

Eles querem ver da gente não é o que a gente é: sobre a juventude e o protagonismo em uma escola pública.^I

Amanda Bessa da Silva^{II}

Zuleica Pretto^{III}

Resumo: Este trabalho teve como objetivo central analisar se os jovens identificam a escola como potencializadora de protagonismo. A pesquisa teve abordagem qualitativa, sendo de campo, do tipo exploratória e com corte transversal. Os dados para análise foram concedidos a partir de um grupo focal, que ocorreu mediante quatro encontros realizados com jovens de uma escola pública da Região Metropolitana de Florianópolis. Por intermédio de uma análise de conteúdo, foi possível identificar a relação que os jovens estabeleciam com a escola, com os professores e com as coordenadoras. E também quanto à juventude, a forma como as relações se dispõem nesse contexto, e como os jovens conseguem agir enquanto protagonistas. Logo, os resultados encontrados demonstram que a questão geracional influencia nas relações dentro da escola, na forma como os jovens atuam como protagonistas dentro do contexto escolar. Outro ponto a ser destacado é a interseccionalidade *versus* a imparcialidade dentro do ambiente escolar, e a necessidade de ter um espaço mais afetivo. Quando os jovens aprenderem a protagonizar, tiverem suas falas validadas, os ambientes pelos quais atuam será mais efetivo em propiciar a aprendizagem e formar vínculos para sua participação.

Palavras-chave: Cotidiano. Juventudes. Protagonismo. Escola Pública.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é protagonismo e juventude, escolha feita por meio de reflexões realizadas ao longo do Curso de Psicologia. Principalmente quando se tratava de assuntos relacionados à infância/adolescência, à educação, à escola como incentivadora da cidadania, do protagonismo e da participação de crianças e adolescentes na sociedade. Assim, iniciamos este debate, questionando, o que aparece no imaginário social quando falamos em protagonismo e juventude? Os jovens se reconhecem como protagonistas? Que condições o Estado oferece para que jovens sejam protagonistas? e, Qual o papel da escola na potencialização do protagonismo?

A construção histórica e social da infância e da adolescência propiciou sua visibilidade na sociedade, como períodos únicos, que necessitam de proteção e cuidado, em contraponto a uma visão indiferenciada, quando seus cotidianos eram misturados aos dos adultos, não recebiam nenhum tratamento especial e cedo assumiam responsabilidades (ARIÈS, 2006). Ao

^I Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Graduação em Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. 2019.

^{II} Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. E-mail: amandabessasilva22@gmail.com

^{III} Doutora em Psicologia - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora Titular na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

alterar seu comportamento com relação às crianças, a sociedade passa a compreendê-las a partir do mito da inocência, distanciando-as de debates e eventos sociais mais amplos e excluindo-as das conversas sobre assuntos considerados de adultos e, com isso, da vida pública (PIRES; BRANCO, 2007).

Este distanciamento da infância e da adolescência dos debates coletivos faz com que as pessoas definidas como crianças e adolescentes sejam desautorizadas a expressarem suas opiniões, o que restringe ou impede o aprendizado da partilha de ideias e de modos de pensar, bem como as diversas possibilidades de participação no mundo. Esse é um dos fatores que torna importante trazer a perspectiva dos jovens para esta pesquisa. Como Djamila Ribeiro (2017) descreve em *O que é lugar de fala?*, as produções acadêmicas devem entrar em contato com os grupos que pertencem à área de estudo, pois têm um ponto de vista particular sobre a realidade, para dar a ela uma posição comum de acesso à fala e à escuta.

A juventude é para alguns autores sinônimo de adolescência, marcada pela passagem da infância para a vida adulta (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009; FERRETTI *et al.*, 2004). Notamos que os estatutos, organizações e leis federais buscam compreender a juventude a partir de idades. Sendo então considerada de 15 a 29 anos de idade - Lei nº 12852 (BRASIL, 2013), de 12 a 18 anos para o ECA (SANTOS, 2018), ou ainda para a OMS 15 a 24 anos e, para a PNJ, 15 a 29 anos (ZANELLA, *et al.* 2013). As idades que compreendemos por juventude nessa pesquisa, portanto, foi entre 12 a 29 anos. Porém, acreditamos que juventude pode transcender este aspecto geracional, e que não necessariamente seja determinada por uma idade. Além disso, quando rompemos com padrões pré-estabelecidos, quebramos a romantização de que existe apenas um tipo de existência e experiência no mundo, como se ela falasse de todas as pessoas (BRAH; PHOENIX, 2004). Para pensar esse aspecto, faz-se importante compreender a interseccionalidade que marca a relação das pessoas com o mundo, já que as pessoas são constituídas por uma classe, um gênero, uma geração, uma etnia, uma sexualidade e pela relação entre eles (RIBEIRO, 2017; AKOTIRENE, 2018). Nesse sentido, as idades que constituem a juventude como um fenômeno geracional não correspondem a universalidade de modos de ser jovem ou de compreendermos a juventude.

Feita essa problematização sobre a concepção de juventude, é fundamental explorarmos o significado da palavra protagonismo. Pires e Branco (2007) explicam que a palavra tem origem no grego *protagonistés*, o ator principal do teatro. Assim, o protagonismo juvenil é um processo formador que acontece por meio da ação de jovens, que participam socialmente para construir a cidadania, as políticas públicas, que fazem parte de movimentos estudantis, e outras formas de militância (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009). Com estas

contribuições, e com as mudanças sociais e políticas que envolvem crianças e adolescentes, devemos observar os espaços pelos quais esses atores circulam em seu cotidiano, sendo que aqui recortamos o ambiente escolar como foco de nosso debate. Arendt (2016) entende que a escola é um local privilegiado por ser uma das primeiras experiências em que os jovens acessam ao mundo para além do ambiente familiar.

A escola é o espaço em que a sociedade a partir do século XVIII passa a autorizar que se construam as sociabilidades e civilidades, preparando as pessoas para o mercado de trabalho. Atualmente a escola é um direito que deve ser acessado por todos, mas, segundo Pfeiffer (2001, p.30), essa instituição tem buscado “[...] homogeneizar sentidos, produzindo consenso, apagando a diversidade [...]”, dá-se aos estudantes pensamentos e críticas prontas, essas muitas vezes deslocadas de suas realidades.

Devemos pensar as crianças e adolescentes como seres viventes no mundo, que o percebem, e são capazes de falar sobre ele, de criticá-lo e mudá-lo (PRETTO, 2015). Paulo Freire (1967) e Hannah Arendt (2016) transcorrem esse diálogo, de não estarmos no mundo, mas com ele, o que resultaria na expansão das realidades. A escola é um mecanismo social, que se impacta com a cultura, a história e a época em que se está vivendo, que educa e forma crianças e adolescentes para o mundo. Nessa busca pela expansão de sua realidade e pensando a juventude como criadora, cabe-nos perguntar: Os jovens identificam a escola como potencializadora de protagonismo?

Observa-se que realizar pesquisa no campo da educação, auxilia no rompimento de práticas que, muitas vezes, excluem a participação dos(as) estudantes dos processos de decisão que os afetam, dentro do ambiente escolar, como o grêmio estudantil, os conselhos de classe e a reunião de pais e educadores (MARTINS; DAYRELL, 2013). E não apenas nas escolas, mas em questões estatais, que Santos (2018) acredita que seriam mais efetivas se os jovens fizessem parte dos processos de decisão, visto que eles têm demandas ao Estado, e que seria um desafio para a sociedade e para os governantes. Podemos utilizar, como exemplo, as Conferências Municipais e Estaduais sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA e CEDCA), Encontro Nacional da Juventude Negra (ENJUNE) (GOMES, 2018), a criação de políticas públicas para a juventude, e projetos político-pedagógicos que englobem a realidade dos estudantes (DAYRELL, *et al.* 2010), ou seja, que considerem a interseccionalidade.

Visando compreender sobre os temas juventude e protagonismo, foi realizado o levantamento de artigos publicados em bases de dados científicas, durante o mês de fevereiro de 2019. A base utilizada foi a *Scielo*, sendo buscadas informações a partir de onze palavras-chaves: “protagonismo e crianças”, “protagonismo e adolescentes”, “protagonismo infantil”,

“protagonismo juvenil”, “participação social e adolescentes”, “participação social e crianças”, “autonomia e adolescentes”, “protagonismo e juventude”, “participação social e juventude”, “autonomia e juventude”, “juventude e escola”. E também na revista Política e Sociedade, a palavra-chave “juventude”. Como resultado deste levantamento, 12 artigos foram analisados e utilizados como fonte para a realização deste projeto.

Notamos que esses artigos foram publicados entre os anos de 2004 a 2018, demonstrando que é um tema que vem sendo debatido e pesquisado com maior ênfase desde o início do século XXI, envolvendo as áreas de educação, psicologia, pedagogia, filosofia, história e ciências sociais. Isto demonstra que além da necessidade da psicologia contribuir em pesquisas sobre protagonismo e juventude, outras áreas de conhecimento auxiliam na compreensão sobre este tema. Na Psicologia, em especial, o debate sobre protagonismo deve considerar importante, pois esta área do conhecimento estuda sobre a constituição das pessoas e sua relação com o mundo.

Além disso, a partir desse levantamento na *Scielo* notamos que principalmente a adolescência está associada ao que está à ‘margem’ da sociedade, ou seja, doenças, privação de liberdade, infrações, violência e drogas. Existem poucos artigos que falam de uma juventude protagonista, que constrói. Outro fator interessante foi que termos semelhantes como: participação social, autonomia e liberdade são pouco pesquisados na infância e na adolescência.

Visto que nos estudos encontrados apenas três pesquisas utilizaram como método a pesquisa de campo, a possível contribuição desta pesquisa é realizar este método e investigar com os jovens se eles identificam que são e podem ser protagonistas, se eles fazem parte e são engajados nos projetos que a escola oferece. E, além de investigar se esses jovens participam e querem participar dos projetos escolares, é necessário refletir sobre a importância da escola no processo de desenvolvimento do protagonismo como também a participação social dos jovens, considerando que esse ambiente pode favorecer a relação dos jovens com a arte, a cultura e a política. A partir dessas reflexões, objetivou-se analisar se os jovens identificam a escola como potencializadora de protagonismo. Dito isso, será apresentado a seguir a metodologia desta pesquisa e a análise.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa foi utilizada abordagem qualitativa, que se preocupou em investigar detalhadamente sobre o grupo de participantes, centrando-se na “[...] exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar [...]” (GOMES, 2009,

p.79). Fez-se a opção pela pesquisa exploratória, em razão dos objetivos, por possibilitar maior intimidade com o objeto de estudo. Utilizou-se o corte transversal, compreendendo determinado momento da vida dos jovens (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). O procedimento realizado foi a pesquisa de campo, de forma participante, através da execução de um grupo focal com os jovens. Essa técnica foi entendida como ideal já que os participantes tem a oportunidade de trabalharem coletivamente em busca do debate e da criação a partir de questões provocadas pela pesquisadora. Para realizar o grupo focal é necessário que os participantes tenham “[...] alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p. 7).

De acordo com a Resolução CNS nº 466/12 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012) e a nº 510/16 (CNS, 2016), foram estabelecidos os cuidados éticos com relação à participação de seres humanos, de forma a resguardar a integridade física e psíquica dos/as participantes. O projeto desta pesquisa foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, número do protocolo 3.525.807.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da Região Metropolitana de Florianópolis, em quatro encontros, que ocorreram duas vezes na semana, com duração de até 45 minutos, visto disponibilidade da coordenadora e da professora de sociologia concordaram em ceder um horário de aula para a realização dos grupos. Os/as participantes da pesquisa estavam matriculados e faziam parte do 1º ano do Ensino Médio, e também do Ensino Médio Inovador (EMI), programa do governo federal que vem sendo estudado e inserido nas escolas públicas de forma experimental. Desta forma no contraturno do período de aula os/as participantes realizavam atividades de cultura e esporte, nas quais sete dos participantes da pesquisa faziam parte do teatro, e um jogava basquete. Além disso, uma das participantes da pesquisa faz parte de um grupo de dança e trabalha como babá.

O grupo focal foi realizado com oito participantes, dois meninos e seis meninas. Dentre esses, uma negra, três pardos(as), quatro brancos(as) – conforme suas autodescrições. As idades variaram de 15 a 17 anos. Quanto ao tempo que frequentavam a escola, este variou de dois meses a três anos, sendo que três participantes da pesquisa estavam na escola há pelo menos um ano.

Os encontros do grupo foram no pátio da escola, em um local em que eles se sentiam mais confortáveis, e buscou-se resguardar ao máximo as informações dadas por eles(as). Esses

foram gravados, transcritos, e também registrados em diário de campo, com as impressões da pesquisadora. Nos encontros, além do levantamento das informações pessoais de cada jovem e da turma, trabalhou-se temas como: cotidiano escolar, práticas escolares, juventude, protagonismo e a participação social.

As informações provenientes dos encontros foram submetidas à análise de conteúdo, técnica que permite compreender os materiais já estudados, as falas dos jovens, a observação do que ocorreu no campo, o que ficou implícito e as contradições (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 *apud* GIL, 2002). Dessa forma, ao transcrever as falas dos encontros com os jovens, organizou-se em uma tabela os objetivos da pesquisa, os dados do campo com o referencial teórico do projeto, e outros referenciais que dão subsídios para a compreensão das falas. Na realização da organização e interpretação dos dados, teve-se como base o procedimento de Bardin (2011), fez-se a pré-análise, que consistiu em reunir os diários de campo, com as produções e gravações das falas dos jovens. Após, os dados foram separados em categorias, agrupou-se dados que tinham características em comum, sendo elas: cotidiano; juventude; protagonismo e participação social; práticas que estimulem o protagonismo. A terceira e última fase consistiu em tratar e interpretar os dados com base na fundamentação teórica de autores da Educação, da Psicologia, da Política, da Sociologia, entre outros.

A partir do exposto, será apresentada a seguir a análise dos dados, as categorias estarão explicitadas nos tópicos. Ressaltamos que consideramos importante que, ao falarmos em protagonismo, as falas dos jovens ganhem destaque demarcando os títulos de análise.

4 ANÁLISE

“Que nem uns ratinho”: O cotidiano escolar no EMI

Para iniciarmos a análise desta pesquisa é fundamental compreendermos sobre o cotidiano dos jovens que participaram dela, e a especificidade de seu currículo escolar. O grupo de participantes da pesquisa faz parte do EMI. Este é um programa do governo federal que objetiva a oferta de um currículo que segundo o art. 3º da Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016 (MEC, 2016, p. 13):

I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; e VIII - Protagonismo Juvenil.

Portanto, as escolas devem ofertar a iniciação científica, valorizar a relação teoria e prática, utilizando novas tecnologias e diversas metodologias, além disso, o desenvolvimento do protagonismo (MEC, 2016).

Os participantes da pesquisa têm aula de segunda a sexta no período da tarde e, de manhã, duas vezes na semana, têm atividades relacionadas ao EMI. Ao pensarmos sobre o cotidiano escolar das/os participantes, observa-se que os jovens têm sua vida e seu dia segmentados, e que devem cumprir horários pré-estabelecidos, como um modo de organização de nossa sociedade, que reflete na vida escolar. O que considerando as ideias de Foucault (1987) influência na constituição dos sujeitos e nos modos como as instituições operam. Ao questionar os participantes sobre as aulas, foi possível notar a partir de suas falas que a escola ainda está se adaptando ao EMI, e que ainda não conseguiram se adequar à lei. Dessa forma, a premissa de realizar aulas com mais dinâmica e experimentação não tem sido ainda uma realidade, visto que as aulas não se diferenciam do ensino regular.

Os participantes relataram que aceitaram fazer parte do novo currículo sem saber como as aulas ocorreriam, e também que não foi uma escolha espontânea, mas que foram convocados pela coordenação. A partir disso, o protagonismo da resolução é rompido, se nem mesmo os jovens podem escolher se querem participar ou não do EMI, e possivelmente de outros projetos ofertados. Além disso, se levarmos em conta que eles não têm clareza sobre como os projetos ocorrerão, quebra-se a ideia de que os jovens têm condições de escolher.

Durante a realização da pesquisa notou-se que apenas uma das participantes expressou ficar feliz em participar do EMI, este fato chama atenção e é importante ser ressaltado, visto que a participante é negra. Assim, pode-se considerar a importância da interseccionalidade e das relações étnico-raciais como um recorte no modo de viver algumas experiências dentro do ambiente escolar, proporcionando acesso a espaços na sociedade e também, a possibilidade de ampliar a participação no mundo. O que para os outros estudantes têm outro sentido.

Enquanto os jovens não tiverem clareza e puderem ter suas escolhas aceitas e validadas, as leis de incentivo ao protagonismo não adiantarão. As pessoas necessitam se apoderar da criação das leis e de sua (re) formulação. Para Castro (2001, p. 29), “[...] um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é *a priori* considerada válida, e manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes”. Para além das leis, nota-se que é imprescindível a necessidade de cooperação entre jovens, crianças e adultos, em que se validem as ações e a tomada de decisão deles, sendo extremamente necessário que a escola, como espaço de formação para a cidadania, forneça essa prática de participação social.

Outro aspecto que os jovens ressaltaram, foi que, por fazerem parte do EMI, são tratados diferente por professores e coordenadoras. Um dos pontos é relacionado a exigência por maior responsabilidade, como se pode observar na fala do Pedro: “[...] no EMI tu, tipo, é levado a sério, sabe? Eles te tratam como se tu fosse mais velho [...] como se a gente tivesse um olhar diferente”. Outro ponto, que os deixa desconfortáveis, se refere à grande quantidade de trabalhos e informações que geram cobranças. E, como terceiro aspecto citam o caráter de “experimentação”, conforme Julinha expõe: “[...] tudo que eles querem experimentar eles jogam para a gente”. Sobre isso Pedro complementou: “[...] só que eles não percebem que a gente não aguenta, sabe?”, seguido por Gomes “[...] (risada) que nem uns ratinho”. É possível destacar as afirmações de Foucault (1987, p. 102), “[...] vigilância ininterrupta: cada instante do dia é destinado a alguma coisa, prescreve-se um tipo de atividade e implica obrigações e proibições [...]”. Ou seja, as/os estudantes muitas vezes não conseguem lidar com as demandas feitas pela escola, e com a imposição das práticas realizadas dentro da sala de aula, as quais são submetidos.

RELAÇÕES E CONFLITOS: “Como se a gente fosse gente e não como se a gente fosse um bando de gado”

Os jovens falaram sobre os professores “chamarem a atenção” na frente da turma inteira para problemas individuais, e que se sentem humilhados com essa forma de comunicação. Julinha diz: “[...] eu só não gosto da postura de alguns professores em humilhar a gente, a gente já é humilhado o tempo todo aqui dentro de tipo, ficarem falando um monte de coisa [...]”. Muitas vezes as relações conflituosas se dão pela forma como se comunicam, podemos notar em Foucault (1987), que esses modos de “chamar atenção” que os professores utilizam é para tornar a ideia de quebrar as regras da escola menos atrativas, com isso, tornam-se mais rígidas as energias que fluem nessa relação. É possível perceber que essa forma de comunicação é inadequada, e que só gera constrangimento no lugar de realizar uma reflexão sobre o que os jovens estão fazendo e que está sendo um incômodo para os professores.

Além disto, durante os encontros os participantes alegam que as coordenadoras e professores não estudam a raiz do problema, apenas o que eles fazem, ou seja, as notas baixas e o comportamento agressivo. Segundo Julinha: “[...] eles querem ver da gente não é o que a gente é [...]”. Analisar as situações olhando apenas para o indivíduo e não pensar sua interseccionalidade, e dessa forma focar na questão da aprendizagem como se dependesse

apenas dos jovens, responsabilizando-os individualmente por isso, faz com que a escola não se coloque na relação, como analisa Rego (1995).

O que acontece no ambiente escolar, e que muitas vezes incomoda a rotina da escola é o que eles intervêm, mas de forma a apagar essas “atitudes”, e não com a preocupação singular em cada estudante, das razões que os levaram a apresentar os comportamentos. Conforme Rego (1995, p. 89) “Valoriza-se o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina, como garantias para a apreensão do conhecimento [...]”. O debate, as formas como os jovens se comunicam em sala de aula são desconsideradas e desrespeitadas segundo os participantes da pesquisa e, assim, a fala do adulto se coloca nesta relação com maior força. É possível notar, com isso, um prejuízo nas relações entre aluno-professor, pois essas mantêm relações de poder, ao invés de criar um espaço democrático, de maior horizontalidade.

Ao mesmo tempo, os participantes reconhecem que alguns professores, “[...] veem potencial na gente, que não querem que a escola seja como é [...]” como narra Julinha, e que esses professores procuram escutá-los e lidar com a turma tendo como base o que eles levam para aquela relação. Julinha explica: “[...] ela vai lidando com a gente, como se a gente fosse gente, e não como se a gente fosse, e não como se a gente fosse um bando de gado e vai e faz tal coisa, vai pra lá e faz isso [...]”. Também é possível notar através das falas dos participantes que quando se sentem valorizados, valorizam os professores, que é uma troca, em que eles devem se preocupar com que os estudantes querem.

Além disso, avaliam a sala de aula a partir de dois aspectos: o primeiro, que deveria existir uma troca e uma colaboração entre professores e alunos, e, o segundo, sobre o processo de aprendizagem. É o que demonstra Pedro: “[...] só que a única coisa que ela faz é escrever no quadro e passar conteúdo, e a única coisa que eu não faço em sala é copiar, prestar atenção se ela explicasse, se ela viesse conversar, fizesse um debate, eu ia ficar lá e ficar atento, e eu ia participar das aulas [...]”. Fica evidente que, quando os participantes percebem que nessa relação com os professores eles têm espaços com mais horizontalidade ficam abertos para as suas solicitações. Pode-se notar que o que eles buscam são alianças, pessoas que os apoiem e que os escutem. O que resultaria em uma aprendizagem que flui, pois os jovens conseguiriam perceber que estão na relação. Mas, quando a didática se distancia do cotidiano e da realidade social dos jovens, utilizando o discurso do professor como o dominante, o estudante fica passivo na relação, como aquele que é imaturo e inexperiente, e a quem deve ser transmitido os saberes.

Esta forma de ensino muitas vezes não os faz adquirir conhecimento ou se interessarem pela aula, apresenta uma ambiguidade como fica claro na ponderação de Pedro: “[...] e a gente é jovem, coisa que a gente não tem interesse a gente não corre atrás, mesmo se for importante,

a gente não corre porque a gente não tem interesse, daí se a gente tivesse um pouquinho de interesse só já era o suficiente para participar da aula toda, eu acho [...]”. A escola neste processo, para Freire (1967, p. 95), tem sido muitas vezes espaço de “[...] sonoridade da palavra, memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua [...]”. Dessa maneira, percebe-se que a escola tem sido, algumas vezes, um dispositivo de alienação e hierarquias, e também, o paradoxo que os jovens ao iniciarem a assunção de responsabilidades e a terem suas primeiras exigências e obrigações não conseguem lidar da melhor forma com as atividades escolares.

Isto posto, os educadores(as) poderiam realizar vivências com os conteúdos de aula, “Trabalhar-se-ia, nesse sentido, na transformação estética de espaços, saberes e fazeres [...] com disponibilidade de abertura à pluralidade de cores, sabores, saberes e texturas com que a vida é tecida” (ZANELLA e MOLON, 2007, p. 264). Pensando as aulas e o aprendizado para além de apostilas e livros, podendo dessa forma alcançar os objetivos mais facilmente por utilizarem diferentes métodos e por trazer maior pertencimento dos(as) jovens sobre o conteúdo. Isso propiciaria que a relação professor-aluno ocorresse de forma não tradicional, mas mais criativa, promovendo “[...] encontros que favoreçam ao homem perseverar no seu ser.” (SPINOZA, 2009 *apud* NOVIKOFF, CAVALCANTI, 2015, p. 102).

Além do ensino-aprendizagem, os jovens falaram sobre os espaços físicos da escola que gostam, em que podem comer e deitar em pufes, e também com espaços que vivenciam a aprendizagem de modo mais descontraído com professores e colegas, por exemplo, Laboratório de Artes e a Biblioteca. Ou seja, espaços em que a dinâmica dos relacionamentos muda, por não estarem em carteiras enfileiradas, e disciplinados. Para Foucault (1987, p. 118), “[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ [...]”. Assim, os espaços tradicionais de ensinar, como as salas de aula com carteiras enfileiradas, muitas vezes não permitem ao corpo a criação, e gera uma relação estreita entre as regras da escola e a necessidade de aprender. Para os jovens, quando há o rompimento dessa docilidade dos corpos, eles ficam mais flexíveis e abertos para o aprendizado.

RELAÇÕES E CONFLITOS: “Eu sou a autoridade aqui” / “não como se a gente fosse uns molequinho irresponsável”

Ao iniciarmos a discussão sobre protagonismo, um dos participantes falou sobre como a hierarquia impede que sejam escutados, utilizando como exemplo desde crianças até os pós-doutorados, ou seja, o quanto as gerações e o nível de escolaridade influenciam na validade dos discursos. Pedro explica: “[...] a gente querendo ou não ainda é uma classe social abaixo deles e pra eles a gente ainda [...] não tem a mesma experiência deles, eles acham que o que eles pensam está certo [...]”. A questão geracional impacta no cotidiano dos jovens na escola, visto que os professores acabam por trata-los como aqueles que lhes devem respeito, por serem mais jovens. Déborah contou que os professores se expressam assim: “[...] eu sou a autoridade aqui [...]”. Durante os encontros foi possível perceber que eles querem ter um tratamento igualitário. “[...] e não como se a gente fosse uns molequinho irresponsável, eu acho que ia melhorar a situação [...]” (Pedro).

Conforme a reflexão de Rego (1995) “[...] O adulto é considerado o homem acabado, pronto e completo [...]” logo, aquele à quem se deve seguir, e quem deve “[...] ser exigente e rigoroso na tarefa de direcionar, punir, treinar, vigiar, organizar conteúdos [...]”. Corroborando com esta ideia Foucault (1987, p. 106) adverte que o papel da escola e dos educadores neste sentido ocorre para “[...] formar indivíduos submissos [...] as limitações do corpo implicam entre o que é punido e o que pune uma relação bem particular [...]”.

O professor, ao mesmo tempo que se apresenta como o indivíduo que não se relaciona com os jovens, como este com quem não há uma troca, que não os escuta. Aparece também como este por quem as vezes se é escutado, que os auxilia. Como na situação em que o professor liberou a impressão dos trabalhos na escola (como fazem parte do EMI têm mais trabalhos para imprimir), e que deixou disponível a impressora de graça, e em qualquer horário. Assim, os professores aparecem de forma ambígua no discurso dos jovens.

Logo o professor, dentro de um sistema que, muitas vezes, não compreende outras formas de aprendizagem para além do formal e clássico dentro de sala de aula, com os conteúdos dispostos no quadro, não possui recursos técnicos e materiais para ir além desses métodos. Professores que têm que gerar uma nota, pedir que os estudantes prestem atenção e que fiquem dispostos para aquela atividade, muitas vezes não conseguem manter as aulas ocorrendo de forma mais democrática e com trocas. Além disso, os educadores passam por empecilhos desde a sua formação, as questões salariais e sua preparação para ministrar as aulas

para além de um material didático pré-disposto, o que diversas vezes lhe retira a autonomia, e a possibilidade de criar atividades que desejaria (MAHEIRIE, PEREIRA; 2006).

Segundo Paulo Freire (1967, p. 43), “O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país, mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica [...]”. Para além de coordenarem as aulas, os profissionais da educação têm uma importância fundamental para a abertura ao diálogo e para a realização de reflexões com os jovens. Percebe-se então, uma ambiguidade, por um lado, os profissionais da educação podem ser aqueles que agem para além da alienação, da simples passagem de conteúdo e de transferir saberes, ou podem ser aqueles que os conteúdos instigam a crítica da realidade e dialogam com elas: a cultura, a política, as artes e a sociedade. Para Zanella e Molon (2007, 263), “Na Psicologia e na Educação não há como negar essas dimensões, seu caráter transformador que estabelece relações com a criação e com a arte, oportunizando o diálogo e a solidariedade com os outros, com o mundo e consigo mesmo”. É impossível pensar as práticas escolares sem pensar na afetividade que constitui a educação e a transformação social.

Sobre as características da escola, os participantes falaram sobre os conflitos que ocorrem, caracterizando o ambiente escolar como um lugar tóxico, onde são julgados por professores e outros alunos. Esses conflitos são compreendidos para além de brigas, mas por opiniões distintas. Conforme o julgamento dos participantes, isto acontece porque a escola reúne pessoas muito diferentes, o que gera dificuldade em aceitar diferenças.

“Uma sociedade de robô”

Algumas situações que podem provocar conflitos são as(os) coordenadoras(es) observadoras de pátio que diversas vezes questionam o que os jovens estão fazendo na escola, solicitando organizar o espaço que está sendo utilizado, e em alguns momentos tornando difícil permanecer em determinados espaços da escola, como se tudo que foge a um padrão de aulas formais dentro de sala de aula, tivesse que ser investigado. Ludwig relatou que:

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

Essa vigilância hierárquica muitas vezes gera dificuldade de pertencimento ao espaço escolar. Além disso, a escola tem duas entradas principais, e os participantes falaram sobre ter que dar a volta na escola para entrar apenas por um desses portões,

Tolentino: “[...] a gente já ta atrasado, ai tem que dar a volta ainda [...]”; Pedro: “[...] para mim o menor problema de todos é ter que dar a volta na escola quando eu chego atrasado, [...] eles falam que a gente tem que ter um horário e ser responsáveis com isso [...]”; Julinha: “[...] ficar mandando a gente dar a volta no colégio quando sabem que é perigoso [...] eles não estão preocupados que eu vim para a escola querendo estudar, e que aconteceu um imprevisto e eu não consegui chegar [...]”.

Esses relatos demonstram que a escola, com o grande número de alunos, não consegue abrir exceções e escutá-los, visto que é algo recorrente entre os alunos deveriam investigar o motivo da chegada tardia e analisar a melhor forma para que os estudantes cheguem à escola. Sobre isso, Julinha reclamou da coordenação:

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

Quando essa fala foi exposta trouxe um debate entre três participantes do grupo, sobre a escola dever ser imparcial, ou não. Como exemplo disso:

Déborah diz: “[...] mas, e uma criança que trabalha, e ai como é que fica? [...]”. Neste assunto, como em muitos outros, os participantes não acharam alternativas sobre como resolver, Julinha refletiu que: “[...] não tem como eles serem como é para ser, eles não vão saber o que cada um passa dentro de casa, até por ser uma escola tão grande como essa, mas o ideal seria, eles terem um controle [...]”.

A vida pessoal dos jovens e outras necessidades de seu cotidiano muitas vezes dificultam a realização de algumas atividades exigidas pela escola.

Para Julinha: “[...] a gente não aprende, essas pessoas que não têm vida social passam pra gente, aí a gente copia, e tira a nota, eles não estão preocupados se a gente ta aprendendo, eles estão preocupados se a gente fez [...]”. No mesmo sentido, afirma Pedro: “[...] eu tenho que procurar trabalho, eu tenho outras coisas para fazer, tipo, levo minha namorada em alguns lugares que ela precisa, eu acompanho ela, faço tudo esses bagulhos, levo meus irmãos na escola, daí é puxado demais para ter que ficar se preocupando com tarefa ainda [...]”.

Podemos notar que a imparcialidade *versus* a interseccionalidade é algo que gera debate entre os jovens. A escola deve ser imparcial e dar um tratamento igualitário a todos, ou será que a singularidade de cada um deveria pesar na hora de compreender o que os faz chegar atrasados, não realizar as atividades, entre outros exemplos trazidos por eles. Como dito, uma escola grande não consegue dar conta de olhar para a individualidade dos estudantes. Mas, a juventude, para além das aulas e das atividades escolares, tem que lidar com necessidades

sociais e familiares, muitas vezes trabalhando ou indo em busca dessa entrada no mercado de trabalho. Juventude esta que não se define apenas como estudante, mas como amante, manifestante. Logo, podemos pensar a partir de “avenidas identitárias” elementos que são inseparáveis, que compõem a relação das pessoas com o mundo, que lhes atravessam, demonstrando por meio desses elementos um sistema de opressões que se interligam e interagem (AKOTIRENE, 2018, p. 14). Esses jovens permeados por singularidade, muitas vezes não são vistos pelo sistema hierárquico, e a quem muitas vezes o sistema educacional não os engloba em suas formulações.

Ao mesmo tempo em que os participantes falam sobre um controle hegemônico da sociedade e da escola para a juventude e suas ações, há um movimento que indica o oposto a isso, um possível “descontrole” que escapa às pessoas, aos educadores. Como, por exemplo, a segurança dentro da escola, os jovens falaram que todos podem entrar, e que apenas na hora de sair que as pessoas são questionadas sobre o porquê estão saindo. Pedro traz uma reflexão sobre isso: “[...] acho engraçado que querem falar de setembro amarelo, de desastre na escola e coisas assim, mas daí eu não vejo nenhum guardinha que vai nos dar segurança se um aluno entrar armado aqui dentro [...]”. Além disso, os participantes relatam que sabem que alunos vão armados para a escola, mas que as coordenadoras e a direção não fazem nada. Pedro analisa que “[...] se viesse uma pessoa armada mal-intencionada, fazer alguma coisa errada, já teria ‘dado merda’ e eles não iam nem ter percebido, sabe? [...]”. Esse “descontrole” que ocorre na escola e a imparcialidade se colocando nas situações em que possivelmente caberia alguma ação das coordenadoras e direção.

A interseccionalidade e a singularidade se apresentam em todos os momentos nas falas dos participantes e demarcam modos deles se colocarem nas relações. Para os participantes, a escola reflete e repete o que acontece na sociedade, como analisa Julinha: “[...] eu acho que, é sobre que a gente fala em mudança, mas a gente não muda, e o que a gente tenta mudar está enraizado, a origem das coisas que a gente faz é a mesma [...]”, ou seja, que mesmo com o passar do tempo continua-se a reproduzir padrões. Pode-se relacionar isso com os modos como a escola vem funcionando, a juventude ainda é inferiorizada e desconsiderada. E, ainda, para como a própria juventude se percebe na resolução de conflitos e quanto ao seu protagonismo.

PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: “Quando a gente for adulto e tiver voz”

Durante os encontros os participantes traziam para o grupo muitos problemas que acontecem em seu cotidiano, ao questioná-los sobre como resolvê-los, aparecem duas falas que

se relacionam. A primeira de que agora não podem resolver, pois não seriam escutados, e a segunda, de que apenas no futuro quando adultos, segundo o que pensa Julinha, “[...] quando a gente for adulto e tiver voz [...]”, ou seja, quando eles comandarem os espaços que frequentam.

E para uma das participantes a necessidade dos estudantes estarem em uma escola de qualidade e a obrigação em estudar, faz com que a escola não dê importância para as solicitações, em uma perspectiva de que “os incomodados que se retirem”, os estudantes não irão sair, e acabam tendo de aceitar práticas com as quais não concordam. Como reflete Foucault (1987, p.118), “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações [...]”. A obrigatoriedade em estudar resulta aos jovens a obediência e a disciplina, e quando rompem com isso e demonstram seus incômodos não são escutados ou compreendidos.

Isso demonstra que o ambiente escolar exclui os jovens, que não os escuta, e que decide por eles, assim como os pais e a sociedade. Arendt (2016, p. 128) analisa que essa autoridade visa a orientação dos jovens “[...] através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros [...]”. Como debatido anteriormente, essa afirmação de que o adulto está pronto, como aquele que pode falar e decidir as situações, caberia aos jovens apenas o ouvir e obedecer. A juventude, assim como outros segmentos sociais, é marcada pela exclusão, pela invisibilidade, sendo entendida como algo estranho, pois não tem um padrão, falam sobre o mundo e o compreendem de forma específica, desestabilizando a vida em sociedade, como se por serem jovens não tivessem uma relação com o mundo, como se nada dele soubessem. Os adultos, por conta disso, acabam se distanciando dos(as) jovens, diminuindo suas potencialidades em ações sociais (GUSMÃO, 2006; CASTRO, 2001). Porém, o objetivo é incluir as perspectivas dos atores desse sistema, rompendo com a imposição dos adultos para as crianças e os adolescentes, conforme defendem Pires e Branco (2007).

Os participantes dizem que têm coisas que podem ser feitas com relação aos problemas, mas que não seriam escutados, e teriam que envolver “alguém maior”, porque essa pessoa cobraria alguma postura e solução da escola. Segundo Pedro, “[...] eles querem agradar o governo e não a gente, eles vão fazer o que o governo pedir [...]”. A solução dada pelos participantes é o tornar-se adulto (GUSMÃO, 2006; CASTRO, 2001), ou envolver adultos que não necessariamente estejam na escola. Pode-se notar neste debate e o questionamento de

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

Mesmo quando a juventude busca se envolver, demonstrar suas preocupações e mudar situações que não lhe agradem, este distanciamento da juventude dos debates coletivos faz com que essa pessoa, que está se constituindo no mundo, seja desautorizada a expressar sua opinião, fazendo com que não aprenda formas de compartilhar suas ideias, modos de pensar, e diminui suas possibilidades de agir no mundo, e de pertencimento à escola, resultando em questionamentos feitos por Pedro: “[...] a escola é dos pais ou é dos alunos? [...]”, a quem ela pertence? quem fala sobre o que acontece aqui?

Além disso, Novikoff e Cavalcanti (2015, p. 93), ao lerem Chauí, compreendem que “[...] aumentar a potência de um indivíduo é expandir seu território de ação no mundo e dar-lhe a oportunidade de caminhar em direção a uma independência maior em relação ao ambiente [...]”. Logo quando as crianças, neste caso, os jovens, tomam decisões isso demonstra a eles seu “[...] potencial para protagonizar no espaço escolar e não apenas serem passivas nele [...]” (PRETTO, 2015, p. 100). Isso faz com que os jovens percebam que se constroem com o mundo, podendo aumentar sua ação com ele, sua afetividade e potência para mudá-lo. Ao questioná-los sobre o que é protagonismo, Ludwig responde: “é quem aparece mais?” Pedro diz: “destaque”; Gomes fala: “é o principal?”. Após uma explicação breve sobre o significado de protagonismo, questionou-se se eles em algum momento na escola se sentem protagonistas, dois deles disseram que sim, os outros participantes ficaram pensando.

Para Pedro, “[...] eu tento me afastar disso, eu não gosto de ser protagonista em nada [...]” Julinha: “[...] eu acho que dependendo, eu tava pensando nos conflitos de novo, tipo, dependendo do conflito a gente se torna protagonista [...]”. Pedro: “[...] só que daí não é bem o protagonismo que eu acho que você quer que a gente tenha [...]”.

E para todos eles existe uma diferença entre o protagonismo das literaturas e o que eles têm na prática, o modo como eles realmente o expressam. Pedro diz que o protagonismo deveria ser: “[...] de ter voz, de ir atrás, ‘ah eu vi um problema aqui e eu vou atrás desse problema, vou resolver, vou falar com gente maior que eu para tentar resolver esse problema’ [...]” E nesse sentido eles disseram que não são protagonistas. Pedro reflete: “[...] isso é bem difícil dentro de uma escola como essa, porque como a gente te disse, eles só vão ouvir pessoas superiores a eles [...] ficam falando que a gente não pode se calar e isso e aquilo, mas daí quando eu respondo, ficam bravos e querem que eu cale a boca [...] eles apagam a gente [...]”.

Quando os jovens participam e criticam sua realidade vemos mobilizações sociais, tais como os recentes eventos decorridos no dia 15 de maio de 2019, no Brasil, pela luta contra os cortes na Educação. Mas ao mesmo tempo, falas do Presidente da República Jair Bolsonaro, como: são “massa de manobra” e “idiotas uteis” (GLOBO, 2019), e uma sociedade que não

acredita na mudança de sua realidade, que acredita que os outros tenham de resolver as questões, essas falas fazem com que as pessoas desacreditem ainda mais em seu poder de mudança da realidade.

Isto demonstra uma visão fragmentada para a participação da juventude, a primeira de que os jovens estão sendo enganados(as), que não percebem sua realidade, que servem a algum grupo social; a segunda de que “[...] os jovens não participam [...]”, que não são engajados (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 417); e a terceira na qual tentam se apropriar do jovem porque “[...] quem possui a juventude possui o futuro [...]” (SPRANGER, 1970, p. 277), o que é uma forma superficial de participação dos jovens nesses espaços.

Para Hannah Arendt (1999), quando agimos politicamente “[...] a preocupação não é com o eu, mas com o mundo [...]”, dessa forma, podemos dizer que todos(as) que buscam a transformação da sociedade, que utilizam seu direito constitucional de se manifestar, de participar democraticamente, agem por todos, pelo mundo, e alteram perspectivas alienantes e de individualização que muitas vezes marcam a juventude.

Para compreendermos sobre protagonismo e participação social é necessário explicarmos o conceito de ação. Para isto, Castro (2001, p. 32) busca em Arendt (1995) o conceito de ação, e conclui que “[...] o agir se caracteriza como **o revelar-se frente ao um outro sujeito humano**, é pelo agir que nos tornamos humanos na medida em que construímos juntos com outros homens e mulheres o mundo, que é um ‘artifício humano’”. A ação só é possível com o outro, não é possível uma vida política em isolamento, quando interagimos com o mundo, na pluralidade, nos construímos e reconstruímos historicamente (ARENDRT, 1999).

É possível notar que o protagonismo que eles expressam é através dos conflitos, porque de algum modo “chamam a atenção” para o que está incomodando, logicamente a forma como protagonizam na escola não ocorre de maneira adequada gerando tensões a todos que estão naquela relação, mas é o que eles conhecem e sabem que funciona. E o outro ponto é que não se ensina aos jovens como exercer protagonismo, não se observa o que está acontecendo, apenas resolve-se o momento, diz-se a eles para darem a volta na escola, no lugar de facilitar os caminhos.

A participação social foi compreendida pelos participantes como a socialização, estar em grupos, assim identificaram a pesquisa como um modo de participar socialmente. Quando questionados sobre outros modos de participação, responderam que seria ajudar os outros, vinculando à caridade e à religião. E também com limpar a praia, e pequenas ações principalmente relacionadas com o que está na mídia ou sendo bastante discutido.

Sobre o grêmio estudantil, os participantes disseram que tem na escola, mas que não fazem parte e que não é algo muito falado, Julinha explicou que: “[...] não é muito aberto não, se tu quer tu tem que correr atrás [...]”. Quando questionados sobre as eleições do grêmio, disseram que ocorrem, mas que não sabiam se tinha ocorrido no ano em curso, e que se tinha ocorrido a eleição eles não haviam comunicado aos outros estudantes. Sobre a liderança de turma, os estudantes disseram que essa não se comunica com o grêmio, apenas com o Conselho de Classe, ou seja, os professores e coordenadoras. Julinha diz que esses representantes: “[...] é para ter um controle da turma [...] no caso, os nossos líderes é recolher carteirinha e levar para a coordenação [...]”.

Ao questioná-los sobre por quem eles se sentem representados, falaram apenas do professor de História, mas o grêmio não os representa e não tem uma vinculação com os participantes da pesquisa, conforme percebe Julinha, “[...] talvez eles representem não quem precisa, mas quem eles querem representar [...]”. Porém, Boghossian e Minayo (2009), demonstram que a inclusão da juventude nos programas que os afetam, como criadores, foi discutida em 1989, na Convenção das Nações Unidas para os Direitos das Crianças, sendo definido que a participação era um direito fundamental dos jovens. Nesta época, diversos documentos de garantia de direitos e deveres para crianças e adolescentes, como forma de fundar uma nova concepção sobre a juventude, que passa a ser compreendida como “[...] protagonista do processo político e sujeito de direitos [...]” (SANTOS, 2018, p. 428). Ou seja, as práticas escolares que englobam decisões sobre os jovens deveriam ser mais acessadas por eles, e cabe ao grêmio estudantil fazer este papel de mediador entre alunos, professores e coordenadoras, facilitando o pertencimento ao espaço escolar e sendo um influenciador para a participação social.

Visto que documentos e leis foram criados para garantir o direito a participação da juventude nos espaços escolares, e para poderem expor sobre a forma como gostariam de ser ensinados (FERRETTI *et al*, 2004), assim como a participação nos grêmios estudantis e conselhos escolares, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Política Nacional da Educação (PNE), instituída em 2014, demonstram que os processos educativos vão além de assegurar o desenvolvimento pessoal, a cidadania e a qualificação dos jovens para o trabalho. Falam sobre a importância da família na formulação dos Projetos Político-Pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, do trabalho, da pesquisa, movimentos sociais e estudantis, e em manifestações culturais para a construção da educação. Esta organização

estudantil é reafirmada como um direito pela Lei nº 7.398, de 1985 (BRASIL, 1985, p.), e tem como objetivo práticas “[...] educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais [...]” que devem ser aprovadas nos estatutos dos grêmios.

As práticas possíveis e reconhecidas pelos jovens durante os encontros estavam relacionadas com o cotidiano deles na escola, desde a forma como deveriam ocorrer as aulas, como explicam:

Gomes: “[...] então, eu acho que o EMI poderia ser mais dinâmicas de manhã e de tarde aula normal, entendeu? Mais atividades, digamos assim, porque tipo, é de manhã e de tarde como se fosse uma aula normal, só matéria, [...]” Pedro completa dizendo: “[...] eles deviam fazer um jeito que fosse mais atraente para gente, tá ligado? [...]” Julinha: “[...] além de a gente ter aula de manhã, outro dia a gente chegou tarde em casa da aula, a gente chega, janta e dorme já [...]” Pedro disse: “[...] eu acho que, eu até entendo o conceito de tarefa para casa, mas eu acho que no EMI não deveria existir [...]” Pedro: “[...] a gente deveria carregar menos livros [...]” Ludwig: “[...] mas a gente tem armário pra isso [...]” Julinha: “[...] a gente poderia ter livro, livro tecnológico, digital [...]”

Sobre a autonomia e responsabilidade para decidir sobre ir ou não para a escola, Julinha se expressa da seguinte forma “[...] A gente estava conversando sobre isso outro dia, se a escola fosse um direito e não uma obrigação, ia vir quem queria e quem não queria não vinha, sabe [...]” podemos refletir a partir disso que os jovens não conseguem reconhecer o papel desse ambiente no seu dia a dia, apenas para seu futuro acadêmico e profissional. Logo esse espaço não lhes gera pertencimento e representatividade, e desse modo não há um desejo em frequentá-lo, para além de uma obrigatoriedade.

Ainda sobre o cotidiano na escola, foi possível notar também que por passarem muito tempo nela gostariam de sentir um maior bem-estar, como, por exemplo,

Zamaclei: “[...] um cantinho pro pessoal do EMI descansar no meio dia [...]”, Julinha: “[...] colocar uns bancos mais confortáveis [...]” Julinha: “[...] computadores, caixas de som, um vídeo-game [...]” Outro ponto destacado pelos participantes foi o lanche da escola, que queriam que ocorresse em um horário diferente dos demais, Julinha explica: “[...] é, nosso lanche tinha que ser mais forte assim, porque a gente passa o dia inteiro, a gente fica com fome, é muita coisa [...]” Pedro diz: “[...] ia ser legal ter um cafezinho quando a gente chegasse de manhã, não um café em si, gostosão, mas um lanche pra gente de manhã quando a gente chega – Ludwig: “[...] tipo um café da manhã [...]”, Julinha: “[...] a gente faz assim ó: a gente traz bolacha, compra café, faz vaquinha pra tomar café, porque a gente não consegue comer em casa [...]” Pedro: “[...] já tem a cantina, não to falando que eu utilizaria até porque eu não tenho dinheiro para essas coisas, mas seria legal tipo, não lojinhas, mas uns bagulhos que dê pra gente fazer aqui dentro, sabe? Porque eles já proibem a gente de entrar e sair do colégio livremente [...]”

Com base no exposto, nota-se a dificuldade em acessar alguns materiais, tanto para necessidades básicas (alimentação, uniforme, etc) como para realizar atividades de aula. Esses materiais deveriam ser mais acessíveis, ou de graça, já que nem todos tem como adquirir. Isso reflete também na fala dos participantes sobre a necessidade de psicólogos no ambiente escolar,

Julinha: “[...] tem o encaminhamento, tem que ter um atendimento imediato para pessoas que tem alguma dificuldade, tipo crise de pânico, e ansiedade aqui dentro [...] eles vão marcar uma consulta em um hospital público, e até que tenha... ou tipo, estudantes de psicologia ou psiquiatria que vão te atender, entendeu? Não é um atendimento imediato aqui na escola, mas tem muita gente que precisa na hora, ta passando muito mal tendo uma crise de pânico, precisa de alguém que te atenda e tal, e não tem [...]”

Por fazerem parte de uma classe social na qual não conseguem acessar alguns materiais básicos, também não conseguem acessar o atendimento psicológico de forma rápida, tendo que aguardar em filas, gerando o distanciamento deste atendimento profissional. Além disso, falta a assistência interdisciplinar dentro das escolas para auxiliar professores e coordenadoras, pois não conseguem dar conta de ouvir a todos os estudantes. E, ao mesmo tempo, demonstra uma falha do sistema da rede pública visto que este nem sempre dá conta da demanda, e tornando necessário que as escolas disponibilizem esse serviço. Agravando a situação o Projeto de Lei nº 3688/00 que garantiria à rede pública de educação esses serviços foi vetado pelo presidente (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019; BRASIL, 2010), resultando no mantimento de práticas inadequadas, insuficientes, e rompendo com a necessidade exposta pelas/os jovens e por tantos profissionais da educação, da psicologia e de outras áreas que estudam as práticas escolares, e que acreditam que a educação vai além de aulas expositivas.^{IV}

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esta pesquisa com jovens estudantes de uma escola pública, identificamos como eles percebem a realidade escolar, se as políticas públicas e as leis são acessadas por eles, se percebem projetos que a escola realiza, e se compreendem que ela potencializa seu protagonismo. Além disso, foi importante analisar com os(as) estudantes as práticas escolares. Constatamos que a forma como os jovens atuam como protagonistas dentro do contexto escolar é predominantemente através dos conflitos. Eles relataram que não têm na escola um ambiente em que suas falas sejam consideradas válidas e tratadas com igualdade, e que suas solicitações e as mudanças decorrentes delas não persistem, ou seja, suas vozes são negligenciadas.

Porém, devemos pensar sobre a influência que a pesquisadora pode ter exercido nos discursos dos jovens, principalmente por se tratar de uma estudante de psicologia, a quem muitas vezes se fala o que desagrada, como se aos psicólogos só se pudesse falar das coisas que

^{IV} Após apresentação do artigo, o Congresso derrubou o veto ao Projeto, logo este ainda está em trânsito e em debate no país.

estão ruins, nessa perspectiva, a escola pode realizar ações boas, mas práticas que os jovens não comentaram. Além disso, a quantidade de encontros que a pesquisadora teve com os jovens, e o tema da pesquisa, faz com que possamos refletir sobre essas falas terem reverberado.

Quanto aos questionamentos levantados durante a realização da pesquisa: o que aparece no imaginário social quando falamos em protagonismo e juventude?, acreditamos, que os/as jovens não aparecem ligados ao protagonismo, porque muitas vezes a sociedade não apresenta condições para que eles desenvolvam o protagonismo ou se reconheçam como protagonistas. O Estado através de leis, resoluções, busca orientar para o protagonismo, porém efetivamente no cotidiano elas não são acessadas ou executadas. O que demonstra a falha no papel fundamental da escola na potencialização do protagonismo, visto que não depende apenas de os jovens quererem exercer sua cidadania nem da escola, mas de todas as pessoas que circulam o ambiente educacional, visto que a escola reflete a sociedade. Quando os jovens aprenderem a protagonizarem, tiverem suas falas validadas, os ambientes pelos quais atuam será mais efetivo em propiciar a aprendizagem e formar vínculos para sua participação.

Ainda quanto ao protagonismo não podemos mais deixa-lo para o amanhã, temos fome de diminuir os sofrimentos ético-políticos, e de que as pessoas não se apropriem mais da passividade, e que possam, consigam ser escutadas, que a juventude veja a potência de suas ações. Notamos que as políticas públicas socio educacionais devem ser parte de uma política de Estado e não de uma política de governo, desse modo, facilitando que as vozes dos jovens e dos profissionais que atuam no sistema socio educacional sejam escutados. Além disso, os profissionais da educação devem ter acesso durante e após sua formação, aos projetos e leis que influenciem em sua forma de atuar facilitando na inserção destes nas escolas e fazendo com que possam discutir sobre tais práticas.

A importância de realizar as idas a campo e os encontros para esta pesquisa, foi a constatação da necessidade que os jovens têm em serem escutados, pois ao romper com a imposição dos adultos e pensando as práticas educacionais em conjunto, foi possível potencializar o protagonismo dos estudantes. Dessa forma, pudemos contribuir para ampliar a visão sobre a juventude para além da vulnerabilidade, pensando-a como criadora. Consideramos a necessidade em realizar mais pesquisas com idas a campo, com jovens, sobre o protagonismo e a participação social.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coord. Djamila Ribeiro. – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. – 9 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Entre o passado e o futuro**; [tradução Mauro W. Barbosa]. São Paulo Perspectiva, 2016 - (Debates ; 64/ dirigida por J. Guinsburg).

ARIÈS, Philipe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. - 2.ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. rev e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011, 279p.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos**. Saude soc., São Paulo , v. 18, n. 3, p. 411-423, Sept. 2009 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Abr. 2019.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. **Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality**. Vol. 5. Issue 3. Feminist Challenges: Crossing Boundaries. Article 8. Journal of International Women's Studies. Bridgewater State University. 2004. Disponível em: <<https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1543&context=jiws>>. Acesso 12 abr. 19.

BRASIL. **LEI Nº 7.398, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1985**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm/>. Acesso 11 mai. 2019.

_____. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm/>. Acesso 10 mai. 2019.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm/>. Acesso 10 mai. 2019.

_____. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. 48 p.

_____. **Estatuto da juventude : atos internacionais e normas correlatas**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm/>. Acesso 10 mai. 2019.

_____. **Projeto de Lei nº 3688/00**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=817698&filename=EMS+3688/2000+%3D%3E+PL+3688/2000>. Acesso 9 nov. 19.

Câmara dos deputados. **Bolsonaro veta atendimento de psicólogo e assistente social nas escolas públicas.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/596942-bolsonaro-veta-atendimento-de-psicologo-e-assistente-social-nas-escolas-publicas/>>. Acesso 9 nov. 2019.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura.** p. 19-46. *In:* Crianças e jovens na construção da cultura. / org. Lucia Rabello de Castro. - 1ed.- Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

CNS. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.** Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso 6 mai. 19.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEAO, Geraldo. **Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?** Educ. rev., Curitiba, n. 38, p. 237-252, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso 27 Abr. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987, 288p.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, Aug. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso 27 Abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE.** Editora PAZ E TERRA LTDA. Rio de Janeiro, 1967.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas /** Bernardete Angelina Gatti. – Brasília : Líber Livro Editora, 2005. 77p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4º ed. São Paulo, Editora Atlas, 2002.

GLOBO. **BOLSONARO CHAMA MANIFESTANTES DE ‘IDIOTAS ÚTEIS’ E ‘MASSA DE MANOBRA’.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/jornal-das-dez/videos/v/bolsonaro-chama-manifestantes-de-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra/7618813/>>. Acesso 24 mai. 19.

GOMES, Romeu. **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DE PESQUISA QUALITATIVA.** *In:* Pesquisa social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. **PEDAGOGIA DA CRUELDADE: RACISMO E EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE NEGRA.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 abr. 2019. Epub 23-Nov-2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diálogos cruzados: infância, juventude e educação**. p. 363-389. *In*: Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. Marcos Cezar de Freitas (org.). – São Paulo: Cortez, 2006.

MAHEIRIE, Kátia; PEREIRA, Eliane Regina. **Criação e cristalização na dialética do ensinar e aprender: os sentidos que professoras atribuem às suas práticas pedagógicas**. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 61-67, abr. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 24 out. 2019.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo**. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso 27 Abr. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 25 DE OUTUBRO DE 2016**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50401-resolucao-n4-nov-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso 31 out.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA**. Disponível em: <<https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//resolucao-cns-466-12.pdf>>. Acesso em 27 mai.. 19.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus A. P., **Pensar a potência dos afetos na e para a educação**. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, set/dez, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/3442/pdf_450>. Acesso 14 abr. 19.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Cidade e Sujeito escolarizado**. p. 29-33. *In*: Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano/ Eni P. Orlandi (organizadores) – Campinas, SP: Pontes, 2001. 190p.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. **Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso 18 Mar. 2019.

PRETTO, Zuleica. **Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na ilha de santa catarina (2010-2014)** /. Zuleica Pretto; orientadora, Mara Coelho de Souza Lago; coorientadora, Silvia Maria Fávero Arend. – Florianópolis, SC, 2015. 322p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Educação e conhecimento).

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** - Belo Horizonte(MG) LetramentoJustificando, 2017. 112p.

SANTOS, Priscilla Ribeiro dos. **Políticas de Juventude e capacidades estatais no Brasil.** Política e Sociedade: Revista de sociologia política. V. 17, n. 39 – Mai./Ago (2018). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2017v17n39p427>>. Acesso 27 abr. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A PESQUISA CIENTÍFICA.** *In:* Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso 2 jun. 19.

SPRANGER, Eduard. **PSICOLOGIA DA JUVENTUDE.** Edições Bloch, tradução Thomas Newlands Neto. 1ª edição 1970. Rio de Janeiro, GB – Brasil.

ZANELLA, Andréa V.; MOLON, Susana Inês. **PSICOLOGIA [EM] CONTEXTOS DE ESCOLARIZAÇÃO FORMAL: das práticas de dominação à [re]invenção da vida.** Contrapontos – volume 7- n.2. p. 255-268 – Itajaí, mai/ago 2007. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/904/758>>. Acesso 14 abr. 18.

_____. *et al.* **Jovens, juventude e políticas públicas: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011).** *Estud. psicol.* (Natal), Natal, v. 18, n. 2, p. 327-333, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2013000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Abr. 2019.