



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS

SULAMITA BERNARDO DE ALBUQUERQUE

**O PROTAGONISMO JUVENIL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA ATIVA E O
PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: desafios e possibilidades**

Recife

2023

SULAMITA BERNARDO DE ALBUQUERQUE

**O PROTAGONISMO JUVENIL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA ATIVA E O
PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Direitos Humanos. Área de Concentração: Direitos Humanos

Orientador: Prof^o Dr^o Jayme Benvenuto Lima Jr.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Aida M^a Monteiro Silva

Recife

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Albuquerque, Sulamita Bernardo de.

O protagonismo juvenil na formação da cidadania ativa e o Papel social da escola pública na perspectiva da educação em Direitos humanos: desafios e possibilidades / Sulamita Bernardo de Albuquerque. - Recife, 2023.
155, tab.

Orientador(a): Jayme Benvenuto Lima Junior

Coorientador(a): Aida Maria Monteiro Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2023.
Inclui referências, apêndices.

1. Protagonismo Juvenil. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Cidadania. 4. Escola Publica. I. Lima Junior, Jayme Benvenuto. (Orientação). II. Silva, Aida Maria Monteiro. (Coorientação). IV. Título.

340 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2024 - 08)

SULAMITA BERNARDO DE ALBUQUERQUE

**O PROTAGONISMO JUVENIL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA ATIVA E O
PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Direitos Humanos.
Área de Concentração: Direitos Humanos

Aprovado em: 25/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Aida M^a Monteiro Silva (Coorientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Aline Daiane N. Mascarenhas (Examinadora Interna)
Universidade do Estado da Bahia

Professora Doutora Maria da Consolação Lucinda (Examinadora Externa)
ONG Novamérica

Dedico este trabalho a todos que anseiam por uma sociedade mais justa e solidária,
que o diálogo construtivo prevaleça, que os Direitos humanos sejam respeitados,
que alcancemos a cidadania plena.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por estar sempre comigo, por me dar as forças necessárias para seguir, por me guiar, mostrando sempre o melhor caminho.

Ao meu querido esposo, **Leonardo**, por seu apoio e compreensão em todos os momentos.

Aos meus filhos amados, **Paulo, Gabriel e Isabella**, que sempre me apoiaram e vibraram a cada disciplina concluída, a cada artigo publicado, agradeço todo apoio de vocês.

Aos meus pais, **José Carlos e Edite**, pelo exemplo de vida, senti a força e o carinho de vocês todo o momento, sei o quanto vocês estão felizes. Gratidão!

Ao meu querido professor orientador, **Prof.º Dr. Jayme Benvenuto**, pela dedicação e pelas contribuições ao meu trabalho, por compreender meus momentos de insegurança, sempre me trouxe a calma e o apoio necessário para que eu conseguisse seguir.

À minha querida coorientadora **Profª. Drª. Aida Mª Monteiro**, pelo seu olhar crítico e pelas valorosas contribuições ao meu trabalho.

À **Profª Drª Aline Mascarenhas** que participou das minhas bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições ao meu trabalho.

À **Profª Drª Maria José Luna**, pela supervisão do estágio docência e pelas contribuições para minha formação.

Aos **Professores/as Doutores/as e Funcionários e Funcionárias** do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, por todo apoio e aprendizado durante o curso.

Aos **Professores/as Doutores/as do Programa de Pós-graduação em Educação e Direito** pelas disciplinas em que participei como aluna especial, que me proporcionaram conhecimentos significativos para minha formação.

Aos **Grupos de Estudos** de que participei, sob a coordenação dos professores Jayme e Aída, por todo conhecimento que adquiri.

Ao **Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos** da Universidade Federal de Pernambuco, pela oportunidade que a mim foi concedida para participar deste programa.

À **FACEPE** pelo apoio financeiro durante meu Curso de Mestrado.

À **Secretaria de Educação de Pernambuco** pelo apoio durante o Curso.

E por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, torceram e me apoiaram na conclusão deste Curso de Mestrado.

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade dos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor, Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal
Sem polícia, nem a milícia
Nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça, viva a malícia
Que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia
Eu vou levando a vida
Eu viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso
Um dia se realizar
(Coração Civil – Milton Nascimento)

RESUMO

A construção da cidadania ativa representa uma luta pela existência digna, e pela oportunidade de combater as profundas desigualdades e mazelas sociais, que tanto debilitam e fragilizam a sociedade. É importante buscar um caminho que desconstrua o axioma global, sustentado por um modelo social à base de um capitalismo exploratório, exacerbando o sucesso a todo custo, essa premissa, conduz o ser humano a uma existência isolada e inconsciente, curvando-se, por vezes, aos projetos que legitimam as desigualdades e injustiças. Por conseguinte, o jovem em sua formação, necessita de espaços que favoreçam seu desenvolvimento enquanto cidadão crítico e participativo, possibilitando oportunidades que promovam o desenvolvimento pessoal e social, espaços estes, que possibilitem exprimir sua opinião, expressar-se e buscar soluções para os desafios aos quais diariamente somos submetidos, esses princípios constituem eixos norteadores para os direitos humanos. Nesta ótica, a presente dissertação tem por objeto de estudo: analisar a construção da formação cidadania ativa no ambiente escolar, visto que, a educação poderá possibilitar, através das práticas decorrentes do cotidiano escolar, uma formação significativa em princípios e valores. Nesta perspectiva, vislumbramos que a escola adote um arcabouço político-pedagógico priorizando a educação democrática e participativa, esses aspectos, contemplados no projeto escolar, poderão representar uma importante ferramenta para a construção da cidadania ativa e possibilitar à educação em direitos humanos. Desta forma, a presente dissertação tem como objetivo geral: verificar a participação dos estudantes na vida escolar, como protagonistas no processo de construção da cidadania ativa, diante do exposto, constitui-se o seguinte problema de pesquisa: Qual a influência do protagonismo juvenil em relação a construção da cidadania no contexto escolar, na perspectiva de uma educação em direitos humanos? O corpus da pesquisa foi trabalhado com estudos sobre a construção da escola democrática e a formação cidadã, os movimentos estudantis, protagonismo juvenil e da importância dos órgãos colegiados. Como referencial teórico temos como autores fundamentais Freire (1996; 2005); Costa (2000); Silva (2006; 2012; 2013; 2015) Benevides (1996; 2016), do ponto de vista metodológico, o estudo assume uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, com a realização de entrevistas em escolas públicas da região metropolitana de Pernambuco e análise dos resultados obtidos, as entrevistas foram semiestruturadas, e os dados submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Em linhas gerais, os resultados mostram que, ações pedagógicas que utilizam o protagonismo promovem ferramentas para a construção da cidadania ativa, mas é necessário que o trabalho de conscientização estabeleça relações sobre o cotidiano escolar e as repercussões sociais, valorizando o conhecimento e o contexto do estudante. Como contribuição social, este estudo traz elementos constitutivos para agregar o debate acerca da construção da cidadania na educação básica.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil. Educação em Direitos Humanos. Cidadania. Escola Pública.

ABSTRACT

The construction of active citizenship represents a struggle for a dignified existence, and for the opportunity to combat the deep inequalities and social ills, which weaken and weaken society. It is important to seek a path that deconstructs the global axiom, supported by a social model based on exploitative capitalism, exacerbating success at all costs, this premise leads human beings to an isolated and unconscious existence, bending, sometimes, to projects that legitimize inequalities and injustices. Therefore, young people in their formation need spaces that favor their development as a critical and participatory citizen, providing opportunities that promote personal and social development, spaces that make it possible to express their opinion, express themselves and seek solutions to challenges. to which we are subjected daily, these principles constitute guiding principles for human rights. From this perspective, the object of study of this dissertation is: to analyze the construction of active citizenship training in the school environment, since education can enable, through practices arising from everyday school life, significant training in principles and values. From this perspective, we envision that the school adopts a political-pedagogical framework prioritizing democratic and participatory education. These aspects, included in the school project, could represent an important tool for building active citizenship and enabling education in human rights. In this way, the present dissertation has the general objective: to verify the participation of students in school life, as protagonists in the process of building active citizenship. In view of the above, the following research problem is constituted: What is the influence of youth protagonism in relation to the construction of citizenship in the school context, from the perspective of human rights education? The research corpus was worked with studies on the construction of the democratic school and citizenship training, student movements, youth protagonism and the importance of collegiate bodies. As a theoretical reference, we have as fundamental authors Freire (1996; 2005); Costa (2000); Silva (2006; 2012; 2013; 2015) Benevides (1996; 2016), from a methodological point of view, the study takes a qualitative, bibliographic and documentary approach, with interviews carried out in public schools in the metropolitan region of Pernambuco and analysis of obtained results, the interviews were semi-structured, and the data subjected to content analysis (BARDIN, 2016). In general terms, the results show that pedagogical actions that use protagonism promote tools for the construction of active citizenship, but it is necessary that awareness work establishes relationships with everyday school life and social repercussions, valuing knowledge and the context of the student. As a social contribution, this study brings constitutive elements to add to the debate about the construction of citizenship in basic education.

Keywords: Youth Protagonism. Human Rights Education. Citizenship. Public school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Metas do Plano Nacional de Educação	54
Tabela 2 -	Distribuição das escolas por Gerência Regional de Ensino	116
Tabela 3 -	Relação entre as questões para as entrevistas e as categorias orientadoras da pesquisa	118
Tabela 4 -	Número de estudantes participantes nas equipes protagonistas por escola em 2023	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes participantes de projetos sociais fora da escola	121
Gráfico 2 - Se os estudantes gostam de participar das atividades da escola	122
Gráfico 3 - Atividades mais atrativas para os estudantes	124
Gráfico 4 - Participação dos estudantes na organização das ações da Escola ..	122
Gráfico 5 - O entendimento dos estudantes sobre “ser protagonista”	126
Gráfico 6 - Ações avaliadas como protagonista	127
Gráfico 7 - Projetos considerados como promotores do protagonismo	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CA	Centro Acadêmico
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
EREFEM	Escola de Referência do Ensino Médio e Fundamental
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GRE	Gerência Regional de Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JUC	Jovens universitários católicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNMMR	Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGDH	Programa de Pós-Graduação Direitos Humanos, Cidadania e Políticas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Educação e Esportes
UDN	União Democrática nacional
UEE	União Estadual dos Estudantes
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A ESCOLA À LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	23
2.1	ESCOLA E DEMOCRACIA: A INTERDEPENDÊNCIA NECESSÁRIA.....	23
2.2	A PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	25
2.2.1	Os órgãos colegiados como espaços de participação e protagonismo juvenil	32
2.3	A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ	39
2.4	PANORAMA EDUCACIONAL DO BRASIL	52
3	A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS E LIBERDADES	57
3.1	A CIDADANIA EM SUA PLURALIDADE CONCEITUAL	59
3.2	O DESAFIO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ	63
3.3	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS CAMINHOS PARA A CIDADANIA ATIVA	70
4	O PROTAGONISMO JUVENIL NA FORMAÇÃO CIDADÃ	90
4.1	O PAPEL DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS JOVENS	85
4.2	O PROTAGONISMO JUVENIL	94
4.3	PROTAGONISMO JUVENIL COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA FORMAÇÃO CIDADÃ	102
4.4	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PROTAGONISMO JUVENIL	105
4.5	O PROTAGONISMO JUVENIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO	108
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	115
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	122
6.1	ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES	122
6.1.1	<i>Vocês participam ou já participaram de algum movimento social ou instituição que trabalhe com projetos sociais, tais como, partidos políticos, associações, ou grupos de ajuda comunitária?</i>	122

6.1.2	<i>VOCÊS GOSTAM DE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DA ESCOLA?</i>	123
6.1.3	<i>QUAIS AS ATIVIDADES DEIXAM VOCÊS MAIS MOTIVADOS (AS) PARA PARTICIPAR?</i>	124
6.1.4	<i>VOCÊS GOSTAM DE PARTICIPAR DA ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DA SUA ESCOLA?</i>	125
6.1.5	<i>O QUE VOCÊS ENTENDEM SOBRE “SER PROTAGONISTA”?</i>	126
6.1.6	<i>PODERIAM DESCREVER ALGUMA SITUAÇÃO DENTRO OU FORA DA ESCOLA, EM QUE VOCÊS CONSIDERAM QUE TIVERAM UMA AÇÃO PROTAGONISTA?</i>	127
6.1.7	<i>QUAIS AÇÕES OU PROJETOS A ESCOLA PODERIA DESENVOLVER PARA CONTRIBUIR COM O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES?</i>	129
6.1.8	<i>O QUE VOCÊS ENTENDEM POR DIREITOS HUMANOS?</i>	130
6.2	ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	132
6.2.1	<i>Vocês têm conhecimento ou os estudantes já comentaram se participam ou participaram de alguma organização social, partidos políticos, associações, ou grupos de ajuda comunitária? Quais?</i>	132
6.2.2	<i>OS ESTUDANTES GOSTAM DE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DA ESCOLA?</i>	133
6.2.3	<i>OS ESTUDANTES PARTICIPAM DA ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES OU PROJETOS DA ESCOLA?</i>	134
6.2.4	<i>A ESCOLA TEM ÓRGÃOS COLEGIADOS? SE POSITIVO: QUAIS OS ÓRGÃOS COLEGIADOS DA ESCOLA TÊM A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES?</i>	135
6.2.5	<i>QUAIS AÇÕES OU PROJETOS CONTRIBUEM PARA DESENVOLVER O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES?</i>	137
6.2.6	<i>QUAL O ENTENDIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, DIANTE DE QUE VOCÊS OBSERVAM OU ESCUTAM NO COTIDIANO?</i>	138
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

Durante os períodos históricos, a sociedade foi influenciada por conceitos ligados à liberdade, direitos e obrigações, que estiveram presentes em diversas formas e estágios do desenvolvimento da ordem social. Formas ideológicas deram origem a diferentes perspectivas, o comportamento e estilo de vida na sociedade foram diretamente afetados. Nessa construção histórica, foi traçado um percurso marcado por batalhas, conquistas e derrotas, e essas relações têm continuado a desafiar-nos até os dias atuais. Considerando que nascemos para aprender e vivenciar experiências diversas e significativas para nossa formação, concebemos que é reservado à educação um importante desafio, promover uma aprendizagem plural, dialógica e reflexiva. Longe de ser um empreendimento simples, o desafio se move e seja qual for o contexto, quanto mais se aprende, mais há por aprender (Vieira, 2011).

No contexto da educação, o protagonismo do aluno surge como uma resposta aos desafios enfrentados pela sociedade ao longo da história. A busca pela liberdade, direitos e obrigações moldaram diferentes modelos de comportamento e estilo de vida, evidenciando a importância de promover a aprendizagem em todas as esferas da vida. Nesse sentido, a educação desempenha um papel estratégico, pois, em um mundo em constante evolução, o aprendizado é contínuo e o desafio de adquirir conhecimento e desenvolver habilidades só se intensifica. No contexto da educação, o protagonismo do aluno surge como uma resposta aos desafios enfrentados pela sociedade ao longo da história. O protagonismo é entendido como a capacidade de se tornar o “protagonista” de sua própria trajetória, esta prática contribui para fortalecer a autoconfiança e promover uma participação ativa na sociedade, refletindo os ideais de liberdade e responsabilidade que permeiam nossa história.

Desse modo, o protagonismo é frequentemente discutido como um elemento essencial na educação, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autoconfiança dos alunos e na promoção de atitudes importantes para uma vida em sociedade. A palavra "protagonismo" tem sua origem na palavra grega "*protagonistes*", que significa literalmente "lutador principal". Atualmente, utilizamos esse termo para descrever alguém que é o principal responsável pelo direcionamento ou mediação em determinada situação, repercutindo em uma posição de destaque na solução do de um problema ou conflito.

O protagonismo social refere-se à capacidade de indivíduos e grupos se engajarem ativamente na construção e transformação de suas realidades, buscando soluções para problemas sociais, promovendo a inclusão e exercendo influência positiva em suas comunidades. O protagonismo social envolve a conscientização, a participação ativa e a busca

por mudanças e melhorias na sociedade, por meio do diálogo, do engajamento político e da cooperação com os outros atores sociais. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de empoderamento individual e coletivo, no qual os indivíduos se tornam agentes de transformação em prol de um mundo mais justo e equitativo.

Nesta concepção, o protagonismo social favorece a construção uma consciência crítica cidadã, repercutindo positivamente para que os sujeitos se envolvam e colaborem ativamente com as necessidades e dificuldades sociais que estão presentes em seu dia a dia, sejam em relação às suas vizinhanças, comunidades ou até mesmo suas cidades. Isso implica em assumir responsabilidades, buscar soluções coletivas, e contribuir de maneira significativa para o bem-estar e o engajamento social. O protagonismo social envolve a conscientização dos problemas sociais, a participação ativa em iniciativas locais, o estímulo ao diálogo e à colaboração, e a busca por mudanças positivas e sustentáveis em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Segundo Santos (2020, p. 177), “destaque-se que o reconhecimento dos jovens como sujeito de direitos é o núcleo central para garantir a exigibilidade dos processos de participação social e política como fundamento legítimo para que a dimensão do protagonismo seja concretizada na prática.”. É frequente encontrar inúmeros jovens e adultos que desejam contribuir e participar ativamente do ambiente social ao qual pertencem, porém enfrentam obstáculos na busca por oportunidades para concretizar esse engajamento. Diante dessa realidade, surge a questão de se a estrutura social do Brasil realmente possibilita o protagonismo social de maneira efetiva.

A escola, como espaço de formação e socialização, desempenha um papel essencial na promoção dos valores democráticos, como respeito, diálogo, participação e igualdade. Segundo Vinha, Nunes e Adriano (2019) por meio de práticas pedagógicas que incentivam a autonomia, o pensamento crítico e o respeito às diferenças, a escola proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar e aprender os princípios democráticos na prática. Além disso, ao oferecer uma educação plural, inclusiva e participativa, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de forma ativa e responsável na construção de uma sociedade democrática. A escola desempenha um papel relevante na consolidação e fortalecimento da democracia, preparando os indivíduos para serem agentes de transformação e defensores dos valores democráticos em todas as esferas da vida social.

Nessa perspectiva, é comum esperarmos que os jovens demonstrem um desejo de promover mudanças na sociedade e no mundo, por isso, aproveitaremos esse fato como ponto de partida para analisar de que forma a oportunidade de participar e gerir um ambiente como o escolar pode influenciar a formação de um indivíduo como um cidadão ativo, ou seja, como um

protagonista social. De acordo com Benevides (2016), há diversas dimensões a serem consideradas na construção de um projeto que visa a promoção da cidadania ativa.

A transformação de mentalidades é um processo gradual e contínuo, que requer o uso de diferentes recursos e ambientes educacionais. A educação voltada para a promoção da cidadania democrática torna-se ainda mais essencial ao considerarmos a significativa parcela da população brasileira que está à margem da organização social. Como podemos integrá-los à sociedade e incentivá-los a exercer uma cidadania ativa, senão por meio da multiplicação de espaços públicos que permitam essa participação política? (p. 28).

Considerando as limitações tanto da estrutura escolar quanto da estrutura social em relação aos temas do protagonismo social e escola democrática, é importante destacar que instrumentos educacionais como o grêmio estudantil, representantes de sala, grupos de protagonistas e conselho escolar, podem não se apresentar como uma solução definitiva, mas é aceitável por representar um passo em direção à gestão democrática e a uma educação pautada na educação em direitos humanos. Conforme aponta Silva (2013, p. 53), "o entendimento do ato educativo como um compromisso com a sociedade presente e futura, a educação em direitos humanos resgata a dimensão utópica humana voltada para uma sociedade mais justa, livre e igualitária". Nesse sentido, o engajamento dos estudantes por meio do protagonismo juvenil pode ser um meio de promover mudanças e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Observamos a existência de um movimento tanto no campo das políticas públicas como no campo teórico que visa promover o protagonismo juvenil. Isso se reflete em diversas iniciativas, como a ênfase na Educação em Direitos Humanos, que incentiva os jovens a participarem ativamente na construção de sociedades mais justas. Além disso, a criação de Conselhos de Juventude em muitas regiões proporciona aos jovens a oportunidade de influenciar as decisões locais. Eles também se envolvem em organizações da sociedade civil, trabalhando em questões variadas, como meio ambiente e igualdade de gênero. Políticas nacionais específicas para a juventude, pesquisas acadêmicas e estudos teóricos contribuem para esse movimento, destacando a importância de dar voz aos jovens e envolvê-los em processos decisórios. Essas iniciativas reconhecem o potencial dos jovens para contribuir ativamente na construção de sociedades mais democráticas e inclusivas.

Não obstante, em 2019, no momento em que o Brasil enfrentava uma série de cortes orçamentários para a educação pública, a narrativa da escolarização cívico-militar como saída para a transformação da educação. A proporção deste fenômeno cresceu quando o ex Presidente da República Jair Bolsonaro passou a propagar publicamente o seu apreço pelo modelo de

gestão, que condiciona, controla, doutrina e induz ao pensamento da sociedade, utilizando como métodos comparativos outro modelo de escolarização: os Colégios Militares (Ramos, 2020).

As escolas militarizadas têm sido uma alternativa adotada por alguns setores da sociedade. Esta perspectiva, que propaga a busca por uma educação de qualidade, é apoiada pelo Decreto 10.004/2019, o qual instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Este programa tem como objetivo aprimorar a educação pública, promovendo valores de disciplina e cidadania, sem que isso signifique ser contra a excelência educacional no Brasil. No entanto, é importante reconhecer que essa abordagem tem gerado debates e questionamentos, especialmente em relação à sua influência e ao discurso conservador associado a ela.

O modelo proposto para as escolas militarizadas, seguem uma normatização específica, sua organização e financiamento são custeados por outras esferas, conforme disposto no artigo nº 83 da Lei nº 9.394/96 referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Inspiradas no modelo das Forças Armadas, essas escolas buscam oferecer disciplina, hierarquia e valores cívicos como base para a formação dos estudantes, as dinâmicas escolares apresentam formatos pedagógicos distintos, por terem regimentos diferenciados.

Saraiva e Silva (2023) apontam que defensores dessa abordagem argumentam que a rigidez e o foco na disciplina contribuem para o desenvolvimento de habilidades como responsabilidade, trabalho em equipe e respeito às regras, preparando os jovens para a vida em sociedade. No entanto, críticos levantam preocupações sobre a potencial militarização da educação, questionando esse modelo, que traz os moldes militares prioriza a reprodução de uma estrutura hierárquica e autoritária, alinhada com concepções neoliberais.

Por outro lado, o debate em torno do movimento da Escola Sem Partido reflete uma preocupação com a neutralidade ideológica no ambiente escolar. De acordo com Frigotto (2017) o movimento Escola sem Partido, representa o desfecho de um processo que busca estabelecer uma lei que defina quais são consideradas ciência e conhecimento válidos, restringindo os professores a seguirem apenas as conclusões e interpretações da chamada ciência oficial, que supostamente não é neutra.

No entanto, ao abordar o protagonismo juvenil na formação da cidadania ativa e o papel social da escola pública na perspectiva da educação em direitos humanos, surgem desafios e possibilidades. A busca por uma educação que seja neutra em relação a questões políticas e ideológicas pode, por vezes, ser interpretada como limitadora do espaço para discussões e reflexões que envolvem os direitos humanos e a participação ativa dos jovens na sociedade.

Para alcançar esse objetivo, distorce até mesmo o conceito liberal de política, insinuando

que as escolas no Brasil estão sob o controle de um partido político, retratando os profissionais e os alunos como seres manipulados e alienados. A proposta da Escola sem Partido adentra um território que historicamente resultou na insanidade da intolerância e na eliminação de seres humanos durante o regime nazista, o fascismo e movimentos semelhantes. É uma proposta absurda e perigosa por suas manifestações explícitas e ocultas (Martins, 2019).

Defensores desse movimento argumentam que é essencial garantir que os professores não utilizem sua posição de autoridade para promover suas convicções políticas e ideológicas, assegurando um espaço plural e respeitoso para todos os estudantes (Frigotto, 2017). No entanto, críticos argumentam que a proposta do Escola Sem Partido pode restringir a liberdade de expressão e a pluralidade de ideias, limitando a capacidade dos jovens de desenvolverem um pensamento crítico e participarem ativamente do debate público. Para Frigotto (2016) essas diferentes abordagens - Escolas militarizadas e Escola Sem Partido - revelam o desafio de encontrar um equilíbrio entre o protagonismo social dos jovens e a necessidade de proporcionar um ambiente educacional que promova a diversidade de opiniões e a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Portanto, este estudo foi realizado com a visão de que as instituições educacionais têm o potencial de desempenhar um papel fundamental, entre outras atribuições, como facilitadoras da cidadania ativa, mais especificamente, do protagonismo dos jovens. Para isso, reconhecemos a importância de uma abordagem escolar democrática e inclusiva, ou seja, uma escola que seja administrada com base em princípios de gestão democrática.

Teoricamente, defende-se a importância de um movimento voltado especificamente para o protagonismo juvenil como estrutural para a construção e manutenção de uma sociedade democrática, em que a discussão se concentra na esfera da educação que abarque diversas dimensões sociais. Além disso, a democratização escolar implica em adaptar o currículo formal de acordo com os conceitos de cidadania, com o objetivo de educar os estudantes para se tornarem cidadãos participativos.

É necessário criar um ambiente educativo que promova a reflexão, o diálogo e a participação ativa dos jovens, incentivando o desenvolvimento de suas habilidades de liderança, autonomia e senso de responsabilidade social. Isso requer a valorização de práticas pedagógicas que estimulem a participação dos estudantes em decisões escolares, a construção coletiva do conhecimento e o envolvimento em projetos que abordem questões sociais relevantes. Dessa forma, é possível fortalecer o protagonismo juvenil como uma ferramenta para a formação de uma sociedade mais democrática e participativa.

Neste enfoque, a realização desta pesquisa adveio, inicialmente, da minha trajetória

como educadora e gestora em Escolas Públicas e Privadas. Durante essa trajetória, percebemos a importância de unir o desejo dos estudantes em se envolverem nas atividades educacionais da instituição, com o intuito de estabelecer, discutir ou apresentar iniciativas que estejam alinhadas com suas demandas cotidianas. A busca de uma educação ajustada com as diversas inquietações que permeiam a escola e o aprender, legitima nossa atuação na defesa de uma educação plural, participativa, democrática e alinhada com os preceitos da educação em direitos humanos. Lidando com uma realidade desafiadora, observamos que a escola, cada vez mais, se afirmar como um espaço no qual poderemos promover projetos significativos, engajando mecanismos para que possamos pensar coletivamente e projetos que colaborem na melhoria de uma convivência pacífica, proporcionando assim, reais condições para que os jovens sejam instrumentalizados com o saber democrático, na promoção de reflexões acerca da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Intentamos com esta pesquisa, não somente ampliar a visibilidade do trabalho com a construção da cidadania ativa na rede pública de ensino estadual, mas também favorecer a reflexão sobre a implementação de uma Educação em Direitos Humanos, através de práticas educativas que possam contribuir para o desenvolvimento dessa proposta, no meio em que eles participam e no qual interagem. Observamos, que no cotidiano escolar, desaguardam algumas demandas sociais, que precisam ser diagnosticadas e enfrentadas. Entre as ferramentas que a escola dispõe, o protagonismo juvenil poderá ser um importante instrumento pedagógico na mediação e resolução dessas demandas.

Entende-se que essa deva ser a real intenção de um estudo acadêmico: unir a força da teoria científica com o pragmatismo da realidade para a construção de alternativas que tornem cada vez mais harmonioso o convívio em sociedade. Diante disso, libertar a escola pública de métodos neoliberais conservadores é uma necessidade urgente para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória. A presença desses métodos, baseados em valores individualistas, voltados para a produção de mão de obra submissa ao mercado, compromete o papel transformador da escola como espaço de formação cidadã e de construção de uma sociedade mais justa.

É fundamental resgatar a função social da escola, pautada na valorização da diversidade, na promoção da igualdade de oportunidades e no respeito aos direitos humanos. Ao adotar práticas pedagógicas mais participativas, críticas e contextualizadas, a escola pública poderá oferecer uma educação que estimule o pensamento crítico, a criatividade e a formação de cidadãos engajados e conscientes de seu papel na sociedade. A liberação desses métodos conservadores é um passo importante para a construção de uma educação comprometida com

a formação integral dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

A construção de ações cotidianas ou projetos pedagógicos com viés participativo e dialógico, que incentive a organização efetiva dos estudantes, mostra-se de extrema importância no ambiente escolar. Isso, porque viabiliza a geração de possibilidades para que o aluno possa buscar a formação de sua própria identidade, o aprimoramento de aptidões que o levem a adotar uma postura resiliente, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, autogerenciamento, liderança e responsabilidade social. Todas essas facetas permitem a efetiva aquisição de habilidades essenciais para a vida, representando um percurso significativo para a construção integral do ser humano. De acordo com as palavras de Freire (2005):

O diálogo é uma necessidade inerente à nossa existência. E, quando essa troca se converte em um encontro que une o pensar e o agir dos indivíduos direcionados ao mundo a ser modificado e dotado de humanidade, ela não pode se limitar a um ato de depositar as ideias de um sujeito no outro, nem se transformar em uma mera troca de ideias a serem consumidas pelos participantes (p. 45).

A criação de espaços de discussão acerca de temas como violência, direitos humanos, intimidação, consumo de substâncias ilícitas, e outras questões relacionadas às demandas do contexto educacional, tem como objetivo abordar e encontrar soluções para casos de violência, conflitos e desarmonia no ambiente escolar, que prejudicam as relações interpessoais, o processo de ensino-aprendizagem e a formação de uma postura alicerçada na alteridade e na empatia com o outro. Portanto, considera-se que lidar com a violência no ambiente escolar é uma questão que deve ser debatida entre os envolvidos, buscando soluções coletivas.

Por meio da participação ativa do aluno no processo político-pedagógico, estabelecendo metas e estratégias, almeja-se promover ações que incentivem a coletividade na escola, buscando práticas pedagógicas diversificadas que integrem o ensino e os valores fundamentais dos direitos humanos. Dessa forma, a promoção de projetos que estimulem o protagonismo juvenil tem o objetivo de criar um ambiente escolar repleto de conhecimentos e possibilidades, com o intuito de transformar atitudes e habilidades, substituindo comportamentos violentos ou submissos por condutas assertivas e dialogantes.

Neste contexto, vislumbramos como problema de pesquisa: Qual a influência do protagonismo juvenil em relação a construção da cidadania no contexto escolar, na perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos?

Segundo Creswell (2009) “Um problema de pesquisa é a questão que existe na literatura,

em teoria ou na prática, que resulta na necessidade do estudo”. Compreender o alcance da ação protagonista poderá contribuir para propiciar a formação cidadã. Esta questão nos parece um tema importante para a investigação, uma vez que o ambiente escolar oferece um arcabouço de múltiplas aprendizagens nos vários campos da formação humana, e este aspecto torna relevante para se estabelecer relações sociais valorosas para que o jovem desenvolva uma maior capacidade para o convívio social.

Considerando a questão norteadora proposta, a pesquisa estabelece como objetivo geral verificar a participação dos estudantes na vida escolar, como protagonistas no processo de construção da cidadania ativa, neste sentido, seguimos com os seguintes objetivos específicos: analisar como os componentes históricos e sócio-políticos influenciaram na concepção da escola pública na perspectiva da formação cidadã; compreender os aspectos norteadores do protagonismo juvenil no contexto escolar em Pernambuco e a sua relação com formação para educação em direitos humanos; compreender a visão dos estudantes e professores sobre o protagonismo juvenil e a educação em direitos humanos.

Para a abordagem metodológica dessa pesquisa, faremos uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, na pesquisa de campo realizaremos entrevistas semiestruturadas e os dados serão submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2016). As categorias orientadoras do processo de análise serão: escola democrática; protagonismo juvenil, cidadania ativa e educação em direitos humanos. Como referencial teórico temos como autores fundamentais Freire (2005; 2007), Costa (2000), Silva (2012; 2013; 2015) e Benevides (1996; 2016).

Estruturamos a pesquisa da seguinte forma: no primeiro capítulo abordamos sobre a formação da escola democrática e sua influência para a construção da formação cidadã, a busca de uma cidadania ativa, a partir da consciência crítica, como também, da apropriação de conhecimentos, comportamentos, habilidades e valores; analisaremos as condições e possibilidades de uma escola democrática, que, por sua vez, poderá ser possível principalmente mediante uma gestão democrática; em seguida, analisaremos o panorama educacional do Brasil e trataremos sobre algumas políticas públicas e sua inserção no sistema educacional.

O segundo capítulo versa sobre a construção da cidadania sob diretrizes teórico-metodológicas da educação em direitos humanos, articulando o cotidiano escolar e os aspectos de uma prática dialógica e autônoma alinhada com o compromisso social. Para isso, abordará a temática da cidadania em sua pluralidade conceitual, explorando o desafio da educação cidadã e a importância da educação em direitos humanos como caminho para uma cidadania ativa. Nesse sentido, propõe-se a discutir diferentes concepções de cidadania, considerando sua amplitude e complexidade na sociedade contemporânea. Serão abordadas perspectivas que vão

além do exercício de direitos políticos, destacando a importância da participação cidadã, do senso de pertencimento e da responsabilidade social, buscando compreender a cidadania em sua totalidade e como um aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma educação cidadã efetiva.

O terceiro capítulo tem como foco central o protagonismo juvenil e sua relação com a formação cidadã dos jovens. Será abordado o conceito de juventude ao longo do tempo, destacando as transformações e os desafios enfrentados pelos jovens em diferentes contextos históricos. Em seguida, será explorado o protagonismo juvenil como elemento central da formação cidadã, ressaltando a importância de oferecer oportunidades para que os jovens sejam agentes ativos na transformação de suas realidades. O texto trará ainda uma discussão sobre os órgãos colegiados como espaços de participação para o protagonismo juvenil nas instituições de ensino. Nesse sentido, serão abordados diferentes mecanismos de participação existentes, como os grêmios estudantis, conselhos escolares e outras formas de representação estudantil como espaços que possibilitam que os jovens exerçam sua cidadania de forma efetiva. Será dada uma ênfase a a relação entre o protagonismo juvenil e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, considerando esse documento como uma importante ferramenta para o fortalecimento do protagonismo juvenil, uma vez que estabelece diretrizes e práticas educativas que valorizam a participação dos estudantes. Por fim, serão discutidos de forma breve os objetivos e a prática do protagonismo juvenil nas escolas públicas do Estado de Pernambuco.

2. A ESCOLA À LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

2.1 ESCOLA E DEMOCRACIA: A INTERDEPENDÊNCIA NECESSÁRIA

A relação entre escola e democracia é um tema central na educação contemporânea, e sua importância nunca foi tão evidente quanto no atual contexto brasileiro. A democracia é um princípio fundamental da sociedade e a escola é essencial na promoção e na sustentação dos valores democráticos. Neste tópico, exploraremos essa interdependência entre escola e democracia, com base nas ideias do educador brasileiro Anísio Teixeira, assim como utilizando análises presentes no artigo "Democracia, Educação e Emancipação Humana: Desafios do Atual Momento Brasileiro" de Saviani (2017).

Anísio Teixeira, um dos principais pensadores da educação no Brasil, defendia que a escola deveria ser um espaço de construção ativa da cidadania, onde os indivíduos pudessem desenvolver habilidades críticas, participativas e democráticas. Para Teixeira, a escola não era apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um ambiente que deveria preparar os cidadãos para uma participação efetiva na democracia (Fialho; Oliveira, 2022).

A visão de Teixeira reforça a ideia de que a democracia e a educação estão intrinsecamente ligadas. A escola tem um papel vital na formação de cidadãos conscientes, capazes de entender e participar do sistema democrático. Ela não deve ser apenas um lugar onde os alunos aprendem fatos e teorias, mas um espaço onde eles adquirem as ferramentas necessárias para exercer sua cidadania de maneira informada e ativa (Lima, 2011).

Uma das contribuições mais importantes de Anísio Teixeira foi a criação da Escola Parque, um modelo educacional que colocava em prática sua visão de educação democrática. A Escola Parque combinava aprendizado acadêmico com atividades práticas e democráticas, onde os estudantes participavam ativamente das decisões da escola. Esse modelo demonstrou como a educação pode ser uma ferramenta eficaz para capacitar os cidadãos a participar da democracia.

O atual momento brasileiro apresenta desafios significativos para a democracia e a educação. No artigo "Democracia, Educação e Emancipação Humana: Desafios do Atual Momento Brasileiro" Saviani (2017) aborda essas questões, fornecendo informações sobre como a democracia e a educação estão interligadas em meio a desafios políticos, sociais e econômicos. O autor destaca a necessidade de uma educação que promova a emancipação humana, capacitando os indivíduos a compreenderem a complexidade do sistema político e a agirem de forma crítica e consciente. Assim, no atual cenário, marcado por divisões e

polarizações políticas, a escola deve desempenhar um papel unificador, onde os alunos aprendem a dialogar, a respeitar diferentes perspectivas e a participar de maneira construtiva na sociedade.

Para ilustrar essa necessidade, pode-se considerar o contexto atual no Brasil, onde as tensões políticas estão em alta. Os debates frequentemente se tornam acalorados e polarizados, com um aumento na desinformação e no discurso de ódio. A escola, portanto, deve desempenhar um papel ativo no combate a essa polarização, ensinando os alunos a buscar informações confiáveis, a avaliar criticamente fontes de notícias e a respeitar o direito à livre expressão, desde que isso não infrinja os direitos dos outros.

Através do ensino de habilidades de pensamento crítico, educação cívica e compreensão das instituições democráticas, a escola capacita os cidadãos a participar ativamente na tomada de decisões políticas. O conhecimento é o primeiro passo para o envolvimento democrático, e a escola é o local onde esse conhecimento é transmitido e cultivado. Um exemplo da importância da educação para o empoderamento democrático pode ser observado nas eleições brasileiras. Os eleitores que têm acesso a uma educação de qualidade são mais propensos a entender as propostas dos candidatos, a analisar as políticas públicas e a tomar decisões informadas nas urnas. Isso fortalece a democracia ao garantir que as escolhas políticas sejam baseadas na compreensão e não apenas na retórica.

Através da educação, a escola também pode contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. Isso inclui o entendimento dos direitos e responsabilidades dos cidadãos, a participação em debates políticos e a colaboração em projetos comunitários. Essas práticas podem ser incorporadas ao currículo escolar, permitindo que os alunos experimentem a democracia na prática.

A gestão democrática na educação é um elemento fundamental na interdependência entre escola e democracia. A participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões é essencial para garantir que a escola seja um espaço onde os valores democráticos são vivenciados na prática. Essa gestão democrática vai além de apenas eleger diretores ou conselheiros, envolvendo a construção de um ambiente onde todos os envolvidos na escola têm voz e influência (Fialho; Oliveira, 2022).

No entanto, a implementação bem-sucedida da gestão democrática na educação pode ser complexa. Requer a criação de estruturas de governança que permitam a participação de todas as partes interessadas, a promoção de um ambiente de respeito e escuta ativa e o desenvolvimento de habilidades de negociação e tomada de decisões coletivas. À medida que a sociedade evolui e enfrenta novos desafios, a relação entre escola e democracia continua a se

desenvolver. Novas tecnologias, mudanças culturais e transformações econômicas estão moldando a maneira como a educação e a democracia interagem. Portanto, é fundamental que a educação se adapte a essas mudanças, mantendo-se relevante e eficaz na promoção da cidadania ativa.

Um exemplo contemporâneo de como a tecnologia afeta a relação entre escola e democracia é a disseminação de notícias falsas e desinformação. As redes sociais e a internet tornaram mais fácil do que nunca para informações imprecisas ou enganosas se espalharem. A escola deve incluir a educação midiática em seu currículo, ajudando os alunos a discernir fontes confiáveis das não confiáveis e a avaliar criticamente as informações que encontram online. Isso é fundamental para a manutenção de uma sociedade democrática bem informada. Outro desafio futuro é a crescente diversidade das sociedades.

À medida que as populações se tornam mais diversas em termos de origens étnicas, culturais e religiosas, a escola deve promover a compreensão intercultural e a aceitação da diversidade. A escola deve ser um local onde todos se sintam respeitados e valorizados, independentemente de sua origem. Isso não apenas fortalece os valores democráticos, mas também contribui para uma sociedade mais harmoniosa (Saviani, 2018).

2.2 A PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A democratização da escola pública tem sido um tema recorrente na história da educação brasileira. Na década de 1930, os precursores da Escola Nova tinham como finalidade a democratização da educação, ou seja, garantir que a educação básica fosse acessível para toda a população. Durante o Estado Novo (1937-1945), os movimentos reivindicatórios foram abolidos e a população deixou de discutir abertamente questões educacionais, ficando a cargo do governo as decisões sobre o ensino. Para o Estado brasileiro, a educação para todos era vista, como uma forma de fornecer mão-de-obra qualificada para impulsionar o progresso capitalista no país.

No período de 1945 a 1964, o discurso passou a enfatizar a erradicação do analfabetismo como um meio de democratização da educação. Durante os anos repressivos do governo militar, que buscava formar mão-de-obra para as multinacionais, a discussão sobre a democratização da educação foi sufocada. Porém, a partir do final da década de 1970 e durante a década de 1980, o tema voltou com força, com os educadores lutando por um maior número de vagas na escola pública, exigindo mudanças nas práticas administrativas e combatendo o autoritarismo burocrático presente nas escolas. Os professores também reivindicavam melhores salários e

maior qualidade de ensino. Paralelamente, surgiram movimentos pela democratização institucional, onde se buscava uma gestão mais democrática das instituições educacionais, envolvendo a participação popular em conselhos e na definição das políticas educacionais.

Na década de 1980, com a eleição de governadores estaduais da oposição, que prometeram aprofundar o processo democrático, foram implementadas práticas democráticas de planejamento e gestão na escola pública. Isso ocorreu em estados como Santa Catarina e Minas Gerais. Em Santa Catarina, foram adotados sistemas de eleição direta de diretores escolares e a criação de conselhos escolares deliberativos. Em Minas Gerais, durante o processo de definição e implementação de metas educacionais no sistema de ensino, houve a participação das escolas.

No final dos anos 80, a gestão democrática da educação foi incorporada ao texto constitucional, refletindo as demandas dos educadores por democratização na sociedade e na escola pública. Segundo Cury (1997), os movimentos docentes defenderam tanto a expansão das vagas, a gratuidade, a qualidade e o financiamento público da educação, quanto a valorização do trabalho docente e a qualificação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Essas demandas influenciaram os legisladores a contemplar dispositivos que viabilizassem a gestão democrática, como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público, estabelecidos na Constituição.

A discussão acerca do modelo de escola democrática implica em reflexões sobre os conhecimentos produzidos ao longo da história, os quais moldam a sociedade contemporânea e são fruto das relações de poder, considerando um repertório complexo de lutas sociais marcadas por violência, formas de opressão e alienação que permearam a educação. Essas concepções exercem uma influência significativa até os dias atuais, alcançando diversos setores da sociedade e deixando marcas no subconsciente das pessoas. Portanto, para estabelecer uma política educacional que promova um ensino verdadeiramente democrático e busque eliminar a falta de conhecimento político em suas várias dimensões, é necessário realizar uma reflexão crítica e aprofundada sobre esses eventos históricos.

Pode-se resumir a natureza essencial da atividade educativa: ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico (Tonet, 2005, p. 142).

O formato epistemológico que a escola foi se concretizando, é um debate que requer

uma discussão profunda, pois são questões sensíveis sobre a história da educação no Brasil e do modelo desenhado para a escola pública. Esses direcionamentos sempre estiveram intrinsecamente ligados às diretrizes destinadas ao sistema educacional, que se adequou a esses projetos muitas vezes distantes do objetivo de uma educação que desenvolva uma prática reflexiva, crítica e libertadora.

O conceito de ensino público laico, livre e descentralizado, traz a conotação de garantia da preservação das identidades regionais, do acesso irrestrito e de um modelo isento das questões mercadológicas do ensino privado. Entretanto, a partir de críticas incisivas sobre possíveis deficiências relativas ao ensino público, tem-se justificado a entrada de alguns métodos, práticas e valores próprios do ensino privado, que são introduzidos por vários governantes na educação pública, uma reforma educacional que poderá trazer repercussões de longo alcance.

Com a justificativa de uma maior eficiência do ensino, surge um fenômeno relativo à hibridação que preconiza a junção de conceitos específicos do mercado ao projeto da escola pública. Nesta ótica, a intervenção no ensino público por padrões elitistas, traz uma visão neoliberalista que atua através de comandos e critérios de comparação. Esses conceitos ligados a práticas gerenciais são vinculados às práticas pedagógicas alinhadas às competências exigidas pelo universo econômico (Laval, 2004). Essas ações denotam imperativos que priorizam uma eficiência produtiva e a exacerbação de um modelo empresa, centrada numa gestão por resultados.

Estas práticas indicam o desenvolvimento de um aparelhamento da educação com a difusão de uma formação centrada na mão de obra e a serviço dos interesses econômicos, é paradoxal impetrar conceitos neoliberais no contexto escolar, descaracterizando, assim, um projeto de escola que ao longo dos anos buscou uma emancipação das influências eurocêtricas da colonização e de todas as influências dos mecanismos conservadores das políticas excludentes e alienantes, atrelado a um contexto histórico do pensamento hegemônico, vinculado a uma naturalização de situações de opressão e exclusões sociais.

A educação humanista, tão ilusória quanto possa ser sua pretensão a universalidade em uma sociedade de classe, visando o desabrochar de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas, tinha, por finalidade, a emancipação intelectual e, por referência ideal, um homem completo para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. A educação, na época neoliberal, visa, ao contrário, à formação do assalariado ou, mais geralmente, do "trabalhador" cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil (Laval, 2004, p. 42).

A condição de cidadania foi forjada em um contexto de submissão, exclusão, restrição e diminuição de direitos, caracterizado por uma disputa de poder entre diferentes classes sociais, resultando em profundas desigualdades sociais dando seguimento a situações que perduram historicamente, e em favor da hegemonia de uma classe dominante privilegiada. Práticas que evidenciam a instrumentalização da educação por meio de mecanismos conservadores de políticas excludentes e alienantes limitam o acesso aos conhecimentos necessários para uma educação cidadã. Nessa perspectiva, Benevides (2016) destaca:

Atualmente, pode-se constatar que o conceito de cidadania está em constante evolução; no entanto, a participação política continua sendo desvalorizada, e o cidadão muitas vezes é percebido apenas como um pagador de impostos, um consumidor ou alguém em busca de benefícios individuais ou corporativos. Além disso, nem mesmo o princípio constitucional de proporcionar uma educação acessível a todos é plenamente cumprido (p. 96).

A noção de cidadania aparenta abranger as necessidades de equidade e senso de pertencimento ao coletivo, os quais, respectivamente, representam os princípios fundamentais da doutrina política dos anos oitenta, onde o conceito contemporâneo engloba a ligação entre a noção de direitos pessoais e o sentimento de vínculo dentro de uma determinada comunidade. A dimensão da ética ideológica estará constantemente presente ao se referir à formação do indivíduo, intrinsecamente ligada aos processos de socialização e ao papel desempenhado pela educação na sociedade.

Desenvolver indivíduos com consciência democrática, detentores de direitos e responsabilidades éticas, com a capacidade de reconhecer a legitimidade do próximo, ser tolerante, não discriminatório e respeitar a diversidade social e cultural, é assim que a educação para a cidadania se torna um pilar essencial para a qualidade do ensino. A cidadania, a democracia e a educação são, portanto, pilares essenciais que se entrelaçam e dependem mutuamente. Em outras palavras, o cidadão necessita da democracia para se tornar um cidadão pleno, e a democracia depende dos cidadãos para evitar tornar-se apenas uma fachada vazia ou uma forma superficial de participação. Além disso, a educação, por meio de sua abordagem curricular, deve incorporar a dimensão política à cidadania e conferir cidadania à política. Isso implica em romper com o isolamento da "escola fechada" dentro das quatro paredes da sala de aula, afastada da vida social e pessoal. Pode-se chamar isso de estratégias de educação cidadã, ou seja, o processo educativo que visa a formação de uma cultura política cidadã (Pantoja, 2010, p. 216- 217).

Promover a formação cidadã continua a conferir significado à educação pública, que não deve ser apenas entendida como um espaço físico conteudista ou técnico, mas sim, como uma estrutura compartilhada em saberes plurais, críticos e reflexivos. De fato, o que confere coesão à educação pública é o aprendizado de viver em harmonia com um conjunto de "valores públicos" que fornecem estabilidade e fortalecem as instituições democráticas (Bolívar, 2007).

A educação desempenha um papel relevante ao incentivar o envolvimento político e a cidadania. É comum observar que níveis mais elevados de educação estão geralmente associados a maior participação.

Nesse contexto, compreende-se que a escola desempenha um papel essencial na formação da cidadania, e é nesse ambiente que se estabelece conexões e o ser humano se identifica socialmente. É nesse espaço que ele começa a compreender nossa posição dentro de uma sociedade ou comunidade, e tais elementos são fundamentais para o exercício das liberdades e da democracia. A construção do meu papel dentro de um contexto social é importante para a descoberta do meu eu social e emocional, e é no ambiente escolar que essa jornada é enriquecida por meio de sua dinâmica diária.

A educação visando o pleno exercício da cidadania, a partir de uma perspectiva crítica, refere-se à possibilidade de aprofundamento da democracia social, capacitando os cidadãos com as habilidades e conhecimentos necessários para uma participação ativa na esfera pública. Uma formação cidadã adquire, assim, um significado completo ao promover a participação e a deliberação em assuntos de interesse público, embasada em valores como solidariedade, cooperação, justiça, tolerância e sustentabilidade, os quais devem ser integrados ao currículo escolar. Para alcançar esse objetivo, é necessário também um processo de transformação da escola, que envolve a criação de um currículo e a implementação de estruturas organizacionais que permitam a vivência e a prática dos valores democráticos (Bolívar, 2007).

Diante desses princípios, compreende-se que a construção da cidadania e da democracia vai além das concepções tradicionais, exigindo uma abordagem mais abrangente. É essencial reavaliar certos valores e trazer para o ambiente escolar discussões e ações que visem combater o preconceito, lidar com problemas de violência, drogas e outras situações que refletem a vulnerabilidade historicamente estabelecida por meio de processos de dominação que ainda afetam o subconsciente das pessoas.

A Constituição Federal de 1988 apresenta, no Capítulo III, as disposições relacionadas à educação. O artigo 206, parágrafo VI, estipula: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão participativa do ensino público, de acordo com a legislação" (BRASIL, 1988).

Em conformidade com a Constituição Federal, a LDB, em seu artigo 14, estabelece que as escolas públicas pertencentes às redes de ensino devem adotar a gestão democrática ou participativa, baseada em dois princípios: "I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou órgãos similares" (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei n.º 13.005/2014, em seu artigo 9.º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios promovam a aprovação de leis em suas respectivas esferas administrativas para regulamentar a gestão democrática em seus sistemas públicos de ensino (Brasil, 2014). Inicialmente, é fundamental compreender o conceito de gestão democrática. Segundo as considerações de Libâneo *et al.* (2012), existem várias abordagens de gestão escolar, incluindo a perspectiva democrático-participativa. Essa concepção de gestão se destaca pela descentralização e compartilhamento das responsabilidades de liderança com os membros da comunidade escolar.

Nesse modelo, todos participam e, portanto, todos têm voz na tomada de decisões, o que implica que todos também estão sujeitos a serem direcionados. Na gestão democrático-participativa, há um envolvimento amplo na avaliação, o que significa que todos são avaliados também. Nesse sentido, o projeto educacional requer o envolvimento ativo do indivíduo como agente político. De acordo com a LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

As leis dos sistemas estaduais e municipais de educação, fundamentadas nas disposições da Constituição Federal e da LDB, gestão colegiada, descentralização administrativa, autonomia das escolas e eleição de diretores, de acordo com os princípios norteadores da gestão democrática. Durante os debates desse período, emergiram distintas compreensões dos vocábulos "gestão" e "democracia", as quais foram incorporadas nos textos legais dos nossos sistemas educacionais. Oliveira (1997) assevera que a fase de normatização do artigo 206 da Constituição Federal de 1988 evoluiu como um campo de confronto, no qual cada proposta almejava uma interpretação mais apropriada daquele dispositivo constitucional.

Naquela época, Rodrigues (1983) expressou sua opinião sobre o assunto, apontando para a redução da democratização da escola a um ou mais aspectos. Segundo o autor, as discussões em torno da democratização da gestão escolar situavam sem um dos seguintes aspectos: a universalização do ensino, a democratização dos processos pedagógicos ou administrativos escolares. Segundo Rodrigues (1983),

é equivocado associar a "democratização da escola a apenas um aspecto da atividade escolar, seja ele administrativo, pedagógico, participação da comunidade em processos decisórios acadêmicos ou políticos da escola". Para o autor, é possível

abordar esses aspectos mencionados e ainda manter intocado o espírito autoritário dentro da instituição escolar. Ele propõe, então, quebrar a estrutura central do autoritarismo para efetivamente viabilizar o processo de democratização da escola (p. 43).

Da mesma forma, Cunha (1987) nos alerta sobre a redução da democratização da educação a um único aspecto, afirmando que:

O ensino democrático vai além de permitir o acesso de todos aqueles que o buscam, pois também proporciona uma qualidade que não pode ser privilegiada apenas para minorias econômicas e sociais. Um ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está submetido ao domínio de castas burocráticas e não está sujeito às flutuações dos administradores de turno [...]. Além disso, um ensino democrático é aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja de forma indireta, por meio da mediação do Estado (que precisa ser democrático), seja diretamente, com base nos princípios de representação e administração colegiada (p. 6).

Gadotti (1988) destaca que uma escola pública popular e democrática requer a democratização de sua gestão, a democratização do acesso e uma nova qualidade de ensino, que coloque em foco a função social da escola. A democratização da gestão escolar pressupõe a participação da comunidade em suas decisões, que pode ocorrer por meio de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino. Essa participação não deve se restringir apenas aos processos administrativos, mas também envolver os processos pedagógicos, nos quais a comunidade se envolve nas questões relacionadas ao ensino.

Além disso, a mudança do processo de seleção de diretores para uma escolha direta por meio de eleições contribui para a democratização da gestão escolar. Quando eleito pela comunidade escolar, o diretor tem sua função legitimada, o que pode levar a uma participação mais efetiva da comunidade. Quanto à democratização do acesso escolar, entendida como garantia de vagas para toda a população, isso é o mínimo esperado de uma sociedade que se autodeclara democrática, levando em consideração que todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres, conforme estabelecido constitucionalmente, e que é responsabilidade do Estado atender às necessidades básicas de sua população (Nunes *et al.* 2022).

A busca pela gestão democrática tem como objetivo proporcionar aos estudantes a vivência efetiva da ação política, possibilitando assim reflexões sobre cidadania e democracia dentro do ambiente escolar. Isso é alcançado por meio de projetos pedagógicos que visam desenvolver o entendimento sobre o real papel e responsabilidade de um cidadão engajado. Nesse contexto, a ação educacional se fundamenta nos princípios dos direitos humanos, buscando estabelecer um plano abrangente que dialogue com a realidade de todos os envolvidos, proporcionando contribuições significativas para a construção do projeto de vida

daqueles que buscam e acreditam em uma educação pública de qualidade, fortalecida democraticamente.

Anísio Teixeira concebe a educação como um procedimento de cultivo e evolução pessoal, desenvolvimento biológico, humano, regido por princípios científicos e habilidades técnicas. Ele busca transformar a instituição escolar em um meio para fomentar a participação democrática, destacando um modelo de ensino que denomina de inclusivo, cujo acesso deve ser garantido a todos. Estipula que essa forma de educação deva ser predominantemente de caráter público, como requisito fundamental para garantir sua universalidade.

Apenas essa instituição de ensino público teria a capacidade de ser "genuinamente democrática". Teixeira acredita que nela as disparidades de classe desaparecerão, e todos os cidadãos brasileiros se reunirão para uma educação compartilhada, igualitária e unificadora, eliminando preconceitos e reservas. Essa escola é considerada pública simplesmente porque é financiada com recursos governamentais, não porque seu programa e currículo sejam determinados por leis, uma vez que as diretrizes que a regem devem ser baseadas em princípios científicos e técnicos, e não em aspectos legais. Essa definição bastante despojada, no entanto, confere uma autonomia que nunca foi efetivamente alcançada e, ironicamente, é destacada como objetivo nas recentes propostas de reforma educacional.

2.2.1. Os órgãos colegiados como espaços de participação e protagonismo juvenil

Seguindo as contribuições de Cruzetta e Silva (2021) os órgãos colegiados são mecanismos democráticos que promovem a gestão democrática e podem ser regulamentados tanto no nível da gestão escolar quanto no nível da rede ou sistema de ensino. Com base em experiências políticas anteriores, desde os anos 1980, e em outras práticas político-pedagógicas mais recentes, os autores identificam, no contexto escolar.

Na educação, a participação dos órgãos colegiados, o diálogo e o protagonismo juvenil desempenham um papel fundamental na construção de um ambiente escolar democrático e participativo. Os órgãos colegiados, como os Conselhos de Classe, Conselhos Escolares, os grêmios estudantis e a instituição de representantes de sala, são espaços de deliberação e tomada de decisões que envolvem diferentes atores da comunidade escolar.

De acordo com Matos et al. (2021), esses órgãos colegiados proporcionam a oportunidade de diálogo e troca de ideias entre estudantes, pais, professores e funcionários, permitindo que as vozes de todos sejam ouvidas e consideradas na elaboração de projetos, resolução de problemas e definição de políticas educacionais. O diálogo, nesse contexto, é

essencial para o fortalecimento da participação e o estabelecimento de relações horizontais, baseadas no respeito mútuo e na busca de consenso.

Ao mesmo tempo, o protagonismo juvenil é estimulado por meio desses órgãos, pois os estudantes são incentivados a participar ativamente das discussões, contribuindo com suas perspectivas, ideias e demandas. Essa abordagem valoriza a diversidade de opiniões, incentiva o respeito à pluralidade e promove a construção coletiva de uma educação mais inclusiva, justa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao considerar a educação como espaço de formação do cidadão, é preciso assegurar aos seres aprendentes a participação também no planejamento e na organização da escola e do sistema de ensino.

O protagonismo juvenil está relacionado à ação e à construção da cidadania. Gadotti (1993) enfatiza a importância da participação juvenil com liberdade e autonomia. A educação desempenha um papel relevante nesse contexto, mas também reproduz as estruturas sociais existentes, atendendo aos interesses da classe dominante. O autor destaca que a educação não pode realizar sozinha a transformação social, pois depende da participação ativa da própria sociedade.

Portanto, de acordo com Gadotti (2014), aprimorar a qualidade da educação e das políticas educacionais está diretamente relacionado à criação de espaços de tomada de decisão coletiva. Além disso, é importante ressaltar que a gestão democrática não se restringe apenas ao ambiente escolar, pois é um princípio pedagógico e um mandamento constitucional. Ela está intrinsecamente ligada a uma concepção de educação democrática e emancipadora, em oposição à ideia de uma educação tecnocrática ou autoritária. Segundo Gadotti (2014),

A Mobilização Popular refere-se às maneiras mais autônomas e independentes de organização e engajamento político dos grupos das classes populares e trabalhadoras (movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais). Essas formas de luta são mais diretas e não estão inseridas em programas governamentais, ao contrário das formas de Participação Social (conselhos, conferências, audiências, consultas públicas, fóruns, ouvidorias). Diante desse contexto, o autor defende a necessidade de distinguir as duas formas de participação e garantir a autonomia e independência das organizações populares, a fim de evitar os riscos de cooptação, subordinação, fragmentação e dissolução das lutas populares (p. 3).

Nessa perspectiva, a presença de entidades representativas da comunidade escolar, como o protagonismo juvenil, grêmios estudantis e os conselhos escolares são incentivados a se formarem com um perfil colaborativo e substitutivo de ações que deveriam ser garantidas pelo estado, devendo desempenhar um papel essencial nas discussões sobre a vida escolar.

No início, durante os anos 60, os grêmios estudantis exerciam um papel político significativo, pois enfrentavam governos militares. Naquelas circunstâncias, unidos em uma

organização nacional chamada União dos Estudantes Secundaristas (UES) do Brasil, e impossibilitados de se manifestar abertamente contra a ditadura, aproveitavam qualquer oportunidade para realizar protestos fora da escola, desde demandas mais específicas, como a destituição de um diretor autoritário, até questões mais abrangentes, como a reivindicação por melhores salários para os professores e redução dos custos do transporte (Zibas; Ferretti; Tartuce, 2006).

Com o processo de democratização e a diminuição da mobilização dos movimentos sociais, incluindo o enfraquecimento da organização nacional dos estudantes, o papel dessas entidades estudantis perdeu relevância. Isso pode ser observado na Constituição Federal de 1988 que assegura no Artigo 206, inciso VI, a estruturação democrática do ensino público, viabilizando a autonomia das instituições educacionais para se organizarem de forma democrática (Brasil, 1988). Isso significa garantir a participação de todos os envolvidos na construção de um ensino de excelência, por meio de mecanismos que promovam o engajamento dos indivíduos nas tomadas de decisões.

Em relação aos grêmios estudantis, Araújo (2009) afirma que surgiram legalmente como resultado das lutas pela democratização da educação no Brasil nos anos 1980. Essa conquista foi consolidada por meio da promulgação da Lei nº 7.398 de 1985, conhecida como Lei do Grêmio Livre, a qual estabelece as diretrizes para a organização de entidades estudantis no ensino fundamental e médio, garantindo aos jovens o direito de se organizarem em grêmios.

O ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, por meio do seu artigo 53, inciso IV, assegura o direito dos alunos de se unirem e participarem de organizações estudantis (Brasil, 1990). Dessa forma, de acordo com o ECA, os estudantes têm o direito, respaldado pela lei, de se unirem para participar de movimentos estudantis, como é o caso do grêmio estudantil, que se configura como um espaço educacional de interação e compartilhamento de experiências. O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), por meio de sua meta 19, estabelece as diretrizes para a promoção da gestão democrática, e de maneira específica, na estratégia 19.4, aborda a implementação do grêmio estudantil nas instituições de ensino:

Incentivar, em todas as redes de ensino fundamental e médio, a criação e o aprimoramento de grupos estudantis e organizações de pais, garantindo-lhes espaços apropriados e condições adequadas de operação nas escolas, além de promover sua integração orgânica com os conselhos escolares, por meio de suas representações correspondentes (Brasil, 2014).

Por definição, o grêmio estudantil é um órgão de representação dos estudantes na escola e uma organização autônoma, sem fins lucrativos, que representa os interesses dos estudantes

com o objetivo de promover atividades cívicas, culturais, educacionais, desportivas e sociais (Freitas; Piovezan; Portéro, 2020). Atualmente, reconhece-se que sua atuação é geralmente frágil e descoordenada, apesar do atual destaque dado à participação efetiva dos jovens na vida escolar e na comunidade.

Segundo Araújo (2009) o grêmio busca ouvir as demandas dos estudantes, analisando soluções conjuntas com professores e equipe gestora, sempre em prol de discussões e ações voltadas para o combate a situações de preconceito, enfrentamento de problemas de violência, drogas, e entre outras situações. Trata-se de um órgão máximo de representação dos estudantes dentro de uma unidade educacional, e a participação dos jovens nesse espaço pode contribuir para o desenvolvimento do protagonismo, incentivando a prática de valores éticos e o exercício da cidadania.

A partir do início do século XX, os grêmios estudantis têm sido associados ao movimento estudantil, compartilhando objetivos semelhantes, mas agora com um enfoque específico na educação, conforme estabelecido pelo estatuto do grêmio estudantil (Silva; Santos, 2019). Esses objetivos incluem representar os estudantes de forma adequada, defender os interesses individuais e coletivos da instituição de ensino, estimular a cultura literária, artística e esportiva entre seus membros, promover a cooperação entre administradores, funcionários, professores e alunos no trabalho escolar visando o aprimoramento de todos, e lutar pela constante democracia na escola, por meio do direito de participação nos fóruns internos de deliberação (Hur, 2009).

A implantação do grêmio estudantil objetiva criar oportunidades para a participação ativa dos estudantes na solução das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e propiciar o engajamento político-pedagógico, com base na solidariedade, no respeito, na tolerância, no convívio entre as pessoas e nas aspirações humanas de humanidade e dignidade (Santos; Chauí, 2013).

Como organização, a grêmio estudantil oferece aos jovens a oportunidade de promover ideias, conceitos e valores, como a democracia e a cidadania, em busca da verdadeira liberdade (Zibas; Ferretti; Tartuce, 2006). Através de um diálogo harmonioso entre os interesses dos estudantes e as particularidades da administração escolar, em algum momento é necessário ceder posições de ambos os lados. Isso fortalece a dinâmica participativa no processo formativo, contribuindo para o ambiente escolar como um todo.

Além disso, o grêmio passa a ter uma ação preventiva ou mediadora quando as instâncias escolares começam se mostrar fragilizadas, senão subjugadas por violência, divergências culturais e religiosas que ameaçam a ordem estabelecida e colocam a paz social à

dura prova, sob um forte espectro de desumanidade e de indignidade humana, em suma, o protagonismo amparado pelo grêmio estudantil e outros órgãos colegiados, irão estimular atitudes cidadãs em sua vivência social, ações que envolveram a EDH (Garcia, 2005).

Silva (2012) ressalta que ao tratar da temática sobre os Direitos Humanos é imprescindível analisar a relação com a formação para a cidadania democrática e, portanto, uma cidadania ativa que visa contribuir para a superação das desigualdades sociais, da materialização dos direitos, compreendendo a democracia alicerçada na liberdade e na igualdade de oportunidade do acesso aos direitos para todas as pessoas. Com esse entendimento, acredita-se que não é possível separar a formação cidadã, em uma perspectiva ativa, dos direitos humanos, e do regime democrático considerando a íntima relação que existe entre eles.

Sabe-se que os direitos humanos só podem ser concretizados em um regime político que apresente condições favoráveis à sua efetivação. Isso requer que as pessoas tenham informações sobre quais são os seus direitos e deveres, mas principalmente que desenvolvam o exercício da prática da reivindicação ou da reclamação quando estes são violados.

A ausência de um instrumento representativo dos estudantes, que seja eleito e que estabeleça relações com todo o corpo escolar interno e externo, com configurações e formato que representem as reivindicações dos estudantes, restringe oportunidades essenciais para o exercício da cidadania. Por outro lado, o envolvimento dos estudantes em um grêmio estudantil proporciona a oportunidade de desenvolver habilidades de liderança, promovendo a autonomia e a capacidade de tomar decisões coletivas.

Através do engajamento nas atividades do grêmio, os jovens aprendem a lidar com questões de direitos e interesses, colocando em prática valores como respeito, colaboração e responsabilidade (Freitas; Piovezan; Portéro, 2020). Além disso, o grêmio estudantil possibilita a articulação entre os estudantes e a comunidade escolar, estimulando a participação ativa na construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo (Silva; Santos, 2019).

O protagonismo juvenil fomentado pelos grêmios estudantis contribui para o fortalecimento do espaço de debate dos estudantes, permitindo que eles expressem suas opiniões, e sejam ouvidos nas discussões que afetam sua realidade escolar. Essa experiência proporciona um espaço de aprendizado, não apenas acadêmico, mas também social e político, preparando os jovens para exercerem sua cidadania de forma plena e consciente. As características constitutivas do grêmio estudantil preconizam também, um olhar para a educação como uma ferramenta potente de transformação social, auxiliando na superação de uma realidade desafiadora. Nesta ótica, atentamos que o modelo de gestão democrática adotado nas escolas, poderá colaborar com as mudanças delineadas pela comunidade escolar.

A escola é o espaço dinâmico no qual surgem interesses diversos entre seus membros. Com o objetivo de garantir uma convivência harmoniosa entre eles, a gestão escolar desempenha um papel fundamental ao mediar um diálogo construtivo. Nesse contexto, adentra-se nos órgãos colegiados presentes nas escolas do Brasil, tais como os conselhos de classe e conselho escolar. Especificamente, em relação à importância desses conselhos no processo de gestão democrática, Dalben (1995, p. 16) destaca sua relevância, uma vez que "[...] incorpora a capacidade de articular os diversos setores da escola e tem como objeto de estudo o processo de ensino, que é o elemento central em torno do qual se desenvolve o trabalho escolar".

Nos conselhos de classe, no entanto, reúnem-se os professores das diferentes disciplinas e áreas de uma mesma turma/série/curso com o objetivo de analisar os processos de ensino e aprendizagem relacionados aos estudantes. Durante essas discussões, são abordados temas como o desempenho acadêmico dos alunos e as dificuldades que enfrentam, como ausências, indisciplina, análise do currículo, metodologia de ensino e sistema de avaliação da instituição.

Dessa maneira, esse órgão proporciona aos professores e gestores uma ampla análise da situação dos alunos, identificando as causas de seus problemas para promover as intervenções necessárias, além de identificar e estimular suas potencialidades. Além disso, o conselho de classe oferece uma valiosa experiência formativa, permitindo a reavaliação da prática docente e favorecendo a vivência de princípios democráticos pelos alunos, que, como ressalta Arroyo (2007, p. 68), "[...] precisam ser conhecidos como sujeitos plenos, concretos, em trajetórias sociais complexas [...], conhecê-los não apenas como alunos, mas como pessoas".

Ao possibilitar a participação dos alunos em suas reuniões, os conselhos de classe os envolvem nos processos de aprendizagem, permitindo que conheçam e opinem sobre as práticas educacionais, gerando debates e confronto de ideias fortalecendo dessa maneira o protagonismo juvenil. De acordo com Gohn (2014) os defensores da democracia participativa argumentam que há uma conexão entre os indivíduos e as instituições, uma vez que a participação desempenha um papel educativo e afeta psicologicamente os indivíduos ao envolvê-los no processo de tomada de decisões. Essa teoria ressalta a importância da experiência nos processos participativos.

A ideia central é que a participação tende a aumentar à medida que os indivíduos se envolvem, pois isso se torna um processo de socialização que os motiva a continuar participando. Em outras palavras, ao participar, os indivíduos se capacitam para uma participação plena, que implica tomar parte e ter influência no contexto em que estão inseridos. Em suma, quanto mais as pessoas participam, mais preparadas se tornam para fazê-lo de forma efetiva.

Em relação ao conselho escolar é amplamente mencionado na literatura especializada (Souza, 2007, 2009; Souza *et al.* 2005) como um órgão colegiado de grande importância, pois desempenha um papel significativo na representação dos diferentes segmentos envolvidos nas tomadas de decisão da escola. Ele é considerado um espaço relevante para a participação dos diversos interessados na definição dos rumos da instituição educacional.

O conselho escolar atua na coordenação da gestão escolar, envolvendo análises, planejamentos, discussões, tomadas de decisões e acompanhamento diário das atividades da escola, abrangendo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros (Cruzetta; Silva, 2021). É necessário levar em conta que o conselho escolar é uma entidade que promove a gestão democrática, com o potencial de se transformar em uma ferramenta de administração escolar participativa.

Esse conselho é constituído por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, pais, alunos e equipe diretiva. Juntos, eles colaboram para garantir o bom funcionamento e o desenvolvimento integral da escola. Trata-se ainda do principal mecanismo estabelecido pela LDB para que os alunos possam expressar seus interesses. Segundo Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) é obrigatório que todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio tenham um Conselho Escolar, composto por representantes da comunidade e de todos os setores da escola, com o objetivo de assegurar a democratização da gestão institucional.

Os adolescentes devem desempenhar um papel ativo no processo educacional, participando de forma engajada não apenas nos grêmios estudantis, mas também nos conselhos de classe e escolares, na elaboração, execução e avaliação de regimentos internos, de projetos educativos, entre outros (Costa, 2000). Para isso, é fundamental que toda a comunidade escolar - alunos, gestão, professores e demais funcionários - esteja preparada, uma vez que esse modelo de interação, baseado na democracia e na plena cidadania, pode causar certa estranheza para alguns setores da escola.

De acordo com (Costa, 2000), essa abordagem educacional implica em criar espaços para que o aluno possa empreender, por si só, a construção de sua própria identidade. A compreensão de si mesmo está relacionada à ideia de ser um cidadão, de pertencer a um grupo social que, como tal, possui direitos e deveres, para que possa exercer plenamente sua cidadania.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) apontam que os meios formais de participação estudantil, como o protagonismo juvenil, grêmios estudantis e o Conselho Escolar, embora não sejam algo "novo" na história da educação no Brasil, receberam destaque especial no discurso que envolveu a reforma curricular e de gestão. No entanto, reconhece-se que esses espaços

legalmente estabelecidos nem sempre abrangem a expressão de todos os interesses dos alunos, uma vez que estão inseridos na estrutura formal da escola e estão sujeitos a pressões da hierarquia institucional.

2.3 A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Puig (2000) destaca que uma das funções atribuídas à escola democrática pela sociedade é a formação para a cidadania. Cada regime político exige um tipo de atuação, e o mesmo acontece com a democracia, especialmente considerando a importância de buscar a participação ativa dos cidadãos como forma de ampliar e legitimar o sistema democrático. A proposta de Puig parte de uma análise crítica da escola atual, cujo discurso enfatiza os valores democráticos, mas contradiz esses valores em suas práticas.

Quando se aborda a temática da escola voltada para a formação cidadã, é imprescindível mencionar a democracia. O sistema democrático tem suas raízes na palavra grega "Democracia", que etimologicamente se divide em "Demos", que significa povo, e "Kratos", que significa poder. Esse sistema político consagra a participação do povo em decisões coletivas.

Conforme Rancière (2000, p. 124), "a democracia é o poder paradoxal daqueles que não são contados: a contagem daqueles que não são contados". Segundo o autor, a democracia permite que aqueles que não são designados para governar também tenham poder, dando voz aos silenciados pelo sistema. O poder legítimo só pode existir quando há conexão ou desconexão entre os diferentes, uma interação entre o "Demos" e o "Kratos". Ao compreender essa perspectiva, percebe-se que a democracia tem o objetivo de promover transformações com base na busca pela igualdade, visando alcançar um senso comum.

A ideia de democracia envolve a participação máxima da cidadania nas decisões públicas, dando-lhes o poder de refletir, debater e, em muitas ocasiões, decidir. O sistema democrático oferece um ambiente de referência adequado para os processos de formação cidadã, pois promove os valores humanos e transforma o indivíduo em um ser social, baseado em princípios fundamentais como liberdade, igualdade, justiça e pluralismo social e cultural.

Assim sendo, ao examinar o conceito numa ótica pedagógica, cabe ao sistema educativo a responsabilidade de capacitar os indivíduos para o engajamento democrático. Nesse contexto, a educação busca se tornar uma ferramenta a serviço da convivência democrática, sendo vista como um ambiente propício para aprender e desenvolver as competências necessárias.

Defende-se uma visão de educação voltada para a construção de uma sociedade

democrática e que se concretiza por meio dessa mesma ordem. A educação é direcionada pela e para a democracia. Nesse sentido, recorre-se também ao pensamento de Anísio Teixeira que advoga por uma educação democrática, com base nos ideais de John Dewey. Segundo Teixeira (1975), uma das tendências contemporâneas do mundo é a democracia, compreendida essencialmente como um estilo de vida social no qual cada indivíduo é valorizado como pessoa, e onde o respeito pela dignidade humana é central, proporcionando espaço para que todos expressem seus valores. Por ser um modo de vida, a democracia representa uma expressão ética, demandando uma formação que enfatize a individualidade e a cooperação responsável com a sociedade.

A escola proposta por Teixeira tem como base a prática da democracia, orientando as relações entre professores e alunos, de forma a permitir que esses atores tenham autonomia e responsabilidade na gestão de sua vida escolar. Essa prática se baseia em princípios éticos, buscando promover a tolerância e o desenvolvimento da responsabilidade social. O objetivo de adotar tais práticas e princípios é formar indivíduos capazes de enfrentar conscientemente os desafios de sua época, assumindo uma postura responsável e comprometida com os valores sociais.

Puig (2000) apresenta justificativas para a escola democrática com base em quatro pontos que abordam suas ambiguidades. O primeiro ponto destaca a importância de os princípios democráticos orientarem as instituições, incluindo a instituição responsável pela educação das crianças e jovens. Nesse sentido, é coerente que a escola seja construída com base em valores e práticas democráticas, como igualdade, liberdade, participação e justiça. O segundo ponto ressalta a necessidade de conscientização e reflexão para desmascarar preconceitos e injustiças presentes em certas práticas educativas.

O terceiro argumento proposto por Puig (2000) em defesa da escola democrática, refere-se à disciplina, que é vista como resultado de um pacto construído por meio da participação, diálogo e ação cooperativa. O quarto ponto destacado enfatiza a importância da participação democrática por meio de experiências que integrem a educação moral dos indivíduos. Dessa forma, os problemas cotidianos podem ser discutidos e enfrentados com soluções criativas que respeitem todas as pessoas envolvidas.

A escola democrática proposta por Puig (2000) tem como objetivo principal a formação voltada para a participação dos alunos nas tarefas escolares, em que alunos e professores desempenhem papéis complementares, em momentos e atividades viáveis. Essa abordagem visa desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos cidadãos em formação, permitindo sua crescente participação na comunidade. A escola democrática defendida por Puig baseia-se em

valores e práticas democráticas, como liberdade, autonomia, espírito crítico, iniciativa, responsabilidade, cooperação, solidariedade e tolerância. O desenvolvimento desses valores depende de procedimentos como o diálogo e a autorregulação. De acordo com Freire (2016):

Para alcançar uma gestão democrática na escola, é essencial adotar uma abordagem pedagógica fundamentada na dialogicidade, comprometida com a busca pela liberdade, justiça, ética e autonomia do ser humano, que é o sujeito de sua própria história e construtor de seu destino. Essa concepção de pedagogia, na qual a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade, tem o potencial de impulsionar uma gestão que valorize o diálogo, a participação e a emancipação, direcionando-nos em direção à cidadania e à democracia. A experiência democrática só é possível por meio da educação, como enfatiza Freire: "A democracia e a educação democrática têm como base, justamente, a crença no ser humano" (p. 89-99).

Uma educação baseada nos princípios democráticos, com o intuito de formar cidadãos para a democracia, reconhece que essa perspectiva tem tanto um fim quanto um meio na educação. Em uma sociedade democrática, a educação pública busca preparar os futuros cidadãos para participarem ativamente na sociedade civil e política. Isso implica garantir que a população adquira virtudes, conhecimentos e competências necessárias para o engajamento político e a inclusão social. Por sua vez, esses aspectos contribuem para a estabilidade e o fortalecimento das instituições democráticas.

Acabar com a exclusão do oprimido e varrer de seu corpo e de sua cabeça a aprendizagem que o socialize para ser um cidadão de segunda ou terceira categoria (ou um ser privado da consciência e da prática da cidadania); fazer da integração à escola o centro de uma liberação crítica e total, que incentive a descoberta do eu e do nós coletivo do futuro trabalhador, como integrante de sua classe social (Fernandes, 1989, p. 263).

A educação atua em uma perspectiva que combina o conhecimento acadêmico com a consciência crítica, proporcionando os meios para que o estudante possa compreender sua situação real e encontrar formas de superá-la, abrindo caminho para novas oportunidades. Uma interação social dinâmica e autônoma, desprendida de padrões convencionais, reúne um conjunto de recursos essenciais para moldar nossa realidade e nos capacitar a agir nela (Arocho, 2010). Isso proporciona espaço para o debate, o pluralismo de ideias e a disseminação de uma cultura crítica em relação ao conhecimento produzido ao longo da história e às questões contemporâneas.

Além disso, representa um meio fundamental para o crescimento e a exploração de ideias e oportunidades. Através dessas experiências, os estudantes começam a se descobrir como seres críticos, capazes de questionar questões que, de outra forma, seriam aceitas sem

reflexão ou seriam encaradas com uma consciência enganosa. Como destacado por Freire (2005), o conhecimento é uma ferramenta vital para o exercício da liberdade e da cidadania.

No contexto escolar, a relação entre democracia, justiça, igualdade e equidade é fundamental para compreender como a democracia pode ser aplicada na educação. Ao abordar a democracia na escola, é necessário reconhecer as diferenças nos papéis sociais e nas responsabilidades, buscando aspectos nos quais todos os membros da comunidade escolar tenham os mesmos direitos. Isso inclui direitos como o diálogo, a livre expressão de sentimentos e ideias, o tratamento respeitoso e a dignidade. É importante ressaltar que a igualdade de direitos estabelece a base para a cidadania, e que a cidadania participativa não pode existir sem a educação. Essa construção não pode ser implementada de forma genérica, mas sim de forma específica e contextualizada (Araújo, 2012).

Bolívar (2007) argumenta que uma formação voltada para a participação cidadã dentro de uma perspectiva de democracia ativa é essencial para a edificação de uma sociedade emancipada, inclusiva e equitativa, fomentando e instruindo, a partir do ambiente escolar, os princípios e valores de liberdade, diversidade e direitos humanos, construindo, desse modo, uma comunidade mais solidária. Por todas essas razões, é imprescindível que, desde cedo, o indivíduo seja instruído na escola a aprender a se adaptar ao intrincado mundo contemporâneo, com o propósito de participar de uma sociedade em constante transformação, além de se empenhar em administrar e defender de forma democrática um conjunto de valores que permita a viabilização da tolerância, da justiça e do respeito às diferenças.

Puig (2000) discute a importância da educação moral na escola democrática e segundo o autor, a educação em valores busca ensinar maneiras justas e felizes de conviver em sociedade. A escola desempenha um papel ao transmitir regras e valores considerados desejáveis. No entanto, a educação não pode se restringir apenas à transmissão de normas e valores. É necessário considerar que as normas não conseguem abranger a diversidade e complexidade das situações cotidianas, que exigem julgamentos e ações morais baseados nos valores de cada indivíduo.

O processo de educação moral proposto por Puig envolve a construção de uma "personalidade moral" e é resumido por ele da seguinte maneira: "Resumindo, entende-se a educação moral não apenas como um processo de adoção de formas sociais estabelecidas, mas também como um processo de questionamento de algumas normas de convivência e, por isso, de proposição de novas formas significativas de vida" (Puig 2000, p. 18).

Seguindo as ideias expressas por Freire, que afirmava que a educação não provoca

mudanças diretas no mundo, mas sim nas pessoas que serão responsáveis por transformá-lo, pode-se sustentar que a educação não tem o poder de democratizar a sociedade por si só, porém, pode gerar um maior número de sociedades democráticas que, por sua vez, contribuirão para a construção de sociedades ainda mais democráticas. Essa relação entre o âmbito individual (a formação de indivíduos com maior inclinação democrática) e o âmbito coletivo (a criação de sociedades mais democráticas) pode ser intermediada através do processo de democratização das escolas e dos sistemas educacionais em geral (Garcia-Carpintero; Schugurensky, 2017).

A instituição escolar, em sua essência, baseia-se como um ambiente propício para a organização das interações sociais entre os sujeitos presentes, proporcionando a oportunidade de indivíduos com perspectivas e grupos diversos se relacionarem dentro de uma mesma estrutura social. Esses momentos de discussões e trocas se tornam relevantes e essenciais para o desenvolvimento de uma formação cidadã significativa.

Dentro dessa perspectiva, compreender a educação como um instrumento essencial para viabilizar a transformação social pode promover a implementação de uma gestão comprometida com uma política participativa e democrática, contribuindo para a construção de uma realidade enriquecida por uma cultura de superação. Segundo Santos *et al.* (2021) para que a escola cumpra seu papel de transformação social, é fundamental que a educação e mais especificamente a escola esteja aberta a novos conhecimentos, comunicação e participação coletiva. É importante que ela mantenha o aluno e seu processo de aprendizagem como foco principal.

Ao democratizar os processos educacionais, a escola poderá oferecer um ensino de qualidade. Ao proporcionar aos alunos uma educação que os capacite a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos, eles terão uma maior capacidade de contribuir para uma transformação significativa da sociedade em que vivem. Assim, a escola cumprirá seu papel social e alcançará a autonomia. Buscar a autonomia escolar também implica fortalecer e aprimorar o ensino oferecido pela instituição. Freire (2005) destaca o caminho de busca e transformação na educação:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (p. 38).

A concepção de uma escola democrática e participativa demanda um conjunto diversificado de oportunidades educacionais, em uma abordagem mais abrangente do que a

usualmente adotada pela maioria das instituições. Para alcançar tais objetivos, é necessário promover uma reestruturação dos ambientes, dos cronogramas, dos currículos e das interações interpessoais presentes nas escolas atualmente. Segundo Freire (2007):

A essência da democracia, que vai além de ser apenas uma forma política, reside principalmente na presença de uma consciência transitiva no comportamento humano. Essa transitividade só pode surgir e se desenvolver sob certas condições nas quais o ser humano seja instigado a debater, examinar seus problemas e os problemas coletivos, e a participar ativamente (p. 88).

Dessa forma, uma educação pautada na democracia deve estar intrinsecamente ligada à forma como as instituições escolares operam, pois a democracia não se resume apenas a um conjunto de conhecimentos, mas é, acima de tudo, uma prática. O engajamento em uma sociedade democrática como um membro responsável demanda alterações e renovações na estruturação da escola, assim como uma modificação no papel dos educadores.

A herança da escola pública contemporânea reside no fato de que a construção da cidadania é fundamentada na disseminação de valores comuns e universais, que transcendem as diretrizes culturais específicas dos diversos grupos sociais que integram a nação. Nesse sentido, a escola pública na contemporaneidade fundamenta-se em uma ideologia que busca promover a unificação e igualdade, razão pela qual a cultura escolar é universal e imparcial em termos sociais.

O objetivo da escola pública é integrar a cidadania em princípios e valores, reconhecendo e valorizando as diferenças de cada grupo e contextos da comunidade local. Sem uma cultura pública comum não há educação para a cidadania e o próprio significado da escola pública desaparece. A questão é o que deve constituir a dita “cultura”, de modo que não negue identidades culturais primárias nem sejam relegadas ao espaço privado.

De acordo com Romanelli (2002), a configuração do sistema educacional brasileiro está intrinsecamente ligada a determinados contextos socioculturais, que remontam desde tempos antigos até eventos históricos mais recentes. Essas influências, seja de forma consolidada ou não, podem sinalizar possíveis retrocessos. A autora destaca três constatações teóricas: a primeira diz respeito à interferência do sistema econômico no desenvolvimento do ensino e na preparação dos recursos humanos pela escola; a segunda constatação refere-se à influência cultural sobre os valores sociais, às escolhas da população que busca a educação e, conseqüentemente, aos conteúdos que a escola passa a oferecer; a terceira constatação está relacionada ao sistema político e sua influência na organização do ensino. O ser humano representa um reflexo das complexas e dinâmicas relações históricas. Sua formação histórica

se expressa por meio de legados culturais, econômicos, políticos e sociais, que perduram ao longo do tempo, influenciando seus valores e comportamentos.

[...] A questão relativa ao desenvolvimento psicológico do indivíduo e da humanidade destaca, acima de tudo, a necessidade de uma organização justa e racional da vida em sociedade. Essa organização deve proporcionar a cada indivíduo a oportunidade prática de se beneficiar das conquistas do progresso histórico e participar ativamente, como agente criador, no crescimento dessas conquistas (Leontiev, 1978, p. 275-276).

Conforme o autor argumenta, o avanço do aspecto psicológico do ser humano e, por consequência, da humanidade, está intimamente ligado às relações interpessoais construídas ao longo da história. Isso abrange desde a assimilação de uma consciência histórica já existente até a capacidade de interagir com o contexto histórico atual.

Assim, o sentido de pertencimento está intrinsecamente ligado à formação histórico-social do indivíduo, envolvendo tanto a assimilação da realidade existente quanto a capacidade de renovar e recriar uma estrutura essencialmente incompleta. Isso abre perspectivas para a aquisição de comportamentos, conhecimentos, habilidades e valores, estabelecendo uma identificação com a natureza social e promovendo uma interação histórica entre o homem e sua história. A evolução da humanidade reflete um processo de acumulação de experiências decorrente de práticas sócio históricas. Nesse sentido, conforme ponderado por Saviani (2011), tem-se as seguintes considerações:

Aquilo que é denominado como desenvolvimento histórico nada mais é do que o processo pelo qual o ser humano cria sua própria existência ao longo do tempo. Ao interagir com a natureza, ou seja, por meio do trabalho, o ser humano vai gradualmente construindo o mundo histórico, edificando o mundo da cultura e, por consequência, o mundo humano (p. 81).

Neste âmbito, considera-se a escola, como uma instituição concebida com o espaço propício para o estreitamento das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos. A formação da estrutura organizacional do indivíduo, em específico, as conexões que alinham as relações internas e estabelecem relações com a comunidade, é fortalecida através das oportunidades que o arcabouço educacional proporciona. Contudo, intentar o processo educativo como promissor de uma transformação social parece ajudar no processo de superação dessa realidade e o modelo de gestão adotado pela escola poderá incidir com as mudanças almejadas pela comunidade escolar.

Para Freire (2007, p. 59) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que se pode ou não conceder aos outros.”. Portanto, a

experiência educativa democrática busca promoção do respeito à autonomia e à dignidade humana, objetivando que a formação cidadã esteja em consonância ao ensino dos conteúdos.

É essencial adotar abordagens pedagógicas que viabilizem a formação integral dos indivíduos e a participação ativa dos alunos nos processos educacionais, não apenas no aprendizado dos conteúdos curriculares, mas principalmente nas dinâmicas políticas que orientam as ações na escola como um ambiente democrático voltado à construção da cidadania. A desigualdade na sociedade desde a antiguidade até a educação estruturada enquanto escola era privilégio de poucos, destinada prioritariamente, às classes dominantes na busca da manutenção hegemônica.

Os principais referenciais legais referentes à educação apontam para a importância de vivenciar práticas pedagógicas que promovam a formação cidadã. A LDB propõe a interconexão entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Por sua vez, o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) reafirma como objetivo primordial da educação o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para a cidadania e sua capacitação para o trabalho.

Ao incorporar elementos da sociedade contemporânea, como o papel das individualidades, o surgimento de novos sujeitos sociais e direitos, bem como a expansão do espaço político, essa concepção de cidadania representa uma estratégia para a construção democrática e a transformação social. Ela reconhece e destaca a ligação essencial entre as dimensões da cultura e da política, enfatizando o caráter intrínseco e constitutivo da mudança cultural. Nesse contexto, a construção da cidadania visa promover e disseminar uma cultura democrática que se contraponha à estrutura hierárquica e desigual das relações sociais, que historicamente se basearam em critérios de classe, raça e gênero. Esse modelo de organização social, que é comumente referido como autoritarismo social, busca ser superado em favor de uma sociedade mais justa e igualitária (Dagnino *et al.* 1998).

Desse modo, podemos inferir, que a implementação de espaços participativos, a escuta aos argumentos críticos, são indicativos de uma educação cidadã. Esses percussores terão forte acesso na democratização da escola. Porém Motta (1997) argumenta que há dificuldade de se entender a questão da democracia, não somente pelo fato de a escola, não abrir suas portas para a participação, mas também como visto, por uma questão histórico-cultural, a escola poderá reproduzir uma perspectiva educacional desarticulada com a formação cidadã.

A educação tem o potencial de desempenhar um papel ainda mais significativo ao promover uma imersão na cultura democrática e reavivar o compromisso com os princípios, práticas e valores democráticos, contrariando a tendência de

desdemocratização neoliberal que tem se arrastado por aproximadamente quatro décadas. Existe o risco de transformar nosso sistema de vida e governo em uma democracia precária. Portanto, é fundamental que a educação trabalhe para aproximar os jovens desses ideais democráticos e reacender o compromisso com a democracia (Fassin, 2018, p. 13).

Trazer para o cotidiano atitudes que promovam a cultura democrática é essencial para a formação de uma sociedade justa e igualitária, e interligando sua relação com a educação, e no sentido mais amplo, refletir a escola no Brasil é relevante. Isso porque, a escola desempenha um papel fundamental na promoção e disseminação dessa cultura, pois é no ambiente escolar que as crianças e os jovens têm a oportunidade de vivenciar e aprender os valores democráticos. Uma cultura democrática na educação implica em garantir a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, desde os estudantes, professores, funcionários até a comunidade escolar. Isso significa que as decisões devem ser tomadas de forma coletiva, por meio de diálogos e consensos, buscando a inclusão e o respeito às diversidades.

Através de uma participação efetiva de natureza política e pedagógica, por meio do estabelecimento de metas e estratégias, busca-se promover ações protagonistas que incentivem professores, estudantes, familiares e toda a comunidade escolar a adotar práticas pedagógicas diversificadas. Essas práticas devem englobar tanto o ensino quanto os valores que permeiam os direitos humanos, além de projetos que estimulem o protagonismo juvenil. O objetivo é criar um ambiente escolar rico em conhecimento e possibilidades, visando transformar a violência e a submissão em atitudes assertivas e promover o diálogo.

A cultura democrática na escola envolve a promoção de espaços de debate e reflexão, onde os estudantes possam exercitar o pensamento crítico, expressar suas opiniões e aprender a respeitar as diferentes visões de mundo. É fundamental que os estudantes sejam incentivados a participar ativamente, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e plural.

Além disso, a cultura democrática na educação implica em garantir a equidade no acesso à educação, assegurando que todos tenham igualdade de oportunidades de aprendizado, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero ou qualquer outra característica. Isso requer políticas públicas que busquem reduzir as desigualdades e promover a inclusão de todos os estudantes. Outro aspecto importante da cultura democrática na educação é a valorização da autonomia e da responsabilidade dos estudantes. Isso implica em promover práticas pedagógicas que estimulem a criatividade, o protagonismo e a capacidade de tomar decisões de forma consciente e ética. A escola deve ser um espaço de aprendizado ativo, onde os estudantes se sintam motivados e empoderados.

A promoção de ações diárias ou projetos pedagógicos com uma abordagem participativa, que incentivem a organização de entidades estudantis, como o protagonismo juvenil, por exemplo, é de suma importância no contexto escolar. Isso ocorre porque permite a criação de oportunidades para que os alunos possam construir sua identidade e desenvolver habilidades que os levem a adotar uma postura resiliente, além de estimular a criticidade, a autogestão, a liderança e a responsabilidade social. Todas essas competências são essenciais para a formação integral dos alunos e para a preparação para a vida.

A promoção de espaços de discussão sobre temáticas como violência, direitos humanos, bullying, uso de substâncias, entre outros assuntos pertinentes ao contexto escolar, tem como objetivo lidar com e buscar soluções para casos de violência escolar considerados de "menor gravidade", os quais prejudicam as relações interpessoais e o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, destaca-se a importância de abordar a questão da violência no ambiente escolar por meio de debates entre os envolvidos e da busca de soluções coletivas.

Sob essa perspectiva, percebe-se que a conexão entre direitos humanos e cidadania envolve a implementação de iniciativas que permitam aos alunos compreender o seu dia a dia como um ambiente no qual estão imersos e diretamente influenciados por atitudes, ações e intenções. Nas palavras de Lima (2007):

É preciso entender o currículo não como o acúmulo de conteúdos distribuídos em disciplinas, mas como um instrumento orientado para a formação humana, que é a concepção de currículo consoante com os direitos humanos e a construção da cidadania ativa. Um currículo voltado para a formação humana precisa das seguintes características: ser situado historicamente; introduzir sempre novos conhecimentos; orientar-se para a inclusão de todas as pessoas no acesso aos bens culturais e ao conhecimento; estar a serviço da diversidade (p. 20).

O sistema educativo tem como premissa fundamental oferecer um ensino democrático e orientado para o futuro, que promova uma política de desenvolvimento nacional capaz de proporcionar igualdade de oportunidades a todos. A LDB de 1996, por meio de seus treze princípios, busca superar as barreiras históricas que contribuem para as desigualdades sociais. A educação adota uma abordagem que integra o conhecimento formal com a criticidade e a autonomia. Conforme Gadotti (1992, p. 41) afirma, "A autonomia permite maior flexibilidade e responsabilidade para que a pluralidade não seja associada à baixa qualidade, mas sim à transparência, coordenação e organicidade". Nessa perspectiva, a educação busca fornecer os recursos necessários para que o aluno desenvolva uma consciência crítica, compreenda sua situação atual e busque meios para superar sua realidade e explorar novas possibilidades.

É amplamente reconhecido que a sociedade contemporânea está passando por

transformações significativas e determinantes em uma velocidade sem precedentes. Valores e hábitos que estão enraizados na sociedade atualmente eram inexistentes há pouco tempo atrás. Como resultado, as instituições educacionais também estão sujeitas a essas mudanças, o que requer a atualização dos processos pedagógicos e do aprimoramento profissional de seus praticantes. Nesse contexto, a compreensão de conceitos relacionados à gestão tornou-se cada vez mais relevante para entender e definir a organização e o gerenciamento de diversas situações e procedimentos.

No campo etimológico, a palavra "gestão", de origem latina, significa gerir, administrar e coordenar. Nessa perspectiva, lida-se com conceitos relacionados à tomada de decisões, organização e orientação. No contexto escolar, a gestão envolve a administração de recursos materiais, financeiros e, igualmente importante, recursos humanos. Esses aspectos complexos e diversos devem ser cuidadosamente organizados visando o sucesso dos processos e dos resultados que, neste caso específico da escola, estão intrinsecamente ligados à uma educação com melhor qualidade no ensino e na aprendizagem de forma ampla, envolvendo assim, todos os estudantes.

A qualidade da escola é uma questão essencial nos dias de hoje. E essa qualidade está intimamente ligada aos pequenos projetos desenvolvidos dentro das próprias escolas, os quais se mostram muito mais eficazes na busca por essa qualidade do que grandes projetos anônimos, distantes da realidade do cotidiano escolar (GADOTTI, 1992, p. 69).

Refletir sobre a educação dentro de uma perspectiva de gestão democrática, que estabeleça caminhos para uma educação voltada à cidadania, implica necessariamente em considerar as ideias que fundamentam os princípios democráticos, buscando garantir condições equitativas para a participação efetiva de todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, estudantes e familiares. Para isso, é fundamental criar espaços e ferramentas que promovam a participação de todos, envolvendo-os em debates, de modo que as ações da escola estejam alinhadas com a identidade daqueles que a frequentam. Segundo Santos *et al.* (2021):

A introdução da democracia na gestão escolar é um dos principais desafios, garantindo a participação de toda a comunidade escolar nos processos educativos. Para uma gestão democrática e participativa, é fundamental que o diretor compreenda o significado da gestão, que envolve cuidar, formar e amar os membros da escola, incluindo funcionários, professores, alunos, famílias e comunidade. Além disso, é necessário lidar com a pressão psicológica que o gestor pode enfrentar devido à sua posição de confiança. O gestor escolar deve se preocupar não apenas com as estruturas físicas e financeiras, mas também com o investimento na qualificação contínua dos profissionais, buscando alinhamento e objetivos comuns. A escola deve buscar

mecanismos de participação conjunta para construir um processo democrático na gestão, promovendo a afetividade e a integração dos indivíduos no cotidiano escolar (p. 60).

Santos *et al.* (2021) afirmam ainda que o gestor escolar democrático desempenha o papel de mediador entre a escola, a comunidade e todos os membros do ambiente escolar. Ele deve estar atento a todos os aspectos do funcionamento escolar, como as finanças, o acompanhamento pedagógico, as orientações aos professores, os conteúdos e materiais utilizados, além de acompanhar os resultados e prestar atendimento às famílias e à comunidade. É fundamental evitar a centralização do poder no diretor, buscando uma abordagem que promova uma escola democrática, em vez de se limitar ao papel de administrador.

Tais conceitos estão inspirados nas ideias de Paulo Freire acerca da educação libertadora, os quais proporcionam uma compreensão de que, para promover a democratização da educação e construir uma escola pública de qualidade que verdadeiramente contribua para a emancipação do indivíduo, é necessário vivenciar a participação democrática, exercitar a autonomia e descentralizar o poder. Esses princípios fundamentais estão interligados e orientam o trabalho pedagógico. Reforçando essa perspectiva, Aguiar (2009, p. 85) destaca que o processo de gestão educacional democrática “somente será alcançado quando forem desenvolvidas a autonomia e a participação de todos, dentro de uma atmosfera e estrutura organizacional que sejam compatíveis com essa prática, visando a emancipação do sujeito humano”. De acordo com Santos *et al.* (2021):

É responsabilidade da gestão escolar orientar e direcionar o envolvimento da comunidade e dos demais membros em todo o processo educacional, destacando a importância da participação de todos como cidadãos ativos no desenvolvimento da sociedade e na busca por um ensino de qualidade. É essencial que todos compreendam o funcionamento da escola, conheçam os estudantes e profissionais envolvidos, e se envolvam de forma mais intensa para acompanhar melhor a educação oferecida. No entanto, a participação coletiva nos processos educativos é um desafio, exigindo reflexão, planejamento e observação para lidar com erros e estabelecer caminhos e estratégias de melhoria. Muitas vezes, a participação coletiva é escassa devido ao desconhecimento da comunidade sobre a importância e a legitimidade de sua contribuição na escola. Nesse contexto, o papel do gestor é orientar e abrir as portas da escola, promovendo uma educação humanizada, de qualidade e acessível a todos, por meio da democratização dos processos (p. 61).

Nessa perspectiva, a participação democrática no âmbito educacional implica em envolver ativamente todos os atores envolvidos no processo educativo, como estudantes, professores, gestores e comunidade escolar, no planejamento, tomada de decisões e na definição das políticas educacionais. A autonomia, por sua vez, refere-se à capacidade de cada indivíduo exercer seu poder de escolha e ter voz ativa na construção de sua própria educação, respeitando

sua identidade e necessidades específicas.

A descentralização do poder implica em promover uma distribuição equitativa do poder e da autoridade, evitando concentrações excessivas de decisões em uma única instância. Isso implica em fortalecer os espaços colegiados, como conselhos escolares e grêmios estudantis, para que sejam efetivamente espaços de participação e representação democrática. A gestão educacional democrática busca romper com práticas autoritárias e centralizadoras, permitindo a construção coletiva de projetos pedagógicos que considerem a diversidade, as demandas e as potencialidades de cada indivíduo. É um processo que busca promover a emancipação do sujeito humano, incentivando a reflexão crítica, a criatividade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, no contexto da gestão escolar democrática e participativa, é relevante estabelecer uma relação de diálogo democrático no dia a dia escolar, envolvendo o gestor e todos os membros da comunidade escolar - professores, alunos, funcionários, famílias e comunidade. Todos devem ter suas vozes ouvidas e serem reconhecidos como sujeitos importantes no processo educacional.

Esse diálogo é fundamental para garantir a coerência e a sensatez da democracia na escola. O diálogo não ocorre de forma instantânea, mas é construído gradualmente ao longo do tempo. A escola, em seu papel social de formação crítica e reflexiva dos alunos, deve buscar alcançar seus objetivos por meio da prática do diálogo democrático. A comunicação não deve ser um obstáculo, como muitas vezes ocorre, mas sim um elemento primordial para promover a democracia em todas as atividades escolares (Santos *et al.* 2021).

Assim, a democratização da educação e a construção de uma escola pública com qualidade social são desafios que demandam a vivência dos princípios da participação democrática, da autonomia e da descentralização do poder. Essa abordagem pedagógica, embasada nos referenciais freireanos, busca garantir a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de transformar a realidade em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

A gestão democrática está relacionada às ideias que defendem os princípios democráticos, como a igualdade e a liberdade, buscando proporcionar condições equitativas para a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas na estrutura escolar, incluindo professores, funcionários, estudantes e familiares. Para alcançar esse objetivo, é necessário criar espaços e ferramentas que estimulem a participação de todos, permitindo que as ações da escola estejam alinhadas com a identidade daqueles que a frequentam. Isso implica trazê-los para o debate e envolvê-los nas questões relacionadas às demandas do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, concorda-se com a visão de Freire (1967, p. 105) de que a consciência crítica é a representação dos acontecimentos e fatos como eles ocorrem na existência empírica, levando em conta suas relações causais e circunstanciais. Segundo o autor, a questão da formação crítica no ambiente escolar requer a participação efetiva do estudante nas tomadas de decisão relacionadas às rotinas escolares, integrando-se à realidade que o cerca. Dessa forma, busca-se afastar a consciência ingênua, que se baseia em julgamentos fundamentados em uma suposta realidade simplista, irracional e frágil diante dos fatos. A instituição educacional tem como propósito fundamental a promoção do ato de aprender-ensinar, tendo como objetivo central a transformação da realidade social. De acordo com as palavras de Saviani (2011),

É imprescindível resgatar o discurso crítico que se esforça para esclarecer as relações entre a educação e suas influências sociais, destacando a interdependência entre a prática social e a prática educacional, esta última sendo entendida como uma forma particular de prática social (p. 16).

Com base nessa análise, compreende-se que a prática educativa busca harmonizar o propósito pedagógico com a realidade social. Dessa forma, a experiência educacional democrática visa promover o respeito à autonomia e à dignidade humana, buscando garantir que a formação cidadã esteja alinhada ao ensino dos conteúdos. É fundamental que o ambiente escolar proporcione atividades que permitam aos estudantes participar de forma efetiva nas decisões e nos debates. A escola também desempenha um papel importante na formação cidadã dos estudantes, oferecendo oportunidades para que eles compreendam seus direitos e deveres como cidadãos. Isso implica em promover a conscientização sobre a importância da participação política, do respeito aos direitos humanos, da valorização da diversidade e da igualdade de oportunidades.

2.4 PANORAMA EDUCACIONAL DO BRASIL

Conforme estabelecido no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é considerada um direito de todos e um dever do Estado e da família. Sua promoção e incentivo devem contar com a colaboração da sociedade, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento individual, preparando os indivíduos para o exercício da cidadania e para sua inserção no mercado de trabalho. Esse dispositivo enfatiza que a educação desempenha um papel fundamental no contexto da cidadania e é um direito social fundamental. Nesse sentido,

a escola desempenha um papel essencial, não apenas no processo de alfabetização, mas também na construção de relações sociais e na capacitação das pessoas para se integrarem plenamente à sociedade.

Jardim, Arruda e Vieira (2019) enfatizam que a educação é um bem capaz de gerar externalidades positivas do ponto de vista social e por isso, existem incentivos para intervenção governamental nesse setor, seja por meio de subsídios como Bolsa Família, Bolsas Acadêmicas e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), ou por reduzir os custos com a educação através da via educação pública. Um exemplo dessas externalidades pode ser a diminuição no número de delitos, a geração de empregos e o melhor funcionamento da democracia.

Nesse sentido, elevar o nível educacional da sociedade pode resultar num círculo virtuoso de mudanças nas instituições políticas e econômicas, de maneira a torná-las mais inclusivas e estimulando, assim, mais investimentos em educação, que por sua vez acarretam novos acréscimos no nível educacional, seguindo assim, uma escala progressiva (Jardim; Arruda; Vieira, 2019).

O sistema educacional, ocupa uma importante função na formação novas gerações que possam se adaptar às mudanças provenientes dos avanços tecnológicos e no campo do trabalho. O nível educacional de um indivíduo pode servir como um sinal para um projeto de vida bem-sucedido, favorecendo a existência de equilíbrios com maiores ganhos privados e sociais. Cabe ainda ressaltar, a importância da educação para redução dos níveis de desigualdade, amplamente presentes na sociedade brasileira.

Portanto, pode-se crer, que a pobreza tende a perpetuar entre gerações, quando não há programas de transferência equânime de renda e educação de qualidade, suficientemente, capazes de gerar os incentivos necessários para que filhos de pais com renda baixa, tenham acesso ao ensino na idade apropriada. Em síntese, há diversas óticas e efeitos que apontam para a relevância da educação, como fomentadora de experiências, que poderão potencializar uma maior participação social, motivando reflexões e condutas, que repercutam o enfrentamento às dificuldades sociais, tanto em termos de geração de renda, quanto na distribuição de riqueza.

Vale salientar que a educação brasileira tem sido amplamente estudada e seus números são razoavelmente conhecidos e considerando o contexto atual, sabe-se que somente nos anos 1990 é que, realmente, ocorreu a grande revolução no ensino básico. Observando os números, em meados dos anos 1980, 86% da população entre 7 e 12 anos já estava na escola e na segunda metade da década, 97% estavam frequentando a escola fundamental. Grande parte dos estudantes do ciclo fundamental conseguiu progressivamente concluir seus cursos. Surgem

ainda os programas de correção de fluxo, como a criação do ciclo básico de alfabetização, aumentando a taxa de crescimento nas conclusões em torno de 2% ao ano (Castro; Leite, 2006; Blengini; Rodrigues, 2021).

O crescimento mais rápido foi observado no ensino médio a partir da expansão das matrículas, a melhoria do fluxo e as graduações no fundamental. Entre o início da década de 1990 e os anos 2000, o número de matrículas praticamente triplicou, rompendo mais de uma década de quase estagnação (Helene, 2017). Nesse período, reduziu-se a distorção idade-série resultando em menores taxas de evasão e repetência. Programas e projetos como o “Se Liga”, “Acelera” e “Travessia”.

O Programa *Acelera Brasil* em parceria com o Instituto Ayrton Senna foi instituído para ações de correção de fluxo num prazo de quatro anos, numa rede escolar do ensino fundamental séries iniciais. O objetivo era combater a repetência e o abandono escolar, aspectos responsáveis pela distorção idade-série de estudantes que estejam alfabetizados, e que tivessem dois anos ou mais de defasagem.

O programa Se Liga surgiu em 2001 devido à necessidade de atender uma considerável parcela de estudantes que apresentavam defasagem idade-série enquanto participavam da iniciativa educacional conhecida como Acelera Brasil. No entanto, eles enfrentavam dificuldades para acompanhar o programa devido à ausência de habilidades em leitura e escrita.

O Se Liga obteve reconhecimento como um programa de alfabetização, na medida em que introduziu nas escolas uma abordagem educacional voltada para a formação integral do aluno. Essa abordagem não apenas promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas também direciona competências socioemocionais tais como comunicação, colaboração, autoconfiança e autogestão, contribuindo para preparar os indivíduos a enfrentar os desafios do século XXI (Costa, 2019).

A premissa do programa considerava que o sucesso da alfabetização se constrói diariamente, especialmente a partir do vínculo afetivo entre professor e estudante, indispensável para a aprendizagem. Entre os objetivos do programa estavam o acolhimento do estudante como tal remete ao seu favorecimento, de modo ele seja bem-sucedido em suas atividades escolares, consiga se socializar com os colegas, tenha oportunidades de fala e consiga despertar a curiosidade.

O Projeto Travessia, que teve início em 2007, é um Programa de Aceleração de Estudos que atende jovens e adultos, matriculados na rede estadual de ensino, que se encontram com distorção idade/ano (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017).

Em outras palavras, além das expressivas desigualdades de renda que assolam o país,

há também desigualdades de raça, geográficas e de gênero. O problema relativo à desigualdade ultrapassa gerações, de maneira em que crianças negras e filhos de pais sem educação básica em sua maioria não conseguem atingir sequer a educação básica. Dentro desse contexto, pensar em protagonismo juvenil é tão mais complexo quanto mais urgente.

Além disso, questões geográficas também são expressivas, indicam que existem claros problemas regionais como, por exemplo, as matrículas na educação infantil nas regiões mais rurais do Norte e do Centro-Oeste em que os números estão muito abaixo da média nacional e entre as regiões Norte e Nordeste que mostram, também, uma defasagem de qualidade de educação em relação a muitas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), são elencados no Quadro 1 abaixo, algumas metas:

Tabela 1: Metas do Plano Nacional de Educação

Meta	Proposta
<i>Meta 3</i>	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.
<i>Meta 7</i>	Atingir médias nacionais especificadas a cada dois anos para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB2) para os anos iniciais do ensino fundamental, para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.
<i>Meta 9</i>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
<i>Meta 20</i>	Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

Fonte: Brasil, 2014

Dado exposto, a aplicação das 20 metas projetadas pelo PNE (2014), para vigorar de 2011 a 2020 (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) configura como termômetro para as políticas públicas implementadas no Brasil, visto que, segue como referência para o planejamento e aprovação dos planos plurianuais¹, este instrumento representa a lei orçamentária para o planejamento médio de quatro anos, que devem ser desenvolvidos em consonância com os planos e programas nacionais, regionais e setoriais. O Ministério da Educação em concordância com o Projeto de Lei do PNE 2011-2020 projeta quatro programas, é elencado o 2044:

PROGRAMA: 2044 - Autonomia e Emancipação da Juventude OBJETIVO: 0996 - Elevar a escolaridade de jovens na faixa etária de 18 a 29 anos visando à conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional em nível de formação inicial, o desenvolvimento da participação cidadã e a ampliação de oportunidades de inclusão profissional e social (Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2012, p. 8).

¹ O Plano Plurianual é o principal instrumento para o planejamento orçamentário do Governo Federal, definindo as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal.

O impacto dos investimentos para educação repercute não só na vida dos que serão educados, mas também, numa série de efeitos que poderão gerar a melhoria da qualidade de vida dos que os rodeiam, as várias dimensões que os investimentos no sistema educacional proporcionam no sistema social como um todo, extrapolam assim, os muros da escola, e provém o desenvolvimento socioeconômico do país.

3. A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS E LIBERDADES

Há diversas interpretações sobre o desenvolvimento histórico da humanidade, mas concorda-se que o ser humano passou por transformações ao longo do tempo, afetando seu modo de ser, pensar, agir e sentir, e conseqüentemente, impactando a educação. Embora haja diferentes compreensões desse fenômeno, todas se referem ao processo de formação humana em todas as suas dimensões.

Encontra em Marx “[...] o princípio de que o homem é para o homem o ser supremo” (Marx, 2002, p. 53). Essa concepção reconhece o ser humano como o principal agente desse processo, afastando-se de ideias que consideram o ser humano como produto de um sujeito transcendente. Tal compreensão desafia a ideia conservadora de que o ser humano é imutável e que as características variadas de indivíduos e grupos sociais são acidentais (Engels, 1976). A concepção marxista da essência humana está fundamentada na ontologia do devir, na qual “o movimento é o modo de existência da matéria, com implicações antropológicas, epistemológicas e axiológicas” (Engels, 1979, p. 51).

De acordo com Martins (2011) é na história que o ser humano se torna humano, através de sua prática transformadora. O ser humano nasce inacabado e, ao longo da vida, enfrenta as contradições, objetiva e subjetivamente, o mundo natural, sociopolítico e cultural-simbólico. O trabalho é essencial nesse processo, pois é por meio dele que o ser humano retira da natureza o necessário para sua sobrevivência. Além disso, como ser sociopolítico, ele estrutura a vida social e produz a dimensão cultural-simbólica, que o distingue dos demais animais.

Portanto, o ser humano é uma totalidade articulada de três dimensões: natural, sociopolítica e cultural-simbólica, que ele próprio produz historicamente (Martins, 2008). Ele está em constante transformação, moldando-se à medida que objetiva e subjetivamente modifica o mundo ao seu redor. Segundo Martins (2019) nessa formulação, o trabalho ganha centralidade como uma característica essencial do ser humano. Para Marx (1991, p. 175) a história da humanidade “é a produção do homem pelo trabalho humano”, evidenciando que o ser humano não é um ser estranho ou superior à natureza, mas parte integrante dela.

O legado de Gramsci reflete essa concepção marxista de que o homem não é apenas o que é, mas também o que pode se tornar, com o poder de controlar seu próprio destino e criar sua própria vida. Gramsci enfatiza que o homem é um processo contínuo, uma série de relações ativas, sendo a síntese das relações sociais e um produto da história (Gramsci, 1999). Ele se educa e se forma através da herança histórica, dos desafios e possibilidades do presente e das

metas que estabelece para o futuro. Portanto, o ser humano é o criador de si mesmo, tanto individualmente quanto coletivamente, na trajetória da história. Conforme aponta Saviani (2007):

Ao considerar que a existência humana não é automaticamente garantida pela natureza, mas sim construída pelos próprios indivíduos por meio do trabalho, isso implica que o ser humano não nasce como tal, mas se forma como tal. Ele não possui conhecimento inato sobre como se tornar humano, mas precisa aprender a ser humano e a criar sua própria existência. Dessa forma, a produção do ser humano é também um processo educativo, e a origem da educação está intrinsecamente ligada à origem do próprio ser humano (p. 154).

Essa visão do ser humano é amplamente embasada em Freire que passou por um processo de amadurecimento de sua própria concepção, no qual inicialmente dialogou com referências diferentes do materialismo histórico-dialético, como o existencialismo cristão, e considerando as dificuldades que ele teve, quando já mais próximo do marxismo, em se autodenominar marxista, foi por meio de suas palavras que essa noção ganhou destaque no campo educacional, ao afirmar:

[...] os homens como seres históricos [...] seres que estão sendo, [...] inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] diferentemente dos outros animais [...] os homens se sabem inacabados [...] Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana [...] [é] a educação um que-fazer permanente [...] na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis (Freire, 2005, p. 42).

Nessa perspectiva, o ser humano se constitui no processo dialético das relações em que está envolvido, sendo ao mesmo tempo produto e produtor, um ser que resulta de suas próprias ações (Martins, 2019). Ele é caracterizado como um ser de práxis, em constante transformação à medida que interage e é influenciado por contextos históricos, marcados pelas ações dos sujeitos do passado e com contornos a serem vividos pela humanidade futura. Práxis, conforme a compreensão de Vázquez (1977, p. 3) é a “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo mais humano.”

Segundo Saviani (1992) a concepção de educação decorrente dessa compreensão do ser humano como ser práxico não se restringe ao ambiente escolar, mas abrange todas as esferas sociais moldadas pela práxis. Nessa concepção crítica, a educação é entendida como uma atividade mediadora inserida na prática social global, remetendo-se sempre aos determinantes objetivos e estrutura socioeconômica que condicionam sua manifestação.

A educação é uma atividade intencional que busca produzir, em cada indivíduo singular,

a humanidade que é historicamente e coletivamente produzida pelo conjunto da humanidade (Martins, 2019). Essa abordagem rejeita as estratégias educacionais autônomas e não críticas que não consideram os condicionantes objetivos e não reconhecem o papel transformador da educação. Saviani (2013) propõe uma pedagogia histórico-crítica que leva em conta o peso da escola nos processos de transformação social, sem perder de vista a possibilidade de a educação exercer um impacto dialético sobre esses condicionantes objetivos.

Ao analisar a evolução da educação e da escola ao longo do tempo a partir de uma perspectiva crítica, percebe-se que em cada contexto as relações sociais projetam um ideal de ser humano, um modelo de pensamento, comportamento e emoções adequado às estruturas sociais dominantes. Esse ideal é predominante porque corresponde ao modo de produção e reprodução da vida estabelecido e é hegemônico por um grupo social.

Ao longo da história, diferentes modelos de ser humano emergem de acordo com o contexto, como o homem integral da Grécia antiga, o homem de fé buscado na educação medieval e o homem-mercador ou o "*self made man*" que representa o "*american way of life*" atualmente (Ponce, 2000, p. 21).

Esses modelos não são estabelecidos individualmente e de forma abstrata, mas são projeções que atendem às demandas da vida social, sendo sugeridos pelo meio social em que as pessoas estão inseridas (Martins, 2019). No entanto, as contradições das relações sociais motivam a projeção de outros ideais de ser humano em oposição ao paradigma predominante.

Dentro de um mesmo contexto, diferentes ideais de ser humano são projetados de acordo com o modo de produção e as relações sociais dominantes, sendo difundidos pela classe dominante através dos meios educativos disponíveis, sejam eles institucionais (como a escola) ou não (como a família, as redes sociais, os movimentos sociais, etc.). Outros ideais surgem em oposição a esses, resultando em lutas na esfera superestrutural entre diferentes processos de formação humana, cada um com suas próprias propostas para as relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Assim, toda relação de hegemonia implica relações educativas, ou seja, toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica (Martins, 2019, p. 153).

De acordo com Martins (2019) a educação e a política são processos com identidades próprias, mas estão articulados de forma dialética na totalidade social. Assim, o ideal pedagógico que surge da dominação predominante e aqueles que se opõem a ela criam diferentes visões de indivíduos, ou seja, modelos específicos de cidadãos.

3.1 A CIDADANIA EM SUA PLURALIDADE CONCEITUAL

A cidadania é um conceito importante que está profundamente enraizado nos direitos

humanos e nas liberdades. Vai além de apenas o *status* legal e abrange os direitos, deveres e responsabilidades de um indivíduo dentro de uma sociedade. Atualmente, tal conceito é amplamente aceito e guia os processos educacionais com base na visão do ser humano, que reflete um conjunto de valores e comportamentos. Esse conceito está presente na legislação, fornecendo diretrizes para a educação, bem como nos projetos educacionais tanto escolares quanto não escolares, sendo mencionado pelos educadores em seus discursos. Portanto, é importante compreender e refletir sobre esse conceito, a fim de avaliar que tipo de orientação ele está fornecendo para os processos educativos.

A cidadania tem origem na noção de cidade, representada pelo termo latino *civitas* e grego *pólis*. Segundo Aristóteles, o cidadão é aquele que participa legalmente nas decisões e na justiça da cidade. A compreensão desses conceitos também abrange o político e a política, entendidos como habitantes de uma sociedade delimitada no tempo e no espaço, exercendo poder e influência. Segundo Martins (2019) refletir sobre a cidadania implica repensar os aspectos ontológicos, antropológicos e axiológicos da política, bem como considerar os modelos ideais de ser humano em diferentes contextos. Nesse sentido, a discussão sobre cidadania está intrinsecamente ligada à educação como um processo de formação humana, visto de uma perspectiva histórica.

Abdicando de entrar no debate sobre a cidadania no mundo greco-romano e feudal, Martins (2019) afirma que durante a era moderna, a cidadania ressurgiu como resultado da ascensão da classe burguesa, que se opunha às antigas restrições impostas pelo nascimento, à economia feudal e ao domínio da igreja católica.

Conforme apontam Marx e Engels (1996, p. 12) “a burguesia desempenhou um papel revolucionário ao fazer da cidadania uma bandeira de luta”, especialmente durante as revoluções inglesa, americana e francesa, que moldaram o mundo moderno e contemporâneo. Os pensadores clássicos da época expressaram a visão burguesa de várias maneiras, destacando-se os contratualistas, como Locke, que fundamentaram a concepção de vida capitalista, baseada no individualismo, na propriedade privada e na livre iniciativa.

No século XVIII, a visão lockeana fortaleceu-se em conjunto com o liberalismo econômico, principalmente representado por Smith. Foi enfatizada a ideia do indivíduo e do livre mercado, acreditando-se que a "mão invisível" poderia equilibrar as relações econômicas e sociais, gerando não apenas o bem-estar pessoal, mas também o bem-estar social e a "riqueza das nações". A elaboração teórica liberal, que refletia a correlação de forças favorável à burguesia na era moderna e contemporânea, consolidou as diretrizes de um contrato social que buscava formar um ideal de homem (Martins, 2019, p. 153).

O conceito moderno de cidadania reflete a visão burguesa de mundo, considerando o ser humano como um indivíduo portador de direitos naturais, sendo o mais importante deles a propriedade, que a humanidade voluntariamente cedeu ao governo representativo, ao Estado, por meio de um pacto, a fim de superar o estado de natureza e garantir a paz social necessária para os interesses burgueses.

Com a consolidação da supremacia burguesa, a concepção de mundo associada a ela passou a ser considerada representativa dos interesses e necessidades em geral, e, portanto, deveria orientar os processos de formação humana, tanto na educação escolar quanto na não escolar. Marshall, entre outros, promoveu a visão liberal de cidadania no século XX, entendendo-a como um status que evoluiu ao longo da Modernidade por meio de uma escala progressiva de direitos, mesmo em um mundo desigual, onde as classes sociais eram vistas como uma consequência natural da história (Mosquera, 2014).

Uma base fundamental para o estudo do conceito de cidadania é o livro clássico do sociólogo britânico Thomas Humprey Marshall, intitulado "Cidadania, classe social e *status*", publicado em 1950. Marshall desenvolveu uma visão ampliada e liberal-democrática da cidadania, que incluiu novos atores e grupos anteriormente discriminados. Sua abordagem evolucionista reconheceu uma expansão do alcance do conceito de cidadania no contexto inglês (Bello, 2013, p.63).

O conceito de cidadania proposto por Marshall é composto por três elementos: direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são fundamentais para o sistema capitalista, garantindo a liberdade individual e igualdade perante a lei. Os direitos políticos foram conquistados pela classe trabalhadora para ampliar a participação no poder público, além do direito de voto. A cidadania está em constante evolução e busca novas formas de participação política além do ato de votar. Já os direitos sociais abrangem garantias trabalhistas, acesso à saúde, previdência social e educação pública. Esses direitos exigem um Estado participativo que promova o bem-estar social para toda a população (Rodrigues, 2005).

Marshall busca abordar as desigualdades sociais ao explorar o conceito de cidadania e sua relação com as classes sociais. Ele argumenta que a cidadania se expandiu ao longo do tempo, com os direitos civis no século XVIII, o aspecto político no século XIX (com ênfase no direito de voto) e o bem-estar econômico-social mínimo no século XX. No entanto, sua concepção não questiona as disparidades inerentes à sociedade capitalista, apenas busca igualizar o *status* jurídico-político dos cidadãos através do Estado. Essa perspectiva, embora baseada na Inglaterra do século XX, é universalista ao criar um modelo de cidadão que pode ser comparado a um "leito de Procusto". Isso levanta a reflexão de que houve um tempo em que

o conceito de "nós os homens" se referia especificamente aos homens brancos europeus adultos e capazes de sacrifícios (Brito, 2018).

Com base na experiência inglesa, Marshall atribuiu diferentes séculos para os direitos civis, políticos e sociais. No entanto, é importante questionar que, apesar do progresso alcançado, os direitos não ultrapassaram os limites estabelecidos pelo contrato social burguês. Essas delimitações representam um "contorno" no qual os direitos podem avançar ou retroceder, mas apenas a luta revolucionária pode desafiar a ordem social burguesa e seus interesses.

Segundo o sociólogo britânico, a base da cidadania reside na obtenção de direitos e no cumprimento de obrigações. De acordo com Brito (2018, p. 132) o autor enfatiza o "dever de trabalhar" como parte de sua ideologia, ao defender a garantia formal dos direitos dos trabalhadores. No entanto, ele não considera a possibilidade de os cidadãos promoverem uma transformação no sistema de desigualdades sociais.

Nos dias atuais, o conceito de cidadania é frequentemente associado a termos como multicultural, cosmopolita e global, sendo frequentemente mencionado no contexto dos direitos humanos. Segundo Brito (2018) o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos argumenta que a modernidade enfatizou o direito em detrimento dos direitos, e que agora é necessário reverter esse processo, valorizando os direitos e tornando-os cada vez mais eficazes. Ele defende que os direitos humanos são fundamentais para o projeto da modernidade, sustentados por dois pilares: regulação e emancipação. Na pós-modernidade, o objetivo seria vincular a regulação dos direitos humanos à busca pela emancipação social em nível global.

Do mesmo modo, Griesse (2003) aborda as diferentes interpretações do termo cidadania na atualidade, que vão além dos direitos civis e englobam direitos relacionados à inclusão social, direitos humanos, serviços empresariais na área social e educacional, campanhas de solidariedade e educação. O governo utiliza o termo para propor políticas públicas em prol dos direitos humanos. No contexto empresarial brasileiro, surgem empresas especializadas em investimentos e serviços sociais e educacionais, caracterizando um movimento chamado cidadania empresarial. Na área educacional, é comum encontrar o slogan "Educar para a cidadania" em propagandas e projetos escolares. O conceito de cidadania se amplia para incluir os direitos de terceira geração, que abrangem a relação do cidadão com a natureza e a busca por novas relações socioambientais, indo além da participação política restrita ao ato de votar.

3.2 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Tendo como premissa, a educação voltada para a construção de uma cidadania ativa, em que as pessoas participam de forma efetiva das decisões políticas que as afetam, tem sido defendida por movimentos docentes e discentes, organizações comunitárias de pais, partidos de esquerda e pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) (Ribeiro; Branco, 2021). Filósofos que refletem sobre a constituição do Estado-nação reconhecem a educação como um bem acessível a todos, necessário para viabilizar as condições de uma cidadania efetiva. Esse entendimento, pressupõe uma revisão profunda da relação convencional entre as concepções para a formação da cidadania.

Uma visão expandida de educação contempla os processos formativos presentes nas práticas sociais relacionadas à convivência humana em diferentes contextos, como família, trabalho, lazer, participação política e aprendizado escolar. Historicamente, a formação humana tem sido dissociada das atividades produtivas na modernidade, com a educação escolar desvinculada do mundo do trabalho, embora sofresse influência da organização dos processos de produção.

A importância atribuída à escola pelos diversos movimentos sociais e pensadores modernos como um caminho para a conquista de direitos sociais é inegável. Existe um consenso de que a cidadania requer o conhecimento de direitos e deveres através de uma educação escolar básica sólida. No entanto, quando se analisa a participação e envolvimento em movimentos sociais populares, algumas dúvidas sobre a potencialidade da cidadania são evidenciadas como horizonte utópico (Ribeiro, 2002). Essas dúvidas são intensificadas na medida em que se considera a educação escolar como a principal via para a conquista da igualdade de direitos e da cidadania.

Buffa, Arroyo e Nosella (2003) discutem a predominante "tese da imaturidade entre as classes baixas" que tem sido utilizada por diversos governos, inclusive imperialistas liberais e muitos autoproclamados progressistas, como justificativa para negar a esses grupos sociais o exercício de cidadania. Essa negação essencialmente nega a eles sua própria humanidade. Os autores argumentam que a ideia de imaturidade e despreparo das classes populares para a participação e a cidadania tem sido um tema consistente na história do pensamento e da prática política. A prolongada negação da participação é justificada pela alegação de que o povo brasileiro ainda não foi educado para uma cidadania responsável.

De acordo com Freire (2005), as elites exercem uma manipulação com o intuito de evitar que as massas se organizem e desenvolvam pensamento crítico. Ele ressalta que somente

quando os oprimidos compreendem a necessidade de viver por si mesmos é que ocorre a conscientização, permitindo-lhes perceber que também podem ser agentes ativos em suas vidas.

Caso as massas populares oprimidas se percebam como incapazes, em determinado momento histórico, de cumprir seu papel como sujeitos, será por meio da reflexão crítica sobre sua própria opressão, que sempre envolve alguma forma de ação, que elas poderão alcançar essa capacidade (Freire, 2005, p.96).

Embora tenha sido revelada a intenção elitista de manter as camadas populares distantes do poder de decisão, também é evidente um movimento de mobilização em torno de demandas tradicionais, como a reforma agrária e a luta contra o racismo, além do surgimento de novas e diversas lutas impulsionadas pelos movimentos sociais (Ribeiro; Branco, 2021).

As incertezas levantadas pela observação dos movimentos sociais populares e pela leitura de filósofos políticos clássicos levam a questionar a bandeira quase unânime da "educação para a cidadania" como objetivo desses movimentos. É preciso avaliar a possibilidade de forma efetiva para se alcançar uma cidadania real para grupos cerceados de direitos e oportunidades: como índios, agricultores, desempregados e adultos analfabetos. Isso legitima considerar a cidadania como finalidade da educação escolar, alcançando todas as esferas sociais.

Buffa, Arroyo e Nosella (2003) apontam que os movimentos sociais desempenham um papel pedagógico relevante ao abordarem temas ausentes nos currículos formais das escolas, destacando que essas mobilizações atuaram como educadoras na conscientização dos direitos sociais, especialmente o direito à educação. Essa nova perspectiva permite que as camadas populares deixem de confiar apenas na suposta benevolência do governo e passem a compreender que os frutos de suas lutas não são favores, mas direitos legítimos.

A partir das reflexões de Buffa, Arroyo e Nosella (2003) sobre o papel dos movimentos sociais na conscientização dos direitos sociais, em especial o direito à educação, é possível estabelecer uma conexão com as ideias de Ribeiro (2002) sobre a importância da educação como requisito para o exercício pleno da cidadania. Ambos os autores destacam a necessidade de superar a dependência das camadas populares em relação ao governo e enfatizam a importância de uma perspectiva que reconheça os direitos como legítimos e não como favores. Nessa perspectiva, a educação desempenha um papel fundamental, não apenas ao abordar temas ausentes nos currículos escolares, mas também ao fornecer condições igualitárias para que todos os indivíduos tenham acesso e participação ativa na sociedade como cidadãos plenos.

De acordo com Culp (2018) nas sociedades democráticas ocidentais, a educação cidadã é tradicionalmente vista como o processo de formar cidadãos capazes de adquirir e manter as

atitudes, conhecimentos e habilidades necessárias para estabelecer e preservar estruturas democráticas em seus países. Isso implica educar os indivíduos de maneira a promover a participação cívica, o respeito pelos direitos e liberdades individuais, bem como o entendimento dos princípios democráticos fundamentais. O objetivo é garantir que os cidadãos estejam preparados para contribuir ativamente no desenvolvimento e funcionamento de suas nações democráticas.

No entanto, essa concepção tem sido objeto de reflexão e discussão na atualidade. Com as transformações sociais e as dinâmicas da globalização, questiona-se se o foco exclusivo no estado nacional é suficiente para uma educação cidadã efetiva (Culp, 2018). Considera-se a importância de desenvolver habilidades e conhecimentos que permitam aos cidadãos atuar em um contexto global, compreendendo questões transnacionais e adotando uma perspectiva mais ampla de responsabilidade cívica. Trata-se de evoluir para abordar os desafios e oportunidades apresentados pela interconexão mundial, capacitando os indivíduos a se envolverem como cidadãos globais conscientes e ativos.

Além disso, é necessário explorar os limites da cidadania como uma categoria histórico-filosófica em relação à sua aplicação nas camadas populares e, se houver limites, reconhecer as capacidades de conquista de uma cidadania ativa que ainda permitem considerá-la como uma perspectiva na educação das camadas populares.

Ribeiro (2002) afirma que a questão da cidadania surge com grande ênfase quando os direitos sociais, que são de responsabilidade do Estado, são transformados convertidos em direitos individuais e direcionados ao consumidor, que passa a adquirir no mercado serviços como saúde e educação, que se tornaram mercadorias. O autor salienta ainda:

O direito de todos os cidadãos terem acesso à educação reflete a importância de um bem comum para a comunidade política e o valor compartilhado do conhecimento. No entanto, a falta de oportunidades para exercer esse direito ou a falta de condições adequadas para sua realização implica na anulação ou prejudica a igualdade de direitos e deveres de cidadania. Homens e mulheres não nascem com conhecimento das leis, direitos e deveres da cidadania, o que requer um longo processo de socialização e educação. Se esse processo não ocorre de forma adequada, um dos direitos essenciais da cidadania está sendo negado (Ribeiro, 2002, p. 124).

Portanto, a provisão de educação pública é uma obrigação fundamental do Estado para com seus concidadãos. Se o acesso igualitário à educação é considerado uma das condições essenciais da cidadania, então o Estado democrático deve instituí-lo, caso contrário, a igualdade não será garantida dentro do próprio corpo político.

A política educacional, com foco na promoção da educação cidadã, tem o objetivo de

tornar o acesso à educação mais democrático e garantir a permanência dos estudantes. Isso implica não apenas em aumentar o número de matrículas, mas também em garantir que os alunos continuem frequentando a escola e, mais importante ainda, que aprendam de fato. Nesse sentido, o Estado desempenha um papel fundamental como agente central da educação cidadã e sem um governo que esteja significativamente comprometido com políticas sociais e com uma educação voltada para todos, essa forma de educação fica ameaçada.

A educação cidadã não se limita à transmissão de conhecimentos, mas busca a formação e o desenvolvimento pleno do ser humano. Seu objetivo é preparar indivíduos tecnicamente competentes, capazes de exercer sua profissão com autonomia, além de promover o bem-estar, a justiça social e a sustentabilidade para todos. Essa formação inclui aspectos biológicos, sociais, cognitivos, emocionais, éticos e valorativos, e não é responsabilidade exclusiva dos educadores, mas um desafio compartilhado por diferentes agentes. Pequenos gestos, como o amor de um pai por seu filho, a atenção de um vendedor de pipoca, as explicações de um inspetor de alunos, o cuidado de uma merendeira, a gentileza de uma funcionária da secretaria, a coerência entre palavras e ações dos adultos, todos contribuem para criar um ambiente de cuidado, respeito, afeto, convívio ético e solidário (Antunes; Padilha, 2000, p. 24).

Segundo Freire (1989), a educação abrange o ser humano por completo, envolvendo a mente, o corpo e as emoções, e deve partir do contexto do aluno, valorizando o conhecimento que ele traz consigo para a escola. No processo de educação cidadã, os aspectos cognitivos e afetivos, bem como o conhecimento formal e informal, caminham juntos e são essenciais. Além disso, a educação nessa perspectiva vai além dos conteúdos ensinados em sala de aula. O espaço físico onde ocorre o aprendizado também desempenha um papel pedagógico importante, conforme destacado por Paulo Freire.

O estado das salas de aula, a conservação do ambiente, a presença de jardins e hortas escolares, entre outros aspectos, influenciam no que e quanto se ensina aos alunos. Assim, tanto os profissionais responsáveis pela estrutura da escola, como engenheiros e arquitetos, quanto aqueles encarregados da limpeza e manutenção desempenham um papel educativo. Além disso, é essencial valorizar a contribuição de outros atores presentes na escola, como inspetores, merendeiras, equipe de apoio e representantes da comunidade, pois convivem mais de perto com os alunos e podem enriquecer o processo educativo. Negligenciar essas vozes pode comprometer a formação integral e cidadã dos estudantes (Antunes; Padilha, 2000, P. 26).

Segundo Gadotti (2000), a educação cidadã tem como objetivo principal criar as condições necessárias para o surgimento de uma nova forma de cidadania, onde a sociedade se organiza para defender direitos e conquistar novos. Seu propósito é formar indivíduos que estejam comprometidos com a cidadania, capacitando-os para a gestação de um novo espaço público além do Estado, uma "esfera pública cidadã" conforme expresso pelo sociólogo e

filósofo alemão Jürgen Habermas. Essa esfera pública permitiria que a sociedade tivesse uma voz ativa na formulação de políticas públicas e participasse da transformação do Estado atual em um Estado radicalmente democrático.

Antunes e Padilha (2000) salientam que formar o cidadão integral implica enfrentar desafios, como superar a postura crítica passiva ou o pessimismo de quem apenas aponta falhas. É necessário assumir a responsabilidade pela formação desse indivíduo, a fim de ajudá-lo a compreender que pode tomar as rédeas de sua própria história, refletir sobre sua existência no mundo e desenvolver autonomia para agir tanto sobre si mesmo quanto sobre o ambiente em que vive, visando transformá-lo positivamente.

A educação, por sua vez, é uma tarefa compartilhada entre professores, diretores, funcionários da escola, pais e comunidade, cada um com seu papel e responsabilidade específicos. É essencial criar uma dinâmica social local que promova e fortaleça a colaboração entre diferentes atores envolvidos na educação desde a infância, buscando uma sinergia entre seus esforços.

Os principais marcos legais relacionados à educação cidadã corroboram com a necessidade de se adotar práticas pedagógicas que viabilizem a formação humana e a participação dos estudantes nos processos educativos, não apenas que englobam as premissas tradicionais do escopo do ensino e da aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas, destacamos a importância do envolvimento do estudante nas instâncias políticas que envolvem as ações decisórias da escola, visto assim, como espaço democrático e acessível. Conforme Saviani (1992), para quem a ação educativa tem seus objetivos indicados pelas necessidades humanas, ou seja, pelas condições da sociedade, é necessário reestruturar o currículo escolar, reorganizar os tempos e espaços na escola, buscando desenvolver a consciência individual e coletiva dos jovens que ali estão.

Ressalta-se ainda que a educação cidadã busca uma escola democrática, que vai além do ensino tradicional e burocrático, valorizando a participação de todos os envolvidos. Reconhece a importância de estabelecer relações pedagógicas democráticas e dialógicas, baseadas na convivência e nas experiências cotidianas dos alunos e da comunidade. Essa abordagem enfatiza a sociabilidade, a afetividade e o cuidado no processo de ensino e aprendizagem, não negligenciando essas dimensões essenciais.

Assegurar que a democracia seja estabelecida e se torne a base da educação é garantir que esses valores sejam internalizados por diversas instituições e pela sociedade como um todo. Esse entendimento é corroborado pelos ensinamentos de Bobbio (2002, p.36), que afirmam que a democracia não se restringe apenas à ordem do poder estatal, mas deve estar presente em

todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Segundo Rodrigues Neto, Nozu e Rocha (2019):

A democracia começa nas interações individuais, passa pela família, pela escola e culmina no Estado. Uma sociedade democrática é aquela que gradualmente democratiza todas as suas instituições e práticas. Portanto, todas as dinâmicas e decisões que ocorrem no ambiente escolar devem promover a participação de todos os seus membros (alunos, professores, gestores, familiares, demais profissionais da escola, comunidade), possibilitando o debate de diferentes concepções científicas e culturais, além de reconhecer, por meio da educação inclusiva, a diversidade humana (p. 87).

A escola desempenha um papel central na desconstrução e construção de novas práticas culturais e identitárias. Nesse contexto, "A adoção de abordagens democráticas é relevante para a construção de uma sociedade baseada em hábitos democráticos de pensamento e ação, caso contrário, a democracia corre o risco de se tornar uma fórmula vazia de conteúdo" (Branco, 2010, p. 608). Dessa forma, a vivência democrática da diversidade de ideias, com espaço para perspectivas convergentes e divergentes, pode transformar a sala de aula em um ambiente poderoso para a formação cidadã, com impactos que transcendem os limites físicos da escola.

Antunes e Padilha (2000) apontam cinco eixos da educação cidadã sendo o primeiro o das interações humanas e do processo de aprendizagem. Essa forma de educação busca criar condições para relações humanas mais positivas e diversas. Segundo Freire, aprender e ensinar ocorrem não apenas com a razão, mas também com a emoção, a afetividade e a estética. Relações humanas baseadas em humilhação, discriminação, indiferença e violência afetam o processo de aprendizagem.

Portanto, esse mofo de educação realça esses aspectos, considerando a diversidade étnico-racial, os direcionamentos orientações afetivo-sexuais, as distintas faixas etárias e os contextos socioeconômico-culturais presentes no contexto educacional. Além disso, as relações humanas desempenham um papel educativo importante, e a prática pedagógica deve ser coerente com o discurso, testemunhando os valores de cidadania, democracia, autonomia, participação, pesquisa, leitura, diálogo e práticas sustentáveis, tanto nos espaços formais quanto não formais.

O estudante do ensino fundamental e médio que adquire, durante sua formação, entendimento sobre a importância de respeitar as diversidades socioculturais, étnico-raciais, etárias, cognitivas, sensoriais, de origem e de gênero, além de reconhecer os valores humanos e a convivência em uma sociedade democrática, e que está ciente de seus direitos e responsabilidades, progride no desenvolvimento de sua cidadania (Rodrigues Neto; Nozu;

Rocha, 2019).

O segundo aspecto da educação cidadã é a gestão democrática, baseada em parcerias comunitárias e sociais. Além de consultar a comunidade, é essencial fortalecer o envolvimento diário dos diferentes grupos na definição e acompanhamento do projeto político pedagógico (PPP) da escola. É necessário promover o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento, reconhecendo que os alunos também são participantes ativos na construção do conhecimento. O educador nessa perspectiva não deve ter o monopólio da fala, mas sim exercitar a escuta, a observação, o diálogo e o conhecimento prévio dos alunos.

A educação cidadã requer um projeto coletivo bem elaborado que una o Estado e a sociedade civil, unindo interesses e oferecendo uma educação de qualidade sociocultural na cidade. Isso depende da decisão, da iniciativa e da participação efetiva, valorizando a cidadania e a democracia. A escola nessa ótica se preocupa em integrar a democracia, a cidadania e a participação no cotidiano da sala de aula, evitando contribuir para a opressão, a passividade e a resignação dos alunos. Seu objetivo é formar sujeitos críticos, propositivos, criativos e participativos, capazes de interpretar o mundo e sua própria existência nele (Antunes; Padilha, 2000, p. 46).

O terceiro eixo é a gestão sociocultural das aprendizagens, que envolve a recontextualização do conhecimento na escola. É fundamental compreender o contexto em que se vive e nossa posição nele, buscando transformação social. É necessário dialogar com diferentes sujeitos e espaços de formação, considerando os processos de aprendizado, socialização e cultura que influenciam a visão de mundo dos educandos. Deve-se reconhecer e valorizar a socialização em diversos espaços, como a rua, a casa, a igreja, o clube, o parque e a praça, integrando-os ao processo educacional. O conhecimento deve capacitar os alunos a interpretar criticamente a realidade e agir para transformá-la, conferindo significado à vida cotidiana.

O quarto eixo é o da avaliação contínua e formação humana, caracterizada por ser um processo permanente e combinado com a formação. A avaliação na Escola Cidadã tem um propósito político e não é neutra, pois envolve intencionalidade. Busca-se a clareza e coerência entre o que é avaliado, os critérios utilizados, os avaliadores e os avaliados, alinhados ao PPP da escola. A avaliação tem como objetivo aprender e transformar a prática educativa.

O quinto aspecto abrange todas as iniciativas do PPP da escola, que envolvem a educação considerando princípios, diretrizes e propostas de ação em uma perspectiva poética, ética, estética, sensível, criativa e crítica. Com base nesses princípios, busca-se promover uma "outra educação possível" que visa formar cidadãos para a cidadania planetária.

Ressalta-se ainda que o acesso à educação básica é um avanço significativo para a

sociedade, pois vai além dos objetivos curriculares, como linguagem, conhecimentos acadêmicos e ciências específicas. A escola é um ambiente complexo que precisa ser explorado junto à educação, levando em consideração análises políticas e econômicas de sua estruturação.

3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS CAMINHOS PARA A CIDADANIA ATIVA

A educação desempenha um papel central na cultura, sendo essencial para a vida social e influenciando a criação de modelos sociais. Importantes pensadores da humanidade, como Comenius, Locke e Rousseau, reconheciam a importância da educação como um espaço fundamental para a construção orgânica da vida social, conectando passado, presente e futuro, teoria e prática, indivíduos e governo, e contribuindo para a formação e legitimação do poder na sociedade. Por outro lado, o direito à educação é uma conquista relativamente recente, inserido no contexto dos direitos sociais que se expandiram com a Segunda Revolução Industrial no final do século XIX e início do século XX.

O Brasil se destaca por ter sido um dos primeiros países a estabelecer o direito à educação em suas leis. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um modelo educacional baseado na liberdade de expressão e reconheceu a educação como um direito social. Além disso, afirmou que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, e tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Esses princípios foram reafirmados na LDB de 1996. Esse direito foi estabelecido como um direito humano por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Segundo Silva e Tavares (2013):

O conceito de Direitos Humanos não é único nem imutável. Da mesma forma que esses direitos são históricos e universais, a compreensão sobre eles foi sendo construída ao longo do tempo, com avanços e recuos como todo processo de construção do conhecimento. Assim, eles podem ser explicados de diversas formas. Entretanto existem elementos essenciais à sua definição. Um desses elementos é a dignidade da pessoa. Na realidade, a dignidade, além de ser elemento de conceituação dos direitos humanos, e, principalmente, a essência da condição de existência à sua definição. [...] A dignidade é também o fundamento dos instrumentos normativos do Sistema Internacional de Direitos Humanos. O ponto de partida deste processo foi a declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e aceita, na época, pela quase totalidade de seus Estados-parte pós-guerra mundial (p. 23-24).

De acordo com Bobbio (2004), os direitos humanos são direitos que possuem uma dimensão histórica, surgindo em contextos específicos marcados por lutas em busca de novas

liberdades e enfrentamento de poderes estabelecidos. Esses direitos não surgem todos de uma vez, nem de forma definitiva, mas sim de maneira gradual ao longo do tempo. Soares (2004) complementa que os direitos humanos são direitos essenciais baseados na dignidade de todos os seres humanos, começando com o direito à vida. Esses direitos são reconhecidos universalmente e fazem parte da consciência moral e política da humanidade atualmente, sem qualquer forma de discriminação.

De acordo com Bonavides (2006), os direitos fundamentais têm como objetivo estabelecer as bases essenciais para uma vida em liberdade e dignidade humana. Esses direitos são considerados como tais pela legislação vigente e têm uma ligação fundamental com a liberdade e a dignidade humana como valores históricos e filosóficos, refletindo o ideal de universalidade para todas as pessoas. O autor destaca a importância da positivação dos direitos para alcançar essa universalidade, afirmando que a nova abordagem busca concretizar de forma concreta e positiva os direitos das três gerações, reconhecendo cada indivíduo como parte do gênero humano, independentemente de sua nacionalidade ou contexto social.

Nesse sentido, os direitos humanos fundamentais representam conquistas históricas que buscam garantir a dignidade, a liberdade, a igualdade e a solidariedade em diferentes contextos e momentos. É essencial que esses direitos sejam oficialmente reconhecidos e incorporados aos sistemas jurídicos. O reconhecimento desses direitos reflete o princípio da dignidade humana e se caracteriza por serem imprescritíveis, inalienáveis, irrenunciáveis, invioláveis, universais, efetivos e complementares.

Os direitos humanos garantem a interdependência e indivisibilidade dos diversos aspectos que compõem as necessidades humanas, permitindo o pleno desenvolvimento da vida em sua complexidade. Eles surgem como uma defesa da humanidade de cada pessoa, representando tanto o que nos iguala como o que nos diferencia. Apesar de ser reconhecida como a linguagem da dignidade humana, os direitos humanos coexistem com violações em muitas partes do mundo, onde a maioria da população não é considerada sujeito desses direitos, mas sim objeto de discursos sobre direitos humanos (Benevides; Amorim; Rego, 2018, p. 303).

A partir desse entendimento é que a educação em direitos humanos (EDH) se insere e, se articula como processo multidimensional, uma vez que contempla todas as dimensões do ser humano e todas as áreas do conhecimento.

Segundo Silva (2016) a EDH é um processo contínuo e dinâmico, que busca capacitar as pessoas para serem sujeitos de direitos e responsabilidades. Vai além do conhecimento teórico, envolvendo também o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que promovam a defesa e ampliação dos direitos humanos. Essa formação ocorre em diferentes

contextos da sociedade, mas as instituições educativas desempenham um papel fundamental, pois são responsáveis por uma formação sistemática com propósitos e finalidades, contribuindo para a humanização e a vivência cidadã.

Na América do Sul a EDH surge como uma prática recente, originada dos movimentos sociais de resistência às ditaduras autoritárias. As primeiras experiências ocorreram por meio da educação popular e não formal. Ao longo da história, a educação em direitos humanos na América Latina tem assumido diferentes conceitos e significados, refletindo aspectos sociais e históricos. Nas décadas de 1980, era vista como uma prática preventiva para fortalecer os processos de democratização e proteger a vida. No Brasil, a EDH também é recente devido aos breves períodos democráticos. A partir de 1985, durante a transição política e com a participação dos movimentos sociais, a EDH começou a se desenvolver de forma mais sistemática (Candau; Sacavino, 2013).

Silva e Tavares (2013) afirmam que o país tem avançado nessa área, principalmente com a Constituição de 1988 e outros documentos como os Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II e III, além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A organização da sociedade brasileira contribuiu para a difusão e ampliação das práticas de EDH, especialmente a partir da década de 1990, quando essa questão foi inserida com mais ênfase nos programas governamentais.

Nos anos 1990, ganhou reconhecimento institucional e se especializou, abrangendo diversos destinatários e níveis de atuação. No novo milênio, destaca-se a ênfase na promoção de práticas que proporcionem conhecimento e acesso aos direitos, empoderamento, consolidação de uma cultura democrática e fortalecimento do Estado de direito. No entanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento dessa educação é desigual e heterogêneo nos países latino-americanos (Candau; Sacavino, 2013, p.63).

Internacionalmente, a EDH ganhou destaque na Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU em 1993 e, na década seguinte, tornou-se um tema prioritário com a criação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Diante desse contexto, o Brasil estabeleceu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003 e elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como documento específico nessa área.

Candau e Sacavino (2010) salientam que a EDH está ganhando cada vez mais destaque no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto nas organizações da sociedade civil. Isso se deve, principalmente, à aprovação e implementação do PNEDH a partir de 2003. Além disso, de acordo com Silva e Tavares (2013) em 2010, o Ministério da Educação incentivou as secretarias de educação a elaborarem planos de ação de educação em direitos humanos para a educação

básica, visando promover uma perspectiva educacional centrada no respeito aos direitos humanos e formar cidadãos ativos.

A promoção da cidadania no sistema educacional foi formalizada com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente, em 2011, expandiu sua atuação e passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A EDH no Brasil, de acordo com o PNEDH, é entendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito. Isso envolve a compreensão dos conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, a valorização de atitudes e práticas sociais que reflitam a cultura dos direitos humanos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã abrangendo os aspectos cognitivos, sociais, éticos e políticos, a utilização de metodologias participativas e construção coletiva, além do fortalecimento de práticas individuais e sociais que promovam, protejam e defendam os direitos humanos, incluindo a reparação de violações (Brasil, 2009).

Com base no PNEDH, o Brasil demonstra seu compromisso com a concretização desses direitos e o desenvolvimento de uma sociedade organizada. O plano estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e ações para a promoção dos direitos humanos. Na educação básica, a educação em direitos humanos é fundamental para consolidar a escola como um espaço protetivo, promovendo o respeito às diferenças e abordando as dimensões cognitiva, subjetiva e prática. A interculturalidade, o diálogo inter-religioso e a leitura crítica dos preconceitos e discriminações são componentes dessa educação. A educação básica é um dos contextos prioritários para a implementação desse plano, exigindo formação e capacitação dos profissionais envolvidos (Benevides; Amorim; Rego, 2018).

De acordo com Silva (2015), a EDH não se restringe apenas à contextualização e explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que afetam os processos educacionais. Ela vai além disso, embora seja essencial para compreender sua construção. Essa forma de educação envolve a compreensão dos conteúdos relacionados a essa área, como a história, os avanços e violações dos direitos, as leis, acordos e pactos que sustentam e garantem esses direitos, que devem ser abordados no currículo básico. Além disso, é fundamental associar esses conteúdos ao desenvolvimento de valores e comportamentos éticos, reconhecendo que o ser humano está em constante formação e é incompleto em sua condição social, temporal e localizada. Portanto, o ser humano tem a necessidade contínua de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência na sociedade.

É importante ressaltar que existem várias razões para promover a EDH. Essa forma de

educação tem o potencial de cultivar o respeito pelo ser humano e sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito. Ela capacita as pessoas a se tornarem protagonistas de sua própria história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas e culturais, e agentes de transformação.

A EDH visa fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, desenvolver plenamente a personalidade humana e o senso de dignidade, promover a compreensão, a tolerância e a igualdade, facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, baseada no Estado de Direito, além de fomentar a paz e promover o desenvolvimento sustentável com justiça social. Seu objetivo é estabelecer uma cultura de respeito integral aos direitos humanos, transformando condutas e criando práticas sociais que estejam em conformidade com essa cultura (Silva; Tavares, 2013).

Para isso, a EDH deve se basear em três esferas principais: informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia, valores que sustentam esses princípios e atitudes coerentes com eles, e capacidades para colocar em prática, de forma eficaz, os princípios dos direitos humanos e da democracia no cotidiano. Por fim, incorporar a prática dos direitos humanos à educação formal visa alcançar amplamente todas as faixas etárias e áreas de formação.

A escola e seus profissionais têm o papel essencial de formar princípios e valores, que estão intrinsecamente ligados aos direitos humanos, pois, por meio de suas ações cotidianas, eles transmitem não apenas os conteúdos curriculares, mas também exemplos e condutas. No Brasil, a EDH no Brasil é essencial para promover uma formação mais humanizadora e fortalecer os regimes políticos democráticos na sociedade. Através da educação, as pessoas podem se tornar sujeitos de direitos, compreendendo as conquistas, avanços e retrocessos na efetivação e ampliação de seus direitos e deveres.

De acordo com Simões, Cardoso e Silva (2022) o conhecimento e a experiência de condições propícias à democracia e à cidadania são fundamentais para a organização, mobilização e ação social em prol dos direitos humanos. Nesse sentido, a EDH é considerada um impulsionador da educação política, capaz de desenvolver habilidades cidadãs que geram novos conhecimentos e competências. Esses aspectos são diretamente objetivos do processo de aprendizagem na e por meio da experiência social.

Educar na perspectiva dos Direitos Humanos no contexto brasileiro, caracterizado pela exclusão e marginalização social e cultural, é uma tarefa desafiadora e muitas vezes considerada impossível. Não se trata apenas de debates acadêmicos, mas de uma abordagem que impacta todos os aspectos da vida, desde a família até a participação em movimentos sociais. É essencial

que organizações governamentais, não governamentais e a sociedade civil se unam nessa perspectiva, transformando a teoria e os métodos por meio da cultura dos Direitos Humanos (Candau, 2008).

Sendo assim, na concepção de educação para os direitos humanos, é indispensável que o ambiente escolar ofereça atividades aos estudantes oportunizando-os a vivência de forma concreta, o processo de participação efetiva nas decisões e nos debates. Assim, o protagonismo juvenil é um meio no qual a comunidade escolar irá possibilitar aos jovens a efetivarem os direitos como educação, dignidade, a idealização de um projeto de vida e de sociedade, com justiça e equidade.

O processo de EDH tem o potencial de transformar diferentes contextos sociais, especialmente os mais vulneráveis, por meio de princípios humanistas. A ação democrática e coletiva baseada em direitos fortalece os direitos humanos diante de violações, sendo fundamental para a construção efetiva de cidadanias democráticas. A EDH proporciona uma oportunidade de participação política substancial para todos os cidadãos, contribuindo para as relações sociais, culturais e políticas.

Ao educar para a mudança e para a crítica social, é essencial integrar conhecimentos e experiências relacionados à cidadania. A EDH busca promover a compreensão e romper com padrões opressores que são baseados na falta de diálogo, no silêncio e na indiferença da sociedade em relação a questões sociais sensíveis. Ao educar em direitos humanos, são criadas condições favoráveis para o desenvolvimento da consciência e uma postura participativa-cidadã aberta (Simões; Cardoso; Silva, 2022).

Seguindo as ideias de Freire (2007, p. 59), é fundamental compreender que o respeito à autonomia e dignidade de cada indivíduo não é uma opção, mas um imperativo ético. Nesse sentido, a ação educativa deve ter como objetivo primordial a promoção de valores que são intrínsecos a uma prática educacional embasada na formação cidadã. Esse entendimento versa sobre as múltiplas possibilidades da educação escolar, desta forma, a escola enquanto alicerce pedagógico do ato de aprender-ensinar poderá também, abarcar como finalidade a transformação da realidade social.

O entendimento relativo ao fato de que os jovens trazem em sua bagagem social, sentimentos e valores que influenciarão no curso de seu desenvolvimento. A apropriação dessa realidade por parte do educador é uma forma de respeito à dignidade humana e um reconhecimento, fomentando a ação educativa através de seu envolvimento, poderá difundir a formação cidadã, desenvolvendo assim, o potencial criativo para a transformação pessoal e social do educando.

Desta forma, propiciar espaços de reflexão e que possam contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de respeito, defesa e ampliação dos Direitos Humanos no ambiente escolar, este caminho irá traçar uma estratégia de afinidade entre os conteúdos formais e informais, entre o currículo e o cotidiano, contribuições que favorecem a formação humana integral do estudante.

A LDB propõe a vinculação da educação escolar ao trabalho e às práticas sociais (Brasil, 2012). O Artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), reafirma como fim maior da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em consonância com essas propostas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe em suas 10 competências gerais: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Estas competências deverão ser desenvolvidas durante a educação básica e indicam a difusão dos valores socioemocionais, com a intenção de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Culp (2018) cita que na obra "Democracia e Educação", de John Dewey, a educação é comparada a um processo de crescimento, no qual os alunos desenvolvem hábitos que os capacitam a lidar de forma efetiva com as demandas do ambiente social. Essa perspectiva enfatiza a importância de adotar conscientemente novos hábitos e desenvolver capacidades específicas, assim como refletir e aplicar as habilidades já adquiridas para lidar com novas tarefas.

A educação, segundo Dewey, é um processo dinâmico que promove o crescimento individual e a capacidade de se adaptar às mudanças do mundo. O autor defende que a educação deve preparar as crianças e jovens para os desafios que enfrentarão na vida, abrangendo a globalização atual. Nessa era globalizada, a educação precisa refletir a realidade de um mundo social que engloba aspectos culturais, econômicos e políticos interconectados, e que apresenta uma variedade de tarefas em diferentes contextos sociais. Isso requer o desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas, flexibilidade, competências de comunicação intercultural e uma postura de aprendizado contínuo (Culp, 2018).

Portanto, a educação precisa se concentrar no desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas, na flexibilidade, na comunicação intercultural e em uma abordagem de aprendizado ao longo da vida. Embora esse campo de estudo seja relativamente recente, é de extrema importância abordar a relação entre globalização e educação.

O papel da EDH é habilitar os alunos ao desenvolvimento de habilidades,

potencialidades e uma consciência crítica. Com isso, podem se tornar conscientes de seus direitos e de modo de atuação social, adquirindo a capacidade de superar o caráter de reprodução predominante presente nos sistemas educativos. Ao desempenhar essa importante função social, a escola pode ser compreendida, de acordo com o PNEDH, como:

Um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 23).

Não obstante, a construção de uma EDH a partir do contexto escolar deve se articular dialeticamente na igualdade e na diferença, pois, “Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação” (Candau, 2010, p.400).

Educação de Direitos Humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (“empowerment”), principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social (Candau, 2007, p.404).

De forma prática, a identificação e utilização dos conceitos de Direito Humanos para fins pedagógicos necessitam de uma busca cotidiana, planejada e desenvolvida através de ações adaptadas à realidade escolar, adequando-se às necessidades, às características dos sujeitos envolvidos e ao contexto social e educacional. Enfim, o vasto campo de conhecimentos dos Direitos Humanos pode ser organizado de diversas formas, “considerando-se entre outros aspectos a educação como canal estratégico para produzir uma sociedade igualitária, abrangendo o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva” (Silva, 2013, p. 62).

Nesta direção, a participação juvenil nas escolas toma como eixo orientador a EDH, pois possibilita que os educandos se tornem sujeitos ativos no processo de captação do conhecimento, percebendo condutas e atitudes em sua volta, de forma a questionar ações ou conteúdos impostos, ou ainda, situações que o envolvam. Sua postura ponderada tende para uma reflexão, mas profunda sobre os fatos, e é, a partir dessa consciência crítica, sócio histórica e cultural que se constrói uma cidadania ativa. Assim, passam de espectadores e receptores das ações do Estado a atores ativos e participativos e, em consequência, agentes de transformação

social.

Ao inserir a EDH no ensino formal, com destaque para o Ensino Médio, é preciso ter presente alguns pontos que são fundamentais ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, como resultados de estudos e pesquisas sobre a temática. Candau (2008, p. 285) chama a atenção para o fato de que “a grande maioria das atividades de EDH”, no país, tem reduzido seu foco à “transmissão de conhecimentos atualizados sobre direitos humanos”. Assim, completa a autora, “não se problematiza nem se articula adequadamente a questão dos direitos humanos com diferentes questões pedagógicas”.

Candau (2008, p. 289) afirma que é importante não deixar que a EDH seja substituída por outras expressões consideradas “mais fáceis de serem assumidas por um público amplo, como a educação cívica ou educação democrática, ou que restrinjam a EDH a uma educação em valores, inibindo seu caráter político”. O segundo se relaciona ao fato de muitas vezes sua utilização se restringir a determinados momentos e atividades específicas, como as datas comemorativas. O terceiro se refere a que suas atividades se concentrem apenas na esfera da sensibilização. O último se pauta nas atividades que pretendem reduzi-la a uma educação em valores.

Assim, a EDH é uma formação comprometida com a transformação, possibilitando aos envolvidos o benefício de agir como guia de seu conhecimento, utilizando a educação como instrumento de luta e superação das desigualdades, opressões e exclusões. A fim de assumir sua natureza emancipatória frente à opressão de um sistema educativo que aliena, desta forma, é relevante que sejam criadas condições para questionar e criticar a realidade de sua comunidade escolar e social, visando a apreensão do seu papel enquanto cidadão ativo, consciente e conhecedor das necessidades e responsabilidades individuais e coletivas, para que assuma de forma consciente o seu papel frente às transformações necessárias.

Com a transformação do papel da escola e a inclusão de mais agentes no campo da educação, surge a necessidade de os professores e as escolas abordarem temáticas que anteriormente eram deixadas de lado. Tornar EDH uma prioridade dos governos democráticos é fundamental, não apenas por ser um compromisso assumido pelos países em acordos internacionais, mas também por sua importância como política pública (Benevides; Amorim; Rego, 2018). No entanto, mesmo com leis educacionais progressistas em relação aos direitos e garantias na área educacional, há inúmeros desafios na educação do país. Esses desafios incluem a erradicação do analfabetismo, as taxas de acesso, permanência e evasão escolar, a educação especial e a EDH (Ranieri, 2018).

Para desenvolver um projeto de escola que tenha como objetivo contribuir para a

formação da cidadania ativa é necessário que seja coerente com a EDH, que tenha o papel e o compromisso com a construção de uma cultura de respeito ao ser humano. Isso implica a revisão do PPP, do currículo escolar, da produção e seleção dos materiais didáticos e da formação dos professores, de tal forma, que complementem os conteúdos dessa área, de maneira integralizada e transversalizada, os valores e as práticas de convivências e as pedagógicas.

Para Candau et al. (1996, p. 14-15), ao adotar a perspectiva dos direitos humanos, “a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania. De acordo com Silva (2012) a escola, ao envolver suas gentes, não pode se eximir do seu papel formador de princípios e valores, que igualmente estão ligados ao respeito integral aos direitos humanos, pois, é no cotidiano das ações realizadas na escola que também se aprende os conteúdos do currículo, uma vez que são vivenciados comportamentos, exemplos, valores e atitudes.

É com esse entendimento que compreendemos a escola como campo permanente de aprendizagens diversificadas, de conflitos, de disputas de ideias, posições, crenças, opiniões e orientações. Mas, ao mesmo tempo, o fato de que as pessoas têm as suas diferenças, as instituições têm suas especificidades, estas não podem ser vistas como desiguais e/ou inferiores nos direitos. Nessas relações podemos e devemos aprender a conviver e a respeitar as diferenças de cada pessoa como processo de enriquecimento das aprendizagens e da convivência solidária (Silva, 2012, p. 53).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), para desenvolver a educação nessa direção, não basta o trabalho relacionado à docência, mas a coerência do PPP materializado nas práticas da instituição escolar, em todos os setores, fundamentada nos princípios da EDH. A propagação dos princípios e práticas com base nas diretrizes enfatiza a importância de certos princípios fundamentais, como a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades (de gênero, raça, etnia, socioeconômica, cultural, geracional), a laicidade do Estado, a democracia na educação, a abordagem transversal e abrangente, e a sustentabilidade socioambiental, como se pode destacar:

A dignidade humana está relacionada à concepção de uma existência baseada em direitos, levando em consideração diálogos interculturais para promover direitos que garantam viver de acordo com a dignidade de cada pessoa. A igualdade de direitos refere-se à igualdade nas relações entre os indivíduos, abrangendo direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais para todos, independentemente de cor, religião, nacionalidade, orientação sexual ou local de residência. O reconhecimento e valorização das diferenças buscam combater preconceitos e discriminações, garantindo que as diferenças não se transformem em

desigualdades. A laicidade do Estado preza pela neutralidade diante de conflitos religiosos, respeitando todas as crenças, desde que não violem os direitos fundamentais.

A democracia da educação baseia-se nos mesmos princípios dos direitos humanos e da democracia, expressando-se no reconhecimento e promoção dos direitos em diversas áreas. Os direitos humanos são transversais e devem ser abordados por meio do diálogo interdisciplinar. A sustentabilidade socioambiental é essencial na educação em direitos humanos, buscando promover um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas para garantir a sobrevivência das gerações presentes e futuras (Silva, 2012, p. 54-55).

Promover oportunidades, questionar privilégios e construir uma consciência coletiva são aspectos essenciais para estabelecer direitos e educar para a crítica e a mudança social. Isso requer uma aprendizagem diária que valorize o humano e promova sensibilização, diálogo e ações coletivas. A EDH desempenha um papel fundamental ao adotar uma abordagem holística, política e dissidente, envolvendo a comunidade, movimentos sociais e a dinâmica pedagógica. Ao incorporar os princípios e fundamentos dos direitos humanos, diferentes atores em diversos contextos contribuem para a consolidação da cidadania ativa, a promoção de uma cultura de direitos humanos e o avanço na luta por direitos e mudanças sociais (Cardoso, 2023).

A educação em e para os Direitos Humanos não deve se limitar apenas à liberdade individual, mas também deve englobar a justiça social e a coletividade. O conceito de Direitos Humanos implica em uma nova compreensão do ser humano, considerando-o como parte integrante da natureza e não separado dela, superando a visão em que as relações eram baseadas apenas no capital e na luta de classes.

Além de buscar a satisfação dos aspectos estéticos e fisiológicos, a busca pelos Direitos Humanos prioriza os aspectos éticos e promove relações justas e pacíficas. Essa busca representa o desejo por uma sociedade mais justa, tolerante e igualitária. No entanto, é importante ressaltar que essa educação não pode negligenciar a importância do indivíduo e suas liberdades individuais, mas sim integrá-las a um contexto mais amplo de promoção da justiça social e da convivência coletiva (Gadotti, 2000).

De acordo com Silva (2012), a educação, além de ser um direito humano de todas as pessoas, exerce papel fundamental nos processos de desenvolvimento dos conhecimentos da área, na conscientização crítica e problematizadora, no dizer de Paulo Freire, ao contribuir para as pessoas serem protagonistas da história da sociedade em que atuam e das suas próprias histórias.

4. O PROTAGONISMO JUVENIL NA FORMAÇÃO CIDADÃ

A juventude é um fenômeno complexo que envolve diversos aspectos, pois é nessa fase que o indivíduo se depara com desafios e é impulsionado a responder às expectativas sociais, enquanto passa por mudanças biológicas e psicológicas. É durante a juventude que se aprende a construir relacionamentos sociais e buscar identidade. Embora a juventude seja considerada uma força dinamizadora da vida social, às vezes é interpretada como imaturidade, impulsividade e falta de responsabilidade, o que leva à desconfiança em relação às expressões e manifestações dos jovens (Foracchi, 1982).

A dificuldade em definir o conceito de juventude reside no fato de que ele não é uma categoria fixa e imutável, mas sim varia em diferentes contextos, tornando-se plural em sua definição. É nessa perspectiva que Peralva (1997) destaca a juventude como uma questão sociológica, sendo tanto uma condição social quanto uma forma de representação.

De acordo com Bourdieu (1983, p. 2), "a juventude é apenas uma palavra", uma vez que tal conceito é construído socialmente, baseado na cultura e na moral, nos valores e crenças, assim como em modos diferenciados de pensar e viver num grupo social. Fazer uso do conceito de juventude para se referir aos jovens como se fossem um grupo social homogêneo, com interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade biologicamente determinada, é considerado por ele uma manipulação óbvia e um grave abuso da linguagem. Essa perspectiva permite compreender que a transição entre os períodos de vida representa um jogo de ideologias e interesses presentes em qualquer sociedade que seja analisada.

Isso significa que a juventude não é uma categoria fixa ou universalmente definida, mas sim uma construção social moldada pelos contextos culturais, históricos e sociais de cada grupo. Analisar a juventude convida a contemplar as múltiplas perspectivas que a envolvem. Isso porque, em cada sociedade, em variados momentos históricos e culturais, são estabelecidas faixas etárias que determinam um conjunto de direitos e responsabilidades para essa fase da vida (Condé, 2017). De acordo com Maia e Mancebo (2010):

Assim como ocorre com as demais etapas da existência humana, a juventude é um fenômeno social, histórico e culturalmente construído, o que implica que em cada período histórico ela adquire papéis, representações e significados distintos. [...] A juventude é considerada uma categoria social, compreendida como uma concepção, representação ou construção simbólica criada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos que são considerados jovens. Essa construção simbólica é utilizada para atribuir uma série de comportamentos e atitudes associados a essa fase da vida (p. 381).

A concepção de juventude que ainda prevalece, conforme apontado por Groppo (2000)

tem origem na cultura e na sociedade ocidental capitalista, burguesa e liberal do século XIX. Essa concepção é marcada por características definidoras e legitimadas por uma abordagem cientificista. Maia e Mancebo (2010) afirmam que no século XX, a valorização da juventude como um agente de mudança resultou em uma ampliação dessa fase da vida, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente. Essa mudança significativa na percepção temporal teve como consequência uma redefinição dos limites entre as diferentes etapas da vida.

Na segunda metade do século XX, foram criadas as condições para estabelecer, de forma clara e explícita, que crianças e adolescentes têm direito à cidadania. Dispositivo previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança, o instrumento jurídico amplamente aceito universalmente. Um avanço no reconhecimento diferenciado da infância e adolescência está atualmente presente em diversos programas e documentos oficiais versando sobre a infância e a adolescência em diversos países (Krauskopf, 2000). No Brasil, segundo o Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, Art. 1º, § 1º, são consideradas jovens as pessoas que têm entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (Brasil, 2013). As definições presentes nos marcos legais abordam principalmente o aspecto jurídico relacionado à juventude.

No entanto, é importante ressaltar que a juventude é ainda mais diversificada em termos de suas dimensões sociais, históricas e culturais (Maia; Mancebo, 2010). A compreensão do conceito de juventude vai além das características físicas associadas à idade, sendo necessário levar em consideração o contexto histórico em que esses jovens estão inseridos, suas necessidades, aspirações e perspectivas.

A juventude é uma fase de transição e preparação para a vida adulta, que surgiu na sociedade moderna devido à complexidade e divisão do trabalho. A escola desempenha um papel importante na socialização dos jovens, enquanto os grupos de pares influenciam na formação da personalidade e comportamento juvenil. No entanto, a juventude também é marcada por contradições, pois os jovens possuem capacidade física e biológica para assumir certos papéis, mas são negados pela sociedade. Isso resulta em uma suspensão da vida social, em que os jovens ainda não têm acesso aos direitos plenos e responsabilidades sociais, sendo considerada uma fase de experimentação.

Ao longo das últimas décadas, a concepção de juventude expandiu-se para além de limites baseados na idade e posição social, o que resultou em uma diluição das diferenças e na ocultação das desigualdades. O termo "menores" desapareceu, sendo substituído por expressões como "jovens pobres" ou "jovens dos setores populares". No entanto, o termo "adolescente" ainda é utilizado no contexto jurídico para se referir a pessoas com idade entre 12 e 18 anos

(Brasil, 1990). Nos últimos anos, a compreensão da juventude foi ampliada, seguindo a expansão do mercado de consumo, e passou a englobar não apenas os jovens universitários e de classes médias, mas também os jovens de origem popular, trabalhadores, empobrecidos e pobres. Isso fortaleceu o argumento de que a categoria social da juventude é heterogênea, sem limites estritos de idade.

Além disso, a juventude é experimentada de maneira diversa por pessoas de diferentes contextos socioeconômicos, e é importante reconhecer essa diversidade ao utilizar o termo "juventudes" no plural. No entanto, não devemos fragmentar a visão dos diferentes tipos de jovens, pois há elementos comuns a todos eles. Além disso, é necessário considerar que as políticas públicas muitas vezes tratam a juventude como um grupo homogêneo, sem levar em conta suas especificidades e diferenças de gênero. Na realidade, a juventude assume diferentes formas de acordo com as condições materiais e culturais que a cercam, variando de acordo com o contexto em que se encontram (UNESCO, 2005).

A supervalorização da juventude e o foco no presente são ideias amplamente difundidas, tanto em textos acadêmicos e/ou de organizações não governamentais (ONGs), quanto em documentos de organizações internacionais. A noção de transição é considerada central na juventude e é amplamente discutida. Essa ideia se baseia na suposição de que grande parte das experiências dos jovens está relacionada à preparação para a vida adulta.

Embora haja concordância de que a juventude possua um caráter transitório, assim como outras fases da vida, fica claro que ela não se resume apenas à expectativa de um futuro distante. Afinal, os jovens participam ativamente da vida social, trabalham, votam e vivem sua sexualidade. Eles vivem seu próprio tempo, aproveitando as vantagens e enfrentando as desvantagens de sua condição. Assim, eles se recusam a viver em função de um futuro incerto e buscam construir significados para suas vidas no presente (Corti; Souza, 2005, p. 12).

Principalmente nas declarações dos organismos internacionais, a ênfase no presente surge como resultado do objetivo de integrar imediatamente a juventude pobre e excluída. É no presente que as políticas e medidas direcionadas à juventude devem ser implementadas; por sua vez, os jovens devem "participar" ou se envolver também no presente.

A condição juvenil vai além de um estado estático, pois envolve uma dimensão de transição e preparação. Embora a transitoriedade social dos jovens seja uma realidade, suas identidades e conexões com o presente demandam considerações sobre suas aspirações e conquistas materiais. O desafio consiste em combinar diferentes perspectivas em relação ao tempo. No entanto, a ideia conservadora de que os jovens são o futuro e devem se preparar para desempenhar papéis na sociedade amanhã muitas vezes nega sua participação no presente. É importante reconhecer que os jovens aprendem a participar ao participarem efetivamente, e não devemos cair no

falso dilema de escolher entre o futuro e o presente (UNESCO, 2005, p. 80).

Sobre o conceito de cidadania também tem evoluído, destacando a crescente participação das crianças, adolescentes e jovens na tomada de decisões, na promoção dos direitos humanos, nas relações cívicas, no fortalecimento das capacidades e direitos dos jovens e na ampliação dos atributos da cidadania na constituição das identidades.

Krauskopf (2000) afirma que o paradigma da juventude cidadã permite reconhecer o seu valor como setor flexível e aberto à mudança, expressão chave da sociedade e cultura global, com capacidades e direitos para assumir um papel de liderança em seu presente, para construir de forma democrática e participativa sua qualidade de vida e contribuir para o desenvolvimento coletivo. A partir dessa perspectiva, a juventude passou a ser reconhecida como um período de potencial transformador e de busca por identidade e autonomia, impactando tanto a organização social quanto as concepções individuais sobre o tempo e o desenvolvimento humano. De acordo com Castro (2009):

Nos últimos anos, os jovens são alvo de intensa disputa por parte das instituições sociais, como partidos políticos e igrejas, que desejam ter sua própria ala jovem. Tanto no mercado de trabalho quanto no mercado de consumo, a competição pelos "novos talentos" e por consumidores ávidos é acirrada. No entanto, nem sempre foi assim. A ideia de "ser jovem" já foi compreendida de maneiras muito distintas em diferentes contextos históricos. Em várias fases do século XX, a noção de "juventude" possuía significados bastante diferentes dos atuais, e mesmo hoje, as categorizações atribuídas aos jovens são ambíguas e contraditórias (p.197).

Conforme a visão de Bourdieu (1983, p. 2), o termo "juventude" é frequentemente utilizado de forma simplista e generalizante, negligenciando a diversidade de experiências, valores e perspectivas que existem entre os jovens. Ele argumenta que essa concepção reducionista da juventude como uma unidade social uniforme é uma distorção da realidade e uma forma de manipulação que ignora a complexidade das experiências individuais e das estruturas sociais em que os jovens estão inseridos.

Ao considerar a juventude como um grupo social com interesses homogêneos e ligados a uma idade biologicamente definida, perde-se de vista a importância de levar em conta as diferenças de classe social, gênero, etnia, contexto cultural e outros aspectos que influenciam as experiências e perspectivas dos jovens. Essa abordagem simplista acaba por desconsiderar a diversidade e a multiplicidade de vozes e vivências dentro da própria juventude.

O desenvolvimento juvenil ocorre em delicada interação com os entes sociais que o cercam; tem como referência não apenas a biografia individual, mas também a história e o presente de sua sociedade. É o período em que ocorre a interação entre tendências

individuais, aquisições psicossociais, objetivos socialmente disponíveis, vantagens e desvantagens do ambiente (Krauskopf, 2000, p. 119-120).

Ainda de acordo com Krauskopf (2000) a globalização influenciou os adolescentes a serem expostos às influências multiculturais. Isso quebrou a homogeneidade das culturas e, portanto, conseqüentemente, a imobilidade dos papéis. Os padrões de consumo foram redefinidos e as diferenças de acesso a oportunidades e condições de vida se agravaram entre os grupos com vantagens socioeconômicas e os que não têm.

A juventude, mais claramente, constitui um sujeito múltiplo, exposto a vários graus de vulnerabilidade e exclusão. As mudanças inerentes à globalização, modernização e modelos têm sido acompanhadas por importantes transformações sociais e culturais. Há novas formas de interação entre gerações, entre sexos e entre instituições sociais. Essas condições modificam as perspectivas que prevaleciam na orientação e alcance dos direitos, nas relações entre os sexos e entre as gerações.

Bourdieu (1983) critica a abordagem simplista atribuída a juventude, ressaltando a necessidade de reconhecer a complexidade e a heterogeneidade dos jovens como sujeitos sociais e autônomos. É fundamental compreender que a juventude não pode ser reduzida a um único conjunto de interesses ou características fixas, mas sim como um espaço de pluralidade e diferenciação que merece ser compreendido em toda a sua complexidade.

Na sociedade atual, percebe-se que a juventude não possui uma duração fixa, sendo influenciada pelas circunstâncias individuais e pelo contexto em que cada pessoa vive. As mudanças que ocorrem nessa fase da vida são diversas e não se limitam aos elementos mencionados anteriormente. Além disso, ao reconhecer que a juventude é uma construção social complexa, pode-se promover uma visão mais ampla e inclusiva dos jovens, valorizando suas singularidades e promovendo oportunidades para que se expressem, desenvolvam-se e participem ativamente da sociedade, tornando-se protagonistas de suas próprias histórias.

4.1 O PAPEL DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS JOVENS

Ao reconhecer que a complexidade da juventude, torna-se fundamental investir na formação cidadã dos jovens, proporcionando-lhes um ambiente propício para o desenvolvimento de suas potencialidades e a expressão de suas vozes. Nesse contexto, os movimentos estudantis desempenham um papel significativo ao oferecer espaços de participação e engajamento, nos quais os jovens têm a oportunidade de se expressar, debater

ideias, discutir questões sociais e políticas, e contribuir ativamente para a transformação da realidade em que estão inseridos. Os movimentos estudantis podem ser instrumentos para promover a formação da cidadania e uma maneira eficaz de promover um senso de responsabilidade e justiça social entre os jovens.

De acordo com Foracchi (1982) os movimentos estudantis foram considerados como a principal forma de rebelião da juventude na sociedade moderna. Embora politizado, também foi percebido como um movimento "adulto" que contestava o sistema utilizando argumentos e alternativas políticas já existentes. A juventude foi vista como uma categoria social e histórica com um papel político, sendo considerada um agente de possível transformação das estruturas sociais. Entre as Ciências a Sociologia se interessou pela juventude devido à sua relação com a preservação ou mudança social e sua capacidade de introduzir o novo em uma sociedade em constante crise ou em processo de modernização.

Para entender a construção de um movimento estudantil, é possível alinhar com a perspectiva da formação educacional, onde as instituições de ensino efetivamente firmem sua função social junto com sua comunidade escolar, estimulando o interesse por estudos críticos reflexivos sobre a história e memória dos movimentos e lutas por direitos.

Conforme um artigo da revista Educar em Revista (1993) intitulado "Movimento Estudantil: Educação e Militância", o conceito de Movimento Estudantil pode ser compreendido da seguinte maneira: é um espaço de engajamento acadêmico que não se mantém por si só, uma vez que necessita ser orientado por princípios e referências adquiridas por meio da leitura, principalmente no ambiente da sala de aula, que é o local onde o conhecimento é estruturado. Esse espaço representa as aspirações e as questões que afetam os estudantes, os quais se unem aos movimentos sociais em busca de uma sociedade mais equitativa.

Assim como no contexto do Movimento Estudantil, em que os estudantes se engajam em debates e reflexões sobre temas que afetam a sociedade, um processo de ensino eficaz também deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de realizar leituras críticas e participar de discussões que aprofundem a compreensão da interface histórica e social. Isso permite que eles analisem e reflitam sobre os temas que tiveram impacto nas lutas sociais e, assim, contribui para uma formação mais completa e consciente dos estudantes em relação às questões sociais. Lage (2013) argumenta sobre a dinâmica do movimento social e os processos educativos que difunde a apropriação do saber político, sobre a relevância do enfoque dos movimentos sociais na educação a autora pondera:

(...) a educação dentro dos movimentos sociais renova no sujeito o desejo de estudar

por diversas razões, tais como o sonho da conquista de direitos, a descoberta de novas subjetividades, a perspectiva da apropriação do saber como aspecto importante instrumento de capacitação para a luta política, a realização pessoal, entre outros. A própria angústia existencial do ser inconformado, buscando sempre novas respostas para os seus problemas, na procura do reconhecimento das discriminações sociais, étnicas, de gênero e de tantas outras, impulsionam o desejo de mudar essas relações excludentes e a alienação com relação aos processos políticos e da participação social (Lage, 2013, p. 38).

Pode-se chamar o movimento estudantil brasileiro de ativismo estudantil, onde o mesmo desde o início do século XX participa de vários movimentos sociais e políticos importantes. Os primeiros movimentos sociais na história da humanidade vieram dos movimentos trabalhistas, através da reivindicação de direitos trabalhistas como diminuição da jornada de trabalho, direito a lazer e afins. No entanto, a partir do século XX os movimentos sociais vão surgindo em direção a outras pautas, dentre eles o movimento estudantil.

Analisando a história dos movimentos estudantis do Brasil devemos ressaltar que são grupos que se desenvolveram em estruturas de ensino superior e embora sejam reconhecidos que antecedentes destes movimentos desde o final do século XIX, é por volta da década de 1930 que surge a União Nacional dos Estudantes (UNE)² como uma verdadeira instituição federativa estudantil com o intuito de garantir os direitos e interesses da classe dos estudantes.

A campanha, que mobilizou várias organizações estudantis e outros grupos sociais (como soldados e jornalistas), materializou a discussão da emancipação econômica do Brasil a partir da nacionalização das riquezas naturais, bem como a sua adequada exploração pelo próprio Estado. Para Roberto Gusmão, presidente da UNE em 1947, o movimento em torno do petróleo foi o ponto de discussão encontrado pelo movimento estudantil para envolver estudantes na participação política; a UNE em suas circulares encorajou todas as outras entidades a aprofundarem tal debate e obtiveram a adesão de diversos grupos sociais interessados na questão nacional (Machado, 2015, p. 62-63).

No âmbito da UNE participaram diversas correntes que conseguiram, alternativamente, conduzir seus destinos: desde os agrupamentos liberais, passando pelo Partido Socialista do Brasil, grupos da esquerda marxista e também os católicos de esquerda da Ação Popular, que ocuparam a presidência da UNE no início dos anos 1960.

Desde a sua criação, coexistem na UNE todas as correntes políticas do ambiente

² A UNE foi criada em 11 de agosto de 1937. Em 1942 promove manifestação em defesa da entrada do Brasil na Segunda Guerra contra a Alemanha. Em 1947, promove a campanha: o petróleo é nosso! No campo educacional, a entidade defendia a escola pública. No segundo governo Vargas, estudantes ligados a União Democrática nacional (UDN) - assumem a entidade. Em 1961, uma chapa de jovens universitários católicos (JUC) vence a eleição. A UNE participa da campanha da legalidade, em defesa da posse do presidente João Goulart, e passa a reivindicar a reforma universitária. Com o golpe militar de 1964 a UNE é posta na ilegalidade e constrói a trajetória. A respeito ver: MENDES JR., Antônio (1982) Movimento Estudantil no Brasil, São Paulo, Brasiliense.

estudantil e em diferentes períodos, manteve alguma forma de participação institucionalizada no governo. No entanto, no Brasil não há registro de um movimento estudantil voltado fundamentalmente para a vida universitária até a década de 1960 e somente a partir deste período foram encontradas ações estudantis nos processos políticos nacionais.

Entre os principais processos destacam-se a luta contra o varguismo durante a guerra paulista e mais tarde contra o Estado Novo, a campanha a favor da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos aliados, o processo de nacionalização do petróleo sob o conhecido *slogan* “o petróleo é nosso” por ser uma das razões da posterior repressão sofrida, sua militância nas empresas alfabetizadoras e a favor de "reformas de base" durante o início da década de 1960. Sobre as bandeiras desta época, diz Machado (2015):

A luta política contra a ditadura militar voltou a predominar no discurso do movimento estudantil, e os slogans "abaixo a ditadura" ou "abaixo o imperialismo ianque" representou o novo movimento estudantil proveniente da resistência aos abusos do regime militar nos espaços estudantes universitários. Por outro lado, em 1968, período marcado por uma onda global de revoltas, o movimento estudantil brasileiro aderiu às rebeliões juvenis do planeta; conheceu outros movimentos existentes que associaram e desenvolveram movimentos locais com visão global e desejos libertários comuns. O imperialismo norte-americano (que estava sendo observado internacionalmente com a guerra do Vietnã), a solidariedade com a revolução cubana e a posição a favor da independência política e econômica dos países da América, bem como o questionamento dos valores da sociedade burguesa e industrial foram as questões que os mobilizaram (Machado, 2015, p. 72).

Além disso, o início do movimento estudantil foi impulsionado com estudantes do ensino superior que vinham do exterior e acabavam se envolvendo nos debates acerca das problemáticas e acontecimentos sociais do país. Dentre as influências, os ideais iluministas, a saber, igualdade, fraternidade e liberdade que estavam em ascensão na Europa certamente inspiraram tais jovens ao chegar no Brasil.

Tendo em vista que a burguesia europeia foi a primeira a ter contato direto com tais ideais, bem como o acesso à educação e escolarização fosse restrito a uma pequena parcela da sociedade, os filhos dos senhores de engenho foram os primeiros na representação de estudantes. Como consequência, os movimentos iniciais foram formados por uma minoria, o que em termos de movimentos sociais é problemático para uma representação do povo.

Os movimentos estudantis acompanharam criticamente os processos de modernização cultural (bossa nova no Brasil, abertura de novas carreiras científicas, etc.) e seus militantes opositores do regime populista de Vargas se destacaram por serem ativistas fervorosos contra o fascismo e o nazismo, como antiamericanos e na luta pelo controle nacional do petróleo e da energia. Neste período, a economia brasileira é arcaica, e seu atraso se deve fundamentalmente

ao caráter dependente e principalmente exportador da economia do país.

Considerando os diferentes paradigmas e teorias dos movimentos sociais que emergiram a partir de sua institucionalização acadêmica na década de 1960, pode-se dizer que o movimento estudantil é um movimento social *sui generis*, ou seja, que compartilha de elementos que o unem aos demais movimentos sociais e suas características específicas.

As lutas, reivindicações e ações coletivas dos estudantes, somente se traduzem em um movimento estudantil quando articulam uma série de elementos mínimos, que também estão presentes nos demais movimentos sociais: definição de reivindicações, demandas e objetivos coletivos; exposição dessa problemática a interlocutores políticos por meio de diferentes estratégias e repertórios de ações coletivas; mínima organização com certo grau de continuidade no tempo; caráter não institucional; trabalho comum que leva à construção de uma identidade coletiva, mesmo que incipiente (Bringel, 2009, p. 102).

Alguns desses objetivos, delineados pela UNE, seriam alcançados nos anos anteriores ao golpe de 1964 e rapidamente anulados pelo novo governo militar: fundamentalmente a autonomia e participação dos alunos na liderança das universidades. Como todos os setores do país, o corpo estudantil universitário brasileiro não compartilhava uma avaliação inequívoca do golpe de 1964: enquanto uma parte defendia fervorosamente o governo derrubado de João Goulart, outra parte aplaudiu com entusiasmo os golpistas. De qualquer forma, a ditadura não foi especialmente severa com o mundo estudantil como foi com os setores operário e camponês (Romo, 2018). No entanto, embora em 1964 o corpo estudantil politizado estivesse dividido em suas opiniões sobre ao golpe, em poucos meses a maioria se apoiou na oposição e, em 1968, o repúdio à ditadura foi praticamente unânime (Reis Filho, 2014; Braghini; Cameski, 2015).

Desse modo, as mobilizações estudantis no Brasil durante a década de 1960 ocorreram dentro de um campo político amplamente polarizado entre o Estado militar e a oposição estudantil, bem como foram permeados pela promoção do crescimento das forças produtivas numa lógica pautada pela “modernização conservadora” e o incremento da repressão. Os protestos variaram de apitos a autoridades governo para dias nacionais de luta contra a ditadura, passando por greves, ocupações, marchas e concentrações (Romo, 2018). Além disso, estes movimentos estiveram conectados com outras lutas sociais, como as sindicais, e outras manifestações culturais pós-1964, que seriam silenciadas radicalmente com o AI-5³³.

³³ Foi no governo de Costa e Silva que o país conheceu o mais cruel de seus Atos Institucionais. Em 13 de dezembro de 1968, o ministro da Justiça, Gama e Silva, apresentou ao Conselho de Segurança Nacional o AI 5, que entregou o país às forças mais retrógradas e violentas de nossa história recente. O Ato abrangia inúmeras medidas, algumas das quais merecem destaque: pena de morte para crimes políticos, prisão perpétua, fim das imunidades parlamentares, transferência de inúmeros poderes do Legislativo para o Executivo, etc.

Os principais marcos de um ciclo de lutas ocorreram num período de clandestinidade e exílio, em que a repressão e o arbítrio seriam a tônica dominante. Entre os eventos destacam-se a morte do estudante secundarista Edson Luis⁴ de 18 anos assassinado no Rio de Janeiro por policiais do regime militar no dia 28 de março de 1968; a greve geral do dia seguinte; a “Passeata dos Cem Mil⁵” do dia 26 de junho e a repressão ao Congresso da UNE, realizado em Ibiúna, São Paulo (Almada, 2016).

Depois de mais de uma década de perseguição e tortura, prisão e até assassinato de várias lideranças, no final da década de 70, a UNE repete seu protagonismo na luta pela democracia, complementada por vários grupos de estudantes através de representações pastorais e artísticas que se juntaram à luta por um novo sistema que garantisse o respeito aos direitos dos cidadãos. Após o retorno ao sistema democrático, as demandas educacionais seriam a principal bandeira do movimento estudantil brasileiro (Navarro; Luiz, 2020).

Além de exigir o retorno da democracia, os estudantes opunham-se à política educacional do governo, que havia firmado um acordo de cooperação com o governo norte-americano, conhecido como o acordo o Ministério da Educação e Cultura brasileiro em associação com o Programa Norte- Americano de Assistência aos países pobres (MEC-USAID). Os estudantes realizaram inúmeros atos e protestos públicos contra o que chamavam de interferência dos Estados Unidos no sistema educacional brasileiro (Freire, 2008).

Um importante marco correu em 1974, dez anos após o golpe militar, ainda permanecendo no mesmo modelo de regime, o então Presidente Ernesto Geisel, através das políticas de liberalização e de “distensão”, reabre uma configuração que favoreciam uma rearticulação dos movimentos sociais, entre os quais, os estudantis, vivenciariam um segundo momento que caracterizou importantes ações coletivas. Em 1975, a crise vigente entre as forças democratizantes e militares, estabeleceu algumas concessões no regime e conquistas sociais, dentro de um cenário de resistência e luta democrática que, ao contrário da década anterior, favoreceu a articulação de uma plataforma de luta pelas liberdades democráticas (Bringel, 2009).

Já na década de 1980 surge o “Movimento pela Anistia” e as “Diretas Já”, em um período de reconstrução institucional. A eleição de Tancredo Neves, por voto indireto, e a

⁴ JORNAL do Brasil (1968). Polícia mata estudante em choque no calabouço, de 29 de março. Brasil. p. 22.

⁵ No dia 25 de junho de 1968, uma grande passeata, que ficou conhecida como a “Passeata dos Cem Mil”, realizou-se no centro do Rio de Janeiro, em frente à catedral. Nesse momento, ficava claro que outros setores da população também se juntaram aos protestos antigovernamentais iniciados pelos estudantes, como observou Almeida Jr. Ver ALMEIDA JR., Antônio Mendes de. (1981): Movimento Estudantil no Brasil. São Paulo, Brasiliense, (coleção Tudo É História, Nº 23) p.125.

ascensão do Vice-presidente José Sarney como presidente após a morte de Neves logo após sua eleição terminou de lançar as bases para a última etapa da transição para a democracia brasileira.

Em 1985, com a redemocratização do Brasil, foi promulgada a Lei 7.395/1985, que reconheceu a UNE como entidade representativa dos estudantes de ensino superior. Além disso, a União Estadual dos Estudantes (UEE) foi reconhecida como representante dos estudantes dos estados e do Distrito Federal, os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE) como representantes dos estudantes de cada instituição de ensino superior, e os Centros Acadêmicos e Diretórios Acadêmicos (CA/DA) como entidades representativas dos estudantes de cada curso (Menegozzo, 2016). Essas entidades são regulamentadas pelos seus próprios estatutos, que devem ser devidamente aprovados em assembleias gerais no caso de CA e DA, ou em congressos, no caso das demais entidades.

O engajamento dos jovens estudantes durante décadas representa o protagonismo dos movimentos em detrimento às ações institucionais repressoras e excludentes, de acordo com os estudos de Menegozzo (2016, p. 314) “Ao longo das décadas de 1960 e 1970, a juventude se consolida como categoria social, e protagoniza movimentos cujo impacto superou os de décadas anteriores, adquirindo contornos dramáticos.”, segundo o autor, os fatos históricos revelam uma bipartite entre fatores, o engajamento político e um movimento de premissa coletiva, porém a ação não especifica questões isoladas ou locais, mas com engajamento mais amplo à nível nacional.

Em julho de 1990, foi promulgada a Lei Federal nº 8.069, relativa ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como resultado de uma mobilização popular liderada pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR). Essa lei ampliou e especificou os direitos das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-os como "sujeitos de direitos" e deixando de chamá-los de "menores". A promulgação do ECA teve um impacto significativo na sociedade, levando a uma mudança no discurso institucional e banindo o termo "menor", que passou a ser considerado pejorativo.

Ainda na década de 1990, dentro de um contexto mais amplo, ocorreu a mudança nos marcos de ação coletiva dos movimentos sociais brasileiros, a aplicação de políticas neoliberais e a abertura a um processo de globalização que passou a considerar a educação como tema chave nos discursos de governos, entidades privadas e de instituições multilaterais como o Banco Mundial (Navarro; Luiz, 2020). Neste período, um momento importante do movimento estudantil brasileiro é vivido, especialmente no ano de 1992 quando os “caras- pintadas” tornam-se símbolo de resistência contra o governo de Collor de Melo, ao discutir sua destituição do cargo de presidente. Sobre este movimento e sua importância é notada:

Inúmeras manifestações em favor do impeachment de Collor agitaram o cenário político brasileiro entre os meses de agosto e setembro de 1992. O então presidente era acusado de estar envolvido em uma série de denúncias de corrupção que eram investigadas por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Por esse motivo, milhares de pessoas saíram às ruas das principais cidades do País protestando contra o governo federal (Alves; Boni, 2011, p.168).

Apesar do caráter forte das atividades empreendidas pela sociedade civil, o cenário que emergia com o governo de José Sarney até o *impeachment* de Collor de Mello estaria mais baseado em negociações do que em conflitos, devido à saída formal dos militares do governo. Nesse período, as campanhas pela participação popular na Assembleia Constituinte mostraram relevante impacto, mas também puderam anunciar as dinâmicas futuras das lutas estudantis no país (Navarro; Luiz, 2020).

Além disso, a universidade passava por um intenso e contínuo processo de transformação, disseminando as instituições privadas, a valorização do quantitativo, a tecnificação da atividade intelectual, a redução da produção acadêmica e impactou profundamente a estrutura para a formação crítica. Tais questões caracterizaram despertaram nos estudantes sentimentos de apatia, limitados, em geral, a demandas internas e ao reporte de algumas questões por meio dos DCEs e demais “instituições estudantis”.

Diversos autores, como Mische (1997, 2008) e Barbosa (2002), afirmam que a participação dos jovens "caras-pintadas" durante o processo de *impeachment* de Collor pode ser vista como uma das poucas manifestações juvenis capazes de romper com a apatia e o individualismo da geração muitas vezes caracterizada como "geração shopping center". Isso pode ser considerado como um episódio adicional nas lutas estudantis, embora seja importante ressaltar que os "caras-pintadas" estiveram envolvidos em uma mobilização mais ampla da sociedade civil (Alves; Boni, 2011).

A chegada do novo século e a ascensão ao poder de Lula permite a implementação de muitas propostas históricas do movimento estudantil que teve como bandeira principal, a educação pública e gratuita e a liberdade na educação. Como pode ser visto desde o seu início, e ao longo da história, o movimento estudantil brasileiro tem sido associado a ideologias de esquerda, mas não de forma dogmática, mas em termos de defesa dos princípios da igualdade, defesa dos meios democráticos e luta pela educação gratuita e defesa dos direitos humanos.

Apesar disso, suas mobilizações permitiram-lhes serem protagonistas das mais importantes mudanças sociopolíticas vivida no Brasil no século passado. A UNE representa uma das estruturas estudantis mais organizadas no contexto latino-americano, pois não só tem

uma união nacional, mas também há representações organizadas em nível estadual. Cortes orçamentários para universidades e bolsas de estudo em 2019, chamam a atenção das marchas contra as políticas do novo governo e pressagiam a reorganização do movimento estudantil brasileiro (Navarro; Luiz, 2020).

Trazendo para um panorama relativo à inserção dos movimentos estudantis em Pernambuco, observamos um percurso de muita repressão ao movimento estudantil no estado, retratado no Dossiê Nudoc/UFPE (2020), este documento relata as ações e os momentos de repressão da ditadura militar.

No cenário pernambucano, o movimento atuou em 1º de abril de 1964, durante uma passeata contra a destituição do Governador Miguel Arraes e do Prefeito Pelópidas Silveira, dois jovens secundaristas foram metralhados, uma ação repressiva no intuito de reprimir o movimento, revelando a abrangência da ação militar e sua violação aos direitos humanos. No mesmo período, o movimento estudantil também contestou sobre acordos entre o Ministério da Educação e Cultura com a *United States Agency for International Development* (MEC – USAID), em torno do fim da gratuidade da rede pública, algumas reações positivas foram alcançadas como recuo deste projeto, mas sendo realinhado para os estudantes que não conseguiam ingressar na rede pública, estes, seriam absorvidos pela rede privada por intermédio de recursos públicos.

No contexto da resistência democrática, esses movimentos desenvolveram características comuns e diferenciadas, inscrevendo-se em leis e projetos lutando por espaços democráticos junto aos órgãos públicos. O maior resultado desse processo foi o caráter educativo, de aprendizagem, que seus participantes tiveram. Neste período, algumas lutas se consolidaram referindo-se aos problemas de saúde, transporte, moradia, etc. Estes movimentos passaram a ser conhecidos como sociais populares urbanos e marcaram as décadas de 70 e 80 no Brasil.

Vale salientar que os movimentos estudantis no Brasil evoluíram de reformistas para mais revolucionários e começaram a desafiar o sistema político existente. Esses movimentos não se limitaram apenas aos estudantes, mas também atraíram o apoio de outros grupos, como trabalhadores e intelectuais e têm contribuído significativamente para a formação cidadã dos jovens. Ao fazer parte desses movimentos, os jovens se tornam protagonistas de suas próprias histórias, fortalecendo sua consciência cidadã, ampliando sua visão de mundo e adquirindo habilidades essenciais para a vida em sociedade. Além disso, conforme aponta Menegozzo (2016) a participação nos movimentos estudantis promove a construção de valores como a solidariedade, a cooperação e o respeito à diversidade, consolidando uma formação cidadã mais

inclusiva e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

4.2 O PROTAGONISMO JUVENIL

Desde os anos 90, o conceito de protagonismo juvenil tem sido abordado em documentos internacionais. No Brasil, a Fundação Odebrecht desempenhou um papel importante na consolidação desse termo ao publicar um periódico em 1996, intitulado "Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade". Em 2000, Antônio Carlos Gomes da Costa, principal consultor da Fundação Odebrecht e autor dos Cadernos de Formação da Escola da Escolha, publicou o livro "Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática", que se tornou uma referência teórica para a consolidação desse termo.

Originalmente, o termo "protagonista" se referia a competidores em lutas ou batalhas, mas atualmente, conforme aponta Costa (2001) é usado para descrever ações suaves que não envolvem uma luta direta.

A palavra também passou a ser utilizada no teatro e na literatura para descrever os atores principais de uma peça ou os personagens principais de uma história. Recentemente, nos campos da sociologia e da política, a noção de atores sociais levou ao uso dos termos "atores protagonistas" ou "protagonismos" para se referir aos principais agentes de um movimento ou dinamismo social (Costa, 2001, p. 11).

Segundo Pereira (2020) ao longo de quase trinta anos, o discurso sobre o protagonismo juvenil tem se consolidado nas políticas educacionais. Com a crescente colaboração entre os setores público e privado, por meio de programas baseados nos princípios do movimento "Todos pela educação" e nas ideias neoliberais de educação, espera-se um aumento e expansão dessas ideias e metodologias.

O protagonismo juvenil é a prática de capacitar jovens, geralmente na adolescência, para assumir um papel de liderança tanto na comunidade como na escola, o que pode resultar em impactos positivos nesses ambientes. Baseia-se na crença de que os jovens podem ser agentes eficazes de mudança, desde que tenham as oportunidades e os recursos adequados.

Antônio Carlos Gomes da Costa é reconhecido como uma influência importante para muitas ONGs que trabalham com juventude. Seus textos e trabalhos de consultoria são amplamente adotados por organizações como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Educar DPaschoal e a Fundação Odebrecht, que defendem o protagonismo juvenil. Gomes da Costa se baseia nas ideias do psicólogo social Roger A. Hart, autor de "*La participación de los niños:*

de la participación simbólica a la participación auténtica" (1993).

Costa (2001) destaca a origem etimológica do termo "protagonismo" como "ator principal" ou "agente de ação", podendo se aplicar a jovens, adultos, grupos sociais e entidades governamentais ou não. Costa se refere diretamente ao universo dos adolescentes, definidos pelo ECA como pessoas entre 12 e 18 anos. Ele enfatiza a natureza educativa do protagonismo juvenil, descrevendo-o como uma ação ou método pedagógico, uma ferramenta de trabalho com adolescentes, também conhecidos como jovens.

Ao destacar o potencial dos jovens, o protagonismo juvenil busca criar uma nova geração de líderes e agentes de mudança. Pesquisas recentes têm mostrado que o conceito de protagonismo juvenil varia muito daquele de interesses individuais e familiares. A abordagem protagonista tem como premissa estimular aos estudantes a serem colaboradores ativos na transformação do seu ambiente escolar e da própria sociedade.

Trata-se de uma resposta às tradicionais estruturas sociais paternalistas que limitaram as possibilidades de as crianças participarem de suas próprias vidas e das vidas de suas comunidades (Voltarelli, 2022). Nesse contexto, o educador Antônio Carlos Gomes da Costa (1999) traz a seguinte definição:

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário (p. 90).

Para os adolescentes e jovens, o protagonismo deve oferecer a oportunidade de assumir um novo papel na sociedade, deixando para trás a condição infantil que já não lhes convém. Ser protagonista significa ter a liberdade de se expressar, de se desenvolver como indivíduo e ser valorizado como tal, de construir novas perspectivas e de participar de forma mais ativa na sociedade. É a chance de tomar as rédeas da própria vida, de buscar o crescimento pessoal e de contribuir de maneira significativa para o bem comum (Voltarelli, 2022).

Existem diferentes formas, condições, elementos e níveis de realização do protagonismo juvenil. As formas vão desde o estabelecimento de organizações até campanhas e movimentos liderados por jovens, na defesa de questões relevantes para eles. Além disso, o protagonismo juvenil envolve desafiar e mudar dinâmicas de poder que excluem esses indivíduos dos processos de tomada de decisão. Também inclui a participação destes nos processos de tomada de decisão nos níveis local, nacional e global.

Pereira (2020) complementa que as maneiras pelas quais os jovens participam da sociedade, exercem seu protagonismo juvenil e se relacionam socialmente estão intrinsecamente ligadas às diretrizes das instituições sociais, uma vez que esses espaços são responsáveis por perpetuar os modelos predominantes, regras e práticas, normas e valores de uma determinada sociedade.

Para Costa (2000, p. 126), “o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos [...] Assim, o protagonismo juvenil, tanto quanto um direito, é um dever dos adolescentes”. Salienta-se ainda que o protagonismo juvenil desafia o paternalismo (Liebel, 2007) ao exigir da sociedade a ampliação das possibilidades dos jovens em participarem de todas as questões sociais. Isso significa que os jovens são capazes de tomar decisões e prover contribuições significativas para sua comunidade. Segundo Silva, Mello e Carlos (2010):

O conceito de protagonismo juvenil se opõe aos paradigmas do paternalismo, determinismo, ceticismo, alienação, isolamento e revolta. Ele reconhece nas pessoas jovens potencialidades e valores que, quando aproveitados, resultam em seu desenvolvimento integral e em benefícios para a sociedade como um todo. Esse paradigma compreende que o papel dos adultos e das instituições é oferecer oportunidades, encorajamento e apoio para que os jovens se mobilizem, determinem suas próprias prioridades coletivas e atuem em prol da comunidade ou da causa que escolheram (p. 288).

Desse modo, para garantir que o protagonismo juvenil seja bem-sucedido, os adultos precisam encontrar o equilíbrio entre o envolvimento adulto e juvenil e criar um contexto favorável onde os jovens possam expressar seu potencial. Um modelo pluralista, onde adultos e adolescentes compartilham o controle, é favorecido pelos adolescentes para o engajamento juvenil bem-sucedido.

O protagonismo não é uma tendência recente, mas sim um símbolo de inserção e inclusão social, política, cultural e econômica, alterando os conceitos anteriores do seu próprio significado. Há muito faz parte do movimento social e da formulação de políticas e seu conceito está enraizado na crença de que os jovens devem ser vistos como participantes ativos e contribuintes para a sociedade, em oposição a receptores passivos de serviços e programas concebidos para eles. De acordo com Pereira (2020):

O envolvimento ativo dos jovens, expresso por meio do protagonismo juvenil, é um discurso que desperta a motivação necessária para sua integração, uma vez que reflete uma suposta posição de destaque da juventude no contexto de uma determinada mudança social. Esse discurso apela ao sentimento de utilidade e valorização do

indivíduo que se propõe a agir e participar, constituindo as bases das chamadas "novas formas" de política (p. 54).

Gohn (2013) enfatiza que a autonomia deve capacitar os indivíduos a se integrarem na sociedade e compreenderem as circunstâncias de sua existência em todas as dimensões: social, econômica, cultural e ética. Dessa forma, é essencial que os sujeitos se preparem para compreender a realidade em que vivem, reconhecendo seu papel no contexto social e buscando compreender as razões por trás dessa realidade. Um exemplo disso é o contexto de desigualdade social, em que os jovens podem buscar entender os processos que levaram a esse sistema desigual e identificar seu lugar nesse meio.

É importante destacar que os jovens devem ser vistos além dos problemas que enfrentam, pois são peças fundamentais na busca por soluções. Dentro dessa perspectiva, o protagonismo juvenil busca promover o jovem como o principal agente de transformação, envolvendo-se ativamente na mudança do contexto social. De acordo com Justino, Santana e Bona (2021), o protagonismo juvenil é uma expressão que orienta práticas sociais envolvendo adolescentes e jovens, tanto em ambientes educacionais não formais, quanto os formais. Abrange conceitos como participação, cidadania, autonomia, responsabilidade, ação individual e/ou coletiva, empoderamento e resiliência, entre outros.

Esses conceitos se unem em um significado compartilhado, que é o de um jovem que possui uma formação e capacidade para tomar decisões em relação à sua própria vida, tornando-se um protagonista de ações sociais. Nesse sentido, reconhece-se que os jovens têm a capacidade de ocupar um lugar relevante em espaços de tomada de decisões que afetam suas vidas, por meio da experimentação de um processo de construção social (Justino; Santana; Bona, 2021). Eles são vistos como sujeitos capazes de contribuir ativamente na discussão de questões que impactam diretamente em suas realidades.

No contexto escolar, o protagonismo juvenil é a postura em que os jovens assumem a função de participar ativamente da construção do processo de ensino e aprendizagem, como sujeitos ativos na busca pela melhoria das práticas pedagógicas. O simples fato de a escola ser um ambiente onde os jovens passam grande parte de suas vidas - ou pelo menos deveriam passar - ser um lugar de intercâmbio de informações, de compartilhamento de experiências, de ampliação de conhecimentos e, acima de tudo, ser um dos espaços onde ocorre a transição da infância para a vida adulta, torna-a o ambiente ideal para o protagonismo juvenil. Desse modo, as escolas são um lugar chave onde os jovens podem se tornar colaboradores ativos e ser capacitados para participar da transformação de seu ambiente. Para Freire (2005):

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a 'prática da liberdade', o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (p. 15).

Na perspectiva de Freire (2005) é imprescindível que uma escola comprometida com a Educação Libertadora esteja fundamentada na realidade em todas as suas dimensões. Além disso, é essencial que ela promova a reflexão, o pensamento crítico, dialético e criativo, visando a construção de novas perspectivas e uma transformação efetiva e necessária. Uma escola dessa natureza não pode se desvincular da realidade vivenciada pelos estudantes e deve buscar despertar neles uma consciência crítica em relação ao mundo ao seu redor. É por meio desse trabalho reflexivo que a escola pode desempenhar seu papel de agente de mudança, incentivando os alunos a serem agentes transformadores da sociedade.

Para que os jovens consigam isso, é essencial que sejam incentivados a expressar suas opiniões e a serem ouvidos. É importante que tenham a oportunidade de trabalhar em colaboração com os professores numa relação de parceria e em colaboração com organizações governamentais e outras partes interessadas para melhorar a sociedade. Segundo Silva, Mello e Carlos (2010):

Uma vez que os adolescentes dedicam a maior parte de seu tempo à escola, esse ambiente se torna um espaço privilegiado que pode ser utilizado por aqueles que estão mais próximos deles, como os educadores [...]. Esses indivíduos têm um papel fundamental no processo de transição para a vida adulta e na construção de uma participação social efetiva, na qual o protagonismo se torna um dos instrumentos de inclusão, participação e desenvolvimento individual e coletivo. Eles podem desempenhar um papel significativo ao apoiar e incentivar os jovens a se envolverem ativamente na sociedade, valorizando suas habilidades e perspectivas únicas (p. 288).

O protagonismo juvenil no *design* participativo pode ser extremamente benéfico em um ambiente acadêmico, incentivando a colaboração e cooperação entre alunos, professores e demais atores da comunidade escolar. Nesse cenário, os alunos se tornam colaboradores em vez de apenas usuários finais, e os professores atuam como facilitadores, ajudando os alunos a desenvolver-se dentro das relações de poder (Rodrigues, 2019). Essa abordagem também pode levar a processos de tomada de decisão mais inclusiva e democrática e, em última instância, promover um ambiente acadêmico mais colaborativo.

A participação efetiva com um enfoque político-pedagógico, envolvendo a definição de metas e estratégias, visa encorajar professores, estudantes, famílias e toda a comunidade escolar a adotar práticas pedagógicas diversificadas que integrem o ensino com os valores dos direitos

humanos. Isso inclui projetos que promovam o protagonismo juvenil, criando um ambiente escolar rico em conhecimento e oportunidades. O objetivo é transformar a violência e a submissão em atitudes construtivas e promover o diálogo. Nesse contexto, Silva (2012) argumenta:

Para desenvolver um projeto de escola que tenha como objetivo contribuir para a formação da cidadania ativa é necessário que seja coerente com a EDH, que tenha o papel e o compromisso com a construção de uma cultura de respeito ao ser humano. Isso implica a revisão do Projeto Político Pedagógico, do currículo escolar, da produção e seleção dos materiais didáticos e da formação dos (as) professores (as), de tal forma que contemplem os conteúdos dessa área, de maneira integralizada e transversalizada, os valores e as práticas de convivências e as pedagógicas (p. 52).

A criação de ambientes de discussão acerca de tópicos como violência, direitos humanos, *bullying*, consumo de drogas e outras questões relacionadas, que são intrínsecas ao contexto escolar, direciona o enfoque para o tratamento e a busca de soluções para casos de violência escolar, considerados de "menor potencial ofensivo". Esses casos têm impacto negativo nas relações interpessoais e no processo de ensino e aprendizagem. Assim, pondera-se que o enfrentamento da violência no ambiente escolar, constitui-se em matéria de debate entre os sujeitos e a busca de soluções coletivas. Para Arendt (2007) o convívio entre as pessoas revela interações constitutivas para o ser político.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender (Arendt, 2007, p. 188).

A implementação de ações do dia-a-dia ou projetos pedagógicos com uma abordagem participativa, que estimulem a organização do protagonismo juvenil e promovam o envolvimento ativo dos alunos, revela-se de suma importância no contexto escolar. Isso ocorre porque proporciona oportunidades para que os estudantes possam construir sua identidade, desenvolver habilidades que os conduzam a uma postura resiliente, fomentando a criticidade, a autogestão, a liderança e a responsabilidade social. Todos esses aspectos contribuem para a concretização das competências necessárias à vida, representando uma vertente relevante para a formação humana. Como afirmou Freire (2005):

A troca de ideias por meio do diálogo é uma necessidade fundamental para a existência humana. Quando há um engajamento nesse encontro solidário de reflexão

e ação, direcionado ao mundo que se busca transformar e tornar mais humano, o diálogo não pode ser reduzido a um mero ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem se limitar a uma simples troca de conceitos a serem consumidos pelos participantes (p. 450).

Considera-se a escola como um amplo espaço instituído, onde se compatibiliza a organização das relações sociais entre os diferentes indivíduos pertencentes a distintos segmentos, tornam-se importantes e significativos os debates sobre a sua estrutura organizacional e, em específico, sobre as ligações que condicionam as interações no meio interno, ou aquelas interações que estabelece com a comunidade. Nesse contexto, Santos et al. (2021) apontam que o diálogo democrático desempenha um papel essencial não apenas nas relações interpessoais, interação e colaboração, mas também na harmonia e cooperação de toda a comunidade escolar para realizar as tarefas diárias de maneira satisfatória e produtiva. Através da troca de ideias, da habilidade de ouvir, compreender e respeitar uns aos outros, é que a verdadeira e valorosa democracia se manifesta.

Neste sentido, a escola poderá ser capaz de construir oportunidades que repercutam no desenvolvimento das habilidades dos estudantes com os princípios norteadores e precursores para a paz e a justiça social. Ressalta-se ainda que o protagonismo juvenil não deve ser visto como um conceito isolado, mas faz parte de um movimento maior por justiça social, no qual os jovens são vistos como agentes capazes e ativos na criação e desenvolvimento de seus próprios futuros. Portanto, deve ser integrado na sociedade e instituições, para promover a colaboração, cooperação e ação ativa entre alunos e professores.

Contrariamente às expectativas, o envolvimento com o protagonismo juvenil reforça a importância e o compromisso do educador. Embora o adolescente seja o personagem principal de sua própria história, ele precisa do apoio oferecido pelo educador não apenas como uma fonte de experiências de vida, mas também como um companheiro na jornada de construção de identidade. O educador desempenha o papel de mediador de histórias, vivências e conflitos, colaborando em projetos e respeitando as opiniões dos adolescentes, ao mesmo tempo em que é respeitado. Isso elimina a visão ultrapassada de que o papel do professor é apenas transmitir o conteúdo programático, enquanto o aluno deve apenas receber, assimilar e obter boas notas (Pereira, 2020).

Além disso, é essencial que o educador faça a conexão entre a realidade dos alunos, valorizando suas necessidades e capacidades de transformar positivamente o ambiente em que vivem, por meio do intercâmbio de conhecimentos construídos na escola. A atualização contínua do professor também é relevante para alcançar os objetivos do protagonismo juvenil, uma vez que vivemos na era pós-moderna, onde qualquer mudança no sistema, em algum

momento, afeta a sociedade como um todo.

Portanto, é necessário manter a consciência crítica e intervir quando necessário. O educador deve demonstrar que tanto ele quanto cada aluno possuem individualidade, mas todas elas podem interagir de maneira saudável e harmoniosa. Além disso, é importante destacar que as experiências dos alunos estão integradas às disciplinas escolares, e que diferentes mídias, como rádio, televisão, internet, jornais e música, bem como as informações fornecidas pelo professor e pelos próprios alunos, se complementam.

Segundo Pereira (2020) o educador deve enfatizar a importância da mediação, respeitar a expressão do outro e negociar a resolução de problemas, reconhecendo que tudo isso está relacionado à qualidade do conhecimento prévio das situações. Também é essencial transmitir aos adolescentes que suas ações podem ter um impacto significativo na melhoria da qualidade de vida da comunidade, e que ser protagonista é exercer a cidadania, ser participativo e solidário.

Desse modo, para assegurar que o protagonismo do aluno esteja sendo implementado adequadamente, os professores devem assumir um papel proativo, incentivando os alunos a se tornarem participantes ativos de sua própria educação. Ao fazer isso, os estudantes podem se tornar capacitados para desencadear o progresso em suas comunidades, sendo esse um processo que deve ser integrado à educação.

O fenômeno do protagonismo juvenil, transmitido e fortalecido por meio dos currículos e atividades da escola cidadã, pode contribuir para a legitimação do ideário neoliberal burguês, promovendo um processo adaptativo e despolitizado da juventude. Essa discussão requer reflexões teóricas fundamentadas, abordadas brevemente neste texto por diversos autores que contribuem para a compreensão desse fenômeno e sua relevância social, particularmente no contexto da escola cidadã. Os processos que visam apenas adaptar e conformar, em vez de problematizar as diferentes realidades e contextos sociais vivenciados pelos jovens, estão associados à reprodução de interesses de determinadas instituições sociais (Pereira, 2020, p. 59).

Para estimular o protagonismo, também é relevante que os educadores adotem metodologias de ensino e aprendizagem ativas, motivacionais e participativas que promovam valores positivos entre seus alunos. Isso criará um ambiente escolar favorável e propício ao aprendizado. Abordagens vivenciais e participativas como debates e rodas de discussão são apenas algumas das estratégias que podem ser utilizadas para garantir que o protagonismo do aluno esteja sendo devidamente implementado. Com isso, os professores podem capacitar os alunos, ajudando-os na transição de um estado passivo para um agente de mudança em suas comunidades.

4.3 PROTAGONISMO JUVENIL COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA FORMAÇÃO CIDADÃ

A concepção de protagonismo juvenil emergiu em um contexto que valoriza a ideia de indivíduos atuando e negociando interesses dentro de uma sociedade civil. Nessa perspectiva, o jovem protagonista é visto como o ator principal desse cenário público, responsável por sua própria inserção na sociedade, como acesso a serviços e mercado de trabalho. A ideia de ator social é amplamente utilizada atualmente, referindo-se àqueles que buscam alcançar objetivos pessoais e resolver problemas individuais e coletivos. Essa definição foi ressignificada ao longo do tempo, destacando a importância da participação ativa dos indivíduos na sociedade civil.

O discurso do protagonismo juvenil surge como uma abordagem para envolver os jovens na sociedade, uma vez que os programas de capacitação profissional já não conseguem garantir sua inserção em um mercado de trabalho cada vez mais limitado. A participação ativa dos jovens é vista como a solução para lidar com comportamentos problemáticos, como individualismo extremo, o uso de drogas e violência, que afetam especialmente uma juventude vulnerável às consequências de políticas econômicas excludentes (Souza, 2006).

De acordo com Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), os jovens possuem o potencial para se tornarem protagonistas, como evidenciado pelos movimentos culturais periféricos e outros movimentos coletivos que reivindicam direitos sociais e políticos em diversas áreas geográficas.

Os jovens de todo o mundo desejam participar plenamente na sociedade, independentemente do estágio de desenvolvimento ou contexto socioeconômico em que vivem. Eles buscam educação adequada às suas aspirações, oportunidades de emprego de acordo com suas habilidades, alimentação e nutrição adequadas, um ambiente saudável e livre de violência, direitos humanos e liberdades fundamentais sem discriminação, participação nos processos de tomada de decisão e acesso a locais e instalações culturais, recreativas e esportivas para melhorar seu padrão de vida, tanto em áreas rurais quanto urbanas. A posição passiva do usuário de serviços sociais é vista como uma oportunidade para promover essa participação (ONU, 1995).

De acordo com Souza (2006) a ideia de participação não se limita aos documentos internacionais sobre juventude, mas também orienta a participação e a política de adultos, como evidenciado pelo discurso do voluntariado, do terceiro setor, das empresas que promovem a responsabilidade social e do governo que busca o engajamento dos cidadãos em um Estado mínimo. Essa concepção também é amplamente discutida em textos acadêmicos. No contexto

específico da juventude, alguns autores e organizações, governamentais ou não, buscam incentivar esse modelo de participação por meio de uma abordagem pedagógica, contribuindo para a disseminação do discurso do protagonismo juvenil.

Costa (2001) apresenta o protagonismo juvenil como uma abordagem pedagógica democrática e ativa, que promove a cooperação e ação, incentivando a participação cidadã a partir da realidade dos jovens. O objetivo é permitir que os jovens façam parte da solução, não do problema, envolvendo-se em situações reais na escola, na comunidade e na vida social. O autor propõe métodos que se baseiam nas experiências e necessidades dos jovens, visando criar espaços para que eles se tornem empreendedores tanto individualmente quanto socialmente, capazes de modificar e construir algo desejado por eles. Segundo Tavares et al. (2016),

O protagonismo juvenil refere-se à participação criativa, construtiva e solidária dos jovens, em colaboração com os adultos, na resolução de problemas reais na escola, na comunidade e na sociedade em geral. Os autores destacam a importância dos jovens desenvolverem sua autonomia por meio da prática, ou seja, engajando-se de forma ativa, crítica e democrática em seu ambiente social (p. 178).

Paulo Freire (2007) considera a autonomia como um elemento educativo que está intrinsecamente ligado à educação e à intervenção no mundo. A autonomia, nessa perspectiva, é entendida como uma ação participativa e coletiva. Cavalcanti (2015) ressalta que a razão e a autonomia se complementam, fornecendo aos indivíduos a compreensão, o conhecimento e o poder de tomar decisões sobre seu próprio mundo. Com base nesses princípios, o protagonismo juvenil é visto como uma forma de conhecimento, formação para a autonomia e ação, dentro de uma educação formativa, dialógica e participativa, que inclui a defesa de uma escola pública, laica, de qualidade e com gestão democrática.

No entanto, para a formação de cidadãos conscientes e críticos, é essencial que os espaços educacionais promovam o engajamento social e político dos estudantes, incentivando sua participação ativa na sociedade. Gadotti (1993) destaca a importância de criar situações que permitam verdadeiras aprendizagens, despertem consciência e construam valores. Segundo o autor, a educação para a cidadania não pode ser limitada a horários específicos, mas deve ser praticada em todo o ambiente escolar. Portanto, é necessário que as escolas estabeleçam espaços de participação dos alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, nos quais eles possam exercer uma cidadania crítica.

Libâneo (1998) argumenta a favor da organização escolar que permita aos alunos praticar democracia, iniciativa, liderança e responsabilidade. Gadotti (2014) destaca a importância de formar para a participação, enfrentando os desafios técnicos e políticos que ela

envolve. A participação dos estudantes deve ser promovida no espaço pedagógico, proporcionando-lhes uma consciência crítica sobre seu papel na sociedade. Além disso, Gadotti (2014) enfatiza que a participação popular tem uma dimensão pedagógica, formando cidadãos ativos, mas também desempenha um papel político ao intervir nas decisões políticas. Portanto, formar para a cidadania significa preparar os cidadãos para participarem, com responsabilidade, na construção do futuro de seu país.

Para o Costa (2001), o trabalho pedagógico tem como foco o desenvolvimento de valores e conhecimentos, e o papel do professor é orientar e não apenas transmitir conteúdos. A aprendizagem é a base desse processo, onde o aluno é visto como iniciador de ações, com liberdade de escolha e compromisso com responsabilidade. Participação, cooperação e autonomia dos jovens são os pilares dessa abordagem.

É válido mencionar análises realizadas por vários autores, incluindo Anavitarte, Vicent e Muñoz (2003), Cussianovich e Márquez (2002), Konterllnik (2003) e Costa (2001), que destacam o protagonismo juvenil como uma ação individual dos jovens, mas sem considerar as condições econômicas, históricas e sociais da sociedade que influenciam suas ações. Mesmo ao abordarem a resistência às adversidades e a busca por qualidade de vida, esses autores não discutem a transformação estrutural necessária para combater a pobreza e acabam internalizando nos jovens, práticas de cidadania que não trazem as reflexões necessárias sobre a ideologia dominante. Suas abordagens se concentram em aspectos subjetivos e identitários, ignorando as contradições estruturais e os processos econômicos e históricos que moldam a realidade.

O protagonismo juvenil proposto por Costa (2000) enfatiza a cidadania e possui como principal característica a solidariedade e os princípios humanísticos. O objetivo é formar jovens altruístas por meio da prática e vivência do protagonismo juvenil, que se enquadra como uma forma de educação para a cidadania. O protagonismo juvenil em Costa (2001):

Busca promover mudanças ético-políticas por meio de uma prática democrática, sem se alinhar aos extremos da esquerda ou da direita. O autor defende uma abordagem democrática direcionada ao desenvolvimento da autoconfiança dos jovens, evitando tanto o ativismo irresponsável quanto a manipulação e passividade social. A questão central levantada é como preparar as novas gerações para viver a democracia, se engajar no trabalho na era pós-industrial e se relacionar de forma construtiva e solidária conseguem mesmos e com os outros na cultura pós-moderna. É importante adotar uma postura disciplinada e aberta diante das mudanças, deixando de lado os antigos paradigmas que podem obstruir a compreensão da realidade emergente. É um equívoco filtrar a educação das novas gerações através das lentes dos velhos modelos, pois isso pode anular nossa capacidade de exercer uma influência construtiva sobre elas (p. 24).

O Protagonismo Juvenil é apresentado como uma abordagem criativa e crítica que busca compreender e transformar a realidade de forma solidária. No entanto, é importante destacar que essa visão está inserida no contexto da pós-modernidade e do neoliberalismo, caracterizada por uma compreensão fragmentada e desvinculada da totalidade da realidade, evitando conflitos e contradições econômicas. Os jovens são influenciados por diversas fontes e desempenham diferentes papéis na dinâmica da sociedade como atores sociais e políticos (UNESCO, 2004).

Em Costa (2001), há uma crítica às posturas ideológicas e partidárias consideradas manipulativas e desatualizadas. O autor defende que o protagonismo juvenil deve se concentrar na construção da cidadania ativa, solidariedade, participação e autonomia, colocando as ideias políticas e ideológicas em segundo plano. No entanto, outras autoras, como Novaes (2005), buscam uma postura política e ideológica mais engajada, enxergando a participação dos jovens no voluntariado como uma forma de construção da cidadania social.

O protagonismo juvenil, muitas vezes, se associa a ações do terceiro setor, como ONGs e fundações empresariais, que instrumentalizam a sociedade civil com valores educacionais relacionados ao mercado, em consonância com o modelo neoliberal. Essa participação ocorre tanto no ambiente formal quanto no informal, abrangendo planejamento de projetos, métodos pedagógicos e adequação ideológica à sociabilidade do capital.

4.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PROTAGONISMO JUVENIL

A influência das políticas de resultados na educação tem levantado questionamentos sobre o tipo de escola desejado nos tempos atuais. Busca-se uma escola que tenha objetivos claros, atenda às necessidades de seus alunos e ofereça uma educação emancipadora e significativa. O objetivo é formar jovens autônomos, solidários e competentes, capazes de se destacarem tanto academicamente quanto profissionalmente. No entanto, a escola muitas vezes tem dificuldade em acompanhar as mudanças da sociedade e ainda é vista como algo do passado, que não prepara os alunos para os desafios do mundo atual, que exige um pensamento lógico e racional.

A escola desempenha um papel fundamental no aprendizado da cidadania, especialmente durante a adolescência, quando os jovens despertam para o social e o universal. Segundo Baleeiro et al. (1999), esse é o momento ideal para que os adolescentes participem ativamente na solução de problemas de interesse coletivo. Costa (2000) ressalta que a escola enfrenta o desafio de envolver os alunos na solução de problemas reais do seu entorno, mantendo um equilíbrio entre a prática e a teoria. Para promover uma transformação nas

práticas escolares, é necessário que os professores reflitam sobre os fenômenos sociais, compreendam a produção cultural dos jovens na contemporaneidade e desenvolvam outras representações do aluno e do professor.

Isso requer também uma mudança significativa na escola, sendo necessário repensar não apenas o currículo, mas também a organização pedagógica, disciplinar e administrativa. Nessa abordagem, o PPP desempenha um papel importante na organização do trabalho educacional e na construção do conhecimento dos estudantes, requerendo a participação de toda a comunidade escolar. O gestor escolar assume a responsabilidade de mobilizar todos os envolvidos para elaborar, desenvolver e avaliar o projeto.

Etimologicamente, a palavra "projeto" tem sua origem no latim *projectu* e significa lançar à frente, sendo sinônimo de esquema, plano ou programação. Segundo Gadotti (1998), envolve a ideia de lançar-se para o futuro em busca de mudanças e inovações. Já o termo "político" vem do grego *politikos* e está relacionado ao compromisso com a formação cidadã e à construção de uma determinada sociedade. Por sua vez, "pedagógico" é a junção das palavras gregas *paidos* que significam criança e condução ou acompanhamento, referindo-se à orientação e educação das crianças, como era feito na antiga Grécia por meio de escravos.

No contexto escolar, o PPP é o documento que guia a intencionalidade educativa, e sua elaboração é baseada na participação de todos os envolvidos no processo educativo, como professores, funcionários, famílias e alunos, visando construir uma compreensão abrangente da realidade e dos compromissos coletivos. Essa construção ocorre por meio de reflexão e discussão crítica sobre os problemas sociais e educacionais, buscando intervenções que possam transformar a realidade social, econômica e política (Lima; Rodrigues, 2020).

Conforme a LDB, os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica, e projeto de cada escola deve ser construído de forma coletiva, com a comunidade atuando como dirigente e gestora, assumindo responsabilidades no processo de gestão democrática. Conforme a autora,

O PPP possui uma dimensão pedagógica que se relaciona com a intenção da escola de desenvolver ações para cumprir sua missão de formar cidadãos em diferentes aspectos da vida. A construção desse projeto representa uma conquista significativa da comunidade escolar, sendo reflexiva e emancipadora. É a expressão da estruturação do currículo, que busca organizar o conhecimento escolar em busca de um ensino de qualidade social (Alarcão, 2001, p. 78).

O PPP vai além de ser apenas um conjunto de planos de ensino e atividades, não sendo apenas um documento burocrático. Ele é vivenciado por todos os envolvidos na educação

escolar e é uma ação intencional com um propósito coletivamente definido. Tem um caráter político, comprometido com a formação cidadã em uma determinada sociedade, e é pedagógico, pois busca definir as ações educativas e as características necessárias para formar cidadãos participativos, éticos, críticos e criativos (Lima; Rodrigues, 2020).

Segundo Paiva (2018) o PPP trata-se de um documento único para cada escola e não pode ser transferido, pois cada instituição tem autonomia para desenvolver seu próprio conjunto de currículos, métodos e perspectivas em relação ao mundo. Consiste ainda num documento inacabado, uma vez que diariamente são apresentados novos desafios pela sociedade. Ele serve como base para o trabalho pedagógico escolar, que é um processo contínuo de construção, nunca estando completo ou finalizado.

Lima e Rodrigues (2020) afirmam que ao compreender o significado do termo pedagógico no PPP, fica evidente que a verdadeira intenção da escola deve estar centrada no aspecto educativo. Nesse contexto, é possível perceber a formação de cidadãos participativos, críticos e autônomos, que são protagonistas de suas próprias histórias. Esses valores de participação, autonomia e protagonismo dos jovens podem conferir um diferencial ao PPP de uma escola integral, destacando-se em relação ao que é recomendado para uma instituição com esse perfil.

Quando o PPP é elaborado de forma coletiva, ocorre a descentralização do poder de decisão do gestor e as decisões e resoluções de problemas se tornam responsabilidade coletiva, como é desejado em uma gestão democrática e participativa. Tanto as escolas públicas quanto as privadas são exigidas a elaborar um PPP, que orienta se a escola e a educação serão democráticas e participativas, dependendo de como foi produzido e implementado. Seu conceito implica em romper com relações autoritárias entre os participantes do processo educacional.

Ao promover diálogos e participação democrática, o PPP possibilita o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade escolar e social, com o objetivo de resolver problemas, transformar práticas e reduzir o sofrimento. As tendências democráticas introduzidas pelo PPP têm promovido mudanças estruturais e ideológicas nas instituições escolares, buscando melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, o documento enfatiza a formação de uma identidade autônoma dos sujeitos e constrói novas interações socioeducacionais, que se refletem nas experiências reais em sala de aula por meio do currículo, suas práticas e metodologias (Ruy; Rocha; Mendes, 2020. P. 347).

O PPP também desempenha um papel fundamental na formação cidadã do ambiente educacional, pois pode promover transformações significativas na escola. O documento aborda todos os aspectos da instituição e, ao adotar princípios democráticos de participação e

desenvolvimento social, a escola se torna um espaço real de formação cidadã, onde práticas dialógicas e sociais são incorporadas ao cotidiano. No entanto, para que isso ocorra, é essencial que os profissionais da educação conheçam e vivenciem os princípios do PPP em suas atividades diárias.

Assumindo sua realidade, a escola tem como missão consolidar-se como um ambiente privilegiado para a construção do conhecimento, proporcionando aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado e desenvolvendo competências e habilidades, respeitando as diferenças e integrando diversos saberes, contribuindo assim para a plena cidadania e transformação social (Ruy; Rocha; Mendes, 2020). A efetivação desses objetivos depende da comunicação entre os diferentes elementos que compõem a escola, como infraestrutura, níveis socioeconômicos, hierarquia organizacional e recursos pedagógicos.

De acordo com Santos et al. (2021), a prática democrática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) requer a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, tanto na sua formulação quanto na sua implementação no dia a dia. O desenvolvimento coletivo do PPP representa um passo real na superação das relações hierárquicas e autoritárias, implicando em envolver toda a comunidade escolar nas decisões cruciais sobre o futuro da instituição e, sobretudo, na busca pela integração entre teoria e prática. O engajamento de todos na construção do PPP promove a corresponsabilidade e o acompanhamento de sua realização.

Conforme aponta Paiva (2018), o PPP desempenha um papel central ao apoiar a gestão escolar, legitimar práticas democráticas na escola e estruturar o trabalho pedagógico, contribuindo para alcançar objetivos educacionais e promover a participação da comunidade. Para que esse documento adquira um caráter emancipatório e democrático, é essencial um planejamento por etapas e, sobretudo, o envolvimento da comunidade escolar. É necessário ter determinação política para enfrentar essa tarefa desafiadora. No entanto, com ação e reflexão ativas, compartilhando ideias, esse documento não será apenas mais um arquivo guardado na escola.

4.5 O PROTAGONISMO JUVENIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Nas escolas públicas do Estado de Pernambuco, a perspectiva do protagonismo juvenil surgiu com as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's), iniciadas com a experiência no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), no ano de 2004, de acordo com o Decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003. A Proposta Curricular para o Ensino Médio

Integral das EREM's adota o termo "educação interdimensional", baseado na abordagem de Costa (2007), que busca desenvolver as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. A proposta de Educação Interdimensional busca refletir as quatro aprendizagens sugeridas pela UNESCO por meio de competências distintas:

Competências individuais dizem respeito à busca interior da pessoa, o processo de realização de seu potencial e o cumprimento das promessas que traz consigo ao nascer. *Competências interpessoais* abrangem a capacidade de estabelecer relacionamentos saudáveis com outras pessoas, bem como se conectar com o mundo ao seu redor (tanto natural quanto social) e com dimensões transcendentais da vida, como crenças, valores, significados e propósitos. *Competências produtivas* englobam o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam à pessoa ingressar, progredir e prosperar no mundo profissional, por meio da escolha, execução e aprimoramento de uma ocupação, serviço ou carreira (Pernambuco, 2010, p. 17).

Essa abordagem visa equilibrar as relações entre essas dimensões de forma inteligente e harmoniosa, seguindo os quatro pilares do "Relatório Jacques Delors": a *logos* (racionalidade), o *pathos* (afetividade), o *eros* (corporeidade) e o *mytho* (espiritualidade). Esse conceito baseia-se nos quatro pilares fundamentais: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender. Costa (2008) enfatiza que esse processo valoriza a essência do desenvolvimento humano, a visão de mundo, a concepção de conhecimento, a incorporação dos direitos da criança estabelecidos nas convenções internacionais, a legislação nacional de diretrizes e bases da educação, a ideia de itinerário formativo, a atitude de cuidado, a transcendência humana e as múltiplas inteligências.

Uma característica essencial da educação interdimensional, em consonância com a proposta de Paulo Freire (2005), é ser uma educação que favorece o diálogo, afastando-se do modelo tradicional de educação bancária, onde os estudantes são apenas receptores passivos do conhecimento. Nessa abordagem, os estudantes são vistos como participantes ativos na construção do conhecimento, sendo incentivados a aprender a aprender e a aprender a fazer. Freire (2005) destaca o diálogo,

Como “uma dimensão fundamental do ser humano, uma forma de encontro entre indivíduos imersos no mundo, uma oportunidade para expressar suas visões e perspectivas sobre si mesmos, sobre os outros, sobre a natureza e sobre tudo o que transcende a vida (p. 91).

Essa abordagem do diálogo pressupõe que a interação entre aqueles que desejam expressar sua visão de mundo e os que negam aos demais o direito de se manifestar é fundamental. O diálogo não se restringe apenas à relação entre "eu" e "tu" no contexto

educacional, mas vai além, abrangendo todas as dimensões do ser humano e a conexão com o mundo que nos cerca. É uma abordagem que valoriza a escuta atenta e o respeito mútuo, reconhecendo a importância de permitir que todos tenham voz e espaço para expressar suas ideias e opiniões.

No entanto, uma das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas hoje em dia é encontrar uma forma de proporcionar aos estudantes uma educação acadêmica sólida, ao mesmo tempo em que não negligencia a formação humanística. Esse tipo de formação engloba a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, bem como o trabalho com valores humanos. Nesse processo, são utilizados descritores de desempenho da aprendizagem, com atividades pedagógicas que abrangem todos os aspectos do aluno, buscando oferecer alternativas para que ele construa o conhecimento de forma significativa, contribuindo para sua formação como cidadão.

Para alcançar esse objetivo, é essencial que os educadores estejam presentes e engajados, prontos para responder às perguntas e necessidades dos alunos, acompanhando-os de forma sistemática e direcionada, visando a favorecer os processos de formação. Essa presença educativa é vista como um caminho inovador para preparar os estudantes para a cidadania e a convivência social de maneira ampla e abrangente.

Conforme mencionado por Moraes (2013, p. 109), esse processo deve ser alcançado por meio da "Pedagogia da Presença", que envolve a presença ativa e educativa do professor. Dessa maneira, o professor tem a oportunidade de compreender a identidade individual de cada estudante, conhecendo-os individualmente para estabelecer uma conexão de confiança. É relevante destacar que a Pedagogia da Presença é um dos princípios fundamentais da Educação Interdimensional, que consiste em uma abordagem pedagógica que reconhece a importância das quatro dimensões do ser humano.

Moraes (2013) destaca que, de acordo com Costa (2008, p. 109), "o conceito de Pedagogia da Presença está fundamentado na influência positiva que o professor deve exercer sobre os estudantes, ou seja, uma influência construtiva, criativa e solidária que contribui de maneira benéfica para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes". Segundo Costa (2001):

A Pedagogia da Presença representa um esforço coletivo na busca por uma educação mais realista e humana, pois sua concretização permite que o educando supere o isolamento e a solidão. Nesse sentido, o autor ressalta que a Pedagogia da Presença é uma tarefa que exige muito do educador, pois requer uma aprendizagem para que ele possa se envolver completamente com o educando, estar presente em sua jornada educativa de forma consciente, genuína e metódica (p.34).

Nesse sentido, é fundamental que o educador esteja atento, demonstrando interesse genuíno pelo cotidiano do educando e estabelecendo uma relação significativa, sempre compreendendo os limites existentes. Espera-se que o educador esteja preparado emocional e tecnicamente, utilizando o bom senso para evitar situações que não contribuam para a aprendizagem, mas que favoreçam o processo de transformação em que ambos, educador e educando, estão envolvidos. A presença, portanto, é o conceito central que permeia essa abordagem pedagógica. De acordo com Costa (2001, p.55) “é fundamental entender que o pleno desenvolvimento humano, alcançando sua verdadeira e autêntica essência, requer compreensão e aceitação por parte dos outros, o que possibilita ao indivíduo compreender e aceitar a si mesmo”. O autor complementa:

A presença educativa deve ser vivenciada como uma forma de resgatar a humanização nas relações entre seres humanos, não apenas no ambiente educacional, mas também no contexto de trabalho. Para garantir uma presença educativa efetiva, o educador precisa agir de forma coerente e direcionada, pois não é possível aplicar com as novas gerações algo que não é vivenciado entre os educadores (Costa, 2001, p.37).

A educação, segundo o autor, se manifesta mais por meio do exemplo do que por discursos vazios. Dessa forma, o educador deve se aproximar dos educandos, buscando promover transformações e crescimento, apoiando-os, orientando-os e valorizando suas conquistas individuais e em grupo. É fundamental estar presente na vida do educando de forma intencional e deliberada, buscando exercer uma influência construtiva e preventiva.

A essência da pedagogia da presença reside na abertura, reciprocidade e compromisso, conforme explicado por Costa (2011). Essa abordagem valoriza o relacionamento interpessoal e envolve três pilares fundamentais: abertura, que consiste em compartilhar experiências de vida; reciprocidade, que se traduz na troca mútua de valor e importância; e compromisso, que representa a não indiferença e a corresponsabilidade com o outro. O educador busca compreender os anseios dos alunos e valorizar suas experiências, estimulando um relacionamento significativo que favoreça o crescimento intelectual e emocional. Esse esforço requer atenção, criatividade e dedicação do educador no cotidiano do educando.

Na Pedagogia da Presença, enfatiza-se o reconhecimento pleno do indivíduo e de sua subjetividade. O diálogo e a atenção dedicada pelo educador ao educando promovem uma conexão e senso de pertencimento à instituição, contribuindo para reduzir a evasão escolar. Nessa abordagem, há uma proximidade entre educador e aluno, e essa interação lembra a visão de Paulo Freire (2005) sobre o ato de ensinar/aprender, enfatizando a importância do educador

estar verdadeiramente presente diante do educando.

O ato de ensinar é uma tarefa complexa que exige rigor, pesquisa, respeito aos saberes dos alunos, reflexão crítica, ética e exemplo. Requer também humildade, tolerância, consciência de sua própria condição humana, competência profissional e comprometimento. Ensinar envolve intervenção no mundo, liberdade, autoridade, diálogo e o desejo genuíno de bem-estar para os educandos, reconhecendo que a mudança é possível e alimentando a esperança no processo educacional (Freire, 2005, p. 7-8).

Conforme Freire (2005, p. 92), “ouvir o aluno com atenção e disponibilidade para o diálogo é fundamental para a interação e aprendizado mútuo”. O educador atua como líder e coautor, buscando não apenas transmitir conhecimento, mas estabelecendo uma convivência solidária e sinérgica para desenvolver o potencial dos alunos. Costa (2001, p. 49) destaca que “o educador deve ter domínio do conhecimento, disponibilidade de tempo e dar exemplo, criando uma relação de confiança e respeito”. Portanto, a Pedagogia da Presença é relevante para criar laços afetivos e tornar a escola um ambiente estável e acolhedor para o desenvolvimento dos alunos.

Em relação à proposta curricular para as EREM's em Pernambuco, além da educação interdimensional, baseia-se também na concepção de protagonismo juvenil, promovendo a valorização e autonomia dos alunos. Essa abordagem, desenvolvida pela empresa Modus Faciendi, consultora do Instituto Ayrton Senna, contribuiu para a implementação do Plano de Educação Integral no estado. A proposta foi construída por professores e revisada em 2010 com a participação de mais de quinhentos educadores. Buscou-se alinhar a proposta com a LDB. A proposta visa desenvolver competências e habilidades que permitam aos jovens avançar em seus estudos, integrar-se ao mercado de trabalho com autonomia e atuar eticamente na sociedade (Pernambuco, 2010).

No Diário Oficial do Estado de Pernambuco, foram publicadas leis complementares relacionadas à educação integral para atender melhor aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. A primeira lei, nº 125 de 10 de julho de 2008, abrangia apenas o ensino médio. A finalidade do Programa de Educação Integral, expresso no artigo segundo da referida Lei Complementar, seria:

I – executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação; II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais; III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região; IV – integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e

enriquecimento cultural; V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado; VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico da Escola; VIII – viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual; IX – integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável (Pernambuco, 2008, p.01).

De acordo com o artigo 3º da referida lei, a Secretaria de Educação de Pernambuco, sob a supervisão do titular do gabinete, é responsável pela Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral. Essa unidade possui autonomia técnica e financeira e tem como atribuições o planejamento e a execução das ações do programa. Especificamente, é responsável pela implementação do Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas ligadas ao Programa de Educação Integral.

Em 2017, uma nova lei complementar, nº 364 de 30 de junho de 2017, foi atualizada para incluir o Ensino Fundamental como parte dos objetivos da Política de Educação Integral. Com a inclusão do Ensino Fundamental no Programa de Educação Integral, o Estado demonstra seu interesse em ajustar as matrizes curriculares para que mais estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seus projetos de vida em alinhamento com o currículo escolar. Em Pernambuco, há três regulamentações relacionadas ao currículo das escolas integrais e semi-integrais, sendo a mais recente em 2018, que destaca a disciplina "Projeto de Vida" como obrigatória, antes diluída nos demais componentes curriculares.

Segundo a proposta curricular para o ensino integral e semi-integral em Pernambuco, o conceito de Protagonismo Juvenil é entendido, aceito e aplicado como um laboratório educacional para valores. Nessa perspectiva, a educação não deve se restringir apenas aos conteúdos intelectuais transmitidos pelos professores, mas os valores devem ser vivenciados e não apenas transmitidos (Morais, 2013).

Em Pernambuco o Protagonismo Juvenil é uma premissa da Educação Integral e não um componente curricular específico, sendo incorporado nas disciplinas da base propedêutica e na base diversificada, como o Projeto de Vida, disciplinas eletivas e Estudo Orientado. De acordo com Costa (2001), o Protagonismo envolve a participação dos jovens em atividades que vão além de seus interesses individuais e familiares. Nas EREM's, e Escolas de Referência do Ensino Médio e Fundamental (EREFEM's) o Protagonismo Juvenil é promovido por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais, como autodeterminação, autoconhecimento, responsabilidade, respeito e empatia, que estão interligadas a valores como

honestidade, bem-estar e segurança. Essa abordagem busca fomentar ações autorais e fortalecer a identidade dos jovens (Pereira, 2018).

Nas escolas públicas de Pernambuco, o Protagonismo Juvenil surge como uma jornada que capacita os jovens a se autoconhecerem, enfrentarem desafios e alcançarem seus objetivos no projeto de vida. O desenvolvimento das competências pelos jovens nessas escolas impulsiona seu crescimento em várias áreas, fortalecendo a autoconfiança, a autodeterminação e a autonomia. Nesse sentido, é relevante que a escola entenda a relação entre o Protagonismo Juvenil e o planejamento realizado pelos estudantes no processo de construção do Projeto de Vida. Isso proporciona aos estudantes a oportunidade de participar ativamente do processo de tomada de decisões e enxergar a escola como um espaço não apenas para adquirir conhecimentos acadêmicos, mas também para desenvolvimento integral e formação cidadã. Conforme Costa (2001) afirmou, ao envolver os jovens na busca por soluções, eles se tornam parte da solução.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão descritos os procedimentos para o percurso metodológico deste estudo, visamos apresentar os procedimentos realizados durante a pesquisa teórica e empírica, segundo Minayo (2009, p. 14) “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.”, a autora segue pontuando as etapas dos procedimentos metodológicos, [...] “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).” A autora ressalta que estes instrumentos estabeleçam uma relação entre a realidade social vivida e o conjunto de técnicas utilizadas.

Este estudo é caracterizado por uma abordagem qualitativa, buscando identificar e interpretar as experiências humanas vividas e descritas pelos participantes em relação aos fenômenos sociais desenvolvendo o objeto estudado de forma ampla e holística, alinhando uma compreensão da realidade a partir da lente pessoal do investigador diante de contexto histórico e social específico (Creswell, 2010). Neste sentido, a escolha da abordagem qualitativa dialoga com o objeto de estudo a ser investigado, ao qual buscamos verificar o processo de construção da cidadania ativa, em quatro escolas da rede estadual de Pernambuco, situadas na região Metropolitana do Recife.

Na primeira etapa da pesquisa realizamos uma *pré-análise*, sistematizando as ideias de forma a planejar as fases de desenvolvimento da pesquisa, organizando os documentos que serão analisados e elaborando possíveis indicadores que fundamentam a interpretação final, traçando assim, um programa flexível e preciso (Bardin, 1977), em síntese, segundo a autora, esta sistematização das ideias, segue as seguintes categorias: a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos (constituição de um *corpus*); c) a formulação das hipóteses e dos objetivos; d) preparação do material.

No momento inicial viabilizamos a formação de um *corpus*, contendo um conjunto de documentos que seriam analisados, visto que, nesta etapa, a pesquisa foi desenvolvida através de análise de documentos e estudos bibliográficos E de um estudo de caráter bibliográfico, buscando um aporte teórico que ampare a temática investigada, utilizando-se da análise documental da legislação específica (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e do MEC, relativos às políticas e ações da Educação em Direitos Humanos, Legislação relativa à política pública de educação do estado de PE, entre outros), pesquisas em sites e outras dissertações e de publicações e obras relativas ao tema em estudo. Ao finalizar a

leitura, fizemos a organização dos estudos que dialogasse sobre o tema proposto, buscamos compreender as inter-relações entre as partes “(...) apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação” (Creswell, 2013, p.26).

A segunda etapa trata-se da *codificação* que consiste na transformação dos dados extraídos do *corpus*, organizados e numerados em unidades de registro (Bardin, 1977). O nosso tema “O PROTAGONISMO JUVENIL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA ATIVA E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: desafios e possibilidades” foi a unidade de registro escolhida, consistindo numa similitude que se destaca no texto analisado, desta forma é possível identificar a presença ou não do objeto em análise em relação aos núcleos dos dados do *corpus*.

Por fim, seguiremos para a etapa de *categorização*, correspondendo à criação de categorias, sendo necessário, subcategorias, para melhor entendimento dos dados da pesquisa (Bardin, 1977), as categorias, são rubricas ou classes agrupadas segundo as características em comum dos elementos contidos. As categorias orientadoras do processo de análise serão:

1. Escola democrática;
2. Protagonismo juvenil;
3. Cidadania ativa;
4. Educação em Direitos Humanos.

Na pesquisa de campo realizamos entrevistas semiestruturadas, este modelo alinha-se com um diálogo informal, utilizada de forma individual ou em grupo, apresenta como característica principal, a flexibilidade, podendo assim, ser ajustada conforme às circunstâncias inerentes à entrevista, recomenda-se o conhecimento prévio do contexto social dos entrevistados (Gastel, 2008).

O campo de pesquisa se desenvolveu em Escolas estaduais do Estado de Pernambuco, através de entrevistas semiestruturadas, autorizadas pelas respectivas Gerências Regionais de Educação (GRE), a partir do seguinte procedimento: fomos às respectivas Gerências e apresentamos uma Carta de Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (Nº 1463/2022), que versava sobre a pesquisa, após esse momento a Gerência enviava um e-mail para a escola autorizando a entrevista, ou entregava a pesquisadora uma carta de autorização.

A organização da Educação no Estado de Pernambuco procede da seguinte forma, tem como sede a Secretaria de Educação e Esportes (SEE) localizada em Recife, capital do Estado, a distribuição das escolas são organizadas por GRE, distribuídas pelas Regiões do Estado, totalizando 17 GREs, com a responsabilidade de orientar, operacionalizar, monitorar e acompanhar os processos de Ensino e Aprendizagem no Estado. Nesta perspectiva, a pesquisa foi realizada em 04 Escolas pertencentes a Região Metropolitana do Recife, 01 Unidade de Ensino em cada respectiva Gerência Regional de ensino, totalizando a participação de 04 GREs: a GRE Metropolitana Norte, com 96 escolas; a GRE Recife Sul, com 82 escolas; a GRE Recife Norte, com 75 escolas e GRE Metropolitana Sul, com 90 escolas. Para resguardarmos as identidades das escolas, serão identificadas por Escola Alfa; Escola Beta; Escola Gama e Escola Delta, conforme quadro a seguir:

Tabela 2: Distribuição das escolas por Gerência Regional de Ensino

GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	ESCOLA	MESORREGIÃO
METROPOLITANA NORTE	Escola Alfa	Metropolitana do Recife
RECIFE SUL	Escola Beta	Metropolitana do Recife
RECIFE NORTE	Escola Gama	Metropolitana do Recife
METROPOLITANA SUL	Escola Delta	Metropolitana do Recife

Fonte: Elaboração da autora tendo como referência a localização e nomenclatura na pesquisa das escolas pesquisadas (2023).

Outro ponto importante é a seleção dos entrevistados, sendo indicado pelo autor, a seleção de grupos “naturais” ou que apresentem similaridade nos aspectos pesquisados. Na nossa pesquisa, optamos pela composição de grupos focais, segundo Gastel (2004, p. 79) “É um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum, (...)”, o grupo focal compreende a partir de 6 componentes que serão reunidas em círculo num ambiente confortável. De acordo com os aspectos acima, selecionamos como sujeitos para compor o grupo focal:

- 06 estudantes, com a faixa etária entre 15 e 17 anos, de ambos os sexos, matriculados no Ensino Médio, com mais de dois anos de permanência, nas escolas selecionadas;
- 06 professores de várias áreas de conhecimento e com mais de dois anos de permanência, nas escolas selecionadas.

Propomos um roteiro contendo perguntas relativas à compreensão dos entrevistados sobre a sua experiência e vivência em relação às categorias orientadoras. Neste sentido elaboramos as seguintes questões:

Questões para os estudantes:

1. Vocês participam ou já participaram de algum movimento social ou instituição que trabalhe com projetos sociais, tais como, partidos políticos, associações, ou grupos de ajuda comunitária?
2. Vocês gostam de participar das atividades da Escola?
3. Quais as atividades deixam vocês mais motivados (as) para participar?
4. Vocês gostam de participar da organização das ações da sua escola?
5. O que vocês entendem sobre “ser protagonista”?
6. Poderiam descrever alguma situação dentro ou fora da escola, em que vocês consideram que tiveram uma ação protagonista?
7. Quais ações ou projetos a escola poderia desenvolver para contribuir com o protagonismo dos estudantes?
8. O que vocês entendem por Direitos Humanos?

Questões para os professores:

1. Você tem conhecimento ou os estudantes já comentaram se participam ou participaram de alguma organização social, partidos políticos, associações, ou grupos de ajuda comunitária? Quais?
2. Os estudantes gostam de participar das atividades da Escola?
3. Os estudantes participam da organização e execução das atividades ou projetos da escola?
4. A escola tem órgãos colegiados? Se positivo: Quais os órgãos colegiados da escola têm a participação dos estudantes?
5. Quais ações ou projetos que contribuem para desenvolver o protagonismo dos estudantes?
6. Qual o entendimento dos estudantes sobre os Direitos Humanos diante do que vocês observam e escutam no cotidiano?

Neste sentido, as perguntas foram organizadas tendo como parâmetro as categorias orientadoras, de acordo com o quadro abaixo:

Tabela 3: Relação entre as questões para as entrevistas e as categorias orientadoras da pesquisa

ENTREVISTADOS	ESCOLA DEMOCRÁTICA	PROTAGONISMO JUVENIL	CIDADANIA ATIVA	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
Questões para os estudantes	2; 4; 7; 8	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8	1; 5; 6	1; 6; 9
Questões para os professores	2; 3; 5; 6; 7; 8; 10; 11	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11	1; 4; 5; 6; 8; 10; 11	1; 8; 9; 10; 11

Fonte: Elaboração da autora (2023)

As Escolas foram selecionadas ou indicadas pelas Regionais, por desenvolverem um trabalho pedagógico, que contemplasse vários projetos e ações com a participação ativa dos estudantes, das 04 Escolas selecionadas, 03 são participantes do Programa de Educação Integral (tema abordado no capítulo 3), e 01 não participante deste programa, chamada de Escola Regular. De acordo com as esfericidades de cada escola, havia uma equipe de estudantes protagonista que desempenhavam os projetos e ações da Escola, o número de componentes variava, conforme os estudantes entravam ou saíam dessas equipes. O quadro abaixo, retrata o número de estudantes no primeiro semestre de 2023.

Tabela 4: Número de estudantes participantes nas equipes protagonistas por escola em 2023

ESCOLA	NÚMERO DE ESTUDANTES PARTICIPANTES DAS EQUIPES PROTAGONISTAS 2023
Escola Alfa	20
Escola Beta	22
Escola Gama	33
Escola Delta	24

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Para o agendamento da entrevista, inicialmente houve a visita à Escola e a apresentação ao gestor (a) ou ao coordenador (a), em todas as escolas entrevistadas foi entregue a carta de apresentação do Programa de Pós-graduação Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), e organizamos os dias e horários para as entrevistas, que foram realizadas de forma presencial.

De forma geral, no dia marcado para as entrevistas foram disponibilizados espaços nas escolas em diversos locais, desde salas de aulas, salas de professores, salas de reuniões e pátio, mas conseguimos consolidar com os grupos os questionamentos propostos. Inicialmente, eram

informados os objetivos propostos e a garantia de anonimato. A duração da entrevista, também passou por variações, computamos o tempo, desde a preparação, apresentação, entrevista propriamente dita e finalização, duração entre 1h a 1h30. Em relação ao quantitativo de entrevistados, obtivemos com os estudantes uma média entre 6 a 7 por grupo focal.

Durante a entrevista com os professores, ocorreram algumas dificuldades no que tange ao horário de aulas, e a impossibilidade de alguns permanecerem após o horário, o quantitativo nas entrevistas variaram entre 2 a 6 entrevistados, cumpre esclarecer, que houve a necessidade de dividir um grupo de entrevistados, devido aos contratempos que ocorriam, mesmo com o agendamento, inclusive, por vezes, as equipes pedagógicas ficavam nas salas de aula, para os professores participarem. Tendo em vista, que a abordagem da pesquisa é qualitativa, houve necessidade de se adequar as condições dos participantes, durante a pesquisa empírica “a ideia básica da pesquisa de ação/participatória é que o investigador não marginalize ou incapacite ainda mais os participantes do estudo” (Creswell, 2010: 117).

Diante da dinâmica do calendário letivo, remarcamos algumas vezes as entrevistas, que iniciou, efetivamente, em 22 de novembro de 2022 na escola Alfa, a pesquisadora foi recebida pela gestão da escola, que logo solicitou a coordenação pedagógica que conduzisse a pesquisadora aos estudantes que seriam entrevistados, a Escola pertencente ao Programa Integral, observamos que todos os estudantes estavam em sala de aula, fomos em algumas salas, as aulas ocorriam com tranquilidade. A entrevista aconteceu no pátio da escola, pois estava vazio, com as turmas em aula. Foram cumpridos os procedimentos relativos a apresentação da pesquisadora e objetivos e teor da pesquisa, os estudantes foram participativos e solícitos. Após, aguardamos a finalização do horário do intervalo para a entrevista com os professores, nesse dia estávamos com alguns professores em aula atividade e outros chegaram para completar o grupo, a entrevista ocorreu na sala dos professores, de forma participativa, após a coordenadora enviou por e-mail o PPP da Escola, todos foram atenciosos e as entrevistas ocorreram durante uma manhã.

A segunda Escola a ser entrevistada foi a Escola Beta, a entrevista ocorreu em 15 de dezembro de 2022, a escola estava em período de recuperação, aguardamos os estudantes acabarem as avaliações, e após os próprios estudantes se organizaram para a entrevista, foi realizada numa sala de aula, a espontaneidade e participação dos estudantes foram marcantes. Após a gestão conduziu a pesquisadora para a sala dos professores, onde tínhamos um bom número de professores, pois nesse dia não houve aula, apenas as avaliações de recuperação, a entrevista ocorreu de forma bastante participativa, após a coordenadora enviou para o WhatsApp da pesquisadora o PPP da Escola.

A terceira Escola a ser entrevistada foi a Escola Delta, a entrevista ocorreu em 15 de maio de 2023, salientamos que, o espaço de tempo entre as duas primeiras escolas e as duas últimas ocorreu devido às férias de janeiro, o início das aulas em fevereiro, que marca a organização escolar e o carnaval, além disso, tivemos dificuldade em formalizar as autorizações com as respectivas GREs.

A entrevista com os estudantes da Escola Delta ocorreu na sala dos professores, os estudantes inicialmente estavam tímidos, mas com o decorrer da entrevista ficaram mais participativos, após, realizamos a entrevista com os professores, que se deu em dois momentos, no primeiro momento, entrevistamos quatro professores e no segundo momento, dois professores, as entrevistas foram bastante participativas, e percebemos similaridade entre as respostas que contemplavam as ações da Escola, esse aspecto poderá indicar um bom alinhamento da equipe. Após a assistente de gestão, entregou o PPP para que fosse fotografado, pois não estava digitalizado.

Na Escola Gama, as entrevistas ocorreram em dois dias diferentes, devido a programação intensa da Escola, o primeiro dia foi em 30 de maio de 2023, neste dia, fizemos a entrevista com os estudantes, que aconteceu numa sala de reunião, os estudantes foram bastante solícitos, mas nem todos falaram durante a entrevista, percebemos que houve dificuldade para a coordenação agrupar os estudantes, pois alguns vieram, mas pediram para voltar para a sala de aula, mas foi possível fazer todos os procedimentos da entrevista. Após a entrevista ocorreu com dois professores na mesma sala, apesar do número reduzido as respostas foram bastante significativas para o estudo. Retornamos em 01 de junho de 2023, para a segunda entrevista com os professores, que ocorreu na sala dos professores, houve um bom número de professores, foram bastante participativos, após alguns dias a coordenação enviou por e-mail o PPP da Escola.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

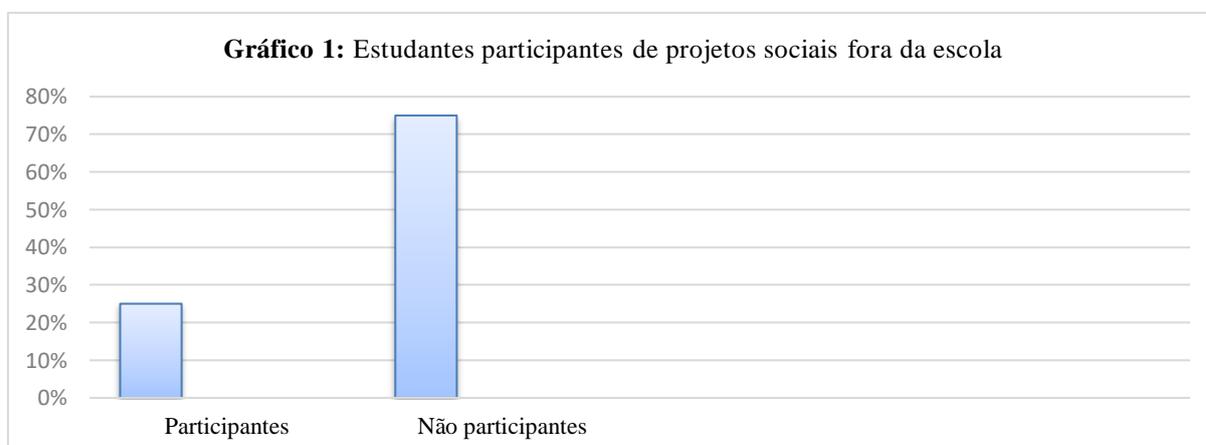
A análise dos achados da pesquisa elucidou as questões as quais foi proposto o estudo. De acordo com os recortes abaixo, refletimos sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa.

6.1. ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

6.1.1. Vocês participam ou já participaram de algum movimento social ou instituição que trabalhe com projetos sociais, tais como, partidos políticos, associações, ou grupos de ajuda comunitária?

De acordo com a pesquisa, participaram de projetos sociais fora da escola 17% dos estudantes das escolas Alfa e Beta e 33% dos estudantes das escolas Delta e Gama, totalizando 25% do total de estudantes entrevistados das escolas pesquisadas tiveram alguma ação pontual ou contínua fora da escola e 75% não tiveram. Destes, houve uma instituição externa à escola que utilizou as dependências do estabelecimento escolar para organizar uma ação com os estudantes e outra ação organizada pela própria comunidade. Percebemos que grande parte dos estudantes participantes das ações externas estavam vinculados à alguma instituição religiosa.

Com base nestes dados, observamos uma representatividade não tão expressiva na participação dos estudantes em projetos fora da escola. Essa realidade ressalta a necessidade de uma maior mobilização tanto por parte das instituições educacionais, quanto da comunidade em geral para promover oportunidades de engajamento que ultrapassem os limites escolares.



Fonte: Elaboração da autora (2023).

6.1.2. VOCÊS GOSTAM DE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DA ESCOLA?

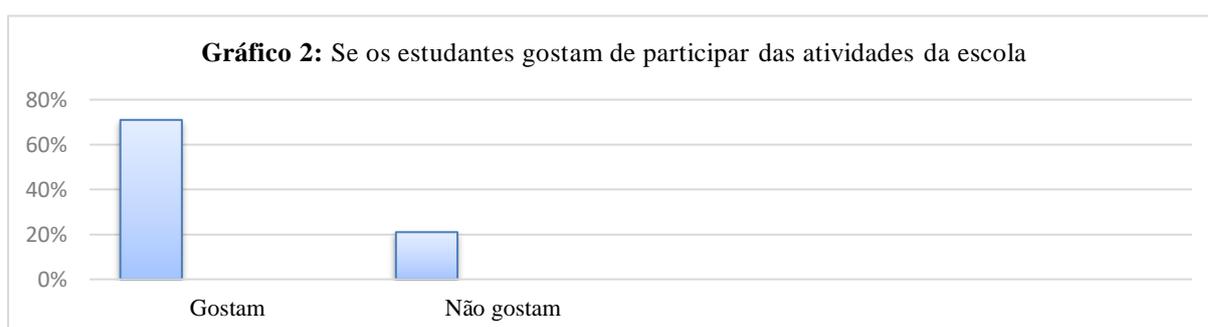
“Acho que quando participamos de um projeto na escola estamos preservando nossa identidade e ajudando o próximo dentro da escola”.

“Acho que é importante para um pensamento coletivo e é um momento de descontração”.

“Acho que é uma forma de aproveitar melhor esse momento importante que é o Ensino Médio.”

De acordo com a pesquisa, 83% dos estudantes entrevistados das escolas Alfa afirmaram que gostavam de participar das ações da escola e 17% não se posicionou, na Escola Beta 83% dos estudantes afirmaram que não gostavam de participar das ações da escola e 17% não se posicionou, nas escolas Delta e Gama Conforme os dados da pesquisa, 100% dos estudantes entrevistados afirmaram que gostavam de participar das ações da escola. Segundo a pesquisa chegamos ao total de 71% dos estudantes entrevistados gostam de participar das ações na escola, 21% não gostam. Tendo como base os resultados, observamos que a maioria dos estudantes gosta de participar das ações pedagógicas da escola, revelando assim, o importante papel da educação no estímulo aos estudantes às ações e projetos educativos.

Além disso, a preferência expressa por 71% dos entrevistados em relação às ações da escola, indica a importância de um ambiente educacional que promova engajamento e estimule a participação ativa dos alunos. Esses resultados corroboram com as ideias de Gadotti (1993), que ressalta a relevância em se estabelecer cenários propícios para a aquisição do conhecimento, estimular a consciência e edificar princípios. De acordo com o autor, o ensino voltado para a formação cidadã, não deve restringir-se a momentos específicos, mas deve ser implementado em todo o ambiente educacional. Portanto, é imperativo que as instituições de ensino criem oportunidades de engajamento por parte dos estudantes, tanto dentro dos limites da sala de aula, quanto além, nos quais eles possam exercer uma cidadania analítica.



Fonte: Elaboração da autora (2023).

6.1.3. QUAIS AS ATIVIDADES DEIXAM VOCÊS MAIS MOTIVADOS (AS) PARA PARTICIPAR?

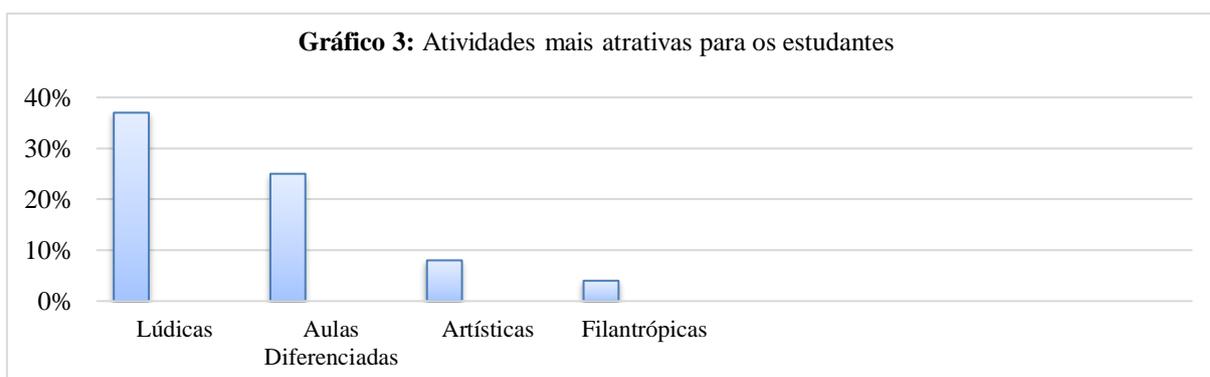
“Particpei da robótica, da monitoria. Acho importante a robótica na escola porque aproxima muito o aluno com o professor e acaba motivando o aluno a estar na escola e para o mercado de trabalho”.

“Jogos internos e dos acolhimentos que fazemos no início do ano para receber os estudantes”

“Particpei na maioria nos eventos escolares, tanto como aluno, como na organização como protagonista”.

De acordo com a pesquisa, algumas atividades foram citadas como mais atrativas para uma melhor participação do estudante na escola: 50% dos estudantes entrevistados na Escola Alfa afirmaram que gostavam de participar do protagonismo e de atividades lúdicas como jogos, nesta mesma escola 60% dos estudantes relataram que gostam de aulas diferenciadas e 17% de atividades culturais como aulas de música. Na Escola Beta, 100% dos estudantes não se posicionaram sobre o tipo de atividade, mas relataram que as atividades que pontoassem seriam mais atrativas, na escola delta, 17% dos estudantes relataram que gostam de atividades lúdicas e culturais como jogos e shows de talentos, 33% gostam de aulas diferenciadas como aulas de campo e as eletivas.

Por fim, na Escola Gama, 83% dos estudantes entrevistados, gostam de atividades lúdicas, como os jogos internos e os acolhimentos aos estudantes no início do ano e 17% gostam de atividades filantrópicas, essas atividades foram firmadas, a partir dos relatos, através de parcerias que a escola realiza com ONGs e Instituições nacionais e internacionais. Diante das colocações dos estudantes, totalizamos os seguintes resultados: 37% dos estudantes entrevistados das escolas pesquisadas gostam de atividades lúdicas, 4% de atividades filantrópicas, 8% de atividades artísticas, 25% gostam de aulas diferenciadas e 33% não se posicionaram quanto ao tipo de atividade. Diante dos resultados podemos ressaltar que, quanto mais atividades diversificadas a escola proporcione, maior será a interação e motivação dos estudantes, propiciando assim, uma cultura facilitadora ao protagonismo e para outras habilidades positivas para a formação integral do estudante.



Fonte: Elaboração da autora (2023)

6.1.4. VOCÊS GOSTAM DE PARTICIPAR DA ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DA SUA ESCOLA?

"Eu participei da robótica e da monitoria, é importante p aproximar os professores dos alunos, a avaliação melhora a comunicação com os professores, motiva a

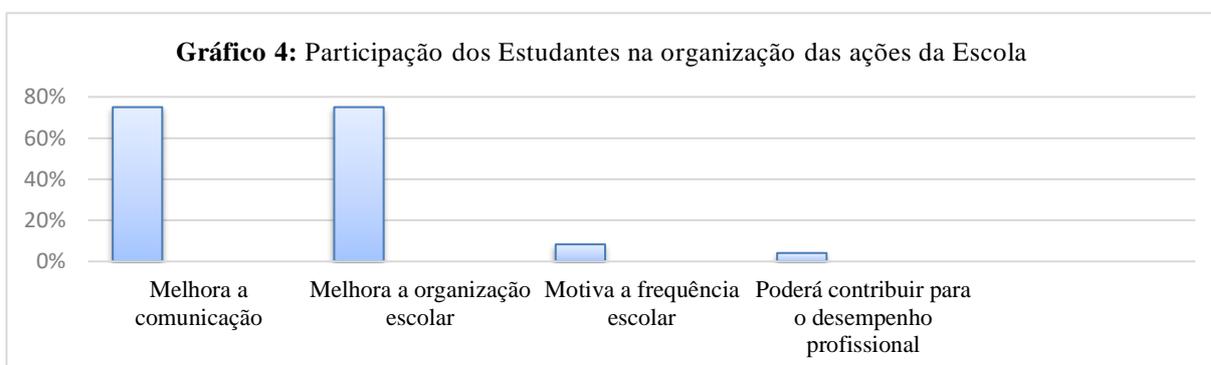
Em todos os projetos tem um planejamento contínuo, em todas as fases, pensamos junto com os professores

"Aqui na escola, dois alunos trouxeram um projeto que virou uma eletiva, vemos que não é só participar, mas cooperar com a organização".

Os relatos dos estudantes entrevistados congregam sobre o desenvolvimento de aspectos gerados a partir da possibilidade de estarem presentes nas várias etapas de organização de uma ação. Esses relatos foram categorizados da seguinte forma: 75% consideram que a participação dos estudantes nas etapas de organização de um projeto ajuda na melhoria da comunicação com os professores e outros estudantes; 8,3% relataram que motiva a presença dos estudantes na escola; 4,1% consideram que a presença dos estudantes nessas etapas irá contribuir para o desempenho em uma profissão futura; 75% consideram o que o envolvimento dos estudantes durante a organização das ações irá cooperar com a organização da escola.

Vale salientar que através dessa participação, os estudantes não apenas fortalecem os laços interpessoais, mas também constroem um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo, promovendo uma troca de ideias e percepções enriquecedoras tanto com os educadores quanto com os colegas. Gohn (2014) defende a existência de uma ligação entre os cidadãos e as organizações, dado que o ato de participar exerce um papel educativo e gera impactos psicológicos nos indivíduos ao engajá-los no processo de determinação. Essa teoria realça a dimensão da vivência nos procedimentos participativos.

A noção central, reside no fato de que o engajamento tem a tendência de crescer à medida que os cidadãos se envolvem, pois isso, se transforma em um método de integração social que os estimula a prosseguir com a participação. Em outras palavras, ao tomarem parte, os indivíduos se habilitam a se envolver completamente, o que abarca a contribuição e a influência na situação em que estão inseridos.



Fonte: Elaboração da autora (2023).

6.1.5. O QUE VOCÊS ENTENDEM SOBRE “SER PROTAGONISTA”?

“Quando participamos do protagonismo pensamos que é só na escola, mas a gente aplica não só dentro da escola, mas fora. A gente entende que uma ação protagonista a gente não está se sobressaindo a todos, mas se igualando a todos dentro daquele ambiente. O protagonismo juvenil faz com que os estudantes se integrem com os outros, entendam seu

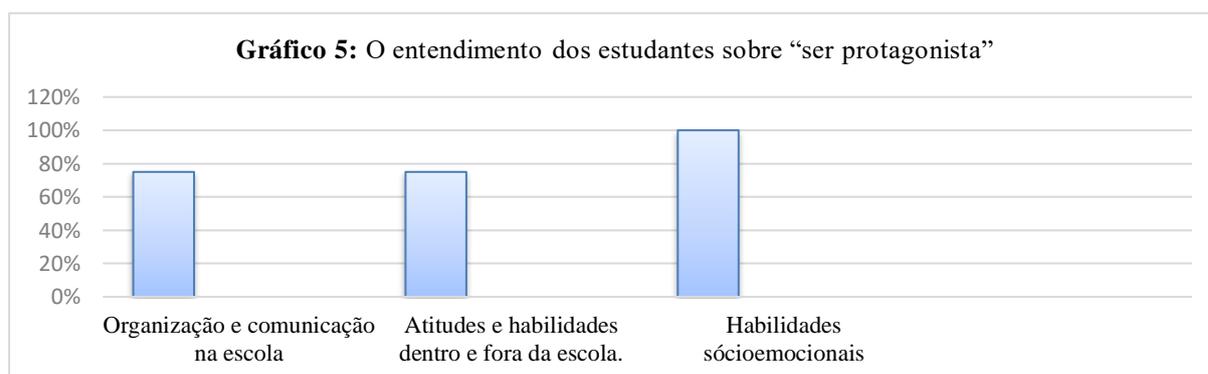
“É para ajudar a organizar a escola, os eventos sociais da escola. [...] Quando o estudante se envolve nisso, ele ganha uma melhoria acadêmica e

“Significa liderança e ajuda o estudante a saber como lidar com as coisas difíceis da vida”.

Mediante os relatos dos estudantes entrevistados, categorizamos suas percepções sobre o protagonismo. Em todas as escolas, 100% dos alunos mencionaram que o protagonismo contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como empatia, liderança, respeito, solidariedade, senso de coletividade e habilidades de comunicação. Além disso, 75% dos estudantes ressaltaram que o protagonismo desempenha um papel fundamental na organização escolar, simplificando a comunicação entre os estudantes e os diversos setores da instituição, incluindo a gestão e os professores. Notavelmente, também observamos que 75% dos entrevistados afirmaram que as ações e habilidades adquiridas por meio do protagonismo são aplicáveis tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Os relatos dos estudantes entrevistados reforçam as ideias apresentadas por Costa (2001) e Tavares *et al.* (2016) sobre o protagonismo juvenil ao enfatizarem que o protagonismo não apenas promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, liderança e solidariedade, além de facilitar a comunicação e a organização escolar. Essa visão é também apoiada em Costa (2001) que trata do protagonismo como uma abordagem ativa que incentiva a participação cidadã a partir da realidade dos jovens. Portanto, os resultados da pesquisa corroboram a importância do protagonismo juvenil na formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados, como defendido por Tavares *et al.* (2016).

Diante disso, é importante destacar, que as escolas estaduais de Pernambuco vêm desenvolvendo um trabalho buscando potencializar o protagonismo juvenil nos estudantes, especificamente no ensino médio, construindo competências e habilidades, alinhadas com os 4 pilares, definidos pela UNESCO, e com os quais nos identificamos, como os princípios para a educação de qualidade: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser*. Nesta linha, as escolas procuram desenvolver a *Pedagogia da Presença*, um dos princípios da educação integral que busca uma relação dialógica, afetiva e pautada no respeito a todos que fazem parte da unidade educacional.



Fonte: Elaboração da autora (2023).

6.1.6. PODERIAM DESCREVER ALGUMA SITUAÇÃO DENTRO OU FORA DA ESCOLA, EM QUE VOCÊS CONSIDERAM QUE TIVERAM UMA AÇÃO PROTAGONISTA?

“Na área de trabalho, numa entrevista de trabalho consegui me expressar melhor, expressar minhas ideias, liderar o grupo, foi bastante gratificante pra mim.”

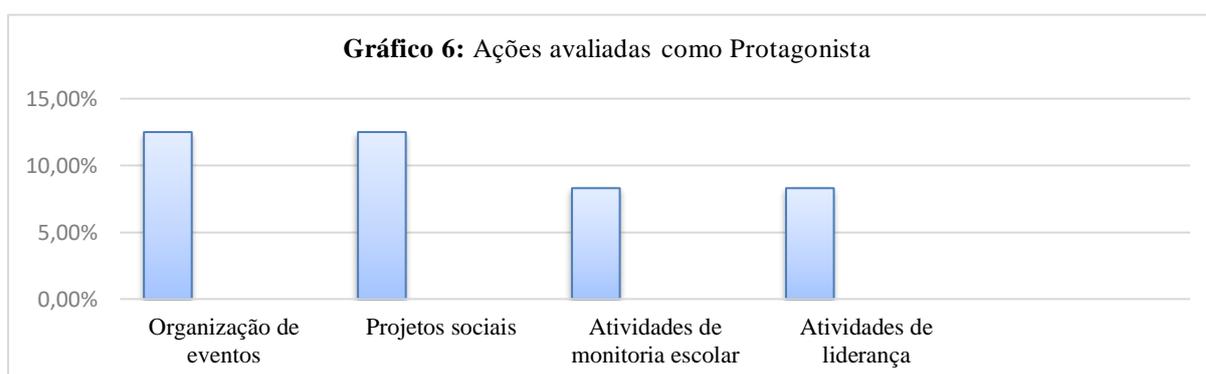
“Projetos sociais onde temos que arrecadar donativos, isso é muito bom.”

“Acho o protagonismo reflete em todas as áreas dentro e fora da escola. Isso acontece, por exemplo, dentro de casa, passamos por uma época difícil de *fake news* na área política e o projeto do consulado nos ensinou como avaliar tudo isso.”

Conforme os relatos dos estudantes, em 12,5% dos estudantes das escolas participantes as atitudes protagonistas se revelam em ações em que a escola é a base para a organização, como em eventos escolares ou aulas passeio, onde precisam executar tarefas dentro e fora da escola. A participação em projetos sociais é sinalizada por 12,5% dos entrevistados, em 8,3% observaram sobre as atividades de monitoria e ajuda aos colegas com dificuldade em atividades escolares, por fim 8,3% relataram que necessitaram ter atitudes de liderança em algumas ocasiões.

O contexto apresentado nos relatos, alusivo às atitudes protagonistas demonstradas pelos estudantes, pode ser analisado à luz do conceito de protagonismo juvenil, abordado por diversos autores. Costa (2001), ao discutir o protagonismo, enfatiza a importância de permitir que os jovens façam parte da solução e não apenas do problema, envolvendo-se em situações reais na escola e na comunidade. A participação dos estudantes em eventos escolares, como mencionado, alinha-se a essa ideia, evidenciando como a escola se torna um espaço para o exercício de suas habilidades de organização e cooperação.

Além disso, a participação em projetos sociais reflete uma visão abrangente do protagonismo, conforme também proposto por Tavares *et al.* (2016), onde os jovens contribuem de forma solidária para resolver problemas reais na sociedade em geral. As atividades de monitoria e auxílio aos colegas destacadas no texto podem ser compreendidas à luz do princípio de Freire (2007) sobre a ação participativa e coletiva, onde os estudantes, ao ajudar seus pares, estão não apenas reforçando suas próprias aprendizagens, mas também promovendo um ambiente de colaboração e compartilhamento de conhecimento. Por fim, o desenvolvimento de atitudes de liderança é defendido por Cavalcanti (2015), onde a autonomia não é apenas individual, mas também coletiva, capacitando os estudantes a tomar decisões e exercer influência em situações diversas.



Fonte: Elaboração da autora (2023).

6.1.7. QUAIS AÇÕES OU PROJETOS A ESCOLA PODERIA DESENVOLVER PARA CONTRIBUIR COM O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES?

“Além do protagonismo, a liderança de turma e tem a monitoria que consiste em um líder de turma não vai estar só liderando a si mesmo, mas a turma em si, orientando e agregando de forma contínua no cotidiano de todos. E a monitoria está ali pra te apoiar e a te associar ao bem coletivo, ao teu estudo, ao teu interesse, a te engajar naquilo e te trazer pro tempo atual e pro momento e que futuramente vai agregar como no vestibular e outras coisas”.

“Gostamos bastante dos jogos internos porque colocam a gente pra trabalhar, auxiliar os professores. Os acolhimentos também são momentos bem importantes porque auxiliamos os alunos a se agruparem”.

“Palestra da consciência negra que teve muitos ensinamentos sobre as vivências e experiências que levamos para a vida”

Segundo os estudantes, as atividades artísticas ajudam a desenvolver habilidades socioemocionais, como a comunicação, desenvoltura e revela talentos pessoais, em relação a essas ações 4,1% dos entrevistados relataram essa característica, também, 4,1% consideraram que as atividades esportivas por terem uma dinâmica diferenciada proporcionam trocas de experiências significativas entre estudantes e professores. Tais relatos constata a visão de que o protagonismo juvenil, ao estimular uma participação ativa em diversas áreas da vida escolar, pode contribuir para o aprimoramento das competências necessárias à formação integral dos jovens, em consonância com os princípios abordados por Buffa, Arroyo, Nosella (2003) e Ribeiro (2002). A citação de atividades artísticas e esportivas como catalisadoras de habilidades de comunicação, desenvoltura e descoberta de talentos pessoais relaciona-se com a perspectiva de Puig (2000) sobre a educação como formadora de cidadãos plenos, capazes de contribuir de maneira ativa na sociedade.

A participação em órgãos colegiados foi citada por 29,1% dos entrevistados, como atividades que engajam os estudantes nos projetos da escola e favorece o desenvolvimento da confiança, organização, disciplina, diálogo e da liderança, foram colocados como exemplos a participação na representação de turmas e em conselhos de classes. Essa participação está alinhada com as ideias de formação para a cidadania crítica e participativa, por Araújo (2012). Essas atividades engajam os estudantes nos projetos da escola, promovendo valores como confiança, organização, disciplina, diálogo e liderança, conceitos semelhantes à proposta de transformação da escola e do currículo defendida por Bolívar (2007).

Durante as entrevistas, ficou evidente a necessidade de as escolas proporcionarem espaços colegiados de discussão, ressaltando que nem todas elas o fazem ou possibilitam a participação dos estudantes. No entanto, com um percentual de 33,3%, as ações mais apontadas como eficazes são aquelas provenientes de abordagens diversificadas nas aulas, como a robótica, disciplinas eletivas, palestras ou parcerias com outras instituições. Essas abordagens estimulam a construção de uma conscientização social e pessoal em relação às vivências e experiências cotidianas, além de incentivarem a futura empregabilidade.

A indicação majoritária das atividades diversificadas como promotoras de conscientização social e pessoal remetem à visão de protagonismo social, destacada por Silva (2013), onde as experiências do cotidiano são valorizadas na formação dos jovens como agentes de mudança e transformação. Essas atividades não apenas aprimoram as habilidades técnicas, mas também promovem um entendimento mais amplo das questões sociais e uma preparação para futura empregabilidade, como mencionado.



Fonte: Elaboração da autora (2023).

6.1.8. O QUE VOCÊS ENTENDEM POR DIREITOS HUMANOS?

“É um direito da vida, é uma forma de todos nós termos os direitos e oportunidades, segurança.”

“São os direitos de um cidadão na sociedade, direito de falar, ir e vir, de se expressar, ser livre. Os direitos humanos defendem muitos bandidos e eu não concordo, estupradores, etc.”

“Aqui na escola aprendemos muito sobre até onde o meu direito vai porque se ultrapasso já estou ferindo o direito do outro.”

Com relação ao entendimento sobre os direitos humanos, nas respostas dos estudantes fica evidente que eles percebem os direitos fundamentais como essenciais para garantir liberdades e cidadania. Além disso, em suas declarações, enfatizam a relevância dos direitos na formação de relações tanto na escola quanto na sociedade em geral. Ao mesmo tempo, eles também abordam a problemática das injustiças de gênero, apontando desigualdades no mercado de trabalho e uma visão equivocada de que os direitos humanos favorecem injustamente os infratores.

Nesse contexto, fica clara a importância de cultivar uma cidadania ativa e, nesse sentido, a educação em direitos humanos desempenha um papel importante na busca por um conhecimento estruturado. É fundamental incluir essa temática de forma proeminente no currículo escolar, incorporando os valores históricos e filosóficos subjacentes aos direitos fundamentais. Dessa forma, a educação em direitos humanos se torna uma plataforma para estimular reflexões críticas sobre comportamentos e práticas que violam esses direitos.

Um trabalho de formação imbricado na cidadania deve priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano. Por meio desta compreensão percebemos que não é uma cidadania formal, distanciada do contexto sociopolítico, cultural e ético a que garante juridicamente os direitos, mas uma cidadania ativa, organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação (Silva; Tavares, 2011, p. 15).

De forma geral, é relevante destacar que os estudantes das escolas públicas enfrentam diversos graus de vulnerabilidade social e exclusão em seu contexto. Em algumas das escolas visitadas, essa situação se manifesta de forma mais acentuada, o que tem o potencial de afetar profundamente suas vidas e seu acesso à educação. Em determinadas ocasiões, as expressões dos alunos parecem refletir questões diretamente relacionadas ao seu dia a dia, revelando indignação diante de situações de injustiça e intolerância que eles vivenciam. Para esses estudantes em particular, a promoção da educação cidadã no ambiente escolar implica não apenas a conscientização, mas também o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do mundo, culminando no papel de serem protagonistas de suas próprias histórias.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 2005, p. 75).

Parafraseando Freire (2005, p.23), podemos considerar a relevância da concepção de um olhar crítico para as circunstâncias desafiadoras da vida, no reconhecimento da realidade

opressora, com as suas circunstâncias e magnitude, o resgate da dignidade do estudante, reflete-se de fundamental importância para a ação libertadora. A desmistificação de uma realidade opressora, acabada e irreversível, é fundamental, segundo a teoria de Freire, através de uma práxis constitutiva do mundo, ou seja, oportunizar uma ação e reflexão, uma ação cultural dialógica, acreditar assim, no educando enquanto ser capaz e protagonista da sua existência, na busca incessante de conhecimento e reconhecimento de suas necessidades.

6.2. ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

6.2.1. Vocês têm conhecimento ou os estudantes já comentaram, se participam ou participaram de alguma organização social, partidos políticos, associações, ou grupos de ajuda comunitária? Quais?

“Os alunos participam de igrejas enquanto instituição social. [...] Alguns estudantes da escola fundaram um ONG chamada fruto de favela e outros desenvolveram um projeto social de voltado para LIBRAS.”

“A igreja é muito presente nessa temática, temos uma estudante muito atuante na religião de matriz africana, militante em defender suas ideias. Outro estudante está se preparando para ser padre e é muito atuante também, compartilha sua rotina com a escola.”

“Alguns participam em suas comunidades de associações de moradores. Esses estudantes costumam participar ativamente nas atividades dessas organizações e utilizam o espaço escolar como ponto de encontro para esses grupos, eles se identificam com a escola.”

De acordo com o relato dos professores das escolas entrevistadas, as instituições religiosas contemplam uma maior participação e engajamento dos estudantes nos projetos fora do contexto escolar. Tal constatação pode estar relacionada ao conceito de formação para a cidadania ativa discutida por Silva e Tavares (2011). Assim como a escola pública contemporânea busca promover uma cultura comum e valores universais para a cidadania, as instituições religiosas podem estar oferecendo um ambiente onde os jovens se sentem mais envolvidos e comprometidos com atividades sociais e projetos, possivelmente por compartilharem valores e princípios em comum. Isso pode ser visto como uma manifestação de cidadania ativa e coletiva, onde a prática dos valores de tolerância, paz e respeito é fomentada.

No entanto, é importante considerar que essa maior participação pode ser influenciada pela natureza das instituições religiosas, suas dinâmicas sociais e culturais, além do sentido de pertencimento e propósito que os estudantes encontram nesses ambientes. Portanto, o engajamento dos estudantes em projetos fora do contexto escolar, observado nas instituições

religiosas, pode ser entendido como uma expressão de cidadania ativa e coletiva, refletindo a busca por um espaço onde valores compartilhados e engajamento social contribuam para o desenvolvimento integral dos jovens, à semelhança do que a escola pública contemporânea também busca alcançar.

6.2.2. OS ESTUDANTES GOSTAM DE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DA ESCOLA?

“No geral, é sempre o mesmo grupo de estudantes que participa das atividades e há um questionamento entre os professores sobre a falta de interesse deles. Em relação às atividades esportivas há um interesse maior.”

“Os estudantes gostam de participar e mostram interesse nos projetos da escola.”

“Sim, os estudantes na escola gostam de participar ativamente nas atividades, percebemos inclusive que eles preferem ter “a mão na massa” e executar todo o projeto”.

Os professores da escola gama relatam que os estudantes demonstram preferência por participar das atividades e projetos escolares, especialmente quando possuem um caráter lúdico ou estão relacionados ao esporte. Eles também mencionam que projetos com objetivos pedagógicos, também conseguem envolver os alunos de forma significativa, estimulando o protagonismo dentro da disciplina. Isso resulta em maior participação e aprendizado, proporcionando aos estudantes uma sensação de valorização no processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes deixam de ser meros coadjuvantes e passam a liderar a formação do conhecimento. No entanto, durante essas iniciativas, a orientação e o acompanhamento dos professores se fazem necessários.

Por outro lado, os professores da escola beta, observam a participação que um mesmo grupo de estudantes tende a liderar os projetos da escola. Eles identificam um desinteresse dos alunos na participação e engajamento das atividades e projetos propostos, exceto quando se trata de atividades esportivas, nas quais a participação estudantil é mais intensa.

Segundo os professores da escola delta, a participação dos estudantes expressa muitas vezes, a necessidade de interagir com os colegas da escola, favorecendo assim, uma maior assiduidade e motivação nas atividades com fins coletivos. Os dados apresentados podem ser discutidos à luz das ideias de Libâneo sobre a prática pedagógica e a relação entre professores e alunos. O relato dos professores se alinha com a visão do autor sobre a importância de uma educação que considere os interesses e a realidade dos alunos para tornar o ensino mais atrativo e significativo. Conforme explica Libâneo (1994), é essencial que as abordagens educacionais

levem em conta o ambiente social, características individuais, requisitos, motivações e expectativas do grupo atendido, a fim de tornar o processo de aprendizado mais eficaz e a construção do conhecimento mais acessível.

Além disso, quando os projetos têm fins pedagógicos, os professores destacam que há um aumento na participação e aprendizado dos estudantes, o que está em concordância com a abordagem pedagógica proposta por Libâneo, onde a prática educativa congrega a contextualização política e social, estimulando a participação ativa e alinhada com o processo de construção do conhecimento.

6.2.3. OS ESTUDANTES PARTICIPAM DA ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES OU PROJETOS DA ESCOLA?

“Os estudantes se envolvem desde a proposição das ideias até a execução dos projetos. Eles se engajam em equipes, harmonizam-se e de modo geral, há aqueles estudantes que gostam de organizar, outros gostam de atuar na gestão de recursos, no planejamento.”

“Poucos estudantes demonstram esse interesse e quando ele acontece eles conseguem ajudar muito na execução do projeto”.

“Aqui na escola os estudantes participam ativamente em alguns projetos. Alguns estudantes participam organizando atas em conselhos de pais e outras ações, em processos que envolvem política. [...] Eles se organizam muito rápido, são colaborativos quando estimulados, inclusive atuam no contraturno para a realização do projeto”.

Os professores entrevistados da Escola Gama consideram que quando os estudantes são mediados ou orientados pelos professores, durante a construção de um projeto ou atividade, irá motivar para uma melhor participação, os estudantes se sentem mais seguros e conseguem protagonizar o processo. De acordo com Pereira (2020) esse método de atuação dos educadores, que respeita a expressão dos alunos e negocia soluções, está associado à perspectiva de reconhecer a qualidade do conhecimento prévio das situações. Ademais, essa abordagem promove a conscientização nos estudantes de que suas ações podem impactar positivamente a comunidade e que o protagonismo educacional é uma forma de exercer cidadania de maneira participativa e solidária, como destacado pelo autor.

Ainda de acordo com os relatos, a participação dos estudantes ocorre durante todas as fases e promove atitudes de liderança, organização pessoal e coletiva, melhorando a interação entre os pares.

Na Escola Beta, segundo as entrevistas, os estudantes que se envolvem nos projetos e ações da escola, participam também, do planejamento e organização das ações, observa-se ainda, um maior interesse na participação mais efetiva na estruturação dos projetos. Conforme os relatos dos professores da escola delta, há uma importante participação na organização de várias atividades pelos estudantes, observam o envolvimento e uma atuação de forma dinâmica em diversas ações no cotidiano escolar, seja no seu turno ou no contraturno. Relatam inclusive, que há uma intensa colaboração na incumbência de projetos ou ações, em que observam atitudes como liderança, iniciativa e organização durante a execução.

O relato sobre a participação ativa dos estudantes nos projetos e ações escolares, conforme mencionado, se relaciona com a perspectiva de Krauskopf (2000) acerca do paradigma da juventude cidadã. O engajamento dos estudantes na fase escolar é percebido como um meio de permitir que eles assumam um papel de liderança, desenvolvam habilidades de organização e atuem de maneira coletiva. Esse engajamento promove a formação de uma juventude consciente de seu potencial transformador, capaz de contribuir para o desenvolvimento coletivo, o que se alinha à visão de Krauskopf (2000) sobre a juventude como um setor com capacidade para construir uma qualidade de vida democrática e participativa.

Isto posto, a ênfase na participação dos estudantes na organização e planejamento dos projetos escolares reflete a busca pela identidade, autonomia e atuação ativa no ambiente educacional, em consonância com o conceito de juventude cidadã apresentado pelo autor.

6.2.4. A ESCOLA TEM ÓRGÃOS COLEGIADOS? SE POSITIVO: QUAIS OS ÓRGÃOS COLEGIADOS DA ESCOLA TÊM A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES?

“A escola tem o conselho escolar, que conta com participação do estudante.”

“Os estudantes participam na elaboração do PPP, tínhamos grêmio e estamos tentando reorganizar, a experiência do grêmio não foi muito produtiva e a iniciativa do protagonismo foi mais produtiva. Isso ocorreu porque os estudantes que participavam do grêmio não tinham um preparo para as discussões na escola. Acreditamos ser necessário preparar os estudantes para participar com um debate mais qualificado nas discussões da escola”.

“Eles participam do conselho de representação dos próprios estudantes, pontuando necessidades e demandas para discussão com a coordenação da escola. No entanto, ainda falta maior parceria e um trabalho equitativo que permita atender as solicitações dos estudantes”.

Os professores entrevistados da Escola Gama, expressaram a importância da participação dos estudantes nos órgãos colegiados para a formação dos mesmos. No entanto, identificaram a necessidade de aprimorar o entendimento dos alunos sobre as questões abrangentes da escola, incluindo seu funcionamento e organização. Isso tenderia preparar os estudantes de maneira mais eficaz, para participarem ativamente dos debates.

Em relação ao grêmio estudantil, a escola está em processo de reestruturação devido a dificuldades anteriores, mas os professores acreditam que essa entidade desempenha um relevante papel para a melhoria da comunicação interna. Enfatizando o protagonismo, outros órgãos colegiados têm uma presença menos desenvolvida na escola, no entanto, os professores veem todos esses mecanismos como parte integrante do processo de gestão democrática. Diante dos relatos dos professores da escola delta, os estudantes têm participação no conselho escolar, este órgão é responsável pelas demandas pedagógicas estudantis, onde o estudante repassa as solicitações para a coordenação pedagógica, que busca a melhor solução, em acordo com os estudantes.

O relato sobre a importância dos órgãos colegiados e do diálogo na educação, conforme mencionado, está alinhado com as perspectivas de Matos *et al.* (2021). Os órgãos colegiados, como os Conselhos de Classe e os grêmios estudantis, desempenham um papel central na construção de um ambiente escolar participativo e democrático, permitindo que diferentes membros da comunidade escolar expressem suas opiniões, contribuam para a tomada de decisões e influenciem nas políticas educacionais.

Os professores reconhecem a relevância da participação dos estudantes nesses órgãos, ressaltando a necessidade de melhorar o entendimento dos alunos sobre questões mais amplas da escola para uma participação efetiva. A reestruturação do grêmio estudantil também é vista como uma oportunidade para aprimorar a comunicação na escola. O foco no protagonismo dos estudantes é destacado, embora alguns órgãos colegiados ainda estejam em estágios iniciais na escola, todos são considerados partes do processo de gestão democrática, em sintonia com a visão apresentada por Matos *et al.* (2021) sobre a importância do diálogo e da participação efetiva de diversos atores na escola.

6.2.5. QUAIS AÇÕES OU PROJETOS CONTRIBUEM PARA DESENVOLVER O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES?

“A acolhida no início e meio do ano é muito importante. A robótica também contribui muito para o senso de liderança dos estudantes”.

“Os estudantes mostram muito interesse na robótica e se engajam de forma significativa para a construção das ações. Alguns estudantes gostam de música, dança e o engajamento deles é direcionado para as ações nesses projetos”.

“De modo geral, todos os projetos conseguem estimular o protagonismo, mas existem os perfis dos estudantes, alguns são mais envolvidos com projetos de cunho pedagógico, outros em projetos comunitários.

Os professores da Escola Gama enfatizaram a necessidade de um maior estímulo em projetos que promovam a cooperação e a solidariedade, tais como gincanas, jogos e atividades artísticas. Essas iniciativas podem aprimorar a consciência comunitária e a participação em ações conjuntas. Dado o cenário diversificado de estudantes na escola, é importante que os projetos sejam variados para atender a diferentes perfis.

Portanto, a promoção de debates que ampliem a compreensão dos alunos sobre a relevância da escola em sua formação assume um papel de destaque. Na Escola Beta, existem projetos em vigor, como o jornal da escola e clubes organizados através da disciplina de protagonismo ou da eletiva de robótica. Além disso, há projetos oriundos da respectiva GRE.

Destarte, o relato sobre as práticas na Escola Gama, onde os professores enfatizam a promoção da cooperação, da solidariedade e da consciência comunitária através de projetos variados, se alinha às ideias discutidas acerca do protagonismo juvenil e os pensamentos de autores como Gadotti (1993) e Freire (2005).

Gadotti (1993) ressalta a participação juvenil como uma ação fundamental para a construção da cidadania e destaca que a educação não pode ser a única responsável pela transformação social, necessitando da participação ativa da sociedade. Ao implementar projetos que estimulam a participação ativa dos alunos, os professores da Escola Gama estão colocando em prática a noção de criação de espaços de decisão coletiva e educação democrática mencionada por Gadotti (2014).

Além disso, a ênfase na promoção do diálogo, da criticidade e da responsabilidade social alinha-se com a visão de Freire (2005) sobre a troca de ideias como uma necessidade fundamental para a existência humana. Da mesma forma, a abordagem de *design* participativo discutida por Rodrigues (2019) encontra eco nas práticas da Escola Gama, onde os alunos são

incentivados a colaborar e se tornar parte ativa da comunidade escolar, resultando em um ambiente acadêmico mais colaborativo e inclusivo.

Outro aspecto importante é o fato de que os professores notam que os estudantes, em ambas as escolas, demonstram interesse por temas relacionados à tecnologia e à cultura, e enxergam esse interesse como um potencial para fomentar o protagonismo juvenil na escola. No entanto, também reconhecem a necessidade de os professores desempenharem um papel ativo no estímulo e na mediação desse processo.

Relativo a este aspecto, os professores da escola delta, indicam que os estudantes têm uma participação contundente nas ações propostas dentro das disciplinas, ou nos projetos de monitoramento. Outra ação que consideram importante são as ações sobre a cultura de paz, onde os estudantes criaram atividades durante o intervalo, ou ainda, os projetos de punho político como a eleição dos representantes de sala. Essas ações, observam, desenvolveu a liderança, socialização e reduziu a timidez.

Neste contexto, é importante salientar que ao reconhecerem os interesses dos alunos e promoverem sua participação ativa na escola, os professores estão desempenhando o papel de mediadores, sem a limitação de apenas transmitir conteúdos. Esse tipo de abordagem, conforme mencionado por Pereira (2020), elimina a visão tradicional de que o professor apenas entrega conhecimento e o aluno apenas absorve, substituindo-a por uma dinâmica mais colaborativa e participativa, onde os alunos são encorajados a explorar seus interesses, tomar decisões e se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, a mediação e o estímulo ativo por parte dos professores se alinham à promoção do protagonismo juvenil na escola, conforme observado no relato.

6.2.6. QUAL O ENTENDIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, DIANTE DO QUE VOCÊS OBSERVAM E ESCUTAM NO COTIDIANO?

"Respeitar os direitos humanos na escola é respeitar a realidade do aluno."

"Há uma concepção errônea criada por muitos estudantes de que os direitos humanos existem para proteger as pessoas que transgridam as leis. Eles têm a dificuldade de compreender que os direitos humanos são para todas as pessoas".

"É um eixo muito importante na escola [...] é inegociável a questão da igualdade, da liberdade, da necessidade de formar cidadãos conscientes e críticos é muito incentivada na escola. [...] Nossa escola é movida por projetos e todos envolvem direitos humanos."

Inicialmente, os professores da Escola Gama, colocaram que os direitos humanos são pautas sensíveis e legítimas para serem trabalhadas no contexto escolar, essas relações deveriam ser tratadas como conteúdos contínuos, debatendo o cotidiano do estudante de forma ampla, entendendo as dificuldades e conflitos vivenciados, dentro de um contexto social. Os estudantes são bastante engajados nesse debate e a escola procura incentivar através de vários projetos durante todo o ano.

O relato dos professores da Escola Gama destaca a sensibilidade e legitimidade dos direitos humanos como temas a serem abordados no contexto escolar. A sugestão de tratá-los como conteúdos contínuos, incorporando as vivências e dificuldades cotidianas dos estudantes, demonstra um compromisso em promover uma compreensão profunda desses direitos. O engajamento dos estudantes nesse debate e os projetos ao longo do ano demonstram uma abordagem ativa e participativa da escola para incentivar a discussão sobre direitos humanos.

Os professores da escola delta, também observam um maior interesse sobre os direitos humanos, devido a realidade vivida pelos estudantes, e a necessidade de mais informações sobre os direitos fundamentais. O texto de referência aprofunda a perspectiva prática da EDH, enfatizando a importância de uma busca cotidiana e planejada na integração dos conceitos de direitos humanos no ambiente pedagógico. Tal premissa alinha-se à perspectiva de Silva (2013) que enfatiza a educação como um canal estratégico para a construção coletiva de uma sociedade igualitária, reforçando a necessidade de processos metodológicos participativos.

Nesse sentido, a interseção entre o relato dos professores e as reflexões de autores como Benevides, Amorim e Rego (2018) suscita uma discussão sobre como a abordagem ativa e contínua dos direitos humanos no contexto escolar pode contribuir para uma educação transformadora, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos conscientes, críticos e participativos. Além disso, a reflexão sobre as barreiras para a efetivação dos direitos humanos nos convida a considerar como a educação pode ser uma ferramenta para superar esses desafios e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentamos, com esta pesquisa, favorecer a reflexão sobre a construção da cidadania na rede pública de ensino, abrangendo os desafios e possibilidades, que vislumbre sobre a implementação de ações pedagógicas implementadas sobre a ótica do protagonismo juvenil, durante o ensino médio. Observamos que a temática em tela, expressa a relevância sobre o entendimento dos processos educativos vigentes na perspectiva da formação cidadã.

A análise que realizamos nesta pesquisa, corrobora para o entendimento de que o protagonismo juvenil possibilita caminhos que compatibiliza a construção de um processo aprendizagem com experiências diversas, ampliando os conhecimentos, dentro de um enfoque coletivo, no entanto, buscando o fortalecimento do sujeito em sua autonomia, em sua liderança e produzindo outras habilidades que estruturam e impulsionam a identidade cidadã dos estudantes.

É essencial que o entendimento sobre a ação protagonista não esteja restrito a um grupo em específico, mas seja difundido de forma ampla para todos, visto que, uma identidade caracterizada como protagonista, não é vinculada a uma indicação ou eleição, e sim, há uma conduta do sujeito, que converge com a sua visão de mundo. É importante que a Escola possibilite a compreensão por parte dos estudantes, sobre a postura inerente que envolve o protagonismo, conscientizando-o, e suscitando que o cuidado e a responsabilidade social fazem parte da natureza humana, estando ao alcance de todos.

A educação além dos percursos formais tem como missão, viabilizar a apropriação de comportamentos cotidianos, que promovam a capacidade de relacionar-se com o outro, de forma solidária, a partir de valores que englobem a responsabilidade social e a justiça, este processo de humanização do mundo em que vivemos, capacita o estudante a refletir sobre seu modo de pensar e agir.

Partindo da premissa, que o comportamento dos jovens condiz com uma personalidade que congrega um potencial crítico e transformador, percebemos que a Escola dentro das suas prerrogativas, poderá motivar de forma consciente e reflexiva essa perspectiva subjetiva, transpondo elementos que possam contribuir para o desenvolvimento de habilidades percussoras da cidadania ativa. Quando o processo educacional consegue proporcionar a comunhão de saberes que se relacionem, e se transformem em elos, que efetivamente viabilize o desenvolvimento integral do ser humano, torna-se um novo preceito para uma convivência harmoniosa. Ao orientar e oportunizar os estudantes nas diversas práticas que o ambiente

educacional proporciona, promove-se uma pluralidade de experiências, que congregam a ação e a reflexão cidadã.

A pluralidade conceitual sobre cidadania dialoga com o compromisso e responsabilidade social, que, por sua vez, denota o grande desafio que é a educação cidadã em toda sua amplitude e complexidade. As oportunidades durante a formação irão possibilitar as interações, que mediam a ação reflexiva, essas experiências poderão retratar a relevância que a cidadania terá no decorrer da vida.

A educação em Pernambuco incorporou o protagonismo juvenil no seu currículo a partir da lei, nº 125 de 10 de julho de 2008, através do Programa de Educação Integral, potencializando um trabalho pedagógico com fins a desenvolver competências socioemocionais e valores para uma vida social plena. Passados alguns anos, as Escolas Integrais desenvolvem projetos para motivar a ação protagonista nos estudantes, são realizadas formações para os docentes e estudantes, porém a educação cidadã é um grande desafio, um processo de gradual e contínuo, e que durante a escolaridade, questões do meio social, o compromisso familiar do estudante ou a dinâmica da escola, interferem, e muitas vezes desarticulam esse processo.

É importante salientar, que a cidadania ativa, como descreve Benevides (2016), se alinha com a transformação de mentalidades, ou seja, uma mudança na visão de mundo, um empoderamento necessário para se articular os desafios do cotidiano, com atitudes que remetem à uma prática dialógica e reflexiva, estruturada numa perspectiva condizente com o compromisso social, e em consonância com as diretrizes dos direitos humanos. Esta ótica, impacta que o compromisso social, que coaduna com o engajamento de todos, e isso, reporta diretamente a consciência crítica e a mudança de comportamento, atitudes e valores, é importante salientar, que este paradigma irá percorrer os vários espaços em que o estudante ocupe, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Considerar a capacidade do sujeito em ocupar os espaços de tomada de decisão, nas mais variadas esferas, seja na sua casa, na sua comunidade, na sua cidade, ou no seu país, conjuga a apropriação de saberes plurais sobre o entendimento do que é a cidadania, ou o que está integrado com o ser político. Por muito tempo, o estudante foi subjugado como um ser compatível a uma caixa, em que seria depositado os conhecimentos inerentes a sua formação, a função social da escola não era concebida com a sua devida importância, neste sentido, reconhecer que os jovens tem a capacidade de ocupar espaços de liderança, debater questões pertinentes ao seu cotidiano, remetem a uma educação libertadora, e comprometida com a compreensão da cidadania em sua totalidade, fortalecendo sua autonomia e o senso de pertencimento, esses aspectos são percussores de uma prática dialógica, alinhada com o

compromisso social e a educação em direitos humanos.

Em suma, podemos destacar as seguintes considerações:

1. No que tange ao modelo de uma escola democrática, a pesquisa evidencia que as escolas pesquisadas, demonstraram possibilitar aos estudantes espaços para a participação nas ações e projetos da escola, observamos também, durante os relatos, que os estudantes e professores expressaram a importância da participação não apenas da execução, mas na promoção de um ambiente colaborativo, onde os estudantes tenham a oportunidade de trazer ideias e organizar projetos;
2. Com referência ao protagonismo juvenil, a pesquisa aponta para a contribuição da ação protagonista no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como empatia, liderança, respeito, solidariedade, senso de coletividade e habilidades de comunicação;
3. No que tange a cidadania ativa, a pesquisa congrega para o entendimento que as habilidades desenvolvidas no ambiente escolar, poderá proporcionar uma maior interação e inclusão na escola, entre os estudantes e professores, como também. no desenvolvimento de competências para a vida pessoal e em sociedade;
4. No que tange a educação em direitos humanos, a pesquisa demonstrou que nas ações, os princípios dos direitos humanos são entendidos como norteadores dos projetos. Destacamos também, evidências na pesquisa, que denotam um distanciamento entre os valores trabalhados dentro do ambiente escolar, e o contexto vivido pelos estudantes de vulnerabilidade e exclusão social.

Na prática, a busca pela mudança de atitudes individualistas, que são resultantes de uma formação baseada em identidades fragmentadas, pode ser revertida e reconstruída para uma visão mais coletiva e holística do ser humano, este processo requer um letramento social, que, se produziu e se reproduziu ao longo dos anos, e, necessariamente, ainda irá percorrer por gerações. Observamos que, é inerente a contribuição da escola pública para o desenvolvimento da cidadania e do fortalecimento da democracia no país, o caráter integrador próprio dos ambientes educacionais, impulsiona a educação pública como uma potente ferramenta de transformação social, afastando a submissão e os interesses das ideologias neoliberais e hegemônicas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Clarissa Maria Bezerra. **Gestão democrática da educação e o papel dos conselhos escolares: o caso do município de Olinda**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. **Escola reflexiva e nova racionalidade**, p. 15-30, 2001.
- ALMADA, Pablo. A cultura política de 68: reflexões sobre a resistência estudantil no Brasil e em Portugal. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 123-143, 2016.
- ALVES, F. A.; BONI, P. C. Os “caras-pintadas”: o fotojornalismo como elemento construtor da memória. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 10, n. 19, p. 161-178, Enero- Juniiio 2011.
- ANAVITARTE, Erika Alfageme; VICENT, Raquel Cantos; MUÑOZ, Marta Martínez. **De La participación al protagonismo infantil: propuestas para La acción**. Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. 2000.
- ARAÚJO, Adilson Cesar de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. O processo de construção de escolas democráticas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 1, n. 1, p. 78-86, 2012.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007
- AROCHO, Wanda Rodríguez. El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. **Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"**, v. 10, n. 1, p. 1-28, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BALEEIRO, M.C. et. al. **Sexualidade do adolescente – Fundamentos para uma ação educativa**. Salvador: Fundação Odebrecht e Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1999.
- BARBOSA, A.A (des)articulação do Movimento estudantil (década de 80 e 90). **Educação: teoria e prática**, vol 10, n.18/19, p 5-14, 2002
- BELLO, E. 2013. **A cidadania na luta política dos movimentos sociais urbanos**. Caxias do Sul, EDUCS, 422 p.
- BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. **Educação para a Democracia**. Lua nova, n. 38 (p.

95-237), São Paulo, 1996.

_____. **Cidadania Ativa e Democracia no Brasil**. Rev. Parlamento e Sociedade, v. 4, n. 6 (p. 21-31), São Paulo, 2016.

BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIM, Rosendo Freitas; REGO, Erny Coelho. Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise do currículo e da formação docente nas licenciaturas do instituto federal do Ceará. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 104, p. 291-322, 2018.

_____. **Os direitos humanos das mulheres: transformações institucionais, jurídicas e normativas no Brasil**. Fortaleza: EDUECE, 2016.

BLENGINI, Ana Paula; RODRIGUES, Fabiana. A educação básica sob o ensino remoto na pandemia: aprofundamento das desigualdades educacionais e reconfiguração do “fracasso escolar”? **ORG & DEMO**, v. 22, n. 2, p. 81-102, 2021.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Campus, 2002

_____. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLÍVAR, Antonio. Escuela y formación para la ciudadanía. **Bordón: Revista de pedagogía**, v. 59, n. 2, p. 353-374, 2007

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 19.ed. São Paulo: Malheiros, 2006,

BOURDIEU, Pierre et al. A juventude é apenas uma palavra. **Questões de sociologia**, p. 112-121, 1983.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 599-610, 2010.

BRAGHINI, Katya Zuquim; CAMESKI, Andrezza Silva. "Estudantes democráticos": a atuação do movimento estudantil de "direita" nos anos 1960. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 945-962, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**, decreto n. 7037, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/2012**. Diretrizes Nacionais

para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: MEC, 2013. p.76

_____. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

BRINGEL, Breno. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. **EccoS Revista Científica**, v. 11, n. 1, p. 97-121, 2009.

BRITO, Rose Dayanne Santos. A crítica de Marx ao conceito de cidadania. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, n. 39, 2018.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. Cortez, 2003.

CANDAU, Vera. et.al. **Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Educação em direitos humanos: desaí os atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008.

_____. **Interculturalidade e educação**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Reinventar a escola. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./ abr. 2013.

CARDOSO, Fernando. Educar para a crítica, pluralidade e mudança social: notas desde a educação em direitos humanos. **Revista Teias**, v. 24, p. 321-329, 2023.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural no Brasil: Processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventude**, Manizales, v.1, n.7, p. 179-208, 2009.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães; LEITE, Elenice Monteiro. **Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios**. 2006.

CAVALCANTI. Ana Claudia Dantas. **Participação Cidadã no Contexto da Reforma Administrativa do Estado de Pernambuco**. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CONDÉ, Ágatha Alexandre Santos. **Juventude e educação: os sentidos do ensino médio na**

- ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FASSIN, Éric. **Populismo de izquierdas y neoliberalismo**. Barcelona: Herder, 2018.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.
- FIALHO, Nadia Hage; OLIVEIRA, João Danilo Batista de. Anísio Teixeira, sistema de educação e democracia. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e257567, 2022.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. **A participação social dos excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia da tolerância**. Editora Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Silene. Movimento estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, n. 11, p. 131-146, 2008.
- FREITAS, Vinicius Ruiz Albino; PIOVEZAN, Elíoenai; PORTÉRO, Cristina Schmidt Silva. O grêmio estudantil e os desafios da gestão democrática na escola pública. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 6, p. 448-460, 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordça aos educadores. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016.
- _____. Escola “sem” partido. **Rio de Janeiro: LPP/Uerj**, 2017.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Escola cidadã**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. **Pedagogia da práxis**, 2.ª ed., São Paulo, Cortez, 1998.
- _____. **Perspectivas atuais de educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, 2000.

periferia do Distrito Federal. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. Ação Educativa, 2005.

_____. Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. **Belo Horizonte: Universidade**, 2001.

_____. **Cuide bem do seu jardim: jovens semeando e cultivando seus projetos de vida**. Uberlândia: IAMAR, 2007.

_____. **Educação: uma perspectiva para o Século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COSTA, Shirley. As dificuldades da escrita dos alunos da rede pública: um estudo de caso da turma do projeto se liga. **Revista Inclusiones**, p. 325-340, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Ed.Artmed. 3ª Ed. São Paulo. 2010.

CRESWELL, John W. CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZETTA, Danieli D.'Aguiar; SILVA, Marcus Quintanilha da. Gestão democrática na educação infantil: possibilidades atuais de participação a partir da existência de órgãos colegiados. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.

CULP, Julian. Educação cidadã, consciência democrática e globalização. **Revista Perspectiva Filosófica**, v. 45, n. 2, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação na nova Constituição**. Revista da Ande, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

CURY, Carlos R. Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

CUSSIÁNOVICH, A. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: **Historia del pensamiento social sobre la infancia**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2002, pp. 86-102.

DAGNINO, Evelina et al. Cultura democrática e cidadania. **Opinião Pública**, v. 5, n. 1, p. 20-71, 1998.

DALBEN, Ângela Imaculada L. F. Trabalho escolar e conselho de classe. Campinas-SP: Papyrus, 1995. _____. **Conselhos de Classe e Avaliação: Perspectivas na Gestão Pedagógica da escola**. 1ªed. Campinas. Papyrus. 2004. Coleção magistério: formação e Trabalho Pedagógico.

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

GARCIA, A.. *Cognição e evolução: a contribuição de Konrad Lorenz*. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 89-100, mar. 2005.

GARCIA-CARPINTERO, Arecia; SCHUGURENSKY, Daniel. *La participación como elemento clave en las escuelas democráticas*. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 25, n. 2, p. 65-83, Maio./Ago. 2017.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo. Cortez, 2013.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5ª Ed, São Paulo, Ed. Loyola, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce**. Ed. e trad. de C. N. Coutinho; co-ed. de L. S. Henriques e M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRIESSE, Margaret Ann. *Políticas públicas, educação e cidadania: Um modelo da teoria crítica e suas implicações para a educação brasileira*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2003.

GROPPO, Luís Antonio. *A juventude como categoria social*. **GROPPO, Luís Antonio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, p. 7-27, 2000.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Autores Associados, 2017.

HUR, Domenico Uhng. **Discursos do trânsito da guerrilha ao Estado neoliberal: estrategopolítica, tecnopolítica e nomadopolítica**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009

JARDIM, Guilherme; ARRUDA, Helena; VIEIRA, João Pedro. **Um panorama sobre a educação no Brasil**. 2019.

JUSTINO, Jéssica Vitória; SANTANA, Amanda Nascimento; BONA, Viviane. *Juventude ativa: protagonismo juvenil em prática na educação não formal*. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1582-1592, 2021.

KONTERLLNIK, Irene. **Políticas de protección a la infancia y apoyo a la familia en países seleccionados una descripción desde la perspectiva de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño**. 2003.

KRAUSKOPF, Dina. *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**, p. 119-134, 2000.

LAGE, Allene C. **Educação e Movimentos Sociais: Caminhos para uma Pedagogia de Luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 117-133, 2016.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Pensar a Prática**, v. 1, n. 1, p. 1-21, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIEBEL, Manfred. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. **Participación infantil y juvenil en América Latina**, p. 113-145, 2007.

LIMA, Alberto Guerra; RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. A educação interdimensional na organização pedagógica de uma escola de ensino integral: o aprender a conviver no Projeto Político-Pedagógico. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 3, p. 200-222, 2020.

LIMA, E. S. **Currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, MEC/SEB, 2007.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, p. 225-239, 2011.

MACHADO, O. L. Un siglo de movimiento estudiantil en Brasil. In: MARSISKE, R. **Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV**. Ciudad de México: UNAM, 2015. Cap. I, p. 57-80.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 376-389, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 3, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2008.

_____. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011.

_____. Todos educam para a cidadania. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 1, jan./mar., 2019.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Tradução de J. C. Bruni, J. A. Giannotti, E. Malagodi e W. Rehfeld. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os pensadores, v. 12).

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. Tradução de A. Marins. São Paulo: Martins Claret, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Tradução de M. L. Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MATOS, Alan Henrique et al. Gestão escolar democrática e participativa: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos Acadêmicos IESCAMP**, v. 5, n. 1, p. 55-68, 2021.

MENEGOZZO, Carlos Henrique. Bibliografia sobre estudantes e política no Brasil (1960-2003). **Perseu: História, Memória e Política**, v. 6, p. 312-360, 2016.

MISCHE, Ann. Rede de jovens. In: **Tendências e Debates**, nº 31, abril/maio/junho de 1996.
MISCHE, Ann. **Partisan publics: communication and contention across Brazilian youth activist networks**. Princeton, Princeton Univ. Press, 2008

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

MOSQUERA, C. R. El Contrato Social de la pax capitalis: la necesidad de un juicio educativo en red. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**, Brasília-DF, v. 95, n. 241, p. 481-496, set./dez. 2014.

MOTTA, F. C. P. **Cultura e organizações no Brasil**. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

NAVARRO, Luis Jesús Teneúd; LUIZ, Danuta Estrufika Cantóia. Estudio Comparativo de los Contextos Sociopolíticos de los Movimientos Estudiantiles en Brasil y Venezuela. **Emancipação**, v. 20, n. especial, p. 1-18, 2020.

NOVAES, Regina. **Juventude, oportunidade e apostas**. Brasília, www.presidencia.gov.br/secgeral/juventude/arquivos

NUNES, Katianne Jamília Oliveira et al. Educação em Direitos Humanos numa gestão democrática: importância da escola para uma sociedade mais justa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. e271111637902-e271111637902, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução 50/81, de 14 de dezembro de 1995**. Programa de acción mundial para los jóvenes até o ano 2000 e anos subseqüentes. Disponível em <http://www.un.cl>. Acesso em: 08 nov. 2005.

PAIVA, WJA. **Caminhos para construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco**. 133 f. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata.

PANTOJA, Silvia. La escuela como espacio de ciudadanía. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 36, n. 2, p. 213-239, 2010.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5/6, ANPED – SP, 1997. (p. 15 – 24)

PEREIRA, Fabiane Gai. **Sentidos de Protagonismo Juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil**. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018

PEREIRA, Rosymere et al. **Protagonismo juvenil na Escola Cidadã Integral: da concepção às vivências**. [Dissertação] Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2020.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife, 2010.

PONCE, A. **Educação e luta de classe**. Tradução de J. S. de C. Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000

PUIG, Josep Maria Rovira. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RAMOS, Rayssa Marjory Rocha. **O racismo institucional no processo de escolarização pública cívico-militar no Distrito Federal**. 2020. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **Le partage du sensible: esthétique et politique**. Paris: La Fabrique. 2000.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina B. S.; ALVES; Angela L. A. (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Zahar, 2014.

RIBEIRO, Flávia Pereira Salazar; BRANCO, Juliana. Movimentos sociais e educação cidadã. **CIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 4, n. 2, p. 44-60, 2021.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 113-128, 2002.

RODRIGUES, Ana Paula Cavadas et al. O desenvolvimento de games como metodologia de ensino-aprendizagem e estratégia para promover o protagonismo juvenil. In: **Proceedings of Brazilian Symposium on computers in education**. 2019. p. 853-862.

RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. **Revista Nacional da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 42-48, 1983.

RODRIGUES NETO, Antônio; NOZU, Washington Cesar Shoiti; ROCHA, Ana Cláudia. Direito à educação cidadã: reflexões sobre o Programa Escola Sem Partido. **Educação em Revista**, v. 20, p. 83-98, 2019.

RODRIGUES, Tereza Cristina. Cidadanias: a multiplicitude conceitual. **Caderno de Geografia**, v. 15, n. 24, p. 131-142, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 27. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ROMO, Andrés. El movimiento estudiantil brasileño de 1968 y las discusiones sobre el papel de la educación en la transformación social. **Perfiles educativos**, v. 40, n. 161, p. 53-68, 2018.

RUY, G. R.; ROCHA, S. M. S.; MENDES, A. N. F. A formação para a cidadania no cotidiano escolar: uma análise por meio do projeto políticopedagógico. **EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama**, v. 20, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2020.

SANTOS, B. de S. CHAUÍ. M. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**, v. 1, 2013.

SANTOS, Cristiano Lange dos. Protagonismo juvenil: reflexões jurídico-filosóficas acerca da participação das juventudes no agir político contemporâneo. **REJUR - Revista Jurídica da UFERSA**, Mossoró, v. 4, n. 8, jul./dez. 2020, p. 171-189.

SANTOS, Flavia Florêncio et al. Gestão escolar democrática e participativa: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos Acadêmicos IESCAMP**, v. 5, n. 1, p. 55-68, 2021.

SARAIVA, Ana Maria; SILVA, Analise de Jesus. Militarização escolar em Minas Gerais: tensões e retrocessos na relação entre educação e juventudeS. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 103-123, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. **Velloso, J.; Mello, GN; Wachowicz, L. e outros. Estado e educação**. Campinas, Papyrus/Cedes, p. 9-29, 1992.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

_____. Gramsci e a educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. S. (Org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas-SP: Librum Editora, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro; Tavares, Celma. **A formação cidadã no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro (org). **Educação Superior: espaço de formação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro; Costa, Valdelúcia Alves da (orgs). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação. Porto Alegre**, p. 50-58, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n.1, 2011.

SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Vinícius André da Silva. O grêmio estudantil e a gestão democrática: um estudo de caso no município de Messias-Alagoas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 461-478, 2015.

SILVA, Cristiane Maria Monteiro. Protagonismo Juvenil: qual o papel da escola? In: Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares - **Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio lusoafro-brasileiro de questões curriculares**. Série. Organização: Márcia Angela da Silva Aguiar, Edilene Rocha Guimarães e Carlos José Morgado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2016.

SILVA, Marta Angélica Iossi; MELLO, Débora Falleiros; CARLOS, Diene Monique. O adolescente enquanto protagonista em atividades de educação em saúde no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 12, n. 2, 2010.

SIMÕES, Helena Cristina Guimaraes Queiroz; CARDOSO, Fernando; SILVA, Aida Maria Monteiro. Educação em direitos humanos, formação de sujeitos de direito e dignidade humana: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 31, n. 01, p. 116-134, 2022.

SOARES, M. V. B. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. GOUVEIA, Andrea Barbosa. SILVA, Monica Ribeiro da. SCHWENDLER, Sonia Fátima. Gestão democrática da escola pública. IN: SOUZA, Ângelo Ricardo de. (org.) **Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. Da UFPR. 2005.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAVARES, A. M. B. N. et al. Educação profissional e currículo integrado a partir de eixos estruturantes no ensino médio. In: MOURA, D. H. (org.). **Educação profissional: Desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. p. 169-186.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí. Editora Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação)

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, e a Ciência e a Cultura. **Políticas Públicas de/para/com juventudes**. Brasília, UNESCO, 2005.

VALE, Maria Irene Pereira. **Formação da cidadania - compromisso da Escola**. AMAE Educando, Belo Horizonte, n. 295, p. 12-15, out. 2000.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
VIEIRA, Sofia Letche. **Política Educacional no Brasil – introdução histórica**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral; ADRIANO, M. O. R. O. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, p. 123-158, 2019.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. protagonismo infantil em cenários latino-americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. **Childhood & philosophy**, v. 18, 2022.

ZIBAS, Dagmar ML; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo BP. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, p. 51-85, 2006.