

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Fatores Influentes no Protagonismo Juvenil na Escola em Níveis Ecológicos: Um Estudo Qualitativo com Professoras e Professores Brasileiros

Rafa Ribeiro Alves, Sheila Giardini Murta, Angela Helena Marin, Gabriela Pavarini

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14186>

Submetido em: 2025-11-24

Postado em: 2025-12-19 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Josafa Moreira da Cunha (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4003-6847>)

Fatores Influentes no Protagonismo Juvenil na Escola em Níveis Ecológicos: Um Estudo Qualitativo com Professoras e Professores Brasileiros

Factors Influencing Youth Participation in Schools across Ecological Levels: A Qualitative Study with Brazilian Teachers

Rafa Ribeiro Alves ¹, Sheila Giardini Murta ², Angela Helena Marin ^{2,3}, Gabriela Pavarini ⁴⁻⁵

¹ Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília, Distrito Federal, 70.910-900, Brasil. Orcid:

<https://orcid.org/0009-0004-4562-6944> Email: rafa.revised@gmail.com

² Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Clínica, Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília, Distrito Federal, 70.910-900, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5515-5219> Email: giardini@unb.br

³ Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Personalidade, Universidade Federal Rio Grande do Sul. Farroupilha, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 90010-150, Brasil. Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-8056-8661> Email: marin.angelah@gmail.com

⁴ Department of Social Policy and Intervention, University of Oxford, Warneford Hospital, Warneford Ln, Headington, Oxford, Postcode: OX3 7JX, United Kingdom.

⁵ Oxford Population Health, University of Oxford, Big Data Institute, Old Road, Headington, Oxford, OX3 7LF, United Kingdom. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5574-4021> Email: gabriela.pavarini@spi.ox.ac.uk

Resumo

Este estudo qualitativo investiga as perspectivas de professores sobre os fatores que promovem o protagonismo juvenil em escolas públicas brasileiras de ensino médio. Ancorado no modelo ecológico, a pesquisa empregou entrevistas profundas com 20 professores das cinco regiões geográficas do Brasil, analisadas via análise temática reflexiva. Os principais achados revelam o protagonismo juvenil como uma dinâmica multinível, moldada por fatores no nível individual — como competências docentes para promover autonomia estudantil, sensibilidade cultural e escuta ativa; no nível escolar — incluindo liderança colaborativa e redes entre pares que viabilizam o protagonismo juvenil, mas também escassez de recursos e resistência de colegas; no nível família-comunidade — com engajamento familiar e parcerias locais amplificando a sustentabilidade; e finalmente no nível sociopolítico — onde políticas de apoio como parlamentos juvenis coexistem com discursos polarizadores e subfinanciamento. Criticamente, competências no nível individual

mostraram-se insuficientes sem suporte em outros — ex.: esforços docentes ruíram diante de culturas escolares hostis ou reações políticas adversas. Sua contribuição fundamental é uma estrutura ecológica que revela como competências docentes isoladas fracassam sem estruturas de apoio. Em síntese, o protagonismo juvenil sustentável requer intervenções integradas em todos os níveis, redistribuindo responsabilidades por meio de parcerias colaborativas, ao mesmo tempo que institucionaliza suporte docente e proteções contextuais.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil; Participação juvenil; Engajamento juvenil; Educação brasileira

Abstract

This qualitative study investigates the teachers' perspectives on the conditions that promote youth participation in Brazilian public high schools. Anchored in Gal's (2017) ecological model, the research employed in-depth interviews with 20 teachers from all five geographic regions of Brazil, analysed via reflexive thematic analysis. The main findings reveal youth participation as a multilevel dynamic, shaped by factors at the individual level—such as teacher competencies to promote student autonomy, cultural sensitivity, and active listening; at the school level—including collaborative leadership and peer networks that enable youth protagonism, but also resource scarcity and colleague resistance; at the family-community level—with family engagement and local partnerships amplifying sustainability; and finally at the sociopolitical level—where supportive policies such as youth parliaments coexist with polarising discourses and underfunding. Critically, competencies at the individual level proved insufficient without support at other levels—e.g., teacher efforts collapsed in the face of hostile school cultures or adverse political reactions. Its fundamental contribution is an ecological framework that reveals how isolated teacher competencies fail without supportive structures. In summary, sustainable youth participation requires integrated interventions at all levels, redistributing responsibilities through collaborative partnerships, while institutionalising teacher support and contextual safeguards.

Keywords: Youth protagonism; Youth participation; Youth engagement; Brazilian education

Introdução

Protagonismo Juvenil (PJ) é um conceito brasileiro definido como a liderança autônoma e transformadora de jovens na construção de suas vidas, comunidades e estruturas sociais (Costa, 1999). O Protagonismo Juvenil (PJ) diferencia-se da participação passiva por sua ênfase na agência ativa — jovens projetando, liderando e influenciando resultados (Hart, 1992). Internacionalmente, o PJ é sinônimo de participação juvenil (Checkoway, 2011), engajamento juvenil e participação cívica, sendo considerados equivalentes neste artigo. Ancorado no reconhecimento dos jovens como atores de mudança no presente, o PJ desafia dinâmicas de poder centradas no adulto, abordando iniquidades sistêmicas enquanto promove pensamento crítico, resolução de problemas e engajamento acadêmico por meio de aprendizagem contextualmente relevante.

O PJ fortalece bem-estar, resiliência, autoeficácia e formação de identidade (Larson, 2000; Lerner et al., 2005; Eccles & Gootman, 2002). Coletivamente, desenvolve habilidades sociais, liderança e mediação de conflitos, fortalecendo o clima escolar por meio de iniciativas lideradas por pares que promovem saúde mental, autoconhecimento e ambientes inclusivos (Tamura, 2024; Karakos et al., 2016; Zeldin et al., 2013). Ao fomentar o direito à autodeterminação juvenil (Ryan & Deci, 2000; Wong et al., 2010), o PJ conecta desenvolvimento individual e equidade social (Jennings et al., 2006).

O Brasil exemplifica esse imperativo: possui algumas das leis mais avançadas do mundo em proteção dos direitos infante juvenis, incluindo a adoção pelo Ministério da Justiça do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, que consagram a participação como direito humano universal e reflexo do melhor interesse do jovem (United Nations General Assembly, 2002). Contudo, apesar desse reconhecimento legal, a participação juvenil permanece limitada em processos decisórios sobre saúde, proteção e direitos (Mendes & Ormerod, 2019). De todo modo, iniciativas como o Programa Nacional de Participação Juvenil do Brasil buscam reverter essa tendência e fortalecer estruturas para o PJ.

As escolas são ambientes críticos para fomentar o PJ, pois oferecem espaços onde os jovens se sentem motivados a participar e acreditam que podem fazer a diferença, sendo reconhecidas como

agentes fundamentais para educação para cidadania global (Leek, 2019). Uma pesquisa em larga escala na Nigéria, África do Sul, Burundi, Jamaica e Brasil destaca escolas e comunidades como motivadores primários do engajamento juvenil em advocacy de saúde mental, proporcionando redes de pares acessíveis e oportunidades sustentáveis para experiências participativas (Pavarini et al., 2021). O PJ eficaz requer ambientes de apoio onde adultos confiem no potencial dos jovens e os auxiliem a desenvolver habilidades para se engajar em questões relevantes, como promoção da saúde mental (Mendes et al., 2024); pesquisas ressaltam que parcerias poderosas com aliados adultos são cruciais nesses contextos (Franklin et al., 2012; Cummings, 2024). As escolas, em particular, servem como núcleos catalisadores para fomentar competências, atitudes e conhecimentos alinhados com direitos humanos e justiça social, capacitando jovens a liderar iniciativas que enfrentam iniquidades sistêmicas. Estudos destacam que iniciativas lideradas por pares nas escolas (Bastable et al., 2023; Griebler et al., 2017) — variando de totalmente juvenis a projetos governados por jovens em organizações adultas (Zimmerman, 2007) — fortalecem tanto a agência individual quanto a resiliência comunitária, tornando as escolas ideais para nutrir mudanças lideradas por jovens.

Consequentemente, os professores desempenham um papel pivotal em viabilizar o PJ, pois frequentemente atuam como mentores e facilitadores, criando oportunidades para engajamento autônomo dos jovens enquanto oferecem orientação que respeita a agência discente (Oliveira, 2011). Evidências de um estudo com adolescentes brasileiros reforçam que parcerias com adultos, especialmente professores, são cruciais para fortalecer iniciativas lideradas por jovens, como advocacy em saúde mental (Mendes et al., 2024). Como os professores têm influência única na vida dos jovens (Jacobsen & Casalaspi, 2018), sua orientação ajuda a transformar escolas em ecossistemas onde o PJ floresce, alinhando a liderança adolescente com metas educacionais e sociais mais amplas (Ballard, 2019) e posicionando escolas como núcleos locais de colaboração democrática intergeracional. Entretanto, a formação docente insuficiente é um sério obstáculo sistêmico para promover o PJ nas escolas (Volkweiss et al., 2019).

Como indicado no modelo de Gal (2017), o PJ é moldado por uma complexa interação de fatores ecológicos — pessoais, familiares, comunitários e sociais — que coletivamente habilitam ou restringem a participação significativa. O modelo sintetiza essa complexidade em quatro dimensões

interconectadas, alinhadas à teoria ecológica de Bronfenbrenner (1998): fatores pessoais (trajetórias desenvolvimentais e recursos cognitivo-emocionais dos jovens, equivalentes à características pessoais), recursos profissionais (competências e atitudes de mediadores como professores, vinculados ao mesossistema), arcabouço regulatório (políticas e normas institucionais associadas ao macrosistema) e contexto sociopolítico (valores culturais e dinâmicas de poder que permeiam sistemas intermediários e macroestruturais).

No eixo dos recursos profissionais — onde se situa o papel docente —, evidencia-se que um estilo de ensino engajado e inspirador promove de forma única o engajamento cívico e político dos adolescentes, mediado por suas atitudes frente a questões sociais (Özdemir, 2016). Contudo, as abordagens dos professores à participação, frequentemente culturalmente enraizadas e intuitivas, exigem treinamento intencional para efetivamente alinhar-se com pedagogias participativas (Leek, 2019).

Embora estudos existentes destaquem a necessidade de modelos escolares que integrem fatores intra e extraescolares para se entender o engajamento juvenil (Yonezawa et al., 2009; Checkoway, 2011) lacunas persistem, particularmente em evidências de contextos educacionais brasileiros. Este estudo aborda essas lacunas ao desenvolver um modelo conceitual para sistematizar o PJ nas escolas, avançando referenciais teóricos enquanto oferece ferramentas práticas para educadores nutrir agência juvenil, colaboração democrática e equidade sistêmica. Ao ancorar esse modelo nas realidades socioeducacionais do Brasil, visa-se amplificar estratégias localmente relevantes para fomentar o protagonismo, unindo princípios globais com implementação contextualizada.

Este estudo teve como objetivo investigar as perspectivas dos professores sobre as condições que promovem o protagonismo juvenil (PJ) nas escolas públicas de ensino médio brasileiras. Inspirada no modelo ecológico de Gal (2017), buscou-se compreender fatores situados em múltiplos níveis socioecológicos — individuais, escolares, comunitários e sociopolíticos — percebidos por professores como promotores da participação dos jovens no ambiente escolar.

Método

Design e participantes

Este estudo empregou um desenho exploratório-descritivo com abordagem qualitativa. A amostra consistiu em 20 professores atuais ou egressos do ensino médio público de todas as cinco macrorregiões geográficas do Brasil, cada um com experiência na incorporação do PJ em suas práticas de ensino, nomeados de Professores Alinhados ao PJ (PAPJ). Os participantes foram recrutados por meio de (a) anúncios no site e página do Instagram do Projeto Engajadamente, (b) mensagens compartilhadas em grupos de professores e conselhos juvenis, e (c) rede informal de contatos profissionais em cada região do Brasil. A seleção foi intencional e baseada em indicações, de acordo com os seguintes critérios de inclusão, avaliados por meio de uma breve pesquisa on-line enviada àqueles que manifestaram interesse em participar: i) ser professor do ensino médio público (ativo ou aposentado), ii) ter experiência no apoio ao PJ, iii) ter acesso à internet, e iv) possuir um dispositivo eletrônico com microfone e alto-falantes para participar de entrevistas individuais.

Foi estabelecida uma matriz de recrutamento para garantir representação de todas as macrorregiões brasileiras, contemplando escolas rurais, urbanas e uma unidade indígena. A distribuição final da amostra incluiu participantes do Norte (n = 5), Sul (n = 3), Nordeste (n = 4), Sudeste (n = 4) e Centro-Oeste (n = 4). Os dados sociodemográficos completos, incluindo a contextualização específica de cada escola (conforme relatada pelos/as professores/as), são apresentados na Tabela 1. Ressalta-se que essa heterogeneidade institucional poderá ser retomada na análise dos resultados, considerando as particularidades de cada contexto educacional. Nenhuma compensação foi fornecida aos participantes.

Tabela 1.

Características sociodemográficas dos participantes e escolas

Regiões	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul
Gênero					

Mulher	75%	60%	50%	-	75%
Homem	25%	40%	50%	100%	25%
Raça/Etnia					
Branca	25%	40%	75%	75%	
Parda/Preta	50%	60%	25%	25%	
Indígena	25%	-	-	-	
Vulnerabilidade da escola					
Baixa	25%	-	50%	25%	
Média	25%	80%	25%	75%	
Alta	50%	20%	25%	-	

Procedimentos

Os participantes considerados elegíveis e que consentiram em participar foram solicitados a preencher um questionário on-line via Qualtrics para coletar informações sociodemográficas e características relacionadas à escola, para fins de caracterização. As questões demográficas coletaram informações sobre raça, gênero, idade, anos de experiência, área de formação, última disciplina lecionada e ano escolar dos professores. As perguntas sobre a escola avaliaram o número de estudantes atendidos pela instituição, o grau de vulnerabilidade econômica do entorno da escola e o estado federativo em que a escola estava localizada.

Os participantes foram então convidados a selecionar uma data e horário para a entrevista a partir de uma planilha de agendamento. No horário escolhido, foram entrevistados por videoconferência. A entrevista em profundidade seguiu um roteiro semiestruturado elaborado pelos autores, contendo 21 tópicos. As questões exploraram

experiências bem-sucedidas e mal-sucedidas de professores no apoio ao PJ nas escolas (blocos 1 e 2), por exemplo: “A que você atribui o sucesso/fracasso deste projeto?”; bem como os pilares fundamentais para promover o PJ (bloco 3): “como você sintetizaria os pilares fundamentais para o educador promover o protagonismo juvenil na escola?”. As entrevistas investigaram características individuais e contextos pessoais dos professores, capturados por meio de narrativas de experiências vividas, além de fatores sociais e políticos externos que moldaram seu envolvimento com o PJ em múltiplos níveis ecológicos.

As entrevistas individuais foram conduzidas virtualmente pela primeira autora, uma pessoa brasileira não binária de 21 anos, sem deficiência, que se apresenta como travesti e possui identidade Parda, com experiência em facilitação de entrevistas e grupos focais sobre este tema. Revelações pessoais foram limitadas ao mínimo, compartilhando apenas breves detalhes para estimular conversas naturais e manter um ambiente confortável. Nenhuma crença pessoal foi introduzida durante as sessões. Cada entrevista durou aproximadamente 60 minutos, foi gravada e transcrita via Microsoft Teams. A transcrição foi verificada por três assistentes de pesquisa independentes, comparando-a com a gravação original, e quaisquer imprecisões ou erros foram corrigidos.

Análise de dados

Os dados quantitativos do questionário foram analisados usando estatística descritiva para caracterizar a amostra. Os dados das entrevistas foram transcritos e analisados no software NVivo. Realizou-se uma análise temática reflexiva, seguindo o modelo de seis fases de Braun e Clarke (2021): (1) familiarização, (2) codificação, (3) geração de temas iniciais, (4) revisão e refinamento dos temas, (5) definição e nomeação dos temas, e (6) produção do relatório. A pesquisadora brasileira jovem que conduziu as entrevistas liderou o processo de

análise, com todas as fases discutidas em reuniões semanais com uma equipe de três pesquisadores experientes em participação juvenil e análise temática.

A análise foi conduzida de forma dedutivo-indutiva, com inspiração no modelo ecológico de participação juvenil de Gal (2017). Inicialmente, realizou-se um processo indutivo de identificação de temas, com atenção ampla e sensível à complexidade do fenômeno, permitindo o reconhecimento de elementos em múltiplos níveis socioecológicos. Em um segundo momento, buscou-se reorganizar, priorizar e agrupar os temas conforme os níveis sugeridos por Gal, adaptando-os de modo a refletir com mais precisão os achados do estudo. A análise dos dados ocorreu no português original, incluindo as citações apresentadas neste artigo.

Aprovação ética

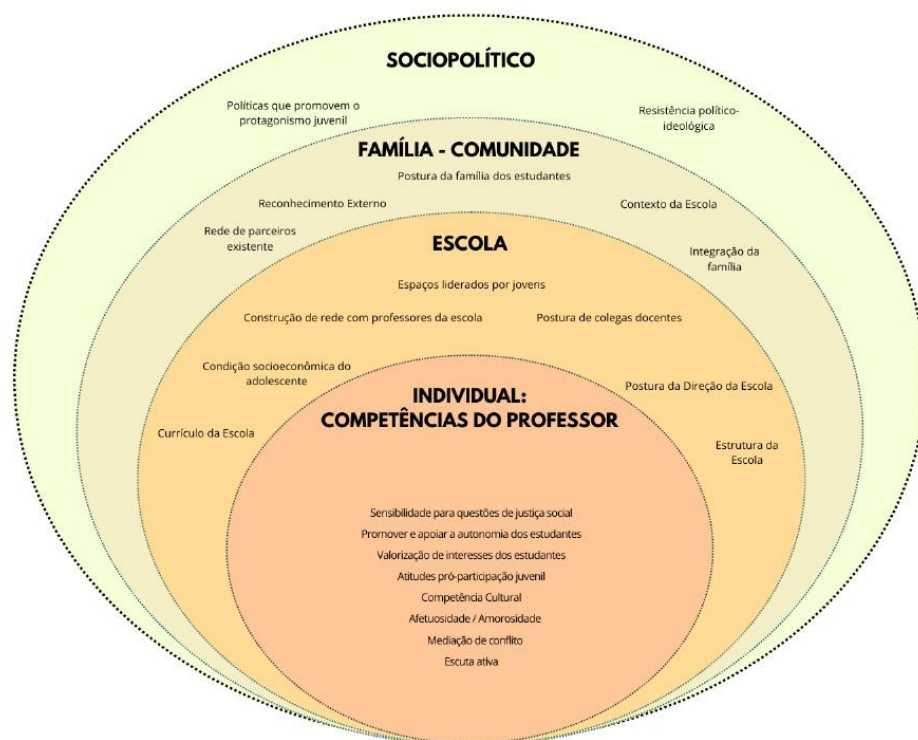
Este estudo recebeu a aprovação ética do Comitê de Ética em Pesquisa Tropical de Oxford (Ref. 501-21), do Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CAAE: 42902221.7.0000.5540) e da Comissão Nacional de Ética do Brasil (CAAE: 42902221.7.0000.5540). O consentimento informado (ou assentimento com consentimento do responsável) foi obtido de todos os participantes.

Resultados

O referencial de Gal (2017) destaca os múltiplos e interconectados níveis de influência sobre a participação juvenil, adaptado da teoria dos sistemas bioecológicos de Bronfenbrenner (1989). Em nosso estudo, organizamos os resultados em quatro níveis-chave — uma estrutura temática derivada de nossa análise que, embora inspirada no modelo de Gal, não o replica: Nível Individual – Competências do Professor (atributos pessoais, priorizando-

se as competências dos professores); Nível da Escola (relacionamentos interações com colegas e professores); 3) Nível Família-Comunidade (normas, valores e recursos disponíveis no âmbito familiar e comunitário); e 4) Nível Sociopolítico (leis, políticas e contextos políticos). Cada um desses níveis corresponde a temas identificados em nossa pesquisa, representados na Figura 1 e detalhados nas seções subseqüentes.

Figura 1. Níveis e temas analisados.



Nível individual - competências do professor

O nível individual compreende o arcabouço pessoal de práticas e habilidades empregado pelos PAPJ's em sua prática de facilitação. Estes foram organizados em sete temas.

O tema “sensibilidade para questões de justiça social” compreende habilidades para identificar lacunas de conhecimento, com objetivo de preparar os adolescentes no tocante a direitos e pensamento crítico, abordando essas questões de forma cotidiana e curricular. Os

professores destacaram situações vivenciadas na escola ou comunidade, tais como: “Um garoto que estava assediando, não só as meninas como os meninos, de passar a mão e isso estourou na escola. Acabou que teve muito gatilho. [...] Eu levei defensoria pública, promotoria, psicólogo. Então, foram 2 dias, com essa turma e outras pra gente entender de violência e tal” (P11).

Adicionalmente, indicaram que buscavam a transferência gradual de responsabilidades para os jovens liderarem projetos de protagonismo, destacada no tema “promover e apoiar a autonomia dos estudantes”: “Então, eu estava ali como facilitadora inicial, mas depois o processo meio que se invertendo, né? Os meninos passaram a ser esses facilitadores” (P1); “Eu vou dando espaço para que eles toquem os projetos. Eu dou o pontapé inicial e eles tocam, né?” (P2). Para tanto, a “valorização de interesses dos estudantes”, relacionada à integração de realidades locais e interesses dos estudantes, se fazia necessária no planejamento pedagógico: “E o que eles gostavam de fazer? De jogar bola. Então, um período de uma hora de aula, que é a quarta fase, a gente parava e ia jogar bola. Era motivação para eles virem pra escola para desenvolverem um projeto. Era uma troca! É coisa básica, simples, mas era o despertar de algo que eles continuassem” (P16).

Os professores também expressaram “atitudes pró-participação juvenil”, incluindo crenças e sentimentos que guiam e incentivam o apoio do PAPJ ao protagonismo: “Fomentar o protagonismo pra mim não é só fazer um projeto específico, é ir lá e aplicar esse projeto: é no meu cotidiano, é no meu currículo escolar, é dentro daquele currículo oculto que às vezes, não é o que tá; é lá nos objetivos do meu plano de ensino” (P4). Paralelamente, as práticas dos participantes sugeriram ‘competência cultural’, definida como a capacidade de reconhecer e respeitar a diversidade de identidades, adaptando práticas pedagógicas para permitir e favorecer o protagonismo desde estudantes LGBTQIAPN+: “Um dia eu erreí o nome da aluna sem querer e fui chamada. Então ela falou: ‘professora, a senhora errou’. Eu

disse: ‘me perdoa’. Porque no nosso diário já tem o nome da menina, não é mais o nome do menino, ele não existe mais dentro dela” (P13); até estudantes de escola indígena : Às vezes, quando tem prova, ‘vou caçar’, porque quer perder a prova [risada], mas no outro dia eu aplico a prova com eles. Eu nunca prendi eles [...] A gente tem que ter um entendimento da cultura deles. A gente não tem que ir contra a cultura deles (P17). Como desdobramento da facilitação de projetos, identificou-se também a habilidade de “mediação de conflitos” entre PAPJ, estudantes e corpo docente:

Eu falei para ela assim, ó, [nome da estudante], por que você não usou o banheiro? A gente tem dois banheiros que são unissex para cadeirante. Por que você não usou o banheiro unissex? Ela falou assim: “Porque eu quero fazer as minhas necessidades no local que eu me identifico”. Depois disso, fizemos uma assembleia na instituição e falamos que a partir de agora a [nome da estudante] vai usar o banheiro feminino, porque quando ela entrava no banheiro masculino os meninos violentavam ela, verbalmente, e no banheiro feminino, as meninas violentavam [...]. Eu falei com a mãe dela: olha ou a gente abraça e entende a [nome da estudante] agora e dá para ela força, ou essa menina vai ser assassinada daqui há dois anos (P9).

Os PAPJ’s também enfatizaram a importância do uso da ‘amorosidade’ na criação de ambientes seguros e confortáveis através do fortalecimento de vínculos emocionais: “para ter o protagonismo [é necessário] você estar próximo do aluno, próximo do jovem, próximo do adolescente. Entende?” (P16). Complementando essa abordagem, a prática da ‘escuta ativa’ foi frequentemente mencionada, sendo expressa na validação das vozes dos jovens e na incorporação de suas sugestões às dinâmicas pedagógicas: “Eu acho que é o principal apoio que eu poderia dar ao protagonismo é essa escuta ativa e, de fato, pegar essas informações que eles estão trazendo de sugestões [...] eu acho que o grande apoio é realmente dar essa escuta ativa para o alunado” (P12).

Nível da escola

Esse nível reúne facilitadores e barreiras encontradas no contexto escolar para fomentar o PJ. Um tema importante foi o “currículo da escola”, incluindo componentes formais e informais que possibilitam ou dificultam o PJ na escola. Entre os facilitadores, os professores indicaram o turno integral: “Os alunos já têm as tardes organizadas para ficar na escola e participar dos projetos. Já virou meio que uma cultura escolar dentro do IF. Eles têm aulas todas as manhãs e duas tardes, e nas outras três tardes, eles já vão procurando projetos para participar. Essa cultura de participar de projetos já é algo que a gente internalizou dentro do IF” (P4); “as escolas em tempo integral aqui no Maranhão buscam o protagonismo pela proatividade [...] Porque aí começa a colocar o aluno como centro da solução, não como o centro do problema” (P12).

Essa questão se torna ainda mais relevante devido aos professores reconhecerem que a vulnerabilidade socioeconômica, representada no tema “condição socioeconômica do adolescente”, limitava o engajamento: “Não existe protagonismo de barriga vazia, entende? Não existe porque o menino tem que pagar a passagem, o menino tem que levar o almoço, sabe? Então, já tive situações aqui do aluno parar, virar e falar ‘Olha, ou eu pago a passagem ou eu pago a coxinha’. Não é nem o almoço” (P11).

Outro tema comum foi a “postura da direção da escola”, que compreende o papel da gestão escolar no apoio ao PJ. Houve relatos de experiências positivas e desafios: “Aí veio um diretor revolucionário, um diretor que abraçou, de fato, o projeto. Ele sabia que o projeto tinha sido premiado [...] Nas outras gestões da escola, a gente não conseguiu realizar mais esse evento porque envolvia o diretor ir atrás de ter o policiamento, carro de som. Tinha que ter muita coisa, então, isso dependia de uma gestão envolvida com o processo” (P1).

Por outro lado, a ‘estrutura da escola’, que abarca os recursos materiais e financeiros que influenciam direta ou indiretamente o engajamento e o PJ, foi indicada como uma barreira, uma vez que os professores mencionaram a ausência ou precariedade dessa estrutura: “A escola não dispõe de uma estrutura física decente. Pelo menos, não só umas salas deterioradas. [...] Muitas das vezes nós poderíamos realizar ações, mas não temos incentivo. Ou aquela ação sai toda da tua cabeça, do teu bolso, do teu tempo, ou ela não acontece. Eu sei que isso acaba fazendo com que muitos colegas se frustrem, deixem de realizar atividades que eles poderiam realizar por falta de empenho na escola, de ajuda da escola, por falta de interesse. Enfim, eu posso te dizer que nós estamos abandonados.” (P5).

A existência de “espaços liderados por jovens”, sejam eles físicos ou simbólicos, criados e geridos pelos adolescentes para ações autônomas e coletivas, ajudam a consolidar novos núcleos de PJ: “Quando o estudante chega na escola, nos primeiros três dias, ele não tem contato com os professores, não está em sala de aula assistindo aula de química, física, biologia e etc. Ele é acolhido pelos jovens. Nós chamamos jovens protagonistas acolhedores” (P20). Esses espaços emergem tanto de iniciativas estudantis quanto de estruturas institucionais adaptadas, mas enfrentam desafios de reconhecimento: “Era a sala do projeto mesmo, tinha a sala do SOE também, mas era a sala do projeto, específica do projeto [...] para poder formar outros jovens. Enfim, a gente tinha nosso espaço, e então eles queriam de qualquer forma pegar esses espaços de volta para a escola, sabe? Para fazer depósito, para fazer qualquer outra coisa, menos projeto, né?” (P1)

Uma das principais barreiras relatadas pelos professores foi a “postura dos colegas docentes” — as atitudes e influências dos docentes em relação às iniciativas de PJ. Os relatos revelaram um cenário marcado por resistências. PAPJs enfrentaram críticas e hostilidade de colegas que rejeitavam abordagens progressistas, como projetos sobre diversidade de gênero e sexualidade:

Isso é que começou a incomodar alguns professores. Eles achavam assim, ó: ‘esse projeto está criando/estimulando o homossexualismo’ [...] Eu não conseguia ir na sala dos professores, nas coordenações, porque pra mim todo mundo tava me olhando de um jeito diferente. Foi um momento muito difícil! (P1).

Eu recebi umas mensagens muito estranhas dos professores. Dois professores mandaram mensagens bastante ofensivas e eu fiquei sem entender o que estava acontecendo. Depois, uma colega minha falou: ‘você viu que o assunto morre quando você chega? Você não está mais se sentindo confortável aqui? Eu vou te explicar o que está acontecendo: quando você mandou aquele e-mail propondo o negócio da violência de gênero, dois professores estavam com vídeo no celular mostrando para todo mundo na sala dos professores, então você deu um murro na cara deles’ (P3).

Por outro lado, também era possível a “construção de rede com professores” como estratégia de articulação e cooperação entre docentes, sendo mencionada como fator crucial para fortalecer iniciativas de PJ e superar barreiras isolacionistas: “Quando eu tinha dificuldade [com os projetos] eu me unia com outros professores de outras áreas” (P20).

Nível família-comunidade

O nível Família-Comunidade apresenta a complexa interconexão entre os arredores da escola, a família dos estudantes e iniciativas de PJ. Neste nível de análise, os participantes enfatizaram o impacto do contexto da escola, isto é, as condições locais como geografia, realidade socioeconômica e segurança no PJ. Dentre os fatores, destaca-se a atenção à realidade do entorno da escola, compilados no ‘contexto da escola’: “A gente vive numa comunidade que é um bairro que foi considerado por muito tempo a maior invasão da

América Latina [...] alunos deixando de estudar porque eles eram proibidos de ir para a escola porque ficava num bloco diferente [...] Esse contexto violento talvez ajude o aluno que gosta de estar na escola a querer ficar ainda mais na escola. Porque não tem nada lá fora para ele que chame a atenção dele.” (P12).

Como forma de fortalecer o PJ, os professores mencionaram estratégias de ‘integração da família’ no cotidiano escolar adotadas pela escola, fomentando diálogo e colaboração: “A gente criou também o programa para pais. Os pais começaram a querer saber mais sobre o projeto e a gente já abraçou esses pais para dentro da escola e a gente montava os encontros de pais, pais e filhos, né? A gente fazia toda uma movimentação dentro da escola para levar a importância de se trabalhar esses temas também dentro de casa, né? Com esses jovens” (P1). Nesta linha, os docentes relatam como a ‘postura da família dos estudantes’ pode favorecer ou obstruir iniciativas pedagógicas voltadas para o PJ e para o combate a preconceitos:

Muitos jovens são impedidos de realizarem determinadas atividades ou ações, porque a própria família ou não incentiva ou ela não permite, né? Isso, te falando assim, de relatos que eu ouvi ‘ah, professora, porque eu fui chamado para ser jovem aprendiz, aí a minha mãe não quer, porque vai ter que sair muito cedo de casa e tudo mais’; ‘ah, professora, eu queria participar do grupo de teatro, mas a minha mãe não deixa porque só tem homossexual e esse tipo de coisa’. São situações que eu estou lembrando agora, então começa com a própria família, não dando incentivo para esse aluno (P5).

Quando eu chamei ela (a mãe) para conversar, ela virou, falou assim: ‘você vai querer que eu aceite que meu filho é viado?’ Falei assim: ‘Não, eu não quero que a senhora aceite que seu filho é viado. Eu quero que a senhora respeite’ (P8).

Segundo os docentes, a adoção e implementação dos projetos se relaciona diretamente com a atuação conjunta de múltiplos atores, como ONGs, conselhos tutelares, secretarias de saúde, polícia e organizações internacionais, ou seja, há uma articulação sistematizada na ‘rede de parceiros’ da escola. Essa rede, conforme evidenciado, propicia recursos, conhecimentos vitais e potencializa a sustentabilidade do projeto: “Porque começa com o aluno, depois envolve o pai do aluno, depois envolve o dono da horta, depois envolve, cria um negócio, e aí, ao final do projeto, porque demorou 2 anos para gente fazer, a gente tinha todos os dados de um córrego de 4.800 metros, e a gente foi financiado pela própria Secretaria de Educação após reconhecerem que era uma coisa que envolvia muitos alunos, mas não só os alunos, mas os pais dos alunos” (P19). Observamos um efeito cascata, à medida que novos agentes da sociedade civil e níveis de recursos são agregados às iniciativas, o comprometimento da rede de parceiros com o protagonismo é fortalecido: “Eu percebi isso durante todo esse tempo de trabalho, em toda a comunidade escolar: quanto mais atores dessa comunidade você envolver dentro desse projeto, dentro dessa proposta, mas vai funcionar” (P1).

Ainda, o ‘reconhecimento externo’ através cobertura midiática ou participação em eventos nacionais/internacionais, emergiu como forte fator na legitimação e ampliação do PJ com impacto no alcance e longevidade dos projetos: “O projeto nessa época participou de um do Prêmio Escola da [Organização internacional de apoio à educação], né? Um prêmio nacional de projetos na área de prevenção. Na época, eram doenças sexualmente transmissíveis, né? Hoje são IST’s e drogas nas escolas e aí o nosso projeto foi contemplado com o primeiro lugar ao nível nacional. Isso fez com que a escola se mobilizasse. Achassem ‘Opa, então esse projeto é interessante!’” (P1).

Nível sociopolítico

O último nível abarca o impacto da realidade macro política nos projetos de protagonismo, ora favorecendo, ora dificultando a participação juvenil. Por um lado, manifesta-se por meio de ‘resistência político-ideológica’ a debates sobre gênero e raça, amplificadas por discursos públicos que legitimam comportamentos discriminatórios: “Se eu tinha alguém no alto cargo do país que se sentia livre para falar de forma violenta com mulheres, então eu também tinha alunos que seguiam essa postura. Achavam que estava tudo bem, porque se o presidente pode, eles também podem” (P4).

Por outro lado, ‘políticas que promovem o PJ’ mostra políticas e projetos públicos que legitimam e institucionalizam o PJ. Compõem este tema desde a institucionalização dos grêmios estudantis e simulações parlamentares: “Nós temos, por exemplo, um projeto chamado Parlamento Jovem, né? Que ele é promovido pela assembleia legislativa de Minas Gerais, que ele atua nas câmaras municipais dos municípios, e alguns dos nossos estudantes vão participar desse tipo de àgora, desse tipo de debate” (P15); até bolsas estudantis de permanência e de iniciação científica, embora os valores tenham sido considerados precários: “Há um apoio institucional, no caso do Instituto Federal. Há recursos digitais e podemos ver algum recurso como bolsas, por mais que às vezes o valor seja bem pequeno, mas incentivam” (P2). Assim, o entorno macro político configura-se tanto como obstáculo, pela naturalização de discursos polarizadores, quanto como facilitador, por meio de mecanismos institucionais que formalizam a participação juvenil.

Discussão

Este estudo teve como objetivo compreender fatores situados em múltiplos níveis socioecológicos — individuais, escolares, comunitários e sociopolíticos — percebidos por

professores como promotores da participação dos jovens no ambiente escolar. Os resultados sustentam a tese central de que o PJ não é uma característica inerente que reside unicamente nos jovens, mas consiste em um processo dinâmico profundamente moldado por um complexo sistema ecológico. Uma das descobertas mais significativas desta análise ecológica é a interdependência não linear desses níveis. As competências dos professores (Nível Individual) são necessárias, mas insuficientes. Sua aplicação é mediada pelo ambiente escolar (Nível Escolar). Um professor que promove a autonomia dos estudantes requer um(a) diretor(a) de apoio, recursos adequados e, crucialmente, colegas que, no mínimo, não sejam ativamente hostis – especialmente quando o projeto apoiado aborda tópicos relacionados à sexualidade. Sem esses apoios do Nível Escolar, o PAPJ fica isolado e vulnerável, conforme evidenciado por experiências de ostracismo e agressões direcionadas. O clima político no Nível Sociopolítico exacerba ainda mais essa vulnerabilidade, legitimando atitudes discriminatórias que se manifestam dentro dos níveis da Escola e Família/Comunidade

No nível individual, os participantes demonstraram competências pedagógicas essenciais: promover a autonomia discente por meio da transferência gradual de responsabilidades; integração de interesses dos estudantes e realidades locais à pedagogia ("Eles gostavam de jogar futebol... essa era a motivação"); expressão da competência cultural no respeito a identidades diversas (ex.: correção no uso de nomes/gênero); escuta ativa; mediação de conflitos; e uso de afetuosidade/amorosidade para construir espaços seguros. Essas competências alinham-se com pedagogias participativas e o reconhecimento dos jovens como titulares de direitos (Ballard, 2019), e são reforçadas pelo estudo de Leek (2019) em escolas da Inglaterra, Itália e Lituânia.

A pesquisa demonstra como práticas de participação cívica contextualizadas culturalmente, implementadas intuitivamente pelos professores, fortalecem efetivamente a confiança dos estudantes na auto expressão e melhoram seu desempenho acadêmico

(González, 2021; McNeal, 1999). Contudo, como alerta Sheffer (2024), tais competências mostram-se insuficientes sem salvaguardas estruturais concretas: a ausência de infraestrutura adequada e, crucialmente, currículos excessivamente rígidos, que desencorajam a participação adolescente mediante estruturas inflexíveis, relações hierárquicas e regulamentos asfixiantes, podem prejudicar o potencial transformador dessas abordagens.

Os resultados também sugeriram que vulnerabilidades socioeconômicas estruturais, como insegurança alimentar e falta de transporte, além de infraestrutura escolar inadequada podem limitar o envolvimento extracurricular dos estudantes, sobrecarregando desproporcionalmente os PAPJs, que, com frequência, compensaram essas lacunas usando tempo e recursos pessoais, sem remuneração adicional. Essa dinâmica corrobora as descobertas de Yang et al. (2019), cuja pesquisa (1998–2013) com 116 estudos via meta-análise, conduzida especificamente no contexto da educação como pilar do desenvolvimento sustentável na economia chinesa, vinculou a deterioração da saúde mental dos professores ao excesso de trabalho durante o rápido crescimento econômico. Isso destaca como o baixo status socioeconômico e a responsabilidade centralizada colocada sobre os professores exacerbam riscos psicossociais.

Neste estudo, quando os fatores socioeconômicos (Nível Sociopolítico) se combinaram com ambientes escolares (Nível Escolar) carentes de liderança solidária ou de solidariedade entre colegas especialmente em meio a climas políticos hostis que legitimavam a discriminação, os PAPJs enfrentaram isolamento e agressões direcionadas. Esse padrão confirma o alerta de Kidger et al. (2016), que associaram o baixo bem-estar docente à insatisfação e à impossibilidade de buscar apoio entre pares, reforçando a urgência de intervenções para reduzir o estresse relacionado ao trabalho.

Como destacado em uma pesquisa sobre PJ (Pavarini et al., 2021), escolas bem estruturadas são ambientes propícios ao PJ. Os dados explicam essa vantagem – presente nos

Institutos Federais e Centros Educa Mais – por meio de mecanismos concretos: infraestrutura adequada (McNeal, 1999; Sheffer, 2024), ensino integral, espaços dedicados, bolsas estudantis e redes estáveis de parcerias. Essas condições, ausentes na maioria das escolas estaduais regulares, permitem superar barreiras socioeconômicas e criam culturas escolares onde o PJ se normaliza.

Alinhando-se com Mendes et al. (2024), a colaboração com famílias, ONGs e órgãos governamentais (ex.: secretarias de saúde) se mostrou crucial para a relevância e sustentabilidade dos projetos. Evidenciou-se o papel catalisador dos vínculos com a economia local, corroborando Fitzgerald (1997), que destaca como organizações comunitárias podem potencializar programas de transição escola-trabalho e integrar escolas em iniciativas mais amplas de desenvolvimento econômico local. Projetos que integraram realidades comunitárias (ex.: agricultura familiar), ao manterem os estudantes conectados com sua realidade, aumentaram seu engajamento e reduziram taxas de evasão (Silva, 2023; Holland & Andre, 1987).

Contudo, emergiram diferenças contextuais: em comunidades com alta vulnerabilidade, a escola se tornou um refúgio contra a violência externa, invertendo a lógica tradicional de participação comunitária ao transformar o próprio espaço escolar no núcleo central da agência juvenil. Da mesma forma, os dados confirmam que políticas institucionalizadas são fundamentais para o PJ (Silva, 2023), como grêmios estudantis e programas de incentivo. Contudo, este estudo revela uma tensão específica do Brasil: embora o país possua marcos legais avançados (ex.: Estatuto da Criança e do Adolescente), a implementação é comprometida por discursos políticos polarizadores e subfinanciamento crônico. Essa divergência explica porque, mesmo com professores qualificados, os projetos enfrentam obstáculos macroestruturais. Para sustentar o PJ, são essenciais políticas com financiamento estável, diretrizes curriculares inclusivas e mecanismos de proteção para os

PAPJs contra reversões de políticas.

Alinhados com modelos ecológicos (Gal, 2023; Bronfenbrenner, 1989), estes resultados reforçam que o apoio ao PJ requer intervenções multiníveis. Promover o PJ exige uma visão sistêmica: intervenções isoladas focadas apenas na formação de professores em métodos participativos, sem abordar a cultura escolar, déficits de recursos, contexto comunitário (Souza & Ribeiro, 2024) e posições políticas contrárias, tendem a falhar e podem potencialmente colocar em risco os educadores que defendem o PJ. O apoio ao professor se torna um fator de risco quando inserido em um ecossistema indiferente, precarizado ou ativamente hostil. Paradoxalmente, apesar dessas limitações, as iniciativas de PJ geraram benefícios significativos para professores e estudantes: premiações e participação em eventos provaram ser catalisadoras para maior autoestima e aspirações acadêmicas (Holland & Andre, 1987), enquanto melhorias documentadas no clima escolar (Karakos et al., 2016) demonstraram que a participação cívica estudantil produz resultados positivos nos níveis individual e institucional.

Em termos de implicações práticas, os achados sugerem a ênfase na avaliação contextual preliminar como estratégia protetiva para os PAPJs: antes de implementar projetos, é necessário mapear o ambiente escolar (apoio da gestão, atitudes dos pares, recursos materiais) para identificar "pontos de entrada" (ex.: programas existentes como Parlamento Jovem ou grêmios estudantis) e riscos (ex.: resistência ideológica, escassez de recursos), aliado a programas de permanência estudantil que enfrentam a exclusão socioeconômica, conforme evidenciado por McNeal (1999) como fator crítico para engajamento sustentável. Essa abordagem sistêmica previne sobrecarga individual e distribui responsabilidades, rejeitando propostas reducionistas centradas apenas em formação técnica docente. Ademais, programas de formação docente voltados ao PJ devem transcender a transmissão de habilidades individuais, capacitando educadores com consciência ecológica

estratégica e competências para intervenção contextual, o que exige, como alertado por Beames et al. (2023), que intervenções no bem-estar docente e regulação da carga horária acompanhem reformas curriculares, sob risco de burnout e abandono da carreira pelos PAPJs.

Este estudo apresenta limitações, notadamente sua amostra predominantemente extraída de escolas federais e estaduais e seu possível foco em professores já experientes em PJ, deixando assim lacunas substanciais na compreensão de contextos rurais, indígenas e quilombolas. Pesquisas futuras devem superar essas limitações mediante: 1) emprego de métodos etnográficos para observar e analisar experiências de PJ em tempo real em contextos específicos; 2) integração ativa de vozes de outros funcionários escolares, membros da comunidade e famílias para insights holísticos; 3) quantificação dos impactos acadêmicos do PJ; e 4) teste de modelos escaláveis de apoio docente em ambientes com restrição de recursos. Crucialmente, a adoção de um modelo de avaliação realista permitirá que estudos futuros mapeiem configurações contextuais que favorecem ou dificultam o PJ, identifiquem estratégias efetivas de participação juvenil e examinem desfechos diversos (positivos e negativos) para todos os atores envolvidos.

Ecoando alertas de Yang et al. (2019), este estudo demonstra que a centralização do PJ nos PAPJs gera risco de sobrecarga psicológica, demandando: 1) redistribuição de responsabilidades por meio de redes colaborativas (entre professores, gestores e parceiros externos); 2) reconhecimento institucional do trabalho dos PAPJs com regulamentação de carga horária e recursos; e 3) mecanismos protetivos contra riscos psicossociais e pressões políticas. Essa transformação cultural e estrutural, ainda negligenciada na literatura, constitui pré-requisito para que as escolas brasileiras se tornem espaços efetivos de democracia intergeracional, onde os jovens emergem como coprodutores de conhecimento, capacitados não apesar de seus contextos, mas por meio de um ecossistema que valoriza e protege seus facilitadores.

Conclusão

Em conclusão, o estudo sugere que o PJ não é uma característica individual, fixa e imutável, mas sim algo que pode ser apoiado e possibilitado pelos professores nas escolas. Para incentivar o PJ, todos os níveis ecológicos importam, pois as condições que tornam tais atividades possíveis. Isso se estende desde as próprias habilidades, atitudes e ações dos professores, até o cenário político mais amplo. Finalmente, intervenções para promover o protagonismo ou empoderamento juvenil tendem a focar nos próprios jovens, mas a pesquisa sugere que se deve levar em conta o contexto dos adolescentes, e as condições nas quais o PJ floresce, para melhorar elementos no nível dos professores, assim como da comunidade local e da sociedade em geral. Em pesquisas futuras, seria recomendado ouvir também outras partes interessadas que desempenham um papel importante no fomento à participação juvenil, como pais, outros funcionários da escola e formuladores de políticas públicas.

Fomento: Este projeto foi financiado por NDPH Intermediate Fellowship para G.P. e por fundos do Economic and Social Research Council (ESRC) para G.P. e S.G.M. [Processo ES/Z503745/1].

Conflito de interesses: as autoras declaram não haver conflito de interesses.

Contribuições das autoras: R.R.A. contribuiu na revisão da literatura, coleta e análise dos dados e redação do manuscrito. S.G.M. contribuiu na obtenção de fomento (ESRC), planejamento do estudo, recrutamento dos participantes, interpretação dos dados e revisão do manuscrito. A.H.M. contribuiu na interpretação dos dados e revisão do manuscrito. G.P. contribuiu na obtenção de fomento (NDPH Intermediate Fellowship e ESRC), planejamento do estudo, interpretação dos dados e revisão do manuscrito.

Declaração de dados: os dados de pesquisa estão disponíveis com a última autora sob demanda.

Referências

- Ballard, P. J. (2019). *Youth civic engagement and health, wellbeing, and safety: A review of research*. Philanthropy for Active Civic Engagement.
- Bastable, K., Cooke, P., Harvey, L., Olarte, V., Zimmerman, J., & Dada, S. (2023). How are leadership programs empowering our vulnerable children and youth? A scoping review. *Social Sciences*, 12(1), 2. <https://doi.org/10.3390/socsci12010002>
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGVrillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O’Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review*, 35, 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340–345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.017>
- Costa, A. C. G. (1999). O adolescente como protagonista. In N. Schor, M. I. B. de Aguiar, & M. A. Branco (Eds.), *Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento* (pp. 75-79). Ministério da Saúde.
- Cummings, M. (2024). YPAR and powerful partnerships for change: Reconceptualisations of youth-led participatory action research and catalytic validity. *Educational Action Research*, 33(25), 290-312. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2299311>

- Eccles, J., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academies Press.
- Fitzgerald, J. (1997). Linking school-to-work programs to community economic development in urban schools. *Urban Education*, 32(4), 489-511.
<https://doi.org/10.1177/0042085997032004004>
- Franklin, C., Kim, T. K., Ryan, T. N., Kelly, M. S., & Montgomery, K. L. (2012). Teacher involvement in school mental health interventions: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 34, 973-982. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.027>
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57–64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>
- González, C., Varela, J., Sánchez, P. A., Venegas, F., & Tezanos, P. (2021). Students' participation in school and its relationship with antisocial behavior, academic performance and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 14, 269-282.
<https://doi.org/10.1007/s12187-020-09761-5>
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2017). Effects of student participation in school health promotion: a systematic review. *Health Promotion International*, 32, 195–206, doi: 10.1093/heapro/dat090
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437-466. <https://doi.org/10.3102/00346543057004437>
- Jacobsen, R., & Casalaspi, D. (2018). If someone asked, I'd participate: Teachers as recruiters for political and civic participation. *Journal of Adolescent Research*, 33, 153-186. <https://doi.org/10.1177/0743558416674813>

- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger-Messias, D. K., & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice, 14*(1-2), 31-55. https://doi.org/10.1300/J125v14n01_03
- Karakos, H., Voight, A., Geller, J. D., Nixon, C. T., & Nation, M. (2016). Student civic participation and school climate: Associations at multiple levels of the school ecology. *Journal of Community Psychology, 44*, 166-181. <https://doi.org/10.1002/jcop.21748>
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders, 192*, 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Leek, J. (2019). Teachers perceptions about supporting youth participation in schools: Experiences from schools in England, Italy and Lithuania. *Improving Schools, 22*, 173-190. <https://doi.org/10.1177/1365480219840507>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., Verner, J. (2005). Positive youth development: a view of the issues. *Journal of Early Adolescence, 25*(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- McNeal, R. B. (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly, 80*, 291-309.
- Mendes, J. A. A., & Ormerod, T. (2019). O princípio dos melhores interesses da criança: uma revisão integrativa de literatura em inglês e português. *Psicologia em Estudo, 24*, e45021. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.45021>

- Mendes, J. A. A., Murta, S. G., Siston, F. R., Ferreira, J. A., Santos, V. H. L., Seabra, B. T. R., Souza, R. R. A., Cunha, R. O., Pavarini, G., & Singh, I. (2024). Young people's sense of agency and responsibility towards promoting mental health in Brazil: A reflexive thematic analysis. *BMJ Open*, *14*(12), e084996. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-084996>
- Oliveira, A. B. (2011). O protagonismo juvenil no Programa Aprendiz Comgás. *Comunicações*, *16*(2), 95–106.
- Özdemir, S. B., Stattin, H., & Özdemir, M. (2016). Youth's initiations of civic and political discussions in class: Do youth's perceptions of teachers' behaviors matter and why? *Journal of Youth and Adolescence*, *45*, 2233–2245. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0525-z>
- Pavarini, G., Booyesen, C., Jain, T., Zeitz, Farmer, M., L. & Singh, I. (2021). Agents of change for mental health: A survey of young people's aspirations for participation across five low- and middle-income countries. *Journal of Adolescent Health*, *70*(1S), S9-S17. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.10.037>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sheffer, O. (2024). Where are the high schoolers? Dwindling participation in after-school programs. *Children and Youth Services Review*, *161*, 108086. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108086>
- Silva, L. J. M. (2023). The importance of youth protagonism for high school. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, *4*(5). <https://doi.org/10.51249/gei.v4i05.1597>

- Silva, R. R. D. (2023). A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 31(118), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>
- Souza, J. H. A., & Ribeiro, M. S. S. (2024). Active methodologies and youth protagonism in high school: Interferences in the learning process. *Seven International Multidisciplinary Congress*. <https://doi.org/10.56238/sevenvmulti2024-038>
- Tamura, A. L. H. (2024). Youth protagonism: Promoting a culture of peace at school through socio-emotional development. *European Journal of Teaching and Education*, 6(4), 1-10. <https://doi.org/10.33422/ejte.v6i4.1307>
- United Nations General Assembly (2002). *A world fit for children*. UN/A/RES/S-27/2. Geneva, United Nations.
- Volkweiss, A., Lima, V. M., Ramos, M. G., & Ferraro, J. L. S. (2019). Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação por Escrito*, 10, 29112. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.29112>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Yang, R., You, X., Zhang, Y., Lian, L., & Feng, W. (2019). Teachers' mental health becoming worse: The case of China. *International Journal of Educational Development*, 70, 102077. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102077>
- Yonezawa, S., Jones, M., & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, 10, 191-209. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9106-1>

Zeldin, S., Christens, B. D., & Powers, J. L. (2013). The psychology and practice of youth-adult partnership: Bridging generations for youth development and community change.

American Journal of Community Psychology, 51(3-4), 385-397.

<https://doi.org/10.1007/s10464-012-9558-y>

Zimmerman, K. (2007). Making space, making change: Models for youth-led social change organizations. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 298-314.

<https://doi.org/10.1353/cye.2007.0091>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.