

Originais recebidos em 06/08/2023. Aceito para publicação em 18/12/2023.

Avaliado pelo sistema double blind peer review. Publicado conforme normas da ABNT.

Open access free available online.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35700/2359-0599.2024.18.3606>

Juventudes e Experiências Participativas na Escola: o que as/os estudantes têm a nos dizer?

Francisco André Silva Martins - <https://orcid.org/0000-0003-4906-573X>¹

Herbert Câmara Nick - <https://orcid.org/0000-0003-1145-4561>²

Júlia Carla Silva - <https://orcid.org/0000-0002-2860-8603>³

Nathalia Rodrigues de Lima - <https://orcid.org/0009-0009-1298-3757>⁴

RESUMO

O presente trabalho materializa os dados auferidos por meio de oficinas formativas/emancipatórias com o foco em discutir experiências participativas vivenciadas por estudantes inseridos em escolas públicas. As oficinas abordadas são ações de um projeto maior chamado “Cola Comigo!”, trocando ideias com as juventudes, desenvolvido por um grupo de pesquisa e extensão de uma Faculdade de Educação situada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Em se tratando das oficinas formativas/emancipatórias, essas serviram para estabelecer uma maior aproximação da Faculdade de Educação e a realidade das escolas, bem como proporcionar o debate sobre as juventudes presentes na escola, partindo de suas realidades, com o foco na participação dos estudantes. Foram

¹ Professor efetivo da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG. Doutor em Educação pela FaE-UFMG (2016). Coordenador do Observatório das Juventudes FaE-UEMG. Coordenador do projeto de extensão “Cola Comigo!”, trocando ideias com as juventudes. Bolsista PAEX edital 01/2023. E-mail: francisco.martins@uemg.br.

² Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UEMG. Membro do Observatório das Juventudes da UEMG. Atua como voluntário no projeto de extensão “Cola Comigo!”, trocando ideias com as juventudes. E-mail: herbert.0294473@discente.uemg.br

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UEMG. Membro do Observatório das Juventudes da UEMG. Bolsista PAEX edital 01/2023 no projeto de extensão “Cola Comigo!”, trocando ideias com as juventudes. E-mail: julia.0294718@discente.uemg.br

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UEMG. Membro do Observatório das Juventudes da UEMG. Atua como voluntário no projeto de extensão “Cola Comigo!”, trocando ideias com as juventudes. E-mail: nathalia.0293491@discente.uemg.br

angariados dados que agregam elementos sobre os significados construídos pelos estudantes em relação às experiências vivenciadas na instituição e suas inquietações quanto às possibilidades de participação na escola.

Palavras-chave: Juventudes; Participação na Escola; Oficinas Formativas e Emancipatórias.

Youth and Participatory Experiences at School: what do students have to tell us?

ABSTRACT

The present work materializes the data gathered through formative/emancipatory workshops with the focus on discussing participatory experiences lived by students enrolled in public schools. The workshops addressed are actions of a larger project called “Cola Comigo!”: exchanging ideas with youths, developed by a research and extension group of a Faculty of Education located in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. In the case of formative/emancipatory workshops, these served to establish a closer relationship between the Faculty of Education and the reality of the schools, as well as to provide a debate on the youth present at the school, starting from their realities, with a focus on student participation. Data were collected that added elements about the meanings constructed by students in relation to their experiences at the institution and their concerns regarding the possibilities of participation in school.

Keywords: Youth; Participation in the School; Formative and Emancipatory Workshops.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo emerge, em forma de um relato de experiência, de oficinas formativas/emancipatórias desenvolvidas em escolas públicas na Região Metropolitana de Belo Horizonte com o foco no debate sobre as experiências participativas vivenciadas pelos estudantes no interior das instituições escolares. Essas ações são parte de um projeto de extensão de maior abrangência, desenvolvido e levado a cabo no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. O projeto de nome “Cola Comigo!”, trocando ideias com as juventudes, é uma ação de extensão vinculada ao grupo de pesquisa e extensão Observatório das Juventudes, com o foco no debate das questões que envolvem as juventudes inseridas em nossa sociedade. O projeto contou com uma bolsa de extensão para o docente coordenador e uma bolsa de extensão para estudantes de graduação, ambas por meio do Edital 01 PAEX/2023 (Programa de Apoio à Extensão), bem como com a atuação de outros/as três estudantes voluntários.

O referido projeto tornou-se a ação principal de ocupação de espaços do grupo de pesquisa e extensão, seja na Faculdade, na Universidade ou mesmo na cidade. Esse projeto, no ano de 2022, desenvolveu uma roda de conversa sobre juventudes e experiências participativas na escola. Diante da mobilização dos sujeitos e do seu envolvimento nos debates, era notório como se tratava de algo represado, que os estudantes necessitavam falar a respeito por uma questão que os afligia sobremaneira. A percepção dessa necessidade de colocar o tema em debate foi percebida pelas manifestações que ressaltavam a falta de espaços e experiências efetivas de participação e atuação juvenil, seja na universidade, seja na própria sociedade. Isso nos pareceu ser um demarcador da falta também de oportunidades de manifestação coletiva, com os pares, com aqueles/as que vivenciavam as mesmas experiências.

Na experiência do ano anterior, em um evento da Faculdade chamado de “Sábado Temático”, aberto a toda comunidade acadêmica, desenvolvemos uma oficina para discutir as questões sobre as experiências participativas das juventudes, suas potencialidades e embargos. Nesse dia foi usada, como

elemento de inquietação e fomento do debate, a exibição de um filme nacional intitulado “Cabeça de Nego”, do cineasta Déo Cardoso, lançado em 2021. O filme aborda uma experiência de conflito sobre o processo participativo vivido em uma escola pública e sua culminância em violência literal ocorrida no interior da escola.

No decorrer do debate, os membros da comunidade externa compartilharam suas apreensões acerca da escassez de oportunidades destinadas à participação ativa das juventudes, e em conjunto, identificamos a necessidade de proporcionar espaços e experiências que promovam a participação tanto no ambiente educacional, quanto na sociedade em geral. Percebendo as potencialidades do filme para promoção do debate sobre a participação dos estudantes na escola, foi elaborada uma oficina com uma estrutura maior, de aplicação em um único dia, e que poderia ser oferecida para escolas que desejassem se mobilizar para a discussão das referidas questões. Daí o surgimento das ações que são compiladas e analisadas no presente trabalho.

Em razão de ser esse um trabalho escrito à oito mãos, podemos dizer que sua construção se deu efetivamente de maneira coletiva, inclusive nas análises que ocorreram por meio de arquivo compartilhado entre os/as autores/as. Todavia, com o intuito de melhor delimitar as ações apontamos que o professor orientador do projeto teve uma atuação mais focada nas questões estruturais do projeto e sua conexão para a sistematização como artigo e que a bolsista e os voluntários contribuíram com a coleta e sistematiza dos dados mediante a aplicação das oficinas nas escolas. Ao fim as reflexões se materializaram em forma do presente artigo acadêmico.

Embora saibamos não se tratar de um processo simples, reforçamos que apesar dos obstáculos a serem transpostos, a maior relevância ao colocar em pauta o debate sobre as experiências participativas dos estudantes na escola está no objetivo de formar pessoas críticas e conscientes da realidade social a qual se encontram inseridas. Inquietar sujeitos, desequilibrar realidades, tornar os estudantes agentes potenciais de intervir nessa realidade desigual e algoz, que privilegia uns e detrimientos dos outros, que mede as pessoas com uma régua da homogeneidade, quando são todos tão singulares.

Acreditamos que a condição primeira para lutar contra a realidade de uma sociedade desigualmente abissal, seja a compreensão de seus mecanismos de funcionamento e perenização de um determinado *status quo*. Compreendemos a educação e formação dos sujeitos sociais de maneira distante da conformação e cada vez mais alicerçada no seu potencial transgressor (HOOKS, 2017) como agente de mudança efetiva. E nesse contexto, tão atroz, a educação e formação crítica de nossos estudantes nos parece o caminho mais profícuo para lidar com as contradições e buscar superá-las, inclusive dentro da própria escola.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A extensão universitária pode tomar rumos, por vezes opostos, de acordo com os posicionamentos políticos e concepções de educação e formação de quem a desenvolve no chão duro da realidade social. Não é raro ações de extensão que se apegam ao papel de levar à sociedade o que a universidade traz como verdade, um processo apenas de transmissão, de imposição de um tipo específico de saber, o acadêmico (FREIRE, 1983). Trata-se de uma forma invasiva, a nosso ver, e da qual procuramos nos afastar.

A ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a "outra parte do mundo", considerada inferior, para à sua maneira, "normalizá-la". Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu "campo associativo", o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. E todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em quase "coisa", o negam como um ser de transformação do mundo (FREIRE, 1983, p. 22).

Embora saibamos dos problemas, como dito anteriormente, outros caminhos são possíveis para a prática extensionista, e são nessas potencialidades de caminhos diversos, que as ações abordadas no presente trabalho foram desenvolvidas. Abraçamos a extensão universitária como fomento da

democratização do acesso à universidade e aos conhecimentos ali produzidos, como forma de alcançar as ramificações mais sutis e distantes da sociedade, sem qualquer embargo a quem quiser ter acesso. Ao nosso olhar, a extensão rompe com o estereótipo de ser uma ação menor, em comparação com a pesquisa e o ensino e assume a centralidade como elemento de formação crítica e conscientização.

Outrossim, prontamente reforçamos que não nos parece cabível desvincular a ação extensionista de sua dimensão educativa como característica visceral. Ao dialogarmos com as reflexões de Paulo Freire (1983), ficamos um pouco mais tranquilos, pois as contribuições do autor nos permitem dizer que não estamos de todo equivocados em nossas convicções, posições e práticas. Assim sendo, longe de pretendermos estabelecer uma relação unilateral, nas ações abordadas neste trabalho, pensamos a extensão como diálogo, como socialização da responsabilidade quanto ao processo formativo dos vários sujeitos envolvidos, sejam esses os estudantes, os professores ou os pesquisadores egressos da universidade.

Em face do exposto, partimos do intuito de promover uma “educação gnosiológica”, como nos afirmaria Paulo Freire (1983), que ambiciona uma formação ampliada, reflexiva, dinâmica, inquietante, mais humana, crítica, promotora de consciência crítica, em relação direta com a realidade social na qual estamos inseridos (FREIRE, 1980; 1983a; 2011; 2020). Uma educação que se destaca pela sua capacidade dialógica e comunicativa, que em suas práticas enaltece o poder da palavra e da livre manifestação como algo revolucionário, como direito existencial (BRANDÃO, 1986; 1991). Nessa mesma seara, trata-se de uma experiência educativa que não prescinde de sua potencialidade transformadora, dos sujeitos, dos que estão em sua volta, da sua realidade social (HURTADO, 1992).

Caminhando ainda debruçados na discussão metodológica no trabalho e de nosso entendimento dos sujeitos envolvidos como sujeitos inseridos no mundo e em relação direta com o próprio mundo, reforçamos a importância da compreensão do processo formativo proposto em sua dimensão política. E os elementos auferidos por meio de nossos cadernos de campo nos deram a real

dimensão da politicidade contida nas relações que estabelecem entre os sujeitos no chão da escola. A instituição escolar, assim como outras entidades disciplinares, é vista como um cenário no qual as micropenalidades desempenham uma função crucial no processo de formação e controle dos indivíduos. Estas micropenalidades englobam uma variedade de desvios em um sistema que se orienta mais para o exercício, o aprendizado intensivo e repetitivo, seguidos da minuciosa supervisão dos alunos por meio da meticulosa vigilância do tempo, espaço, atividades e corpo (FOUCAULT, 1985).

Esse monitoramento detalhado tem como objetivo modelar os indivíduos de maneira a garantir que, ao saírem da escola, apresentem uma docilidade e utilidade ideais para o contexto capitalista, assim, o corpo é submetido a uma "mecânica do poder", sendo minuciosamente examinado, desmontado e reconfigurado para redução de sua capacidade de expressão política, transformando o indivíduo em um elemento economicamente útil e politicamente submisso. Nesse contexto de controle social, o nosso entendimento de educar/formar o outro está diretamente relacionado ao componente político desse processo, que é intrinsecamente ligado ao ideal democrático, destacando valores como respeito à diversidade, diálogo e colaboração. (FREIRE, 2020).

Nessa perspectiva, buscamos criar um ambiente educacional que empodere os estudantes, proporcionando-lhes a liberdade de expressar opiniões, questionar e contribuir ativamente para a construção do saber, utilizando o diálogo como elemento central na edificação do conhecimento (FREIRE, 2020). Ademais, por se tratar de uma ação que emerge de um grupo de pesquisa e extensão que tem o foco de suas reflexões na realidade social vivenciada pelas juventudes, em suas mais variadas condições, partimos de uma concepção pedagógica que está pautada no que Juarez Dayrell (2016) vai nomear como sendo uma "Pedagogia das Juventudes", na qual tais sujeitos são compreendidos em sua condição primaz de sujeitos de direito.

Cabe-nos entender, então, a centralidade das interações sociais e das sociabilidades nos processos formativos, bem como seu potencial educativo na formação humana dos jovens e o princípio da construção do conhecimento. Tudo isso, partindo da necessidade do (re)conhecimento das realidades vivenciadas

pelos educandos como matéria-prima para as práticas educativas. Nesse sentido, conforme nos aponta Cássia Baldini Soares et. al. (2019):

Por meio de encontros, dialógicos entre educandos e educadores, busca-se o reconhecimento dos processos e das relações sociais que perfazem a vida social, problematizando os fenômenos da realidade e expondo as contradições cotidianas. O processo educativo acaba por desfazer opiniões e práticas ideológicas, levando também a mudanças efetivas nas convicções dos indivíduos sobre a realidade social (SOARES et. al., 2019, p. 437).

Dada a centralidade política do debate a ser empreendido com os estudantes nas escolas, a opção por desenvolver oficinas formativas/emancipatórias nos pareceu o caminho mais profícuo. O uso de oficinas como ferramenta traz consigo a potencialidade de dinamizar o processo formativo e na mesma medida envolver os sujeitos de uma maneira na qual suplantem o papel de espectadores. Tais ações são marcadas pela sua potencialidade emancipatória:

Processos educativos emancipatórios objetivam promover exposição e compreensão de contradições sociais, com a finalidade de emancipar os homens, isto é, torná-los conscientes do objeto e finalidade das práticas sociais em que estão implicados, e livres para a crítica social e proposição de transformações (SOARES et. al., 2019, p. 437).

Entendemos as oficinas formativas/emancipatórias como ferramentas de ampliação do olhar crítico e consciente dos sujeitos em relação a sua compreensão sobre a realidade social atroz que assola nosso país e o mundo. Inserida na aplicação das oficinas formativas/emancipatórias os debates, sempre feitos em roda, serviram de força motriz para uma discussão mais qualificada, mais próxima da realidade, menos hierarquizada, mais horizontal e no qual as pessoas se sentissem realmente sendo ouvidas em suas considerações.

No tópico de caracterização das oficinas, fica evidente o uso recorrente das rodas como elemento potente de equalização de saberes, de horizontalização de saberes e experiências. A roda em si, na sua constituição, é um lugar sem cantos,

sem privilégios e onde todos, em posição de igualdade, podem se olhar nos olhos, no mesmo patamar, na mesma condição. Trata-se de uma herança da educação popular em sua virtude maior de formar sujeitos com base em suas realidades. Em relação dialógica com Eliana Moura e Maria Glória Lima (2014), destacamos que as rodas de conversa são ferramenta propícia para o diálogo, para tornar o ambiente mais receptivo aos olhos dos sujeitos, o que fomenta a partilha e a escuta.

Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

A proposta de conversar em roda traz como componente constitucional maior a importância de ouvir, de ser ouvido, de divergir, de acertar e errar, de se colocar em posição de defesa de alguns posicionamentos e em contraposição a outros. Trata-se de uma ferramenta formativa importante no que tange ao direito de manifestação dos que se encontram envolvidos. Em um contexto tão inóspito à existência, nos cabe como agentes de uma ação extensionista, pensar em uma educação/formação de sujeitos para se indignar com o mundo e intervir nesse mesmo mundo. Por mais que possa parecer a alguns que, uma oficina com pretensões formativas e emancipatórias, seja ufanismo ou demasiada pretensioso, partimos de uma dimensão desse processo como sendo algo contraditório, não evolutivo, mas marcado por conflitos e disputas, avanços e retrocessos. Para todos os envolvidos trata-se de algo que desequilibra, que coloca em dúvida algumas certezas já tidas como cabais (MARTINS; SOUZA, 2022).

3 SOBRE A OFICINA EM SI

As oficinas foram pensadas de forma a atender as demandas e especificidades das escolas. Cientes que o próprio campo é quem conduz o andamento do trabalho, antes mesmo da aplicação da primeira oficina, uma situação despertou uma grande inquietação no grupo que desenvolvia o projeto. O coordenador da própria escola onde a oficina seria desenvolvida questionou se seria possível que, antes da oficina sobre participação estudantil, fossem abordados elementos da nossa universidade, pois mesmo em se tratando de uma universidade pública do estado, nenhum dos estudantes conhecia sobre a instituição.

Assim sendo, já na primeira oficina, por meio de uma proposta dos bolsistas, instituímos que para além do debate proposto pelas oficinas, usaríamos cada oportunidade de conversar com os jovens estudantes para apresentar a universidade, falar de seus cursos, de suas formas de acesso e inserção. Diante do exposto, cada oficina passou a ser antecedida em seus momentos por uma conversa descontraída para divulgar e promover um conhecimento mais aprofundado e qualificado sobre nossa instituição e uma maior mobilização de estudantes de escolas públicas a ocuparem suas cadeiras para estudar.

Em relação ao alcance das oficinas de discussão sobre participação estudantil na escola, podemos dizer de um movimento importante de ida da universidade ao chão das escolas. Até o presente momento, de escrita deste trabalho, podemos dizer de um alcance importante. Foram atendidas cinco escolas de Ensino Médio, todas estaduais. Com um público atendido de cerca de 200 participantes, entre estudantes, professores/as e coordenadores/as. As oficinas foram organizadas tendo como foco um elemento central capaz de fomentar o debate por meio da mobilização e inquietação dos sujeitos. A proposta de ação e intervenção nas escolas estava ancorada nas reflexões suscitadas pelo filme “Cabeça de Nego”, então, havia duas formas de se aplicar. Uma com a escola e os professores exibindo o filme e depois com a presença dos extensionistas do projeto, que iriam em um dia marcado para o debate e outra

com a exibição do filme no mesmo dia da oficina, sendo a ação desenvolvida logo após a exibição do filme.

O uso de filmes nos parece demasiadamente potente quando envolve o processo formativo/reflexivo de jovens (TEIXEIRA; LOPES; DAYRELL, 2009). Em se tratando do uso de filmes como ferramenta de experiência formativa, os autores nos apontam as potencialidades do cinema, do uso de filmes, como forma de dinamizar o processo formativo, proporcionar alternativas reflexivas, inquietar aos expectadores quanto ao que foi visto e as reflexões decorrentes do assistir determinada produção. Em se tratando das questões abordadas no filme, destaca-se um processo de racismo vivido por um estudante e em decorrência disso ele resolve ocupar a escola. A partir dessa ação, vários conflitos se estabelecem e dão a tônica do referido filme.

A oficina foi pensada para ser executada em quatro momentos distintos que serão devidamente pormenorizados em suas práticas e ações. O primeiro momento da oficina é a *sensibilização*, com duração de cerca de 20 a 30 minutos. Essa ação tem como objetivo mobilizar os sujeitos de pesquisa para a participação efetiva no processo. Funciona como forma de “quebrar o gelo” e com o rompimento de posicionamento mais retraído. Inicialmente partimos da organização do espaço e os sujeitos em formato de Roda e desenvolvemos a dinâmica de apresentação. Em roda, um dos estudantes iniciará a dinâmica. Cada estudante se apresenta da forma que achar melhor, mencionando preferências, gostos musicais, o que quiser dividir com o grupo. Eles terão em mãos uma caixa de fósforos e terão que riscar e acender um dos palitos. Cada um só pode fazer uso da palavra enquanto o fósforo estiver aceso. Se apagar o estudante para de falar e se acabar o fósforo também para de falar. Se, porventura, alguém acender o fósforo e logo apagar, perdeu a vez. A caixa de fósforos é passada ao estudante subsequente na roda. Ao final, são feitas algumas perguntas: o que acharam da dinâmica? Se o tempo foi suficiente? Se alguém que não falou ficou chateado? Inicia-se uma conversa informal sobre o direito de falar e o se expressar, bem como sobre a negação do direito a falar e se expressar como sendo algo que pode incomodar. No fechamento, se por ventura alguém não tiver conseguido se apresentar no momento da dinâmica, poderá se apresentar.

O segundo momento da oficina é o *Diagnóstico*, com duração de cerca de 30 minutos. Esse momento serve para verificação do nível de apropriação dos sujeitos para com a temática posta em debate. No caso da referida oficina o debate sobre a participação estudantil na escola. Ainda em roda, é feita a seguinte pergunta: Quem sabe o que é participação? Isso com o intuito de percebermos quais as representações os sujeitos trazem consigo sobre a participação. A partir das falas dos estudantes apresenta-se o conceito de participação e trabalha-se a questão da diversidade dos modos de se participar e os locais e ações onde participar. Abre-se a palavra para que os estudantes manifestem seus lugares de participação, verificando quais as inserções, quais grupos frequentam: futebol e outros esportes, igreja ou grupos de jovens, escola e associação de bairro, gostos musicais, grupos culturais, grupos políticos, etc. Logo após, cada local e coletivo será abordado e discutido em sua singularidade e nos tipos de experiências que proporcionam, bem como debater o lugar dos sujeitos. Partindo para uma problematização, dialoga-se sobre os modos de estar e ocupar os lugares e instituições.

O terceiro momento da oficina é por nós caracterizado como sendo de *aprofundamento*, com duração de cerca de 45 minutos. Esse momento serve como possibilidade de avanço e aprofundamento das discussões, trazendo consigo um conhecimento novo, mais verticalizado, para além do que já têm de apropriação. Nesse momento, inicia-se uma discussão focada no filme e nas inquietações que podem ter suscitado nos estudantes. Mais uma vez recorre-se a perguntas como possibilidade de fomentar a interação dos sujeitos. São feitas as perguntas: 1) O que mais lhes impactou no filme? 2) O que mais gostaram? 3) O que menos gostaram? 4) Alguém já viveu algo parecido em sua trajetória escolar? Partindo das falas dos estudantes, inserimos na roda o conceito de conflito, partindo de sua dimensão educativa/formativa. O intuito é debater as potencialidades educativas/formativas a partir das divergências. Recorrer ao filme para tratar do ponto de inflamação do conflito, situação na qual as diferenças acabam redundando em violência, inclusive física. Passa-se ao debate com o foco nas experiências vivenciadas na escola, as experiências de embargo, as que

ocorrem, mas que são deixadas de aproveitar e as que ocorrem e muitas vezes nem se conhece.

O quarto momento da oficina é o ponto máximo, sua culminância, a oportunidade de tentar resguardar elementos da discussão para os sujeitos que vão ficar no chão da escola. Esse momento é, por nós chamado, de “*momento de fixação*” e tem a duração de cerca de 30 minutos. É o momento prático da oficina, serve como elemento de fixação dos aprendizados, reforça as lembranças e apreensão dos conhecimentos novos. Para tal, serão usadas várias palavras e termos relacionados à participação dos estudantes e a realidade escolar. As palavras formarão ao final da oficina uma nuvem de palavras e termos. Iniciamos a nuvem com o modo de funcionamento de um dominó, ou seja, tem-se uma peça inicial e as outras são conectadas mediante seus vínculos. Por isso, chamamos essa ação como “*formação do dominó*” sobre participação na escola. O termo que dará início será “*Participação na Escola*”, esse termo estará escrito em uma folha A4 e de cada lado terá um sinal. Do lado esquerdo um sinal negativo e do lado direito um sinal positivo. Antes mesmo de iniciarmos as intervenções veremos com o coletivo o que consideramos como sendo algo positivo e como sendo algo negativo. Traremos a discussão para a realidade escolar.

Várias outras folhas serão disponibilizadas, com várias palavras como: Diálogo; Autoridade; Autoritarismo; Violência; Silêncio, Dinâmica, Inércia, Autonomia; Opressão; Participação; Abstenção; Isenção; Posicionamento; Política; Sociedade; Estrutura; Liberdade; Compromisso; Escola; Casa; Diversão; Trabalho; Ouvir; Ser Ouvido; Falar; Calar, dentre outras. Também serão disponibilizadas folhas em branco e pincel para sujeitos que não se sentirem contemplados no conjunto de palavras disponibilizado e quiserem escrever uma outra palavra. Cada estudante e professor, após observar as palavras e relacionar seus significados ao debate empreendido, terão que escolher uma palavra, qualquer uma, e conectar a palavra inicial, seja destacando sua positividade ou sua negatividade.

Posteriormente, como no jogo de dominó, as conexões serão feitas com as outras palavras que já foram conectadas. Ao colocar a sua palavra, os

participantes serão encorajados a refletir sobre quais as relações são possíveis estabelecermos com a realidade vivida na escola. Ao final, a pergunta final é se o conjunto formado consegue contemplar tudo o que foi discutido naquele dia. Faz-se uma foto da imagem formada. Como conclusão, passa-se para a avaliação dos sujeitos sobre a oficina, a ser feita em folha específica que aponta significados da oficina para os participantes, positivities e negatividades, bem como possíveis sugestões para aprimoramento. Dessa forma a oficina é concluída.

4 JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Em se tratando da palavra participação, se nos atentarmos, veremos que a utilizamos cotidianamente, para tratar das mais diversas situações. O que nos mostra o quão difícil pode ser um movimento do sentido de delimitá-la conceitualmente. Partindo da necessidade existencial dos humanos de se relacionar com seus pares, vemos como a participação é muito mais complexa que aparenta. Conforme nos aponta Juan Bordenave (1994), as pessoas se encontram inseridas em experiências participativas diversas como as que emanam da família, do ambiente de trabalho, de sua comunidade, de sua religião e até mesmo nas lutas que emergem da realidade social. Trata-se de uma noção ampliada de participação, alicerçada na “ideia de adesão das pessoas em grupamentos produzidos nas várias dimensões de organização da sociedade” (OLIVEIRA; HERMONT, 2014, p. 11.).

No referido projeto e nas oficinas desenvolvidas, nos aproximamos de uma noção de participação que está diretamente relacionada com a presença ativa dos sujeitos em processos que implicam disputas e conflitos estabelecidos na arena social, que implicam disputar os valores, os significados e os modos de ser, estar e existir na realidade social que estamos inseridos. A participação é por nós concebida para além de sua existência como ação, mas como busca de ocupação de espaços com o intuito de lutar por uma sociedade mais democrática, mais igualitária, mais humana. Portanto, a participação no presente projeto está embebida de uma dimensão política que lhe é a característica principal, então a

adjetivamos ao tratarmos como sendo uma participação necessariamente política (FERREIRA; OLIVEIRA, 2021).

Dito isso, partimos para a reflexão que abarca as juventudes e suas singularidades. Se perguntarmos para qualquer pessoa, que esteja passando pela rua, se ela sabe o que é a juventude, temos certeza que maciçamente as pessoas terão algo a dizer. Todavia, em se tratando de uma experiência extensionista com jovens estudantes, empreendida por um grupo de pesquisa e extensão que tem suas reflexões pautadas pela realidade das juventudes na sociedade atual, vemos como obrigatória uma pequena digressão quanto a essa categoria sociológica e a as condições várias dos sujeitos que a vivem. A noção de juventude é algo recente. Os primeiros traços datam do final do século XIX, mas é no século XX que tais elementos são consolidados e são disseminados com maior capilaridade na segunda metade desse século. Podemos entender a juventude como sendo uma categoria social, marcada pela sua singular pluralidade. Todavia, há que se destacar que recorrentemente o imaginário social e o senso comum nos dizem de uma juventude pautada em estereótipos e representações negativas. Essa é uma etapa da vida cronologicamente situada, mas ela não se restringe a condição de ser apenas e simplesmente uma passagem. Tal posição enclausura os jovens em uma condição ingrata de “não ser”, nem criança, nem adulto, são apenas jovens, sujeitos em crise existencial.

Diante do exposto, em relação aos estereótipos e imagens sociais materializadas sobre a juventude e o ser jovem, para pensarmos as experiências participativas estudantis na escola nos cabe um primeiro passo que implica em estarmos dispostos a ampliar nosso olhar em relação a tais sujeitos. Juarez Dayrell (2007), em seu artigo “A escola faz juventudes?”, nos afirma que, apesar de todos os avanços em relação à instituição escolar, sua organização, seu modo de funcionamento, ainda prevalecem em seu interior práticas que servem muitas vezes de embargo a vivência da condição juvenil em suas várias singularidades.

Assim sendo, Martins e Dayrell (2022), reforçam que o exercício participativo dos estudantes na escola pode ser marcado por tensões que estão relacionadas com as idealizações do modo como ser aluno e dos alunos reais encontrados no chão da escola, um embate entre a tradição e o novo, entre a

manutenção do funcionamento institucional e a inovação trazida pelos estudantes em suas demandas. Conforme mencionam Martins e Dayrell, “a relação entre a participação do jovem na escola e o ‘ser aluno’ pode estar envolvida pelo receio para com a mudança, para com o novo, para com a quebra de valores, comportamentos e regras” (2022, p. 154).

Pensar sobre as experiências participativas de jovens estudantes na escola tem relação direta com uma reflexão necessária sobre as possibilidades e mudanças estruturais no funcionamento da instituição. Em se tratando dos estudantes, jovens atores sociais, marcados pela sua energia e envolvimento, esses emergem como atores que demandam ser ouvidos em suas posições, considerados em suas demandas, reconhecidos em suas necessidades. Em concordância com Juarez Dayrell (2006), nos parece tese irrefutável que a escola seja um espaço sociocultural em processo ininterrupto de construção e reconstrução, o que reflete diretamente em sua forma de existir, seu modo de funcionamento e organização.

A instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado uma organização social do sistema escolar, que define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais; de outro os sujeitos – alunos, professores, funcionários que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social (DAYRELL, 2006, p. 137).

Se partimos dessa premissa, que a escola é marcada por um processo ininterrupto de construção e reconstrução, quais experiências participativas têm sido vividas pelos jovens estudantes em seu interior? No interior de uma instituição que tende a homogeneizar ritmos, práticas e propostas educativas, um caminho louvável é reconhecer as potencialidades trazidas consigo dos sujeitos estudantes que ali estão. Formar estudantes está muito além da mera aquisição de determinados conhecimentos estipulados pelo currículo. Ao irmos ao campo da ação extensionista, nos aproximamos das seguintes inquietações: estariam, na atualidade, os jovens estudantes sendo ouvidos pela escola? Quais experiências

participativas são proporcionadas a esses sujeitos? Quais os significados construídos pelos estudantes em relação a essas experiências?

Em se tratando das imagens construídas sobre a participação estudantil na escola, recorrentemente vemos um discurso que se prende a uma experiência específica de maneira destacada, a atuação por meio dos grêmios estudantis (MARTINS, 2022). Um olhar obtuso, que se debruce em uma única experiência participativa como sendo o ideal, pode servir como elemento para turvar nossa capacidade de enxergar outras potencialidades cotidianas. Embora saibamos da importância das experiências participativas vivenciadas nos grêmios, há que se destacar que não se trata de uma instituição de fácil funcionamento, que enfrenta grandes obstáculos, mas que também alcança conquistas importantes (MARTINS; DAYRELL, 2013). Outrossim, nos cabe destacar que, para além dos grêmios, outros tantos lugares na escola podem e devem ser ocupados pelos estudantes, tais como: colegiado Escolar, atuação nas assembleias da escola, coletivos de representantes de turma, grupos culturais, grupos esportivos, bem como outras experiências que podem emergir autonomamente dos próprios estudantes no cotidiano escolar.

As instituições educacionais, no modo como se encontram organizadas, com tempos herméticos, restrições de ocupação de espaços, ações educativas estritamente vinculadas ao conteúdo e aos programas curriculares, torna-se algo menos significativo na vivência dos jovens estudantes. Embora saibamos que ser menos significativa em nada tem a ver com o fato de os estudantes gostarem ou não da escola. Via de regra, nos projetos e ações esportivas, nas feiras culturais, festas da família e outros eventos, percebe-se a presença massiva de tais sujeitos. A escola é um lugar importante no bairro, um lugar de passeio, local privilegiado de sociabilidade entre os jovens, do encontro com os pares, sem a fiscalização ou vigilância dos adultos.

A escola, discursivamente, se configura como um espaço democrático. Entretanto, é crucial ressaltar que garantir a democratização requer a quebra dos monopólios de poder historicamente estabelecidos. Isso implica reconhecer outros sujeitos como agentes ativos no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao seu processo formativo. No caso dos estudantes, indivíduos que,

ao longo da história, foram silenciados, seja por serem considerados incapazes ou irresponsáveis, numa perspectiva democrática, passam a ocupar a arena como sujeitos que disputam valores, concepções e modos de ser nas relações estabelecidas no cotidiano. Refletir sobre as práticas escolares nos sinaliza a obrigatória necessidade de vislumbrar os conflitos em seu potencial educativo (GADOTTI, 2003). Consensos alcançados por meio do debate sadio na escola nos parecem muito mais produtivos do ponto de vista da formação crítica.

Especificamente em diálogo com as experiências participativas abordadas no filme, de atuação do grêmio estudantil e da ocupação da escola pelos estudantes, tal realidade nos parece servir de diagnóstico fidedigno quanto a insatisfação dos estudantes com os papéis coadjuvantes que lhes são relegados nas escolas. As ocupações de escolas ocorridas no ano de 2015 nos serviram de elemento material para melhor compreender as lutas desses sujeitos centrais no seu próprio processo educativo (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Uma realidade que joga por terra os estereótipos construídos dos jovens como desinteressados e descompromissados.

5 ENTENDENDO A REALIDADE NO CHÃO DA ESCOLA: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Trazemos à baila neste tópico os elementos encontrados no campo quanto a discussão sobre as experiências participativas dos estudantes nas escolas. Mais que dar voz aos estudantes, o que não nos vemos como capazes por não sermos detentores de tal poder, ambicionamos potencializar o tom, o volume, da voz que esses sujeitos já têm e sensibilizar outras pessoas para com suas angústias e inquietações.

De antemão, destacamos que não serão abordadas cada oficina separadamente ou as ocorrências em uma ou outra escola, sendo inclusive nosso objetivo resguardar os nomes das instituições nas análises. Não se trata aqui de estabelecer culpados, de apontar arbitrariamente as instituições que promovem ou não promovem a participação estudantil em seu cotidiano, mas sim entender

as complexidades desse processo, bem como o modo como sujeitos estudantes se inserem nessa realidade. Pretendemos estabelecer uma discussão mais ampla do que se consolidou como sendo categorias de destaque nas oficinas e nas discussões das rodas de conversa. Tendo em vista que não foram feitas entrevistas nessa ação do projeto, as falas que porventura forem usadas, decorrem das anotações feitas pelos agentes extensionistas em diário de campo. Essas estarão entre aspas, apenas mencionando se é estudante ou professor.

A discussão sobre a participação dos estudantes no cotidiano escolar está diretamente relacionada ao processo de democratização da própria escola, embora saibamos que esse processo possa trazer conflitos e disputas, portanto, implica uma disposição real para lidar com as contradições do cotidiano. Antes mesmo de adentrarmos nos elementos emergentes a partir das oficinas, vamos socializar uma situação *sui generis* ocorrida e que inquietou demasiadamente o grupo de agentes extensionistas. Tal situação nos serve de panorama para afirmar que a participação de estudantes na escola e a democratização dessa instituição são algo demasiadamente complexo.

Uma das escolas que seria atendida pelo projeto com o oferecimento das oficinas, logo após receber o projeto por escrito e o roteiro do trabalho a ser desenvolvido e debatido entre a coordenação e os/as professores/as, para verificar o efetivo interesse da aplicação da oficina, fez contato com o grupo e dizendo que tinha algumas restrições quanto ao desenvolvimento do trabalho. Por se tratar de uma escola com um coletivo docente composto majoritariamente por pessoas praticantes de religião neopentecostal, a decisão da escola era que a oficina poderia ser desenvolvida, mas garantindo que a temática do que nomearam como sendo uma “ideologia de gênero” não seria abordada ou debatida caso emergisse no debate. Fica a pergunta: como debater participação dos estudantes na escola e a democratização dessa instituição diante de uma realidade de censura?

Apesar de tal realidade poder causar estranhamento a alguns, podemos dizer que tais situações nos representam mais uma regra que uma exceção em relação a instituições educacionais (MARTINS; SOUSA; SOUZA, 2022). Após o retorno da escola e diante de seu posicionamento, o coletivo de agentes

extensionistas se reuniu e decidiu que pela ética de seu trabalho e pelo compromisso e responsabilidade envolvidos no processo, não poderiam se furtar a fazer qualquer debate, sobre qualquer assunto que porventura emergisse durante as oficinas. O retorno foi que, naqueles termos, a oficina não seria aplicada. Ao fim e ao cabo, após o posicionamento do coletivo, a escola retrocedeu em seu posicionamento e a oficina foi aplicada, sem maiores problemas.

Trabalhando agora na análise das discussões proporcionadas pela oficina, iniciamos pelo que nos pareceu ser algo recorrente, levantado em absolutamente todas as escolas. Trata-se do fato de os estudantes, em sua quase totalidade, considerarem que não são ouvidos pelas gestões escolares (MARTINS; DAYRELL, 2022). Muitas foram as falas que diziam que os estudantes só ficam sabendo das coisas quando já está tudo pronto, que a direção e coordenação coloca tudo de cima para baixo, que na escola só se pensa em cobrar que as regras sejam seguidas, mas muito raramente se discutem as regras com os maiores envolvidos, que são os estudantes. Partindo dos depoimentos, percebemos que a participação envolve obstáculos (MARTINS, 2022), disputas, mas não queremos, com isso, atribuir culpa às direções e coordenações, já que desejamos, na verdade, colocar tal tema em debate com vistas a potencializar outros caminhos e experiências.

Gerir, administrar e conduzir alguma instituição é um processo complexo, de lidar com sujeitos diversos e que se mostra envolto em conflitos e disputas. Segundo Boccia e Dabul (2011), cabe aos gestores entenderem que isso não implica necessariamente em algo pessoal. Espaços de debate ganham importância vital como lugares de formação de um caráter coletivo, de construção de uma identidade e de promover reflexão a partir de pontos de vista e visões distintas. Por isso, há que se ressaltar a importância de reuniões, assembleias, encontros, feiras e festas como oportunidades de ouvir a comunidade escolar em suas demandas e sugestões. Assim como a direção escolar, a coordenação pedagógica tem grande influência na garantia de experiências democráticas na escola. Nessa arena de disputas, acreditamos que a coordenação pedagógica potencializa o processo educativo se atuar como

mediadora do processo e sua sinergia com a gestão e com os sujeitos estudantes e professores é algo imprescindível.

Como a participação nas oficinas não estava restrita aos estudantes, mas comportava também professores/as e coordenadores/as, uma questão que ganhou destaque dizia respeito às relações interpessoais entre docentes e estudantes. Se, por um lado, os estudantes destacavam uma maior participação em disciplinas nas quais os professores eram mais "abertos" a discussões, existe uma recusa por parte destes em participar de disciplinas de docentes mais "rígidos" e fechados ao diálogo, por outro lado os docentes reforçaram que muito pouco adiantaria discutir a participação na escola se os estudantes também não problematizassem suas atitudes durante as aulas.

Os debates, marcados pela riqueza de argumentos e reflexões, nos deram a nítida compreensão de que os estudantes têm ciência da importância da participação nas aulas, inclusive, por meio de situações apontadas como sendo praticadas por alguns colegas e que não são aceitáveis pelo coletivo. Muitas situações cotidianas, inclusive ocorridas com professores, foram problematizadas e, ao final, muitos disseram do quanto gostaram de poder falar livremente o que pensavam naquele espaço.

Em contrapartida, nos chamou atenção também outra questão: o fato dos estudantes, em sua maioria, não saberem de quase nenhum dos canais participativos existentes na escola, seja colegiado escolar, seja participação em assembleias da escola ou mesmo nas eleições para direção. Com isso, não queremos afirmar que sejam eles menos interessados ou engajados, mas constatar como a disseminação de informações nos parece algo ainda precário. No mesmo contexto, vimos que vários estudantes, que participavam de grupos e atividades na escola, como grupos culturais ou mesmo esportivos, desconsideravam ou não reconheciam tais experiências como sendo de potencialidade participativa na escola. Tais grupos, via de regra, têm contato com a direção, pedem e reservam espaços para serem usados, bem como fazem apresentações e organizam campeonatos na escola. Parece-nos que o debate sobre o que é a participação, bem como as possibilidades de ocupar espaços na escola seja algo ainda a ser aprimorado.

Caminhando ainda nos elementos de debate emergentes por meio das oficinas, destacamos o fato de os estudantes reforçarem a existência de duas escolas distintas dentro da mesma instituição, funcionando conforme o horário no qual se estuda (ARROYO, 2017). Nas oficinas desenvolvidas, tanto com estudantes de turmas matutinas e vespertinas, quanto das turmas noturnas, algo nos pareceu ponto comum, sendo o fato de os estudantes considerarem que nos horários noturnos, estes ficam “prejudicados”, seja por não terem a oportunidade de fazerem trabalhos de campo, excursões e passeios, seja pelo fato de terem menos eventos culturais e esportivos. Segundo os estudantes, tudo na escola à noite é mais difícil, até mesmo o simples acesso à chave da sala de vídeo ou do laboratório de computadores para fazer algum trabalho ou pesquisa.

Por mais que saibamos que não deveria haver distinções quanto aos estudantes e suas possibilidades educativas, ainda mais de uma mesma escola, sabemos também que essa realidade apontada não é privilégio das escolas em questão, mas de um sistema educacional brasileiro que, infelizmente, ainda desenvolve um tratamento diferente aos estudantes do noturno, via de regra, trabalhadores/estudantes, que além de lutar para se formar ainda travam cotidianamente o combate pela busca da sobrevivência (ARROYO, 2017). Em relação aos passeios e trabalhos de campo, uma constatação é que, infelizmente, nesse horário, as atividades ficam mais restritas em função dos próprios lugares a serem visitados. Diante disso, nota-se que há uma demanda real dos estudantes dos horários noturnos de serem mais valorizados e atendidos em suas necessidades.

Em linhas gerais, podemos dizer que as oficinas foram, a nosso ver, exitosas em seu intuito de colocar em debate a participação dos estudantes no cotidiano escolar. Apesar de percebermos o quanto a participação em alguns momentos foi algo difícil de conseguir, seja pela vergonha dos colegas, seja pelas conversas paralelas, seja pelo medo de fazer algo errado em algum dos momentos propostos, as oficinas possibilitaram que estudantes, professores/as e coordenadores/as experienciassem o pensar, o sentir e o agir (VIEIRA; VOLQUIND, 2002) e visualizassem outras formas de lidar com o outro, com contatos mais

próximos e humanizados, que podem possibilitar grande repercussão no cotidiano da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse relato de experiências, mais que ambicionar conclusões estruturais, esperamos retroalimentar nossas próprias inquietações como forma de buscar a continuidade do trabalho. Sem sermos ufanistas ou românticos quanto às limitações dos apontamentos feitos com base em uma experiência ainda em processo de desenvolvimento, não nos furtamos em reconhecer a força e potência da ação extensionista, que no caso abordado serviu como oportunidade de aproximação entre a universidade e a escola e também como experiência formativa de ordem prática, que serviu para colocar os agentes extensionistas, estudantes em desenvolvimento de suas atividades no curso de pedagogia, mais próximos da realidade que os espera ao fim do curso.

Em relação aos estudantes e professores/as que participaram conosco das oficinas, temos certeza que, no mínimo, ficaram instigados a repensar sua realidade cotidiana, o que aos nossos olhos é um ganho considerável. Nessa perspectiva, as oficinas mostraram também a necessidade de projetos voltados para formação de professores e gestores educacionais, visto a relevância desses profissionais na construção de espaços mais democráticos e participativos.

Nesse bojo, as oficinas serviram para sinalizar que alguns papéis estereotipados quanto aos estudantes, não nos parecem adequados. Os estudantes, ao contrário do que é recorrentemente propalado pelo discurso social, não são desinteressados. Tais sujeitos, pelas suas posturas, ações e reflexões, nos mostraram o quanto de potencial reflexivo se esconde por trás de um preconceito. Todavia, há sempre o que melhorar, sempre o que reconsiderar, seja sobre uma atitude, ou mesmo um comportamento ou atuação na escola.

Em relação às experiências participativas, nos parece que ainda há muito o que caminhar quanto à inserção dos estudantes no processo de funcionamento cotidiano na escola, pensar formas dos sujeitos serem ouvidos e poderem intervir diretamente no que lhes parece tão caro. Em contrapartida, muito do que ocorre nas escolas ainda não é valorizado na sua devida forma, embora saibamos que o

desconhecimento é um problema quanto a isso. Cientes que estamos refletindo sobre algo que ainda está em processo de desenvolvimento e execução, acreditamos que a experiência aqui abordada serve muito mais para vislumbrar caminhos que prescrever receitas. Todavia, nos cabe reforçar a riqueza das atividades de extensão como forma de aproximar a universidade e a sociedade na qual está inserida, assim como estabelecer conexões com sujeitos reais, dinâmicos e que têm o poder de nos inquietar muito quanto ao fazer acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose. **Competências necessárias à equipe gestora**. In. BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa (Orgs.). *Gestão Escolar em destaque*. Jundiaí: paco Editorial, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e Ensinar**. Campinas: Papyrus, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas em Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In. DAYRELL, Juarez (orgs.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- DAYRELL, Juarez. A escola "faz" juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007.
- DAYRELL, Juarez. **Por uma Pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.
- FERREIRA, Priscylla Ramalho Dias; OLIVEIRA, Sebastião Everton de. **Juventude e Participação Política**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5ª edição. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Edital nº 1/2023 Programa de Apoio a Projetos de Extensão da UEMG – PAEX/UEMG**. Belo Horizonte, MG: Coordenadoria de Bolsas de Extensão e Registro, 2023.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARTINS, Francisco André Silva. **A Voz do Estudante na Educação Pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil**. São Carlos: Editora De Castro, 2022.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, 2013.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e participação na escola: Disputas e relações no cotidiano escolar: Juventude e participação na escola. **Revista Latino-Americana de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2022.

MARTINS, Francisco André Silva; SOUSA, Cirlene Cristina. Conscientização, utopia, inédito viável e sonhos possíveis: educação freireana em tempos de estado necrófilo. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v. 21, n. 3, 2022.

MARTINS, Francisco André Silva; SOUSA, Cirlene Cristina; SOUZA, Liliane. Escrevivências das juventudes negras e LGBTQIA+: fontes educativas para reinventar escolas e docências. **Revista Diversidade e Educação**. v. 9, n. 2021.

MOURA, Eliana; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. **Juventude e Participação Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SOARES, Cássia Baldini et. al. Oficinas emancipatórias como instrumento de formação em saúde coletiva para o cuidado da família. **Revista Investigação qualitativa em Saúde**. [S.l.], v. 1, 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel; DAYRELL, Juarez. **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?**. 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

Os autores declaram participação na autoria conforme a Taxonomia CRediT da NISO (vide <https://credit.niso.org/>)

Conceituação	Metodologia	Software	Validação	Análise formal	Investigação	Recursos
[1]/[2] [3] [4]	[1] [2]			[1]	[1]/[2] [3] [4]	
Curadoria	Primeira redação	Revisão/edição	Visualização	Supervisão	Admin. projeto	Financiamento
	[1]/[2]	[3] [4]		[1]	[1]	