

Cidadania, Participação e Diálogo: o protagonismo juvenil como fundamento da formação crítica e da autonomia na educação.

Citizenship, Participation and Dialogue: youth protagonism as the foundation of critical upbringing and autonomy in education.

Ana Claudia Dantas Cavalcanti

Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, Brasil

anacavalcanti@ufgd.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-9498-704X>

Recebido em 21 de março de 2021

Aprovado em 23 de setembro de 2021

Publicado em 02 de abril de 2023

RESUMO

O protagonismo juvenil, entendido como base de uma formação crítica, é parte de um contexto que inclui educação e cidadania. Nosso objetivo foi analisar a dimensão do protagonismo juvenil tendo como base o diálogo em três percepções: da formação crítica do sujeito, da autonomia e da ação participativa. A educação na perspectiva da formação dialógica requer um modelo de estado participativo com legislação e currículo que ofereça suporte ao desenvolvimento da aprendizagem nesta configuração. A concepção teórica da ação comunicativa baseia-se em Habermas (2012). A pesquisa apresentou método qualitativo, com processo técnico de análise de dados de revisão bibliográfica e busca em bases de dados *on line*, utilizando descritores, nos sites da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Biblioteca Eletrônica Científica *OnLine* - *Scielo* e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no período de 2015 a 2020. Conclui-se que o protagonismo juvenil é entendido na razão inversa da formação crítica e autônoma. O modelo do estado gerencial efetivado no Brasil não concretiza políticas que venham a contribuir para o desenvolvimento da formação juvenil gerando um princípio pedagógico de uma educação libertadora na perspectiva da cidadania, do diálogo e da ação participativa.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil; Autonomia; Participação.

ABSTRACT

Within a context with youth protagonism as the basis of formation, where education and citizenship are inserted. The dimension of youth protagonism was analyzed in our

objective, based on dialogue in three ways: the critical formation of the subject, autonomy and participatory action. Education in the perception of dialogical formation needs a participatory state model with legislation and curriculum that support the development of learning in this configuration. The theoretical conception of communicative action was based on Habermas (2012). The research method used was qualitative, with a technical process of analyzing data from bibliographic review and searching websites, databases, of the Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Biblioteca Eletrônica Científica OnLine - Scielo e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, in the period from 2015 to 2020. It is concluded that the youth protagonism is understood in the inverse reason of the critical and autonomous formation. The managerial state model implemented in Brazil, does not implement policies that will contribute to the development of youth education, generating a pedagogical principle of liberating education from the perspective of citizenship, dialogue and participatory action.

Keywords: Youth Protagonism; Autonomy; Participation.

Introdução

O processo educativo para além da formação que se pretende, no tocante à aquisição do conhecimento, é um processo de caráter ético-cultural. A formação prepara para à vida em sociedade. Para Freire (2002) educar é formar, assim, o autor entende a educação como ato de humanidade que confere às pessoas autonomia de vida. É uma constatação repleta de significados, dentre as quais a reflexão sobre autonomia e participação.

Puig (2003), ao tratar sobre temas que versam sobre democracia, participação, moral e cultura, entende que estas dimensões se estabelecem no decurso das práticas educacionais pedagógicas, assim, o meio influencia o cidadão na medida em que o sujeito, em ação, é atualizado e transformado no ambiente cultural.

Nosso objetivo nesse trabalho é analisar a dimensão do protagonismo juvenil tomando por base a discussão de tal extensão sob o olhar assentado em três

concepções: a) formação crítica do sujeito; b) autonomia e c) ação participativa, sob a base teórica habermaseana.

PA

Para tal objetivação, partimos do pensamento de que a implementação da cultura da participação, na construção de uma ética participativa, é condição *sine qua non* para ultrapassarmos questões que envolvem a autoridade e estabelecer o princípio do diálogo, como base dos processos de ação nas dimensões do mundo de vida. A formação desse *ethos* no campo educativo perpassa por análise do estado, da legislação educacional e do currículo, tomando por base a contextualização histórica.

Essas considerações iniciais provocam a seguinte reflexão: em que medida a concepção do protagonismo juvenil vem sendo desenvolvida e implementada pelas políticas educacionais do Estado contemporâneo a ponto de estabelecer uma formação crítica, autônoma e participativa?

Metodologicamente, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa com procedimentos de técnica de coleta de dados em fontes bibliográficas. Investigamos nessas fontes, utilizando os descritores ‘protagonismo’ e protagonismo juvenil’ nos sites da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Biblioteca Eletrônica Científica *OnLine* - *Scielo* e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a fim de situarmos o objeto de estudo e entendermos melhor o *corpus* da pesquisa empírica no campo da produção bibliográfica, estabelecendo o período de 2015 a 2020.

Na primeira seção, tratamos sobre ‘Protagonismo: cidadania, participação e diálogo na formação da autonomia e ação participativa’. Posteriormente procuramos refletir sobre ‘Educar para a cidadania: o Estado, a legislação e o currículo’. Na subseção sequencial refletimos sobre ‘Educar para a cidadania. Uma experiência do Estado participativo e os movimentos juvenis’. Abordamos nesse espaço a base da formação dialógica e participativa, nas objetivações da orientação política-ideológica

do estado participativo dos anos 1980, os marcos legais e curriculares, criados e idealizados para tal finalidade, tendo como contraponto, a experiência do estado gerencial dos anos 1990. Na terceira seção apontamos 'As pesquisas em torno do protagonismo juvenil como campo do conhecimento na educação', seção baseada no debate gerado em torno da dimensão do protagonismo juvenil nos livros, anais, revistas, bibliotecas em fontes eletrônicas nos *sites* da ANPED, ANPAE, *Scielo* e BDTD, no período de 2015 a 2020.

PA

A hipótese do trabalho percebe a estrutura do protagonismo sob o tripé: cidadania, participação e diálogo, para o exercício da autonomia constituída pela educação. Por este pensamento, o protagonismo juvenil como princípio pedagógico, propicia uma educação emancipadora.

As reflexões nos levam a concluir que a educação sob as objetivações do modelo do estado gerencial na contemporaneidade não favorece a ação pedagógica para formação dos jovens protagonistas na perspectiva do desenvolvimento da participação e autonomia. Neste sentido, as ações do estado gerencial vêm desenvolvendo uma dimensão de protagonismo que se encontra na razão inversa da formação crítica. A educação, no atual estágio de desenvolvimento de suas políticas públicas, não gera o princípio pedagógico da cidadania, do diálogo e da ação participativa.

Protagonismo: cidadania, participação e diálogo na formação da autonomia e ação participativa

Teoricamente, entendemos que a dimensão da cidadania se encontra na relação estado-sociedade. No discurso político liberal, a cidadania se traduz em oportunidade e direitos de igualdade sob a base jurídica legal da sociedade. Por esta razão, esta isonomia é facilmente encontrada no modelo de desenvolvimento das forças produtivas atuais no Brasil, do ponto de vista civil e político e ausente do ponto de social e econômico.

A concepção de cidadania é entendida, neste trabalho, como categoria de mediação entre o estado e sociedade que se expressa através da ação participativa nos espaços públicos sob a premissa da equidade. A cidadania requer ação dialógica para sua efetivação, desta forma, participação é cultura democrática e metodologia de intervenção. A prática cultural vai sendo integrada ao *modus operandi* e sua ação incorporada ao *modus vivendi*. Na contramão desse entendimento, a razão liberal induz, defende e aplica um tipo de cidadania sob uma concepção de sociedade que valoriza uma ética utilitarista, com enaltecimento do caráter individual, da liberdade e competitividade do mercado e conseqüentemente da exclusão social e econômica. (CAVALCANTI, 2015).

A teoria habermaseana trabalha o diálogo na perspectiva da comunicação interpessoal entre sujeitos nos mundos objetivo, social, das vivências e dos sentimentos. Quando o diálogo é neutralizado, vai coexistir uma fase denominada de 'colonização do mundo de vida' (HABERMAS, 2012). Em outros autores, esse termo pode ser entendido como dominação, tirania, coerção, influência, entre outros. Assim, o diálogo, nesse pensamento, está para a autonomia como princípio de ação participativa.

O pensamento de Paulo Freire (2002) procura entender a autonomia como categoria educativa que busca, indaga, constata, intervém, educa e se educa. Há nessa ideia uma relação de interdependência: não há autonomia sem educação, fator, assim, de intervenção no mundo. A autonomia se resume a uma ação participativa com dimensão coletiva. Tais princípios ao serem incorporados na educação para liberdade, de acordo com os preceitos paulofreireanos, apresentam caráter formativo. Ao fazer alusão a estas convicções, Cavalcanti (2015, p. 106) expõe que: "A razão e autonomia se complementam enquanto categorias que propiciarão aos sujeitos o entendimento, o saber, o conhecimento e o poder de decidir sobre seu mundo". Acrescido a defesa de uma escola pública, laica, de qualidade e de gestão democrática, a compreensão dos termos incide na salvaguarda de uma educação formativa, dialógica e participativa. Por esta razão, o protagonismo juvenil, do ponto

de vista teórico-epistemológico, é percebido no campo do conhecimento, da formação para o exercício da autonomia e da ação.

PA

A ideia do inacabamento em Freire (2002) pressupõe a necessidade de conhecer a limitação de cada ser, sua potencialidade de transformar-se e transformar, além do reconhecimento de que todos têm para contribuir com o processo de construção do saber. Tal procedimento não se resume ao 'eu', enquanto categoria da filosofia iluminista, mas ao 'nós' em sistema de desenvolvimento social. Para Freire (2002) o diálogo assume um caráter de alteridade para pronunciar o mundo e transformá-lo. Em outra passagem teórica, Freire (1979) ao refletir sobre conscientização crítica, reforça a ideia de que esse campo é amparado a partir da ação e reflexão. Nesse sentido, a conscientização é uma via de compromisso com a transformação e mudança. Acrescentamos as considerações de Cavalcanti (2019) quando alerta que o conhecimento é fonte indispensável para o agir sobre o mundo através da participação.

Se em Habermas (2012) as ações derivam da intersubjetividade dos sujeitos que dialogam, em Freire (2002) o diálogo pronuncia o mundo para transformá-lo. São argumentos que convergem para o ato do agir, do decidir e do protagonizar. Essas argumentações permeiam o campo da educação e da sociedade, portanto, requerem processos educativos com base na racionalidade crítica, argumentativa, no diálogo, na compreensão da realidade, na informação e no conhecimento. Com base nesses juízos, a reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia e da ação, como processos necessários à educação e à cultura da sociedade, faz-se mister.

Protagonizar é agir. O protagonismo juvenil pauta-se na construção da cidadania. Gadotti (1993) prescreve um protagonismo que "participa [...] com graus de liberdade e autonomia para exercê-lo". A educação apreende essa questão:

[...]a educação reproduz a sociedade, pois a contradição e o conflito não são tão manifestos na sociedade, porque a reprodução é dominante, observando-se que a educação acaba por fazer o que a classe dominante lhes pede. [...] Ela não pode fazer sozinha a transformação social, pois ela não se consolida e efetiva-se sem a participação da própria sociedade". Gadotti (1995, p. 83).

Protagonizar para o autor é mostrar o caminho da própria ação através da educação em sociedade. Por esta razão, a importância da constituição de um sujeito de ação, com graus de liberdade e autonomia, concebendo-o em um processo de vida em transformação social. Nestes termos, a educação cumpre papel de reprodução de decisões coletivas e não de reforço às decisões dominantes.

PA

O Estado gerencial inverte o sentido de protagonismo juvenil ao estabelecer relação com sua base de sustentação ideológica. Para Costaⁱ (2006, p. 179)

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Tais ideais de liberdade se aliam às concepções da UNESCO (2016) que entende a cidadania ativa a partir do conceito de cidadania global. Ser ativo é entender o pertencimento a uma comunidade mais ampla de humanidade comum. É compreender os tratados internacionais, crescimento das organizações de empresas transnacionais, e identificar os movimentos da sociedade nos marcos internacionais e dos direitos humanos. Segundo a UNESCO (*op. cit*) ao presumir a cidadania global à dimensão da educação, ocorre a orientação para as ações dos estudantes do século XXI, através do impacto nas políticas educacionais, do currículo e no ensino-aprendizagem. O entendimento conceitual do protagonismo, sob os 4 pilares da educação, anunciado por Delors (1998), leva-nos a perceber que as perspectivas e possibilidades do exercício da cidadania, estão ligadas às dimensões individuais, de formação de identidade, autoconceito, autoestima, sustentabilidade, produtividade, empoderamento e princípios éticos na aprendizagem, cujo cumprimento de papéis sociais, estão previamente determinados. Nessa perspectiva, ao termo cidadania é imposto uma centralidade ideológica de mercado sob a organização e ordenamento de estruturas aparelhadas do estado gerencial, sob a égide de preceitos neoliberais de uma economia de mercado. O entendimento da autonomia como fundamento pedagógico de ação participativa através do diálogo intersubjetivo, foi decomposto

com o gerencialismo, e através do pensamento liberal e neoconservador, foram ressignificadas.

PA

Educar para a cidadania: o Estado, a legislação e o currículo

Educar para a cidadania com foco na formação dialógica e participativa requer reflexão nas estruturas pelas quais a educação se desenvolve: o estado, a legislação e o currículo. Vamos analisar essas premissas sob a perspectiva do estado gerencial, apresentando um contraponto às formulações do estado participativo.

A reestruturação administrativa do Estado, no Brasil, fez parte de uma resposta global à crise do capital iniciada no final dos anos 1970, ainda sob a ditadura militar. Essa crise coexistiu no período de redemocratização e possibilitou aos setores mais progressistas, instalarem a Assembleia Nacional Constituinte, que marcou uma fase de modelo de estado participativo, delineado na formulação da Constituição de 1988. No entanto, as forças internacionais ‘do gabinete de crise neoliberal’, à frente Inglaterra, Estados Unidos da América (EUA), Austrália e Nova Zelândia, entre outros, iniciaram suas reformas neoconservadoras e gerenciais, do ponto de vista da nova estrutura organizativa do Estado. No Brasil, este marco se deu no Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC. Foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE – que resultou na edição do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em vigor. De acordo com Cavalcanti (2019, p.5), a educação está sendo considerada como fator de renda no campo do mercado de trabalho que através das organizações internacionais atuam para resolver a crise do capital. Tal crise reforçou a investida econômica e as ações na década de 1990 reafirmaram o sentido da reorganização do estado e do mercado.

Ao analisar esse período no Brasil, Silva (2014) concebe que, no governo de FHC - nos mandatos de 1995-1998; 1999-2002 –, houve um confronto de dois projetos de educação e de políticas sociais: um do mercado educacional lucrativo e outro, a educação entendida como pública, gratuita, laica e de qualidade. Colaborando com

tal percepção, Saviani (1997), ao descrever todo o processo de tramitação para consolidação da LDB/9394/1996, expressa que houve choque político-ideológico na discussão do projeto, analisando que o planejamento vencedor neste embate foi o de caráter neoconservador. Imperou a educação com valorização aos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e à redução de investimento público para a educação. É perceptível que estas reorganizações aconteceram, nos anos 1980 e 1990, em uma linha de tempo em que o estado participativo, em ordenação, coexistiu com a regulamentação do novo gerencialismo estatal de orientação global. Assim, considerando os preceitos constitucionais no tocante a hierarquização da legislação federal, toda legislação educacional decorrente acompanharia as recomendações da LDB/1996 (BRASIL, 1996), a exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ao Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). O arcabouço reformista do Estado incide nas mudanças da legislação educacional, no currículo e, por consequência, nos processos de avaliação e formação continuada dos docentes. As reflexões apelam às forças populares para transporem os limites da conjuntura e recomenda que: “Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será nossa arma de luta” (SAVIANI, 1997, p. 238).

Libâneo (2014) explica que o desenvolvimento econômico capitalista precisa estabelecer meios de superar a crise que fatalmente está ligada ao combate à pobreza, além de exercer regulação e controle de riscos políticos e sociais que venham a comprometer tal obstinação. O chamado ‘combate à pobreza’ na educação vem à galope no decurso do *Educação Para Todos*, da satisfação das necessidades básicas da aprendizagem e do aumento da produtividade dos pobres.

Essas ações se expressam em documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, União Europeia - UE, e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Para além desses, destacamos o documento da UNESCO de ‘Educação para Todos’ elaborado em *Jomtien*. Todos os preceitos apresentam concepções de democracia,

do livre mercado, de formação profissional para o mercado, de modernização tecnológica, com propósitos de aumentar níveis de qualidade com finalidades de empregabilidade. Para tal, recomenda-se ampliação de bases de competência, equidade, efetividade em assuntos que envolvam recursos públicos. CAVALCANTI (2019).

PA

Essas orientações constaram nos princípios de uma educação ampliada para que todos pudessem “descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelando um tesouro em cada um de nós” – palavras de Delors (1998, p. 90) no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. O documento tem sido base para as políticas educacionais dos Estados e orienta participação ativa através de princípios democráticos globais.

A educação aparece como a via condutora de execução de tais propostas, apropriando novos sentidos intitulados de modernos, em que ressignificam-se os conceitos de cidadania, o sentido da democracia, o currículo, a formação docente, a avaliação, e a perspectiva do projeto político-pedagógico.

Engrossando tais reflexões, Hernandez (2019) argumenta sobre a reforma do Ensino Médio e explicita que esta foi orquestrada por intelectuais orgânicos ligados à classe empresarial que estavam em sintonia com as políticas internacionais. Esta reforma estava vinculada às raízes das determinações do Consenso de *Washington* (1989) – acordo de alteração do estado para ser capaz de regular as crises e dar segurança ao mercado livre. Assim, viabilizavam a diminuição das políticas sociais, em contrapartida, fortaleciam o fim das fronteiras, a desregulamentação dos mercados, as privatizações, e o fortalecimento da moeda com competitividade global. Alerta o autor que a reforma do Ensino Médio, como parte da concepção da terminalidade da etapa formativa, apresenta a prerrogativa de atendimento às necessidades do mercado. Assim, a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), ao flexibilizar os sistemas de ensino para 1.800 horas, apresentando obrigatoriedade apenas da oferta da língua portuguesa, matemática e inglês, oportunizou ao estado a diminuição de custos orçamentários, a responsabilização do estudante em parte de sua formação à

distância, diminuição a carga horária dos professores - incidindo no impacto econômico da contratação por concurso público – além de proporcionar a permissão de parcerias público-privadas (adicionada à permissividade de conteúdos e métodos de ensino por institutos privados e organizações sociais) de forma presencial e à distância.

PA

Tais argumentações são reforçadas por Libâneo (2014, p. 24):

É o que se pode constatar nas políticas educacionais em vigor no Brasil quase sempre vinculadas à análise econômica e a programação de proteção social para os pobres. Essa orientação aparece já no Plano decenal de Educação de 1992, ainda que de forma bastante genérica, mas é explícita nos Planos Nacionais de Educação e nas políticas educacionais dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula e Dilma Roussef. Nesse último governo, destacam-se nesse sentido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e outros projetos de ações socioeducativas, entre eles o Mais Educação.

Acrescenta o autor (*op. cit*) que as políticas educacionais e políticas sociais, nesse contexto, são meios de incorporar precariamente os pobres, não por humanidade, mas para obtenção de força de trabalho, de consumo e como usuários de outros setores. A visão restrita de aprendizagem mínima vem se consolidando, a despeito da reforma do Ensino Médio no Brasil. Conclui:

Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem para a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar. (LIBÂNEO, 2014, p 33)

Por esta perspectiva, os currículos estão em construção, acompanhado o projeto de estado para atender a essa nova lógica de organizar ‘competências’ e ‘habilidades’ do jovem para o exercício de seu protagonismo, de seu empreendedorismo, de seu talento, de sua habilidade, de seu *know-how*, facilitando a transição da escola ao mercado. Por este olhar o jovem é compreendido e apreendido por sua capacidade de desenvolvimento individual, de integração à mão de obra no setor econômico, assim, um partícipe ou associado ativo (ONU, 1998), e até mesmo ator estratégico (UNESCO, 2005). As palavras inclusivas no discurso ‘da participação

juvenil' na realidade são fatores indispensáveis de desenvolvimento do mercado e estas circulam nos novos valores da sociedade global, assim, os novos talentos tendem a se multiplicar nas realidades locais. Esses conceitos requerem definições do ponto de vista histórico-temporal, eliminando as polissemias, e retomando as significações iniciais do projeto de equidade e cidadania, como enfrentamento da proposta para o alcance da reversão de valores.

PA

Em uma perspectiva de proposta desta reversão de valores, destacamos as de Kuenzer (2002, p. 40) para os contornos necessários para o Ensino Médio. Argumenta:

[...] é possível afirmar que a finalidade e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político através do desenvolvimento da autonomia intelectual e autonomia moral. [...] o projeto pedagógico de cada escola para o Ensino Médio, considerando suas especificidades, deverá possibilitar a cada aluno, ao longo de sua vida: aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e social; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológico e sócio-históricos; ter utopia e orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade.

A autora já inspirava que, a despeito de tais orientações educacionais para a terminalidade formativa e inserção no mercado de trabalho, disposto na legislação educacional gerencial, é possível que no campo das relações internas da escola e na discussão do projeto político-pedagógico, o enfrentamento local oportunize a inclusão de concepções da educação permanente, da formação crítica e da responsabilidade com o coletivo e com o solidário.

Kuenzer (2020) continua explorando e reafirmando sua tese, e ponderando sobre o Novo Ensino Médio. Afirma que as políticas educacionais do estado gerencial no governo FHC, expressam a concepção de educação alinhada com o atual modelo econômico, de acumulação flexível do processo de globalização. Destaca: “As políticas de educação profissional no Brasil, articuladas às de educação geral a partir de 1996, adotam essa lógica, justificada pela racionalidade econômica que prevê

inclusive o repasse progressivo das ações do Estado para a esfera privada”. KUENZER (2020, p. 23). Para a autora tal proposta nega a construção da integração entre educação geral e para o trabalho, em decurso, no entanto, a identifica assentada à nova realidade da vida social e produtiva do momento. Em perspectiva discorre:

PA

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural. É essa nova compreensão que permitirá superar a profissionalização estreita, restrita à apropriação de modos de fazer, voltada para uma parcela da população condenada a priori à pobreza cultural, tida como irremediável em virtude da pobreza econômica, para a qual, em princípio, qualquer esforço pedagógico será inútil. (KUENZER, 2020 p. 29)

Dessa forma, a expectativa é a de conceber uma escola que inclua, que oferte oportunidade a todos e não reforce as demandas mercadológicas do neoliberalismo em campo. Neste sentido, o conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico é defendido para além da intencionalidade de acumulação do modelo de desenvolvimento capitalista, assim, aponta o projeto político-pedagógico escolar como um campo de reconstrução de alternativas para outra racionalidade.

A política no modelo de estado gerencial, implantado no Brasil na época de FHC, instrumentaliza a ação, fabrica o consensoⁱⁱ, sendo a participação uma atividade meio, a serviço dos objetivos de gestão. Cavalcanti (2018, p. 257) explana que “o pressuposto do campo da ação está na potencialidade humana de contraposição pela participação cidadã para as ressignificar”, abrindo uma possibilidade de superação ao projeto hegemônico de mercado.

Para Frigotto (1996, p. 55), as novas conceituações da sociedade do conhecimento delineiam relações de formação humana subordinadas aos desígnios do capital. A privatização do conhecimento aumenta a polarização da riqueza social e do poder, o que considera uma ameaça à espécie humana, e exemplifica tal exposição, tomando por base os países da América Latina: no caso da Argentina, as políticas neoliberais impactaram no aumento considerável de miseráveis absolutos no país.

Essa nova forma de gerir a política, nesta fase em que a globalização exerce seu poder de esvaziar os espaços nacionais e locais (transferindo as discussões para outras instâncias hierárquicas, a exemplo das corporações transnacionais, organismos internacionais e até a cúpula dos países desenvolvidos) permite que as decisões estejam submetidas aos interesses do mercado.

PA

Identificada as questões, surgem as ideias de superação. A suposição de Libâneo (2014) é acreditar num currículo baseado no conhecimento crítico, incorporando as práticas socioculturais e a diversidade social e cultural nos conteúdos. Acrescentamos a este horizonte que a formação dialógica e participativa possibilitará a formação natural de um *ethos* cultural no projeto educativo. Dessa forma, o desenvolvimento da autonomia, nas ações formativas da educação, poderá constituir-se numa prática comum na vida social. Façamos uma retrospectiva para avaliar a possibilidade de tais argumentos.

As superações dos seres no mundo implicam no estabelecimento do processo do entendimento da autonomia, que ao serem incorporadas ao campo da educação, possibilitarão ações dialógica e participativa. Tais ações são identificadas por Habermas (1997) na esfera pública como espaço intersubjetivo de comunicação e de consenso.

Uma experiência do Estado participativo e os movimentos juvenis

Iniciaremos esta seção refletindo sobre a importância da ação a partir do olhar de Hannah Arendt. Para a autora, a incapacidade de agir em espaços públicos é penosa porque a não ação de uns pode ser a ação de outros. Para Arendt (1999) a capacidade de agir em comum acordo configura a capacidade de 'poder'. Esse poder social de ação, da qual se refere a autora, ao ser minimizado pelo estado - na medida em que este estado reduz ações sociais e potencializa investidura ao mercado - retira da sociedade tal poder e o exerce.

À luz de suas elucidações, a ação é condição humana que expressa pluralidade, porque os homens vivem na terra e nela habitam. O domínio humano é condição fundamental de vida coletiva, porque ação requer a presença do outro. Ação e discurso, portanto, são partes pertencentes à intersubjetividade, conciliados com a pluralidade que, é a condição de homens no mundo. (ARENDRT, 2016).

PA

Ação e discurso revelam a identidade do homem ao mundo humano. Sob tal pressuposto Brayner (2008, p. 31) destaca que: “‘tornar-se alguém’ é, também, um vir-a-ser visível para o outro, estabelecer uma presença fenomenal no mundo, um ‘estar-aí’ único, e não um ‘estar-entre-outros’, indiferente e anônimo”. As instituições educativas são espaços didáticos oportunos para desenvolver na formação, essa relação com o outro no vir a ser constante.

Se por um lado a relação ensino-aprendizagem possibilita a formação do sujeito crítico, por outro, a gestão democrática desenvolve espaços e instâncias de participação para o exercício da democracia, entendido enquanto divisão de poder. Tais espaços podem ser compreendidos como campos formativos da autonomia. A percepção para compreender este princípio como algo culturalmente aceito, leva-nos a apostar que a educação tem seu papel na formação desse sujeito autônomo e crítico.

O estado participativo apresenta esses fundamentos. Ancorados na Constituição de 1988, o modelo de estado estabeleceu seu foco nas ações da participação como forma de complemento à democracia indireta. Momento de muita efervescência social por onde os Movimentos Sociais e Estudantis empreenderam, junto ao poder público, fortes expressões de diálogo e deliberações na esfera pública, chegando a conquistas expressivas.

Sobre esta questão, Mendes Júnior (1982), nos oportuniza conhecer sobre o panorama geral do movimento estudantil no Brasil, resgatando movimentos pontuais desde o século XVII, com enfrentamento ao poder político hegemônico, objetivando mudanças na ordem político-social e em diferentes momentos históricos. O autor atribui o início das atividades de organização coletiva, estruturadas do movimento à União Nacional dos Estudantes – UNE, em 1910, com a realização do I Congresso

Nacional dos Estudantes. Fávero (1995) nos esclarece que as discussões da UNE no seu II Congresso em 1938, giravam em torno da reestruturação do sistema educacional brasileiro incluindo todas as suas etapas. Os autores nos possibilitam entender o enfrentamento que os estudantes protagonizaram, a partir de seus movimentos, em busca da oportunidade de construir políticas coletivas educacionais no início do século XX.

Foracchi (1972) retrata que é sobre a juventude que reflete a crise do sistema e argumenta que são os jovens os agentes de transformação das estruturas sociais. A autora caracteriza assim o movimento:

[...]Um dos trunfos de que o movimento estudantil dispõe é, exatamente o de seu não comprometimento com programas e da conseqüente valorização da improvisação das suas elaborações estratégicas e táticas. [...] É nesse sentido que o poder estudantil pode ser caracterizado como a afirmação de um direito de veto, o direito de recusar qualquer fórmula, qualquer proposta que não lhe for conveniente, que implicar no sufocamento da espontaneidade e da improvisação. (FORACCHI, 1972, p. 101-104)

Alerta Foracchi (1982), que a politização é o principal meio de expressão juvenil e única força atuante na sociedade brasileira.

Em Melucci (1997, p. 12-13): “Movimentos juvenis tomam a forma de uma rede de diferentes grupos, dispersos, fragmentados, imersos na vida diária. Eles são um laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática”. Por essas considerações os movimentos são campo de aprendizagem para novos modelos culturaisⁱⁱⁱ.

Ao tratar sobre Movimento Estudantil em Pernambuco, Cavalcanti (2019a, p. 13), explicita que o Movimento Ocupa (MO) foi uma agenda desenvolvida pelos estudantes para estabelecer diálogo com o governo: “A intencionalidade de proliferar um diálogo no campo da Educação demarca a posição e a disposição dos nossos jovens estudantes por mudança e transformação. Nesse sentido o protagonismo juvenil requer papel de sujeito de ação. Entender o protagonismo nas bases do estado gerencial é atribuir-lhe o papel de ação conforme as competências atribuídas ao direito liberal de liberdade e igualdade perante a lei.

O processo de fortalecimento da participação do jovem, como fundamento de sua autonomia enquanto sujeito de ação, está na contramão dessa perspectiva na

realidade contemporânea brasileira. É preciso refletir e entender o que vem a ser, por um lado, processos de regulação, e por outro, de autonomia. Estes apresentam na sua raiz elementos fundamentalmente diferenciados. A regulação provoca perda de autonomia individual implicando na perda do exercício crítico e da participação coletiva. Com essas premissas o controle social das ações do estado, somando-se a autoridade e abuso do poder estatal se expressam com maior ocorrência. Processos regulatórios levam os atores sociais a solidificar a ordem social estabelecida, sem perspectiva de mudanças de forma coletiva, a não ser por procedimentos autoritários. Nos processos de autonomia, os sujeitos são capazes de entender o mundo, seu processo histórico, sua contextualização, sua essencialidade e existencialidade.

PA

Os processos de significação do protagonismo juvenil na educação precisam ser identificados e esclarecidos sob as bases das proposições contidas na organicidade de sua intencionalidade ideológica.

Reverberando as considerações acima expostas, Sposito (2000) ressalta que há, por um aspecto, o enfraquecimento da capacidade socializadora da instituição escolar mantendo uma relação distante sobre a juventude e, por outro, o predomínio da relação instrumental como objetivo maior do projeto escolar. Assim:

A permanência das formas tradicionais da organização estudantil [...] revela, também, sua enorme dificuldade em agregar novos interesses e constituir bases efetivas de representatividade. Novos grêmios estudantis tendem a aparecer, nem sempre com possibilidades de atuação no interior da escola. [...] Parece que a experiência escolar está, no momento, destituída de significados capazes de estruturar uma ação coletiva que propicie orientações comuns e ações de recusa aos mecanismos de exclusão ou às práticas pedagógicas, principalmente no ensino médio e fundamental. (SPOSITO, 2000, p.18)

Por esta constatação, o desenvolvimento da representação estudantil na cotidianidade escolar não desperta o interesse de discussão sobre as questões que afetam a classe estudantil, apresentando uma apatia de ação e ausência de significados estruturadores de ação coletiva. Esse processo está descolado da formação, por esta razão, o sentido não é visível. Essa reflexão nos leva a pensar que, a ausência do sentido da formação para a cidadania, em todos os níveis da educação, fortalece as prerrogativas das bases sistêmicas. Sposito (2000) ainda

considera que há escassez de pesquisas em torno da participação juvenil e define que há apatia no âmbito da política e desinteresse dos jovens nas relações com a esfera pública nas últimas décadas. A autora (*op cit*) aposta que a sociabilidade juvenil pode estar próxima de se concretizar, para além dos muros da escola, através de ações culturais.

PA

Para fundamentar os posicionamentos teóricos, destacamos os estudos de Marcon e Piaia (2020), que demonstram que é possível obter experiências exitosas na educação sob o ponto de vista da democracia, no tocante a realidade escolar. Os autores (*op. cit*) analisaram a comunidade escolar na Escola Zandoná, em Barra Funda, no RS e puderam constatar o envolvimento dos estudantes no desenvolvimento da proposta pedagógica, além da conquista da participação democrática da comunidade escolar (alunos, funcionários, professores e comunidade externa) no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, acrescido, à perspectiva de uma educação integral, não reduzida e ao desenvolvimento de experiências culturais – que para eles, implica numa perspectiva ao enfrentamento dos desafios na contemporaneidade.

Em meio a estas considerações teóricas e experiência prática, a educação é um caminho a ser trilhado na perspectiva de desenvolver o protagonismo como proposta que fundamenta a racionalidade dialógica, distanciado do ordenamento sistêmico.

As pesquisas em torno do protagonismo juvenil como campo de conhecimento na educação

A busca de descritores que identificam o estudo sobre ‘protagonismo’ e ‘protagonismo juvenil’ evidenciou a raridade dos debates em torno do tema.

Nos livros e anais da ANPAE^{iv}, foram 27 (vinte e sete) documentos pesquisados. Identificamos o trabalho sob o título: Protagonismo juvenil: qual o papel da escola? Neste, as ações protagonistas escolares estão ligadas à gestão democrática que, deve ser recomendada pelo projeto político-pedagógico, na

perspectiva de intervenção da realidade escolar e de responsabilidade social (SILVA, 2016). Efetuando a busca através do descritor 'protagonismo' encontramos trabalhos relacionados ao protagonismo: estatal; da comunidade acadêmica; do sujeito; dos profissionais da educação; profissional; governo federal; de setores; dos surdos; dos movimentos sociais; trabalhadores do campo; do negro; da comunidade quilombola. Nesse sentido a palavra protagonizar ressoa carregada de valor como agente da ação de forma geral.

PA

Outro trabalho de 2018 sob o título: 'A Política Educacional para a Educação Básica no Estado da Paraíba: análise preliminar do governo 2019-2022', produzido pelos autores: Andréia Ferreira da Silva, Ângela Cristina Alves Albino, Jonas da Silva Rodrigues e Melânia Mendonça Rodrigues. O texto estuda o protagonismo juvenil, através de documento dos anos de 2018 da Rede Estadual da Paraíba sob o título: 'Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2018'. As recomendações da rede estadual paraibana sustenta o protagonismo juvenil na construção do Plano de Intervenção Pedagógica, o fortalecimento da identidade coletiva dos estudantes, ampliação de espaços de participação escolar, fortalecimento de vínculos sociais e comunitários, voltados à perspectiva de diminuição da vulnerabilidade às drogas, ao crime, à violência, na perspectiva da autonomia e solidariedade. No entanto, essas dimensões analisadas ganham sustentabilidade nas recomendações da UNESCO, através dos liames que ligam o Partido Socialista Brasileiro – PSB, no governo da época, adepto à plataforma do estado gerencial no referido Estado. Por esta razão, a análise de tais documentos e nos governos no Brasil, requer a identificação da atribuição conceitual que tais governos atribuem à dimensão da cidadania e da ação participativa.

Foram encontradas alusões ao protagonismo juvenil em projetos da rede estadual de Alagoas, Pernambuco, Rio, São Paulo - nas instituições de ensino - e Goiás, neste último, especificamente no Ensino Superior, assim, identificada a perspectiva teórica, do discurso de qualidade e protagonismo juvenil, mas no âmbito da lógica do estado mínimo para o social, na lógica do empreendedorismo mercadológico da cidadania global defendida pela UNESCO (2016).

A dimensão do protagonismo juvenil desses trabalhos circunda a percepção de autonomia ligada à competência, presente, inclusive nos documentos oficiais da educação nacional, como uma espécie de protagonismo controverso. Assim, como pano de fundo, o princípio da educação gerencial ao incentivar a parceria, a eficiência e o resultado, aborda consigo uma concepção de protagonismo como meio colaborativo para atingir qualidade e resultados educacionais para o mercado. É uma autonomia com sentido da cidadania para a formação de um ser autômato e não autônomo.

PA

Na ANPED^v, a busca foi realizada na Revista Brasileira de Educação – RBE, totalizando 11 revistas. Nos Anais e Reuniões Nacionais em 2015, foram encontrados 511, dos quais identificamos 01 trabalho que aborda o protagonismo, a precarização e a regulação no movimento da educação no campo. Em 2017, nos Anais e Reuniões Nacionais foram identificados 379 trabalhos, analisados todos os Grupos de Trabalho (GT's), foi possível identificar temas relacionados à: Educação Popular, Juventude Estudo e Trabalho, Educação Profissional, Movimentos Sociais e Práticas de Liberdade, mas nenhum relacionado a dimensão do protagonismo e protagonismo juvenil ou estudantil. A Biblioteca da ANPED apresenta um total de 3.797 estudos. Na Biblioteca^{vi} ao pesquisarmos com o descritor 'protagonismo' encontramos 01 trabalho que aborda o protagonismo de gestão municipal. Ao pesquisar o título 'protagonismo estudantil ou juvenil, não é identificado nenhum trabalho dessa ordem.

Na base de dados no *site da Scielo*^{vii} sob a pesquisa com o descritor 'protagonismo juvenil' no período de 2015 a 2020 no Brasil, foram encontrados 14 trabalhos. O primeiro é um artigo relacionado ao protagonismo juvenil na área rede RAP de saúde no município do Rio de Janeiro. Ampliando a pesquisa que incluiu periódicos de Revista Latino-americana de Ciências Sociais Infância e Juventude; Cadernos de Pesquisa; Cadernos CEDES; Caderno de Antropologia Social; Revista Portuguesa de Educação; Sociedade e Estado; Sociologia, problemas e práticas, surgem dois artigos nos anos de 2018 e 2020.

O primeiro artigo do ano de 2018, texto de Campanini (2018) versa sobre legislação aprovada no país que legaliza a participação do jovem e da liderança política, reconhecendo o debate controverso da necessidade da escola para a cidadania. Interessante a questão conclusiva da autora quando se pergunta se é possível colaborar com a autonomia dos jovens, quando seus interesses e preocupações são ignorados pela sociedade. Na realidade o discurso da classe progressista é de universalização da participação quando, na realidade, não se escuta, ou se permite espaços institucionais para que o jovem reflita, discuta e decida. No limite, defendem a gestão democrática dissociada da formação democrática. Reflete ainda o texto que a escola é exatamente o lugar inverso desse espaço, em que as relações de poder se dão de forma autoritária, tanto na perspectiva da relação professor-aluno, quanto nas relações internas de gestão entre seus segmentos. A gestão democrática e a pedagogia da autonomia deveriam fazer parte desse processo, o que na realidade, a história vem contradizendo.

PA

O segundo texto encontrado, data de 2020, no qual Luiz, Pini, e Bengtson (2020) analisam o protagonismo juvenil junto aos novos programas da Secretaria de Educação de São Paulo à luz da teoria foucaultiana, e concluem que esta engenharia participativa e democrática serviam para tutelar os jovens paulistas, no caminho inverso à cidadania, principalmente após o Movimento Ocupa em São Paulo, no final dos anos 2015^{ix}. Foi realizada uma segunda busca, com o descritor 'protagonismo estudantil', da mesma forma, ampliada. Encontramos o artigo de Luiz, Pini, e Bengtson (2020), já citado, e mais 11, sendo 07 brasileiros, 02 na área de saúde pública, 01 na Argentina e outro em Portugal. Desse total, 06 da área de educação e 05 da área de saúde.

Ao investigarmos na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações^{viii} - BDTD, no universo de 680.311 documentos, de 124 instituições, entre 497.331 dissertações e 182.981 teses, foi encontrado a partir da pesquisa do descritor 'protagonismo juvenil', o quantitativo de 57 trabalhos. Ao refinarmos a busca para os últimos 05 anos identificaram-se 34 trabalhos dos quais: 23 de Educação, 01 em artes, 01 em Saúde, e 09 em Letras. Em termos percentuais, os 57 trabalhos, em diversas áreas do

conhecimento, correspondem a 0,0084% e 23 trabalhos na área de educação, nos últimos 5 anos, correspondem a 0,0040 %. Foram analisados 4.796 trabalhos à luz dos descritores citados, resultando nesta busca deserta de resultado.

PA

A reflexão caminha no sentido de evidenciar que a importância da discussão sobre protagonismo juvenil na gênese do processo de formação, requer olhar de pesquisa. Se o entendimento for no sentido de que a educação, voltada para a formação crítica e autônoma, é geradora de cultura participativa, dialogal e cidadã, visando a qualidade da formação do sujeito, precisamos sair desta inércia na perspectiva de não permitirmos a inversão desse entendimento, o que contribui para o reforço de uma educação subsidiária de qualidade para o mercado.

Considerações Finais

O tema do protagonismo juvenil sob as bases da cidadania, participação e diálogo, como fundamento de uma educação voltada à formação crítica, envolve um campo de conhecimento que analisa o estado, a legislação educacional e o currículo. Nessa perspectiva, a formação crítica propicia processos de desenvolvimento da autonomia sob as bases da ação participativa.

A racionalidade sistêmica do estado gerencial vem utilizando-se do conceito de protagonismo juvenil na concepção do 'fazer', não só para organizar competências para recursos de aproveitamento no mercado, mas para servir de apoio organizativo de recursos humanos na formação para o mercado sob a falácia da necessidade de uma cidadania global de comunidade e humanidade comuns.

O desenvolvimento de conteúdos e práticas na instituição educacional, sob esta versão monitorada do 'fazer', inibe o potencial juvenil de ação sob as bases do 'diálogo' e reforçam valores dominantes, como o autoritarismo na razão inversa da autonomia.

À luz das teorias apresentadas, o processo formativo é um caminho a ser trilhado na perspectiva de desenvolver o protagonismo juvenil com propostas que fundamente o direito sob o parâmetro da racionalidade dialógica, distanciado do ordenamento sistêmico, cuja lógica versa em campo contraditório. Por este fundamento antagônico, a concepção do protagonismo desenvolvida no Estado contemporâneo no Brasil não contribui para exercer uma educação crítica gerada sob os princípios da autonomia e da participação cidadã. A aposta é a de que o protagonismo estudantil seja um princípio pedagógico de uma educação emancipadora sendo, assim, incorporado naturalmente ao *ethos* educativo e cultural.

PA

Referências

ARENDT, Hannah. **Crisis da República**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BRAYNER, Flávio. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21.09.2021

BRASIL. MEC. SETEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC.SETEC, 2000

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22.09.21

BRASIL. **Parecer Nº 15/98, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

PA

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18.03.2020

CAMPANINI, Silvana. Instituição escolar e participação da primeira idade no debate legislativo na Argentina contemporânea. **Quad. anthropol. soc.** nº 47 Buenos Aires maio de 2018. Disponível em:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2018000100009&lang=pt. Acesso em: 09/03/21

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.

CAVALCANTI. Ana Claudia Dantas. Trabalhadores em Educação no Governo de Pernambuco: por um diálogo ativo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 245-260, maio/jun. 2018.

CAVALCANTI. Ana Claudia Dantas. Construção das Políticas de Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco: qual a racionalidade? **Educação Santa Maria**. V. 44, 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

CAVALCANTI. Ana Claudia Dantas. Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na **Educação. Educ.** Real. vol.44 no.3 Porto Alegre, 2019a.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação** – Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

FÁVERO, Maria de Lurdes. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital real**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

PA

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A participação social dos excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982.

GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. Racionalidade da ação e racionalização social. Vol. 1. Traduzido por Paulo Astor Soethe. Sobre a crítica da razão funcionalista. Vol II. Traduzido por Flávio B. Siebeneichler. São Paulo: WMF Matins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, vol. I e II.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação | Santa Maria** | v. 44 |2019
Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 14 març 2021

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002

KUENZER, Acacia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Dossiê Ensino Médio • **Educ. Soc.** 21 (70) • Abr 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22.09.21

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria. Abádia; CUNHA, Célio da. (Orgs). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014. LUIZ, Maria Cecília; PINI, Nádia Perez; BENGTON, Clarissa. O “NOVO” NOS PROGRAMAS PARA A JUVENTUDE DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Cad. CEDES vol.40 no.110 Campinas Jan./Mar. 2020 Epub Apr 17, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622020000100004&lang=pt. Acesso em: 09/03/21

MARCON, Telmo; PIAIA, Consuelo Cristine. Gestão democrática de alta intensidade: análise de uma experiência escolar em construção. **Educação Santa Maria**, v. 45, 2020 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 20/09/21

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. S. Paulo, nº 5-6, p.5-14, maio/dez, 1997. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/didatica-revista-brasileira-de-educacao-ed-5-e-6.pdf>. Acesso em: 21.09.2021

PA

MENDES JR., Antonio. **Movimento estudantil no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ONU. Organização das Nações Unidas. Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas. Plano e Ação de Braga para a juventude. Braga, Portugal, Agosto de 1998. In: CEPAL e UNESCO. **Protagonismo Juvenil en proyectos locales**: lecciones del Cono Sur. Santiago de Chile. CEPAL, 2001

PUIG, Josep Maria. **Prácticas Morales**. Uma aproximación a la educacion moral. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

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. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual//2-Coloquio/Serie1.pdf>. Acesso em: 09 março 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Dimensões da Política do Manco Mundial para a Educação básica pública. In: SILVA, Maria. Abádia.; CUNHA, Célio da. (Orgs). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p.73-94, 2000. Disponível em: <https://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Sposito2000.pdf>. Acesso em: 18.03.2020

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, e a Ciência e a Cultura. **Políticas Públicas de/para/com juventudes**. Brasília, UNESCO, 2005.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. -- Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/unesco_educacao_para_a_cidadania_global.pdf. Acesso em: 21 março 2021

Notas

ⁱ Para aprofundar sobre a questão, ler o trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia de Wesley Santos Silva, sob o título 'Aspectos críticos do protagonismo juvenil em Antônio Carlos Gomes da Costa' na Universidade de Brasília – UNB em 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18307/1/2015_WesleySantosSilva_tcc.pdf. Acesso em: 17 març 2021

ⁱⁱ A semântica da palavra consenso aqui é utilizada na forma um aceite de um discurso com passividade e sem contraposição, na intencionalidade de exercer um poder disciplinativo e concordante, livre do debate argumentativo. Este entendimento é o oposto da teoria habermasiana que designa o consenso como momento de conhecimento e entendimento consensual para deliberação e ação.

ⁱⁱⁱ Nos anos 1960 na sociedade brasileira, enfrentaram o regime militar e através dos 'caras pintadas' deram resposta à corrupção do governo Collor. Hoje levantam 'onda' de *Tsunami* contra o desmonte da educação sob o governo Jair Bolsonaro.

^{iv} Página da ANPAE, disponível em:

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/diversos.html>. Acesso em 09 març 2021

^v Site da ANPED disponível em: <https://anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em 09 març 2021

^{vi} Biblioteca da ANPED, disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca>. Acesso em 09 març 2021

^{vii} Disponível em: <https://search.scielo.org/>. Acesso em: 09 març 2021

^{viii} Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 09 març 2021

^{ix} O Movimento Ocupa, ao qual nos reportamos, diz respeito a mobilização estudantil no estado de São Paulo, pela qual os estudantes secundaristas realizaram ocupações nas escolas contra a reorganização da educação proposta no governo Alckmin. Para aprofundamento do estudo consultar Cavalcanti (2019).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)