessa forma, as escolas vêm tentando seguir as diretrizes dispostas, mas sempre adaptando as normas para a realidade da unidade, para o perfil dos alunos e para as condições estruturais e ideológicas das quais são dispostas

O autor Carvalhêdo (2020) chama atenção para o fato de que a Gestão Escolar Democrática, como o nome já indica, é o produto final de um longo processo de democratização do sistema de ensino nacional, ou seja, processo que se inicia antes mesmo da entrada do aluno na escola, tendo o direito do mesmo de estudar garantido, como o ponto de partida. Sendo assim, é possível colocar que uma das principais diretrizes de uma Gestão Escolar Democrática, ainda mais quando voltada para o ensino público, está na garantia de que todos os indivíduos em idade escolar, sem distinção de classe social, raça, credo ou gênero, estão assegurados do seu direito de ter acesso a uma educação de qualidade, que o reconheça como cidadão e que respeite sua liberdade (CARVALHÊDO, 2020).

Enquanto isso, Carmo (2019) traz suas contribuições para o tema introduzindo a cidadania emancipadora como um dos objetivos da gestão escolar democrática. A autora explica que esse conceito está relacionado com a formação de um indivíduo consciente de sua cidadania, seus direitos e deveres, mas sempre com um caráter emancipatório, ou seja, havendo o incentivo para que o aluno seja o protagonista de sua própria vida e tenha autonomia para realizar as funções naturais de todas as etapas de sua vida. Ainda seguindo essa linha de pensamento, Elias (2017) coloca que em uma gestão escolar democrática efetiva, a própria

gestão deve ser vista como um projeto conjunto de todos os agentes que atuam de alguma forma nessa unidade escolar, não sendo mais responsabilidade exclusiva dos gestores e dirigentes. Por isso, para que esse estilo de gestão traga bons frutos, é preciso que haja conhecimentos prévios sobre gestão de projetos e comunicação efetiva.

A questão da gestão da escola exige a reflexão sobre a mudança de compreensão do que seja a educação e propriamente a interpretação da Escola como espaço de formação humana, de desenvolvimento antropológico e cultural e não somente como lugar de preparação tutelada para uma determinada visão de cidadania ou para a inserção produtiva no mundo do trabalho.

Ainda sobre a gestão democrática como um projeto da unidade escolar, Elias (2017) coloca que são duas condições básicas que devem ser atendidas:

> 1) O sentido público de um projeto que pertence a todos; 2) O sentido coletivo da sua construção, que oferece iguais oportunidades a todos, nas suas definições. Assim, a participação adquire caráter democrático e torna-se propiciadora da ação comprometida dos sujeitos sociais. Dessa forma, a participação requer a posição de governantes, não de meros coadjuvantes, ou seja, requer espaços de poder. Portanto, ela só é possível em clima democrático (ELIAS, 2017, p.36).

Outro aspecto fundamental de uma Gestão Democrática que abre espaço para o protagonismo juvenil é a participação da família nas atividades e vivências escolares. Segundo Petrucci, Borsa e Koller (2016), a família tal qual conhecemos hoje surge do conceito de casal, ou seja, da representação e da construção histórica do feminino e do masculino. Essa construção se refere a todos os âmbitos da convivência, isso porque a mesma instituição dita como deve ser o comportamento de cada um desses indivíduos de acordo com o gênero que nasceram. E maior manifestação dessa padronização é a instituição social conhecida como “família”, na qual a mulher tem a função histórica, na representação patriarcal, de cuidar das crianças e o homem de prover alimentação, segurança e respaldo financeiro.

Porém, o conceito de família vem passando por grandes alterações, assim como todas as questões sociais que a norteiam. Essas alterações podem ser observadas quando analisamos o que a legislação brasileira tinha a dizer sobre a família e como ela se posiciona atualmente. A Constituição Federal de 1988 definia a família como “grupo social constituído pelo casal” e que a mesma era a “base da sociedade, tem especial proteção do estado” (CF, art. 226 e § 3). Anos mais tarde, já em 2002, o Código Civil Brasileiro coloca a família como o conjunto ou a dupla de pessoas que se interligam pelo grau de parentesco e por vínculos de afinidade.

Fica bem clara a diferença na abordagem do conceito de família realizada pelos mesmos órgãos institucionais que compreendem o poder legislativo brasileiro. A família deixa de ser

completamente padronizada e composta por mãe, pai e filhos, para se tornar algo mais amplo e que possa contar com diversos indivíduos diferentes ligados pelo afeto e que por isso, se tornam uma família.

O conceito de parentalidade é importante para a discussão que aqui se forma. O termo parentalidade, traduzido do francês *parentalité*, tem sido utilizado para se referir aos cuidados parentais e às interações entre mães e pais com os filhos. A parentalidade, no entanto pode se manifestar muito antes do nascimento da criança. As futuras mães e os futuros pais movimentam aspectos culturais para receberem ou mesmo para planejarem um novo membro da família. Mesmo os pretendentes à adoção reorganizam suas trajetórias de vida com base nas expectativas e subjetividades.

Moro (2005) destaca os aspectos coletivos e individuais relacionados à parentalidade. De acordo com a autora, a dimensão coletiva é perpassada pela cultura e pela história, enquanto a dimensão individual está respaldada pela história de vida dos pais e suas crenças pessoais. Nesse contexto, o cenário contemporâneo destaca "novos" arranjos parentais ao dar visibilidade às famílias que se afastam dos parâmetros constitutivos mais tradicionais. Na verdade, esses arranjos apenas estão sendo reconhecidos e legitimados, ao passo que, de fato, sempre existiram. Nesse ponto, podem-se citar as famílias monoparentais, formada pela mãe, pai ou outro membro da família e a criança ou o adolescente; as famílias homoparentais, formadas por casais lésbicos ou gays e os filhos; as famílias formadas por pais divorciados, que exercem a coparentalidade fora de uma relação conjugal; entre inúmeras outras possibilidades de arranjos familiares (MORO, 2005).

Para Gorin *et. al.* (2015) de fato, os fatores biológicos têm sido menos utilizados como referência legitimadora das formas de exercer a parentalidade. No entanto, apesar das transformações, a instituição familiar mantém um *status* de organização social consistente e estruturante da vida em sociedade. A parentalidade é um dos fatores norteadores da sociedade, isso porque suas influências causam impactos em diversos setores importantes para a vida em sociedade, sendo doutrinador dos pensamentos mantidos, das ideologias mais comuns e definindo questões políticas e até mesmo econômicas.

A transmissão do legado histórico-cultural de uma nação promove a valorização da mesma, principalmente quando realizada em ambiente escolar, onde os indivíduos estão em pleno processo de formação, conhecimento da sociedade e desenvolvendo suas próprias ideologias e posicionamentos. Para Carvalho (2015), não passar esse tesouro para as próximas gerações faz com que estas sejam obrigadas a desenvolverem novas vertentes culturais e

acabem por renegar a história e sua formação, de modo que haja uma crescente desvalorização e relativização do espaço educacional, da cultura e da história de todos os povos.

Tendo como base os pensamentos de Hannah Arendt (2016), autora expoente da Fenomenologia, entendo que todas as pessoas nascem para o mundo, ou seja, devem ser preparadas para sobreviverem de acordo com as condições impostas. Fazendo uma associação entre a educação e a natalidade, a autora coloca que: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. Sendo assim, ao contrário do que muitos pensam, Arendt não é uma crítica daquilo que é novo, pelo contrário, acredita e enfatiza que cada nascimento deve significar um novo ciclo, porém defende que todo o legado histórico-cultural daquela nação deve ser passado para esse novo ser, como um presente e uma forma de instruí-lo a viver no mundo.

Arendt (2016) define o importante papel que a escola tem: orientar, formar e transmitir conhecimentos para aqueles que vão formar um novo mundo, em um novo ciclo através de uma nova geração. Mas, o sucesso dessa geração depende diretamente do que será feito com o legado histórico-cultural aprendido, ou seja, se haverá ou não o pleno aproveitamento dos ensinamentos deixados pelos povos anteriores. Outro ponto importante de ser ressaltado sobre a visão de Hannah Arendt é o conceito de “mundo” utilizado pela escritora. Quando se refere à mundo, Arendt (2016) não está falando das dimensões terrestres das quais estamos acostumados. Esse conceito é empregado no sentido dos campos de ideias políticas, econômicas e ideológicas que fazem parte das estruturas sociais contemporâneas. Sendo assim, quando coloca que as crianças devem ser ensinadas para o mundo, a autora quer dizer que devem ser instruídas sobre todas as esferas sociais e não apenas acadêmicas, justificando a importância da transmissão do legado histórico-cultural.

A autora problematiza também que esse mundo, ou seja, as estruturas e esferas sociais são espaços onde prevalecem a voz ativa dos homens. Sendo assim, as crianças são vistas apenas como projetos que precisam ser moldados e finalizados, como produtos em uma fábrica. Porém, não é esse o papel da educação e não devem ser isso que a escola deve fazer pelos alunos. A educação é um processo de transformação, transmissão e desenvolvimento dos novos agentes do mundo, de modo que a cada geração deve ser reformulada para atender as novas demandas que surgem, sempre tendo como base o legado deixado pelas gerações anteriores.

Em suas análises sobre a crise pela qual o sistema educacional vem passando, Arendt (2016) desenvolveu relações entre a forma instável que as crianças são tratadas pelos adultos e a dificuldade que existe em desenvolver metodologias de educação eficazes em um mundo dominado pelas ideologias de consumo e a idolatraria por realizar ações, principalmente no

trabalho, sem ao menos ter uma noção concreta e uma boa crítica sobre as ações que estão realizando. Novamente, é preciso dar uma atenção especial à crítica que Arendt (2016) faz sobre a forma como os pais criam seus filhos e, entre as tantas contradições que tal realidade pode encerrar, perceber como isso dificulta o processo de ensino:

> É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem (ARENDT, 2016, p. 243).

Desse modo, a escola enquanto espaço educacional, não deve carregar a culpa pelo fracasso de suas investidas sozinhas. Isso porque não conta com o apoio dos responsáveis legais pelos alunos e da comunidade como um todo. Parafraseando um grande ditado africano: “é preciso uma aldeia inteira para criar uma criança”. O sentido do ditado nos alerta para o fato de que para que haja uma criação completa e a preparação de uma nova vida para o mundo, no sentido utilizado na presente pesquisa, é preciso que seja realizado um trabalho conjunto, de modo que o legado histórico-cultural seja passado não apenas nas escolas, mas também nos ambientes familiares e sociais.

Fundamentando o pensamento de Hannah Arendt (2016), é preciso que haja a compreensão de que a crise na educação não é de responsabilidade apenas da escola, mas sim da sociedade de uma forma geral, sendo fundamentada pelas dificuldades de transmissão de um legado histórico-cultural para as novas gerações que tem o consumo e o imediatismo como características principais, bem como pela incapacidade de uma boa parcela de pais e responsáveis legais de inserir os novos indivíduos na sociedade e cria-los de uma forma correta, para o mundo e não para si próprios.

Neste contexto, a gestão escolar, conforme a orientação democrática e participativa, apresenta comprometimento com a educação sob um viés emancipatório para formar sujeitos críticos e dotados de consciência que os capacita para modificar o contexto que integram (DALBERIO, 2009). É sob esse olhar dialógico, que práticas democráticas dariam força a produção de novas maneiras de pensar, viver e sentir a escola pelo estudante.

Com relação ao papel do professor, cabe pontuar que, em um contexto democrático, ele deve assumir uma postura incentivadora ao protagonismo juvenil. Nesse sentido, “a tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, mas para originar a possibilidade de que os educandos se tornem donos de sua própria história” (FREIRE, 2001, p. 78).

Nessa direção Costa (2020) nos alerta,

> Estes discursos acabam por não destacar as realidades estruturais existentes, as desigualdades territoriais e econômicas que não só distanciam as escolas e as formas do aprender, como evidenciam o que historicamente, tem se revelado em dois projetos de escola: um para a classe média e outro para os filhos da classe trabalhadora, reafirmando a lógica de dualidade para a educação média no Brasil que se sustenta à medida que você tem escolas e sujeitos com oportunidades e acessos diferenciados ao conhecimento (COSTA, 2020, p. 47).

Isso porque as escolas espalhadas pelo território nacional possuem diferentes condições e estruturas, além de uma realidade histórica desigual. Além disso, o documento tem um caráter neoliberal, demonstrando que visa a inserção precoce do jovem no mercado de trabalho (COSTA, 2020). Desse modo, nota-se que mesmo que haja menção ao protagonismo juvenil na nova BNCC, ela é carregada de ideologias e pode não se referir a uma efetiva participação do estudante em decisões importantes relacionadas à gestão, avaliação, processos de ensino, entre outros. Surge uma inquietação a partir disso: que tipo de protagonismo juvenil possibilita o desenvolvimento da cidadania, a emancipação do jovem e o desenvolvimento de um pensamento crítico? Discuto sobre isso na seção destinada à compreensão dos termos.

O termo cultura de consumo é entendido por como o modo dominante de reprodução cultural na modernidade que é caracterizado por um acordo social em que a relação entre a cultura vivida e os recursos sociais são mediados pelo mercado de acordo com Barros (2004 *apud* ALMEIDA, 2007), bem como entende que a compreensão da cultura e do consumo é interdependente, não é possível a apreensão de um dos conceitos negligenciando-se o outro. É perceptível que os hábitos de consumo variam com as diferenças culturais de cada grupo social.

O significado social atribuído aos objetos de consumo, uma vez apropriados pelos indivíduos na qualidade de consumidores, é apropriado pelos indivíduos na qualidade de agentes modificadores da cultura. Pode-se deduzir que os objetos de consumo, que foram criados e veiculados por indivíduos integrantes de determinada cultura, através do poder e simbólicos socialmente atribuídos a esses objetos, têm influência retroativa sobre a cultura que lhes deu origem através da atuação sobre a subjetividade das pessoas que os consomem. Dessa forma pode-se entender a afirmação do autor de que cultura e consumo se afetam mutuamente.

Barros (2004) *apud* Almeida (2007) afirma que o consumo deve ser entendido como um fenômeno coletivo que tem uma dimensão cultural e simbólica e possibilita a comunicação e classificação de indivíduos e objetos. Pode-se avaliar que toda relação humana implica uma troca simbólica e os bens de consumo são massivamente incrustados de significados sociais. Em outras palavras, entende-se que os bens de consumo possuem uma classificação social e à

medida que o consumidor entra em contato com os produtos, passa a se relacionar com os significados atribuídos a eles de tal forma que o próprio consumidor passa a ser passível de classificação social de acordo com sua prática de consumo.

Pode-se deduzir que o modo de transporte utilizado, o modo de vestir-se, a alimentação, a moradia e objetos pessoais são escolhas que podem indicar a história de vida do indivíduo, sua profissão, seu comportamento, suas opiniões e preferências. De acordo com Canclini (2005) a configuração da identidade ocorre por aquilo que se possui e que se pode vir a possuir.

O período que compreende a juventude tende a ter como característica essa suscetibilidade aos veículos de comunicação em massa, sobretudo a *internet* e as redes sociais, de modo que tendem a serem mais focadas no consumo e na adesão de comportamentos característicos, justificando a forma como questões mais importantes como educação, autonomia, protagonismo, ficam em segundo plano.

Essas contradições estão presentes no conjunto de dados que perpassam os estudos que busquei empreender sobre Juventude e Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como em toda discussão filosófica e científica, o processo de superação de uma teoria, de um conceito ou de uma categoria se justifica quando todas as possibilidades de sua sustentação se esgotaram. Nesse ponto, essa análise interpretativa que busquei fazer da produção acadêmica identificada, sobre o tema do protagonismo juvenil na escola, não se esgota pela discussão aqui proposta, pelo contrário, o campo da investigação está aberto para novas reflexões. O suposto ponto de chegada se constitui em novos pontos de partida. É por esse motivo que entendo que, para essa análise apresentar as considerações críticas e históricas, torna-se importante conhecer a trajetória histórica e temática da construção social do conceito de protagonismo juvenil e de suas articulações com a realidade da educação e da escola de nível médio. Foi o que busquei apresentar nas partes estruturais dessa dissertação.

Na análise que empreendi para explicitar o referencial teórico fenomenológico-hermenêutico, que busquei manejar para interpretar tais categorias, com base nas pesquisas já desenvolvidas por pesquisadores como Arendt (2016), Gamboa (2008), Nunes (2021), Saviani (2008) e Silva (2019), para ficar em alguns, conclui sempre que a produção da pesquisa educacional necessita ser cotejada e assumida como fundamento crítico de organização do pensamento pedagógico. Neste ponto, analisar o estatuto teórico e epistemológico da fenomenologia e da hermenêutica foi um passo proeminente para lograr compreender as implicações destes referenciais na produção da pesquisa educacional e, especificamente, da questão temática da produção acadêmica sobre protagonismo juvenil e educação.

Os estudos que sistematizei e busquei interpretar revelam visões otimistas sobre o desenvolvimento do protagonismo pelo jovem na escola, mas também trazem alertas sobre os riscos do modismo no uso do termo e do caráter neoliberal das políticas públicas, que relacionam a ação protagonista do estudante meramente à inserção no mercado de trabalho. Para a finalização da presente dissertação busquei diferenciar o protagonismo juvenil que encontrei em muitas das produções acadêmicas levantadas, de natureza crítica e emancipatória, com as ardilosas representações conceituais presentes nas bases de justificativas de estruturantes marcos legais da atualidade política do Ensino Médio: a BNCC do Ensino Médio ou a Reforma do Ensino Médio.

Com os avanços das políticas educacionais de cunho neoliberal para o epicentro da realidade escolar, a tarefa que se destaca consiste em gerar as condições de esclarecimento desses urgentes desafios que hoje se apresentam para educação brasileira. Um desses desafios

diz respeito à reforma do Ensino Médio, materializada na Lei 13.415/2017, que se propõe pensar no protagonismo juvenil como uma categoria indicativa do espírito inovador das questões educativas contemporâneas. Entender o alcance desse conceito de protagonismo juvenil, objetivo central desta análise, significa refletir sobre os fundamentos das teorias pedagógicas que legitimam essa proposta, trazendo a esfera política para o centro do debate da questão educativa, bem como analisar criteriosamente as suas contradições, sobretudo diante da tarefa de decifrar as consequentes políticas educacionais que se projetam em disputa na atual conjuntura brasileira, focando nos problemas emergenciais que afligem a escola e a sociedade.

A proposta do protagonismo juvenil que hoje circula no discurso das políticas educacionais diz respeito à requalificação da mão de obra para atendimento das demandas do mercado. Em linhas gerais, a proposta de reforma da escola de nível médio não se justifica para o que se destina para a educação da Juventude, já que o objetivo central está em atender à demanda de mercado, portanto, a proposta da ressignificação dos objetivos educacionais se justifica nesta concepção. Um discurso ideológico que esconde as intencionalidades de dominação.

Em um contexto centrado na lógica da desindustrialização do país e do mundo, cenário que se apresenta para o horizonte da realidade da juventude, a proposta da qualificação técnica se constitui como falácia argumentativa. Desse modo, o crescimento do chamando empreendedorismo assume as características da rota da empregabilidade, assim, ser supostamente patrão de si mesmo exemplificaria a ideologia burguesa que, hoje, se apresenta aos novos quadros da juventude. Essa ideologia está fundamentada nas categorias próprias das políticas neoliberais de apropriação das questões educacionais, sua reprodução constante esclarece o processo de desresponsabilização do Estado sobre a aplicação e o controle das políticas educacionais alinhando-as aos objetivos propostos pelos sistemas de exploração do capitalismo financeiro.

Nesse sentido, dar aos jovens a responsabilidade sobre os processos de sua formação, explicita essa lógica, presente na proposta da reforma educacional. Se sou levado a pensar o protagonismo juvenil sobre a fundamentação das políticas neoliberais, posso afirmar que a proposta em si não tem nada de democrático ou de humanista, tal como busquei sistematizar na amostragem de trabalhos acadêmicos que analisei e interpretei no trajeto investigativo, uma vez que grande parte desta juventude ainda se encontra estruturalmente excluída ou sofre com a segregação social presente em nossa realidade escolar.

Nesta seção final do presente relatório de pesquisa ou de minha dissertação de Mestrado, o que pretendo destacar, será justamente a crítica ao modelo que se faz presente em

nossa realidade educacional, proporcionada pela política decorrente de reformas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal hegemônico. Desse modo, a proposta aqui sistematizada consiste em buscar analisar as questões estruturais que afligem a condição social de nossa juventude, no que se refere ao seu processo de escolarização. Para esse objetivo, entendo que não é possível pensar em protagonismo juvenil se, e somente se, não se puder discutir a questão do ideário que sustenta as políticas educacionais dominantes. Essa questão potencializa o problema-chave do Direito à Educação. Numa segunda consideração, apresento os fundamentos da BNCC (2017) e busco demonstrar como esses fenômenos se articulam com a problemática da escola atual. É justamente sobre esse sistema de reforma que o debate do protagonismo se assenta, enviesado pela ideia de constituição dos projetos de vida da juventude. Por fim, apresento aqui os fundamentos de minha crítica, atrelada ao debate realizado sobre as questões políticas da educação contemporânea.

Espero, sinceramente, que essa análise contribua com o debate acerca das pseudorreformas que se apresentam no cenário educativo e que necessitam ser aprofundadas no desenvolvimento das pesquisas educacionais recentes. Nesse sentido, meus objetivos aqui são voltados para o ideal de buscar fortalecer o debate sobre o processo político atual, sobretudo por defender uma proposta educativa que valorize os Direitos Humanos, que proporcione à juventude um ideal educativo crítico, humano e emancipador. Para analisar o tema do protagonismo juvenil na atualidade tomei consciência da necessidade de, primeiramente, compreender os pressupostos ideológicos das políticas educacionais que versam sobre a defesa de repensar a autonomia do jovem na formação de sua trajetória e na dinâmica de seu trajeto de conquista do conhecimento. A questão-chave aqui é que essa proposta política não analisa o problema estrutural que perpassa a realidade das escolas brasileiras, em especial na consideração do problema da violência materializada no contexto escolar da juventude. Desde os primeiros estudos sobre Juventude aponta-se para essa contradição: há um deslocamento do sentido de análise crítica do protagonismo da juventude, desvinculando-se do conceito de agir político para a dimensão de ser compreendido como objeto de violência sociais.

Nesse sentido, a análise do protagonismo juvenil defendido pelos discursos oficiais atuais, deve ser entendida exatamente sobre sua contradição, por se tratar da problemática que assola a realidade social brasileira. A questão da ausência de efetivas políticas públicas de promoção da qualidade e da justiça social para a juventude é patente.

Entendo, nesse sentido, que para o contexto da educação brasileira, a proposta crítica que emerge, vinculada às teorias educacionais contemporâneas, se faz necessária, na medida em que as transformações do trabalho, bem como a formação do sujeito para o exercício de sua

prática social, precisam ser ressignificados. Isso significa dizer que pela alteração dos paradigmas, que fomentam as propostas educativas, se alteram também as condições materiais da atividade docente. Nessa crítica o problema da educação não está vinculado às questões estruturais, deserção que legitima a exclusão das minorias, mas sim às transformações ocorridas na produção e no mundo do trabalho. A questão da educação passou a ser a pauta das políticas neoliberais, com ênfase na empregabilidade da juventude.

Por sua vez, a fundamentação das teorias atuais de apropriação da categoria de protagonismo juvenil incide diretamente na formatação das políticas públicas, que anunciam o viés mercantilista como eixo estrutural de suposta melhoria da qualidade do ensino. Isso significa dizer que, toda forma de compreensão da educação estaria ligada às formas de constituição dos paradigmas, fato que "levaria" à transformação das relações sociais, políticas e culturais, da educação básica e superior.

Entendo ainda, nesse mesmo percurso, no desdobramento da análise das questões expostas que para efetivar uma materialidade dessa busca ter-se-á, como premissa, que os fundamentos teóricos da educação contemporânea podem ser anunciadoras de discursos que legitimam as formas de dominação que perduram, historicamente, na realidade escolar e que, por sua vez, mantêm escondida a exclusão de muitos; caso explícito sobre a problemática da violência, da exclusão e da alienação da juventude, por exemplo, que vem se tornando o ponto crucial da relação escola e sociedade. Assim, compreender as questões estruturais das políticas educacionais hegemônicas poderá auxiliar na reflexão sobre da formação dos jovens, principalmente no que se refere ao trabalho docente e no que está disposto como direito educacional nas propostas pedagógicas contra hegemônicas. Com o avanço das políticas neoliberais pode ser perceptível a necessidade de produção das teorias decifradoras e denunciadoras desses limites, de modo a demostrar que os conceitos de protagonismo juvenil ali subsumidos, ainda carregam os estigmas da ideologia dominadora que massifica a grande maioria da população no contexto escolar.

A relevância desta análise se coloca, nesse sentido sobre essa dimensão, a de compreender a condição da juventude, os métodos e processos da organização política da escola e sua interface com as teorias educacionais contemporâneas. Nesse sentido, o objetivo da sistematização categórica que realizei está na direção de lograr contribuir com o debate acerca das condições reais que afligem a juventude, além da produção do pensamento pedagógico para decifração e superação desse contexto. Meu desejo, com esse trabalho, consiste em buscar contribuir com a crítica aos fundamentos, que hoje se apresentam como transformadores da

realidade educacional, mas que carregam, em sua essência, o problema ideológico das formas de dominação dos sistemas produtivos.

É fato que a análise da valorização dos sistemas educativos é questão importante, no entanto, como nos diz Duarte (2008) quando essa análise está desatrelada das questões reais da dominação burguesa, esse discurso se torna ilusório e acaba sendo visto apenas em sua superficialidade; fato que legitima a precarização do trabalho. É nesse sentido, que o objetivo aqui é o de contribuir com o debate acerca da produção do pensamento pedagógico de natureza emancipatória, no que se refere à crítica das questões ideológicas, presentes na proposta política da reforma e que engessa o debate crítico sobre as questões educacionais do nosso tempo. Nesse sentido, é que me propus contribuir com a crítica epistemológica aos fundamentos, que hoje se apresentam como transformadores da realidade educacional, mas que carregam, em sua essência, o problema ideológico das formas de dominação dos sistemas produtivos e que inserem a questão do protagonismo da juventude nesse bojo.

Nessa discussão, sobre a BNCC e a lógica da implementação de um currículo por meio das competências, é preciso entender o percurso histórico, proposto por Philippe Perrenoud, da formulação do conceito e de sua articulação no processo de produção das políticas públicas educacionais, sobretudo nos anos 1990. Essa análise será importante para que se possa entender a ideia central colocada na Base Nacional Comum Curricular (2017-2018) e de como essa perspectiva curricular se configura num projeto de política pública alinhada a essa finalidade.

A década de 1990 foi marcada pelos processos de reestruturação do Estado e das políticas públicas alicerçadas à lógica do neoliberalismo. Neste mesmo período vários países do mundo passaram por reformas estruturais nas políticas educacionais que foram fortemente influenciadas por empresas e por grandes organizações defensoras da privatização e de uma lógica de educação para o mercado. Nesse sentido, houve grandes mudanças no arranjo produtivo e na lógica de aprofundamento do desenvolvimento do capitalismo, o ser humano se insere na nova forma de produção do mercado de trabalho (NETO; CAMPOS, 2018).

Para avançar ainda mais no desenvolvimento produtivista e na direção de impulsionar um modelo educacional de formação de capital humano para atender às necessidades do mercado, a escolarização passaria a ter um papel central no que tange ao atendimento dessas necessidades. A necessidade da reforma se explicaria, portanto, dada a necessidade de atendimento ao mercado e à ansiedade de suas demandas prescritivas. Diretamente influenciada pelo mercado, as políticas e as reformas educacionais transpõem a sua lógica na escola, assim a perspectiva de formação por competências ganha força e intensidade expositiva.

No pensamento neoliberal, a apropriação de determinados conceitos para se pensar em uma política educacional deve considerar, em certo modo, as transformações no mercado de trabalho. É na formação dos novos quadros profissionais que a defesa do protagonismo jovem se assenta e acaba por justificar a defesa da suposta modernização dos sistemas de ensino, falta que altera também a fundamento do Direito a Educação, para a do Direito a Aprendizagem, ou seja da percepção coletiva do Direito Social para a do Direito individual. É nesse sentido, que a BNCC traz a necessidade de trabalhar as nominadas competências no processo de escolarização.

Com o avanço das políticas neoliberais pode ser perceptível a produção das teorias ainda carregadas dos estigmas da ideologia dominadora que massifica a grande maioria da população no contexto escolar. Construir uma modelagem de escola projetada para servir subservientemente ao mercado, com a descentralização dos processos de gestão e de organização pedagógica, esclarece o propósito da política que abarca o conjunto dos principais objetivos da educação para a juventude, no contexto da sociedade tecnológica. Afirma aqui a concepção de autonomia do jovem, supondo pensar os eixos de sua formação, flexibilizar currículos com base nos projetos de vida da cultura juvenil, sistematizar os sistemas de avaliação como instrumentos de verificação da aprendizagem, dividir a proposta educativa entre o ensino técnico e o ensino teórico, esses são os mecanismos que sustentam a ideologia neoconservadora da educação contemporânea, cuja preocupação com o suposto protagonismo, não mais é do que uma capa que reveste os sistemas de dominação e de enquadramento na ideologia burguesa.

O projeto da BNCC (2017-2018), se coloca na contramão das necessidades reais de formação escolar da juventude brasileira, em especial a população jovem de identidade negra, trabalhadora e periférica. Protagonizar que pela qualificação efetiva da mão de obra, para inserção no mercado, solucionaria o problema da pobreza e das contradições sociais explicita a falácia presente nesta construção argumentativa. A formação técnica e tecnológica, não é garantia de empregabilidade, haja vista o quadro trágico de desempregados e desalentados que se vê no país atualmente. Nesse sentido, a lógica do protagonismo juvenil suplantada na base, não coaduna com as condições reais que fazem parte do contexto escolar brasileiro.

Uma proposta de protagonismo juvenil deve levar em consideração, nesse sentido, a formação integral, ética, moral, social e cultural dos seres humanos. Para que essa formação aconteça necessitamos pensar uma educação para além da lógica do capitalismo sociometabólico e cuja proposta seja pensada à luz dos Direitos fundamentais de preservação da vida humana. A lógica segregacionista das políticas neoliberais reafirma o processo

ideológico da dominação e por essa razão, conduzir a juventude para o abismo da exploração social é justificada pela lógica do pseudoprotagonismo juvenil sustentado na falácia do simulacro definido como projeto de vida. Por outro lado, considero que uma educação de cunho emancipador é que poderá conduzir essa juventude aos processos da transformação estrutural, sustentada na autonomia ética e política e na prática efetiva da justiça social.

O estudo que realizei, mapeando as produções acadêmicas sobre protagonismo juvenil na escola, foi de fundamental importância para compreender, ainda mais, a necessidade de fazer avançar novas pesquisas e empreender outros estudos na direção de alavancar a compreensão dessa identidade populacional na atualidade. As pesquisas sobre juventude, como lembrava Sposito (1997) tenderam a ser superadas por reducionismo estatísticos desprovidos de interpretações históricas e políticas.

Essa dissertação busca retomar a atualidade do tema e a relevância de sua integração aos estudos no campo da Educação, de modo a gerar as condições de efetuar criteriosas ações de proposição de políticas públicas educacionais de caráter emancipatório, inclusivo e democrático. Esses foram os anelos que pautaram meu percurso investigativo e geraram as condições de produção do presente trabalho de Mestrado.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** 5ª Ed, Martins Fontes São Paulo 2007.

ABREU, A. B. de. **A constituição de grêmios estudantis nas escolas estaduais de ensino médio de Minas Gerais e seu lugar na gestão democrática.** Universidade Federal de Juiz De Fora, 2017.

ABREU, A. B. de. **A Constituição de Grêmios Estudantis nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Minas Gerais e seu Lugar na Gestão Democrática.** 2017. Juiz de Fora. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/a-constituicao-de-gremios-estudantis-nas-escolas-estaduais-de-ensino-medio-de-minas-gerais-e-seu-lugar-na-gestao-democratica/. Acesso em: 10 nov. 2020.

ALVES, Gilberto Luiz. **Formação de Professores:** Uma Necessidade de Nosso Tempo? Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08_31.pdf

ANDRADE, Solange Fonseca Santos. **O protagonismo juvenil no ensino de física:** alunos elaborando roteiros de simulaå]ao no ensino médio. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Revista Educação e Pesquisa** – USP. São Paulo, v.27, n.1, p.141-160, jan/jun. 2001.

ARENDT. Hanna**. Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARRIENTOS, G. R.; LASCANO, R. E. **Informe sobre "protagonismo infantil"**. Fortaleza. Disponível em: **www.imagine.com.ar/yachay/protagonismo.** 2000.

BARROS, G. M. M. **Educomunicação e protagonismo juvenil**: experiências em educação pública a partir da Radio Conexão MB. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade da Amazônia, Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, Programa de Pós-graduação.

BAUMAN, Zigmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOAS, E. A. V. **Gestão democrática e participação das juventudes**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd.

BRASIL. **Caderno de orientações Parlamento Juvenil do Mercosul.** PJM. MEC. Seleção 2018-2020. 2018. Disponível em: http://pjm.mec.gov.br/images/pdf/caderno-orientacoes-2018.pdf. Acesso em. 30 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de

28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/ CNE, 2018.

BRASIL. **Ministério de Estado da Educação. Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2ª Versão Ensino Médio Brasília-DF, 2018.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRUEL, A. L. O. **As reformas do ensino médio no estado do Paraná (1998-2002)**: Relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil. Universidade Federal do Paraná, 2003.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a Privatização do Público. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 56, p. 84-99, ago. 2015.

CAMILLO, E. J. **Violências nas escolas**: juventudes e maquinaria capitalista no oeste catarinense. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grade do Sul, 2015.

CARDOSO. M. M.R. **Educação e Ensino Médio**: Identidades Juvenis e o Currículo para as Juventudes. 2019. Disponível em: http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1262/1/Marlon%20Magno%20Rangel%20Cardoso%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

CARMO, Bruno Borges. Políticas públicas educacionais: possibilidades, desafios e relevância da gestão democrática-participativa. **Revista Transformar**, v. 13, n. 2, p. 47-63, 2019.

CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. Gestão da escola básica pública e BNCC: quais as implicações?. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

CARVALHO, J.S.F. de. Os muros da escola: Por que preservar as instituições de ensino das demandas imediatas do mundo. **Revista Educação**, abr. 2015. Disponível em: http://revistaeducacao.com.br/2015/02/24/gestores-educacionais-debatem-a-educacao-alem-dos-muros-da-escola/. Acesso em: 20 ago. de 2022

CONRAD, V. L. D. **Jovens em cena**: a formação humana através da autonomia e do protagonismo juvenil. 2018. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/4641/1/VanderleiaLuciaDickConrad2019.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

CORSO, Angela Maria. **Ocupar é aprender: representações da juventude sobre as ocupações em escolas públicas de ensino médio em Irati (PR): To occupy is to learn:**

representation of youth on public high schools occupations in Irati (PR). 2020. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Fundação Odebrecht, 1996.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil:** movimentos atuais de "construção" do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. **Margens**, v. 14, n. 23, p. 43-60, 2020.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000. BRASIL. Caderno de orientações Parlamento Juvenil do Mercosul. PJM. MEC. Seleção 2018-2020. 2018. Disponível em: http://pjm.mec.gov.br/images/pdf/caderno-orientacoes-2018.pdf. Acesso em. 30 jun. 2020.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: O que é e como praticá-lo. 2007. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação dos professores. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lucia; JUNQUEIRA, Sérgio. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2009. v. 1. p. 31-42.

DALBERIO, M. C. B**. Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 101-134.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2008.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Protagonismo estudantil. **ORG & DEMO**, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Didáctica, Civilização Brasileira, 2007.

DIAS, F. A. R. **O projeto professor diretor de turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família**: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE.

Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2016.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas**. EDa Atlas SA, 2015.

DINIZ, Maria Helena. Dicionário jurídico: vol. II. **São Paulo: Saraiva**, p. 69, 1998.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**? (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

DURKHEIM, Emile. O que é fato social. **As regras do método sociológico**, v. 6, 1978.

EÇA, A. Cavalcante., & NUNES, C. Pinto. Implicit aspects of the National Common Curricular Base: some implications in the current context. **Journal of Research and Knowledge Spreading,** 2(1). 2021. Disponível em https://doi.org/10.20952/jrks2112326 . Acesso em: 28.06.2022.

ELIAS, Helimara Rodrigues. **Implantação da gestão democrática nas escolas da rede municipal de Pedras: um estudo de caso**. 2017. Tese de Doutorado. Instituto Politecnico do Porto (Portugal).

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, Brasília v.17, n. 72 p. 167-177. fev-jun. 2000.

FERRETTI, C; J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G.L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cad. Pesquisa.** São Paulo, v. 34, n. 122, p.411-423, Aug. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 07 nov. 2020.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1965

FORACCHI, Marialice Mencarini. **Juventude na sociedade moderna**. 1970. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1970. . Acesso em: 06 fev. 2023.

FREITAS, Luis. Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FREIRE, Paulo**. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo**. Política e Educação**. 5 ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREITAS, I. S. **Participação estudantil na gestão escolar**: contexto, limites e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular. **Acesso em**, v. 14, 2014.

GORIN, Michelle Christof et al. O estatuto contemporâneo da parentalidade. **Revista da SPAGESP**, v. 16, n. 2, p. 3-15, 2015.

GAI, I. **Sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil**. 2018. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7123. Acesso em: 01 nov. 2020.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. pub. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

GRANDOLFO, M. A. P. **Formação de professores de ensino médio e (in) visibilidade de experiências de protagonismo juvenil.** 2005. 249f. Dissertação (Mestrado e Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2005.

GRECCO, L. **Prevenção e combate ao bullying no contexto escolar com ações de protagonismo juvenil**. 2020. 98 F. Dissertação (Mestrado em ensino). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2020.

GROPPO L. **Introdução à Sociologia da Juventude**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2017.

GUEDES, G. B. **A escola de ensino médio público noturno:** uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento. Tese (Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Natal, 2007.

GUIMARÃES Gislene; GRINSPUN, Mirian. **Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade**. Rio de Janeiro: Cadernos ANPED, GT 20 Psic. Ed., 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

KONTERLINIK, I. **La Participación de los adolescentes:** exorcismo o construcción de ciudadania? Disponível em: www.iin.oea.org.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI M. S. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educacion Comparada**, Madrid, Espanha. 2007. Número 13. Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional. Disponível em:

professor.pucgoias.edu.br/.../Inmaculada%20Revista%20Española.doc. Acesso em: 20/06/2020.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar:** políticas estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, D. E. A. de. **Programas que incentivam o Protagonismo e o Empreendedorismo Juvenil**. 2016. Mogi das Cruzes. Disponível em: http://pergamumweb.umc.br/pergamumweb/vinculos/000001/00000146.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

LIMA, D. E. A. de. **Protagonismo juvenil**: dificuldades e desafios de sua promoção em uma escola estadual de Belo Horizonte. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 114 f. 2020.

LINO, C. **O protagonismo juvenil no processo de ensino aprendizagem sobre as enteroparasitoses**. 96f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Biológicas, Programa de Mestrado Profissional de Ensino de Biologia em Rede. 2019.

LÜCK, Heloísa. *et al*. **A Escola Participativa:** o trabalho do gestor escolar. 4ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARQUES, A. S. **A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2021.

MARQUES, D. A. F. **Direitos de jovens na escola de tempo integral:** tensões e perspectivas em narrativas de estudantes de ensino médio. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2018.

MARTINS, J. A. R. **O projeto Escola de Hackers como ambiente potencializador do protagonismo juvenil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia Fundamentos e Recursos Básicos**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MEIRELES, M. M. **Dentro e fora de si:** modos de ser/estar jovem na escola. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

MENDES, R. C. P. R. A **educação em direitos humanos a partir de uma perspectiva interdisciplinar:** o projeto "Protagonismo Juvenis e Cidadania" desenvolvido no CINTRA. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

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

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOREIRA, R. N. M. **A implementação do Projeto Professor Diretor de Turma em uma escola regular da rede Estadual do Ceará:** uma análise do alcance dos objetivos da política. Universidade Federal De Juiz De Fora, 2020.

MORO, Marie Rose. Os ingredientes da parentalidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 8, p. 258-273, 2005.

MOTTA, M. S. Inovação no conhecimento científico por meio de pesquisas inventariantes: uma proposta de percurso metodológico para a realização de um Mapeamento Sistemático de Literatura. In: MOTTA, M. S.; KALINKE, M. A. (Orgs.). **Inovações e Tecnologias Digitais na Educação**: uma busca por definições e compreensões. Campo Grande, MS: Life, 2021, p. 21-56.

MOTTA, M. S.; BASSO, S. T. L.; KALINKE, M. A. Mapeamento sistemático das pesquisas realizadas nos programas de mestrado profissional que versam sobre a aprendizagem matemática na educação infantil. **ACTIO**: Docência em Ciências, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 204-225, 2019.

MOURA, M. R. L. **Reformas educacionais, protagonismo juvenil e grêmio estudantil:** a produção do indivíduo resiliente. 2008, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, 2008.

NASCIMENTO, M. M. **Grêmio Estudantil do CEFET-**MG: Um estudo sobre o protagonismo Juvenil e a promoção da igualdade de gênero e raça. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/Dissertao_Michelle_Meneghin_Nascimento_FC%20(2).pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

NETO, F. J. E; CAMPOS, G. R. **O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira.** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521> Acesso em: 13 de julho de 2020.

NUNES, C. **Educação e Memória**. Campinas: Editora Brasílica, 2013.

NUNES, C. **Sobre os Métodos de Pesquisa nas Ciências da Educação: passos teóricos iniciais e aproximações práticas preliminares**. REUNINA – A Revista de Educação da Faculdade Unina 2021, vol.2, nº04.

OLIVEIRA, A. **O protagonismo juvenil em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. 2011a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf. Acesso em: 09/08/2019.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** introdução crítica. 17 ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2017, p. 85.

PEIXOTO, R. B. **Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza**. Universidade Federal do Ceará, 2020.

PEREIRA, K. A. F. **Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro**. 01/06/2009 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marilia, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96345/pereira_kaf_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 nov. 2020.

PEREIRA, K. A. F. **Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro.** 2009. 122 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, 2009.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley; BORSA, Juliane Callegaro; KOLLER, Sílvia Helena. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional a infância. **Trends in Psychology/Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

PIRES, A. A. M. **Empreendedorismo, protagonismo e pedagogia de projetos**: uma simbiose transdisciplinar. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Cefet. 2006.

PIZZOL, G. D. **Protagonismo juvenil:** significações atribuídas por alunos de Ensino Médio do Meio-Oeste catarinense. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

QUEIROZ, S. S. **Escolas Democráticas**: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2019.

REIS, J. E.de A; KAUFFMAN, K. R. **A ocupação das escolas no estado de São Paulo e o direito de resistência constitucional**. 2017. Disponível em: http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/354/301. Acesso em: 14 nov. 2020.

RODRIGUES, William Costa et al. Metodologia científica. **Faetec/IST. Paracambi**, p. 2-20, 2007.

SAKAMOTO, S. M; FONSECA, J. L. P. Gestão escolar: do planejamento a execução e resultados em duas escolas estaduais no município de Parintins. **Revista Eletrônica Mutações**, janeiro - junho, v. 7, n, 12, 2016. Disponível em: http://www.periodicos.ufam.edu.br/relem/article/view/2071. Acesso em: 16 ago. 2019.

SANCHEZ, G. **O Programa Escola da Família e o protagonismo juvenil**: um panorama de 2003 a 2006. 2007. 179 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007.

SANTOS, D. N. **Práticas socioespaciais**: protagonismo juvenil e participação democrática no Movimento de Ocupação das escolas estaduais de Rio Grande/RS. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2019a.

SANTOS, M. S. **Culturas Juvenis na Escola Pública:** contextos de uma instituição de ensino médio em Tucano-BA. 209. 185 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2019b.

SANTOS, Jordana de Souza. **O movimento estudantil na "democratização":** crise da era Collor e neoliberalismo. UNESP, 2018. repositorio.unesp.br, https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166418.

SATO, Marcos de Barros. **A revisão bibliográfica**. Método, v. 1998, p. 04-01.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb:** por uma outra política educacional. (coleção educação contemporânea) 2a. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia** (Polêmicas do Nosso Tempo). 33.ed. São Paulo: Autores e Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Tendências e Correntes da Educação Brasileira** In. Mendes D. T.(org). Filosofia da Educação brasileira, Rio de Janeiro, Civilização brasileira. 1983.

SILVA NETO, Cláudio Marques da. **A gestão escolar democrática é um desafio para os educadores**? 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007. Acesso em: 06 nov.2020.

SILVA, A. S. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas**: caminhos e desafios para o ensino de Geografia. 2017. 161 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, J. A. B. **Objetos de aprendizagem aplicados ao ensino de trigonometria**: revelando elementos a partir do movimento histórico-lógico. Dissertação (Mestrado em Formação Científica e Tecnológica). 123f. 2018. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.

SILVA, L. R. **Juvenille parcipative action in the collaborative learning using the information and communication technology tools in college**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, M. C. **Protagonismo juvenil:** reflexões sobre uma prática pedagógica em teatro no colégio estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Águas Lindas de Goiás. 2016. 75 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

SILVA, Marcelo D. **Educação Ideologia e Complexidade: contribuição para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2012b.

SILVA, T. G. da. A miséria ideológica dos paradigmas educacionais contemporâneos: os modismos do pensamento complexo. *In:* PEREIRA, E.; SILVA, S. C.; SOUZA, T. N. (orgs) **Desafios e Perspectivas das Ciências Humanas na Atuação e na Formação Docente**. Jundiaí-SP, Paco Editorial: 2012.

SILVA, T. G. da. **Protagonismo na adolescência**: A escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. 152f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2009.

SILVA, T. G. da. **Protagonismo na Adolescência**: A escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 01/08/2013 152 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96345. Acesso em: 14 nov. 2020.

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex Vieira; SANTOS, Inalda Maria. Concepções de gestão escolar pós–LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 533-549, 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB**, 2008.

SOUSA, M.; ARAÚJO, M. **A propósito do protagonismo juvenil:** quais discursos e significados? 2011. 143f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza - CE, 2011.

SOUZA, T. E. “Ocupa e Resiste”. **Discursos da Folha de São Paulo sobre as Ocupações das Escolas Nos anos de 2015 e 2016. 2018**. Rondonópolis. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/Thaisa%20Definitivo%20CERTO%20imprimir%20pdf.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

SOUZA, T. E. **“Ocupa e resiste”:** discursos da Folha de São Paulo sobre as ocupações das escolas nos anos de 2015 e 2016. 2018. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis (MT). 2018.

SOUZA, V. **Juventude, solidariedade e voluntariado**. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 5 maio/junho/julho/agosto de 1997, p.37-52.

STAMATO, M. I. C. **Protagonismo Juvenil**: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude. 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_79419bdb52bc8b0d418a28948e59bf56. Acesso em: 04 nov. 2020

TELES, S. M. A. **A implementação do programa educacional de atenção ao jovem - PEAS juventude**: o estudo de caso de duas escolas estaduais em Patos de Minas. Universidade Federal De Juiz De Fora, 2013.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **40 milhões de estudantes, ideias e sonhos**. Disponível em: https://ubes.org.br/memoria/historia/. Acesso em: 30 nov. 2020.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. In: **Revista da Católica**. Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica

VOLKWEISS, Anelise et al. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 1, p. e29112-e29112, 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Estudos selecionados

Autor	Ano	Título	Nível	Universidade
BRUEL, ANA LORENA DE OLIVEIRA	2003	AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ (1998-2002): RELAÇÕES ENTRE O PROEM E OS PROJETOS DE PROTAGONISMO JUVENIL	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
GARCIA, ELISETE ENIR BERNARDI	2005	UM ESTUDO SOBRE JUVENTUDE E ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR	M	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PIZZOL, GUSTAVO DAL	2005	PROTAGONISMO JUVENIL: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUIDAS POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO NO MEIO OESTE CATARINENSE	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
GRANDOLFO, MARIA ÂNGELA PAUPERIO	2006	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E (IN)VISIBILIDADE DE EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO JUVENIL	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ANDRADE, SOLANGE FONSECA SANTOS	2007	O PROTAGONISMO JUVENIL NO ENSINO DE FÍSICA: ALUNOS ELABORANDO ROTEIROS DE SIMULAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	M	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
GUEDES, GILMAR BARBOSA	2007	A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO NOTURNO: UMA CONJUNTURA FAVORÁVEL AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL COLETIVO EM CONTRAPOSIÇÃO AO PROTAGONISMO JUVENIL VIA EMPODERAMENTO	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PIRES, AQUILES AUGUSTO MACIEL	2007	EMPREENDEDORISMO, PROTAGONISMO E PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM SIMBIOSE TRANSDISCIPLINAR	M	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS
SANCHEZ, GINA	2007	O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA E O PROTAGONISMO JUVENIL: UM PANORAMA DE 2003 A 2006	M	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

MOURA, MARCILENE ROSA LEANDRO	2008	REFORMAS EDUCACIONAIS, PROTAGONISMO JUVENIL E GRÊMIO ESTUDANTIL: A PRODUÇÃO DO INDIVÍDUO RESILIENTE	M	UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PEREIRA, KATHIUSCIA APARECIDA FREITAS	2009	PROTAGONISMO JUVENIL E EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	M	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
SILVA, LEANDRO RODRIGUES DA	2009	PROTAGONISMO JUVENIL POR MEIO DE MONITORIA NA ESCOLA COM O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	M	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
OLIVEIRA, ALTEMIR DE	2011	O PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
TELES, SIDEIA MARILIA DO AMARAL	2013	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM - PEAS JUVENTUDE: O ESTUDO DE CASO DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS EM PATOS DE MINAS	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
SILVA, THAIS GAMA DA	2015	PROTAGONISMO NA ADOLESCÊNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO E LUGAR DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CAMILLO, ELIANE JURASKI	2015	VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: JUVENTUDES E MAQUINARIA CAPITALISTA NO OESTE CATARINENSE	D	UNIVERSIDADE DE SANTA MARIA
DIAS, FRANCISCO AURICELIO RODRIGUES	2016	O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA GESTÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL E DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: O CASO DA EEM JOÃO ALVES MOREIRA, EM ARACOIABA-CE	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MEIRELES, MARTA MARTINS	2016	DENTRO E FORA DE SI: MODOS DE SER/ESTAR JOVEM NA ESCOLA	M	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
SILVA, MARIA CRISTIN	2016	PROTAGONISMO JUVENIL: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEATRO NO COLÉGIO ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	M	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
ABREU, ANDREA BOTELHO DE	2017	A CONSTITUIÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS E SEU LUGAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MARTINS, JOAO ALBERTO RAMOS.	2017	O PROJETO ESCOLA DE HACKERS COMO AMBIENTE POTENCIALIZADOR DO PROTAGONISMO JUVENIL	M	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

MENDES, RENATA CAROLINE PEREIRA REIS	2017	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: O PROJETO "PROTAGONISMO JUVENIL E CIDADANIA" DESENVOLVIDO NO CINTRA SÃO LUÍS — MA 2017	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
SILVA, ALCINEIA DE SOUZA	2017	JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS: CAMINHOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	M	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
BARROS, GECILENE MAGALHAES MARINHO	2018	EDUCOMUNICAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL: EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA A PARTIR DA RÁDIO CONEXÃO MB	M	UNIVERSIDADE DE AMAZÔNIA
BOAS, ERIKA APARECIDA VILAS	2018	GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MARQUES, DANIELLE ARAUJO FERREIRA	2018	DIREITOS DE JOVENS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TENSÕES E PERSPECTIVAS EM NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
SOUZA, THAISA ELIS DE	2018	"OCUPA E RESISTE": DISCURSOS DA FOLHA DE SÃO PAULO SOBRE AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS NOS ANOS DE 2015 E 2016	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
LINO, CAROLINA	2019	O PROTAGONISMO JUVENIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM SOBRE AS ENTEROPARASITOSES	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
QUEIROZ, SHARLENE DE SOUZA	2019	ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: A AUTONOMIA E O PROTAGONISMO JUVENIL NO MODELO HORIZONTAL DA GESTÃO DO CONHECIMENTO	M	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
SANTOS, DIEGO NODA DOS	2019	PROTAGONISMO JUVENIL E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RIO GRANDE/RS	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
SANTOS, MAGALI SUZANA	2019	CULTURAS JUVENIS NA ESCOLA PÚBLICA: CONTEXTOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO EM TUCANO-BA	M	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
FREITAS, INDIARA SILVA DE	2020	PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA GESTÃO ESCOLAR: CONTEXTO, LIMITES E PERSPECTIVAS	M	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
GRECCO, LEYZE	2020	PREVENÇÃO E COMBATE AO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR COM AÇÕES DE PROTAGONISMO JUVENIL	M	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E

				TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
LIMA, MARCIA JOSIANE RESENDE	2020	PROTAGONISMO JUVENIL: DIFICULDADES E DESAFIOS DE SUA PROMOÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BELO HORIZONTE	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MENEZES, LUCIANE DE SOUZA	2020	GRÊMIO ESTUDANTIL: QUAIS SENTIDOS NA ATUALIDADE?	M	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
MOREIRA, RAIMUNDO NONATO DE MENEZES	2020	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA ANÁLISE DO ALCANCE DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PEIXOTO, RONNY BARROSO	2020	POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO CRÍTICO MEDIADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA	M	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MARQUES, ALAN DA SILVA	2021	A PARTICIPAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS	M	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2021).