

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

SENDY CAROLLINA CAVICCHIONI

**PROTAGONISMO, JUVENTUDES E O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO
ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS**

SÃO CARLOS

2024

SENDY CAROLLINA CAVICCHIONI

**PROTAGONISMO, JUVENTUDES E O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO
ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS**

Texto apresentado para o Exame de Defesa junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de mestre em terapia ocupacional.

Orientadora: Profa. Dra. Livia Celegati Pan

SÃO CARLOS

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela sua graça e misericórdia que me guiaram até aqui, me ajudando a enxergar sua infinita soberania. Agradeço ao meu Senhor porque posso, através desse trabalho, testemunhar a sua glória.

Agradeço a quem sem eles não estaria aqui, ao meu Presbítero, pai biológico e pai na fé, Alexandre, por sua imensurável dedicação ao meu processo de Mestrado, abdicando de seu tempo para orar por mim e me levar à UFSCar e por sua ajuda em todos os momentos que precisei e à minha mãe biológica e na fé, Ana Paula, por seu incentivo aos meus estudos e por ter cumprido com perseverança seu papel como mãe e professora em minha educação, além de suas infinitas orações de joelhos por meu futuro. Agradeço a minha irmã e meu cunhado por estarem comigo me apoiando e orando pela minha jornada e por, nesse processo, me presentarem com a mais pura forma de amor, o Dudu, que me trouxe esperança, alegria e descontração.

Agradeço em especial a minha orientadora Livia Celegati Pan que a todo momento esteve comigo enfrentando os entraves e obstáculos no caminho com muita paciência e amor. Seu trabalho é primoroso e sua dedicação e atenção a mim, ao meu potencial, e a todos a sua volta, são inesquecíveis.

Agradeço a todas as personalidades que fazem parte da finalização dessa pesquisa e que me deram o privilégio de ter suas contribuições, a Maria Fernanda, a Roseli, a Ariadne, a Patrícia e a Relma.

Agradeço ao financiamento recebido pela Capes através do PPGTO; a todos os colaboradores da pesquisa que contribuíram com a suas participações em entrevistas e anuências, mesmo com uma rotina cansativa, pois sem eles essa pesquisa não seria viável.

Agradeço a Marina Jorge e ao Rodrigo Vieira por terem sido instrumentos usados por Deus para me apresentarem o universo que é a Terapia Ocupacional, por me colocarem em suas orações e pelo apreço e cuidado que tiveram comigo em todos os momentos.

Agradeço a todos do PPGTO, discentes e docentes pela infinita paciência em responder meus e-mails e dúvidas e por todas as aulas e experiências que tive, principalmente com a Ana Malfitano, Patrícia Borba e Livia Pan.

Agradeço a minha tia Jussara que me motivou e me ajudou de infinitas formas para que esse processo fosse possível. Ao amor da minha vida, Tiago, que me acompanhou nas fases mais importantes e foi meu apoio.

Agradeço a todos os meus irmãos da Igreja Movimento dos Irmãos Casa de Oração que se reúnem na Rua Marina Corrêa Falcão, 1110 em Araraquara que ao longo desses dois anos estiveram intercedendo por mim.

RESUMO

Tendo em vista a expansão do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo nas escolas públicas, acompanhado por críticas ao seu modelo de ensino, e a meta do Plano Nacional de Educação de ampliação do ensino integral na Educação Básica no Brasil, esta pesquisa teve como objetivo compreender o protagonismo, posto como eixo pedagógico e objetivo a ser desenvolvido junto aos jovens no PEI, nas dimensões do discurso e da prática pela perspectiva de profissionais atuantes no Programa. A metodologia contou com a análise das Diretrizes do Programa Ensino Integral e ara a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas com cinco professores de uma escola integrante do Programa no município de São Carlos-SP. As discussões sustentadas pela análise dos dados nos possibilitaram conceber algumas categorias que são: “O Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo”; “O Jovem Idealizado no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo”; “O Protagonismo no Programa Ensino Integral” e “Caminhos para a Democracia?”. Essas categorias revelaram entraves no modelo de educação integral vigente no PEI, que idealiza uma formação das juventudes como protagonistas de acordo com seus critérios de produtividade acadêmica, além de ser muito restrito a novas metodologias, ideias e possibilidade de trabalho docente, impedindo o alinhamento das diferentes realidades juvenis com a escola, influenciando na não percepção de formas de protagonismo autêntico dos jovens. Para além disso, houve a realização de uma interface com a terapia ocupacional social para a compreensão da escola pública de forma ampliada e os processos políticos que ali acontecem. Indicou-se que o Programa necessita de escolas com infraestrutura adequadas que superem as adaptações comumente feitas em espaços destinados a outros fins. Como proposta de se pensar em um protagonismo viável e humanizador produziu-se a discussão “Por um Protagonismo Emancipador” que nos traz a visão e a esperança de possibilidades. Conclui-se que o protagonismo trazido pelo PEI, em sua prática, muito se distancia de seu discurso de liberdade, iniciativa e compromisso, pois os jovens vivem suas vidas escolares massificados dentro da escola e sala de aula, seguindo os mesmos padrões de ensino e aprendizagem de uma escola tradicional, se diferenciando apenas pelo tempo de permanência ampliado, se apresentando como contraditório a uma educação democrática e inclusiva, principalmente no que tange à formação integral dos jovens, uma vez que essa envolve todas as esferas da vida, sendo necessário a vivência de situações reais e não apenas a sala de aula. Espera-se que novos caminhos sejam traçados na educação escolar do PEI na direção da democracia e inclusão e que essa pesquisa abra portas para novas discussões, sobretudo no que implica o alinhamento das juventudes à escola pública.

Palavras-chave: Protagonismo; Programa Ensino Integral; Escola Pública; Juventudes; Terapia Ocupacional Social.

ABSTRACT

In view of the expansion of the Integral Education Program of the state of São Paulo (PEI) in public schools, accompanied by criticisms of its teaching model, and the goal of the National Education Plan to expand integral education in Basic Education in Brazil, this research aimed to the objective is to understand protagonism, seen as a pedagogical axis and objective to be developed with young people in PEI, in the dimensions of discourse and practice from the perspective of professionals working in the Program. The methodology included the analysis of the Integral Education Program Guidelines and for data collection, interviews were carried out with five teachers from a school that is part of the Program in the city of São Carlos-SP. The discussions supported by data analysis allowed us to design some categories, which are: “The Integral Education Program of the State of São Paulo”; “The Idealized Youth in the Integral Education Program of the State of São Paulo”; “Protagonism in the Integral Education Program” and “Paths to Democracy?”. These categories revealed obstacles in the integral education model in force in PEI, which idealizes the formation of youth as protagonists in accordance with their academic productivity criteria, in addition to being very restricted to new methodologies, ideas and the possibility of teaching work, preventing the alignment of different youth realities with school, influencing the lack of perception of forms of authentic protagonism among young people. Furthermore, an interface was created with social occupational therapy to understand public schools in a broader sense and the political processes that take place there. It was indicated that the Program requires schools with adequate infrastructure that surpass the adaptations commonly made in spaces intended for other purposes. As a proposal to think about a viable and humanizing protagonism, the discussion “For an Emancipating Protagonism” was produced, which brings us the vision and hope of possibilities. It is concluded that the protagonism brought by the PEI, in its practice, is very far from its discourse of freedom, initiative and commitment, as young people live their school lives en masse within the school and classroom, following the same teaching standards and learning from a traditional school, differing only by the extended length of stay, presenting itself as contradictory to a democratic and inclusive education, especially with regard to the comprehensive training of young people, since this involves all spheres of life, making it necessary to experience of real situations and not just the classroom. It is hoped that new paths will be charted in school education in PEI towards democracy and inclusion and that this research will open doors for new discussions, especially regarding the alignment of youth with public schools.

Keywords: protagonism; integral teaching; public school; youth; social occupational therapy.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescentes

ETI – Escola de Tempo Integral

FIA – Fundação Instituto de Administração

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

METUIA/UFSCar – programa de extensão universitária em Terapia Ocupacional Social

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDCA – Metodologia de gestão (Plan; Do; Check; Act)

PDCA – sigla referente à metodologia de gestão Plan, Do, Check, Act (Planejar, Fazer, Checar e Agir)

PEI – Programa Ensino Integral

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

TGE – Tecnologia da Gestão Educacional

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

Unesp – Universidade Estadual de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

Listra de Quadros

Quadro 1: Identificação dos colaboradores da pesquisa e suas respectivas características

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: DEBATE SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA	20
2 ESCOLA, JUVENTUDES E PROTAGONISMO JUVENIL	43
3 DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL	58
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	72
5.1 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	72
5.2 O JOVEM IDEALIZADO NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL.....	96
5.3 O PROTAGONISMO NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	116
5.4 CAMINHOS PARA A DEMOCRACIA?	139
6 POR UM PROTAGONISMO EMANCIPADOR	166
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	197
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENCONTRO E ENTREVISTA – PROFESSORES	202
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENCONTRO E ENTREVISTA – DIRETOR(A) E COORDENADOR(A)	204

APRESENTAÇÃO

O contexto que me conduziu a este trabalho, que toma como objeto de estudo a ideia de Protagonismo Juvenil do Programa Ensino Integral (PEI), do estado de São Paulo, só foi possível de ser totalmente decifrado ao entrar em contato com os diversos referenciais ao longo do desenvolvimento do mestrado e possibilitaram a escrita do texto que aqui se apresenta como dissertação.

Filha de professora, vivenciei diversas experiências educacionais desde cedo, no entanto, olhando em retrospecto, pode-se dizer que foi no Ensino Médio que a construção do percurso para essa pesquisa começou. Advinda de escola pública, durante os dois primeiros anos do Ensino Médio, eu frequentei uma escola em tempo integral, recém integrante do PEI naquele ano de 2014 em Araraquara-SP, que, sendo muito precária, não possuía materiais, espaços ou um mínimo de ventilação suficiente, apesar de construída em um bairro de alto prestígio na cidade.

O PEI é um Programa do Governo do Estado de São Paulo implantado em 2012, inicialmente em alguns municípios através de escolas-piloto. A princípio, o PEI foi elaborado para o Ensino Médio, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e posteriormente foi expandido para os Anos Finais do Ensino Fundamental e, em 2021, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Programa tem se expandido rapidamente no estado de São Paulo priorizando escolas maiores e mais vulneráveis (São Paulo, 2022), sendo que de 2021 a 2023, o PEI teve um salto de 1.077 escolas para 2.314 unidades que ofertam o Ensino Integral com um milhão de vagas ofertadas. Ainda, de acordo com a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (2023), o PEI tem alcançado 95% de satisfação entre os profissionais e aponta que em 2019 o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) indicou que as escolas PEI cresceram 1,2 pontos na média enquanto as regulares apenas 0,6 pontos.

O programa tem como objetivo a formação do jovem autônomo, competente e solidário através do protagonismo dos estudantes. Seu modelo de escola deve fornecer espaços participativos e democráticos, bem como salas temáticas e uma parte diversificada do currículo escolar, além da parte comum, com aulas como Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação, e Disciplinas Eletivas. Para que isso seja efetivado, o modelo de escola conta com a ampliação da jornada escolar que pode ser feita em dois modelos, o de 7h diárias e o de 9h diárias, sendo que o modelo de 7h passou a ser oferecido como possibilidade para que haja

uma melhor organização da escola quanto ao acolhimento da grande demanda de estudantes ou mesmo pela falta de infraestrutura para o funcionamento adequado do Programa.

No bojo desta implantação, em 2012 foi inaugurada a primeira escola do PEI no município de Araraquara, localizada em um bairro periférico da cidade – Jardim Imperial, ofertando o Ensino Médio. O prédio desta referida escola teve a sua estrutura física afirmada pela Lei municipal Nº 7.215 de 12 de março de 2010, a qual investiu um crédito adicional de quase 3 milhões para esse processo e foi inaugurado em 2012, sendo provida com boa estrutura física, espaços temáticos e materiais, o que contribuiu para que se transformasse, no que ficou posteriormente conhecida, como escola modelo, bastante disputada no seu acesso, com longa lista de espera de alunos para matrícula e onde eram recebidos políticos e governantes quando da necessidade de divulgação e propaganda de práticas educativas exemplares.

Com um cenário bastante diferente, a escola do PEI em que estudei funcionava em um prédio antigo, adaptado, mas pequeno para o desenvolvimento deste Programa na íntegra, apesar das pessoas muito compromissadas na sua administração, que estavam em constante contato e comunicação com seus estudantes. Com uma carga horária diária de nove horas, a rotina muitas vezes repetitiva e a falta de estrutura mínima geravam estresse e cansaço. Como exemplos posso citar o calor nas salas de aula sem nada ou com pouca ventilação, sem cortinas, e com uniformes quentes; a escola não tinha chuveiro e havia poucos sanitários, por isso, algumas pessoas tinham que se juntar em um pequeno tanque da área externa, que era usado pelas faxineiras da escola, para escovar os dentes após a refeição principal.

No intervalo do almoço todas as turmas eram liberadas juntas, mas havia poucas mesas no refeitório, sendo que a maioria dos estudantes almoçava sentada no chão, nas escadas, e até mesmo nas salas de aulas quando após uma reclamação sobre a falta de espaço a direção permitiu que as salas fossem abertas para que tivéssemos apoio para o prato e o mínimo de conforto para comer. A biblioteca, quando inaugurada, era pequena e ficava aberta apenas no horário do almoço, justamente o horário mais complicado, pois não acomodava todos os estudantes interessados, além de concorrer com a fila para o almoço; os armários para guardar nossos pertences eram insuficientes para todos.

Para além da estrutura física, o conteúdo da parte diversificada do PEI não era todo trabalhado da forma como – atualmente consigo analisar – previsto em suas Diretrizes. Os Clubes Juvenis eram entregues aos estudantes sem monitoramento: apresentávamos um plano de trabalho no início do semestre e uma conclusão, ao final, que fazíamos às pressas; o restante de tempo destinávamos ao ócio. As disciplinas Eletivas, apesar de não abrangerem os

interesses dos projetos de vida de todos os estudantes, eram realizadas de maneira muito compromissada, pois a escola e os professores conseguiam realizar parcerias com alguns profissionais e projetos externos, que forneciam inclusive o material. Nas disciplinas de Projeto de Vida tentava-se incentivar a construção de um projeto de futuro e isso nos dava a sensação de certa autonomia por poder planejar. Mas tudo parava por aí mesmo: planejar, pois nenhum outro recurso nos era dado para nos aproximarmos de algum plano de carreira futura. Por fim, na disciplina de Orientação de Estudos, produzíamos muitas redações, de diversos temas.

Havia ainda certa valoração diferenciada dos estudantes, perceptível nos agrupamentos em salas por índices acadêmicos, sendo a turma A com melhores índices, a B a segunda melhor, e assim por diante, transparecendo uma mensagem do quão ruim ou do quão bom essas pessoas eram e/ou deviam ser. Isso era eventualmente demonstrado nas aulas de Projeto de Vida quando os professores proferiam frases típicas, como: “você tem certeza de que quer fazer isso? Você não vai conseguir sendo desobediente assim”. Problemáticas antigas, mas presentes na nossa educação pública.

Alguns professores faziam a diferença de alguma forma com certa postura instigante, cativante ou ao se mostrarem interessados em entender os estudantes. Davam o seu melhor na sala de aula e sempre traziam materiais cujo financiamento, muitas vezes, era de seus próprios bolsos. Além disso, frequentemente proferiam frases como: “se você se dedicar e quiser, será possível”, mas infelizmente não tinham muitos exemplos para dar de pessoas que foram bem-sucedidas, exceto estudantes provenientes de instituições privadas como era o caso dos seus próprios filhos.

De início, levei comigo que a escola que eu estudava, integrante do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo no município de Araraquara, era inovadora e de muita qualidade – eu mesma tinha a escolhido e convencido meus pais a me deixarem estudar em período integral – e vivia na esperança de que as coisas melhorassem, uma vez que ainda era o início da implantação do Programa. Porém, com poucas mudanças ao longo de dois anos, resolvi prestar o vestibulinho da Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETEC)¹ para o terceiro ano do Ensino Médio e consegui cursar o último ano ali. Em minha experiência percebi uma diferença considerável de conteúdos, métodos, planejamento e principalmente qualidade dentro do próprio sistema público do estado de São Paulo. Apesar de a ETEC ser

¹Escolas Técnicas estaduais que ofertam o Ensino Técnico, o Ensino Integrado, o Ensino Médio e Especialização Técnica. Para os que cursam o Ensino Médio nas Etecs, essa tem um viés acadêmico preparador para a universidade ou diretamente para o mercado de trabalho industrial a depender da modalidade de ensino escolhida: Ensino Médio Integrado ao técnico ou apenas o Ensino Médio.

administrada pelo Centro Paula Souza (CPS)², ainda é parte do ensino público e revela uma disparidade de qualidade educacional que se tem presente na escola pública. Mas esse tipo de escola faz um refinamento dos melhores alunos levando em conta os índices acadêmicos apenas, pois possui um processo seletivo próprio, o qual requer uma taxa de aproximadamente R\$30,00 e, assim, seleciona os estudantes baseado no conteúdo prévio que ele deve saber. Esse investimento é demonstrado em sua organização estrutural, seu asseio rigoroso mantendo os espaços arejados, pintados e estruturados da melhor forma possível para os estudos.

Ao adentrar a ETEC me deparei com um ambiente que, de início, julguei hostil, mas também de eficiência acadêmica, tudo era rigoroso, silencioso, organizado e com um processo de ensino e aprendizagem eficaz para boas notas acadêmicas. Ali tudo tinha que funcionar de acordo com o tempo estabelecido. Prezava-se a ordem e a pontualidade. Em um ano que frequentei a escola, tudo passou muito rápido devido à extrema urgência que as coisas tinham. Logo que cheguei fui avisada por colegas de que eu tinha que estudar muito para não reprovar uma vez que a escola trabalhava com um sistema de continuidade nos conteúdos ao longo dos três anos do Ensino Médio, indicando que eu deveria correr atrás dos conteúdos anteriores para estar no mesmo nível que eles. Percebi, então, que não sabia nada do que deveria saber para adentrar o Ensino Superior, eu não havia aprendido o que majoritariamente é cobrado nos vestibulares. Isso era visível pelos conteúdos dos quais eu não tinha conhecimento e nas primeiras notas baixas que obtive no início do ano letivo.

Vivenciei na prática a escola dualista a qual Nosella (2015) descreve e comecei a me questionar o motivo dessa diferença entre as escolas, sua seletividade e qual seria de fato o papel da escola na minha vida e na das demais crianças e jovens. A pedagogia poderia me proporcionar esse entendimento e decidi trilhar esse caminho em 2017, no curso de Licenciatura plena em Pedagogia na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em Araraquara (Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara). Durante o curso de pedagogia me envolvi com o GEPEEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva) do qual permaneci por dois anos e meio e realizei uma Iniciação Científica como auxiliadora de pesquisador na pesquisa intitulada: “Educação Especial em Tempos de Inclusão Escolar: perspectiva do professor especializado”.

² O Centro Paula Souza (CPS) foi criado pelo Governo do Estado de São Paulo e é uma instituição autônoma com sua própria organização que tem sua administração financeira e jurisdição. Além disso, está vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação e é responsável pelas Etecs que são escolas técnicas e pelas Fatecs que são Faculdades de Tecnologia estaduais. O CPS também é reconhecido como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT) que incentiva pesquisas científicas e tecnológicas sem fins lucrativos.

Ali observei e estudei diversos aspectos sobre inclusão escolar, dentre eles, me aproximei das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, com dificuldades de acessibilidade quanto à educação, seja em adentrar a escola, seja em permanência e qualidade devido às problemáticas que ainda enfrentamos enquanto sociedade, relacionadas às deficiências, principalmente em idade escolar. Esse processo me impactou de forma a expandir minha visão sobre a necessidade de melhorias nas escolas públicas para o acolhimento da diversidade de crianças, adolescentes e jovens.

O universo da educação escolar através da pedagogia me proporcionou um olhar para dentro da escola, para dentro da sala de aula e as relações que permeiam e se desenvolvem nesse contexto, pela perspectiva do professor, bem como o desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto dentro da escola, mas eu estava em busca de um conhecimento que contemplasse os diversos desafios da instituição escolar para atender a realidade social e econômica das crianças e jovens, algo que me permitisse um olhar ampliado.

Ao me formar, fui chamada em um concurso de uma rede municipal para trabalhar como educadora infantil, onde presenciei um grande descuido de uma escola de educação infantil em uma área de vulnerabilidade social, onde não era proporcionado assistência mínima, qualidade ou espaço. Foi conversando com uma grande amiga que é terapeuta ocupacional e professora na UFSCar que me deparei com uma área que supria a educação por um viés social através do meu primeiro contato com o livro “Terapia Ocupacional Social: Desenhos Teóricos e Contornos Práticos” de 2016 organizado por Roseli Lopes e Ana Paula Malfitano. Essa obra reuniu diversas reflexões sobre a subárea da terapia ocupacional social no Brasil, com a participação de 25 autores. Lembro-me de ler sobre as juventudes pobres, a escola pública e a infância e me identificar com essas temáticas que também fazem interface com a pedagogia. Com essa leitura, fui motivada a continuar buscando na Terapia Ocupacional caminhos transversais que me trouxessem até aqui.

A terapia ocupacional hegemonicamente foi, e de certa forma ainda é, reconhecida como uma profissão e área do conhecimento da saúde, do qual seu principal foco é/era a reabilitação dos sujeitos no que tange aos aspectos físicos e mentais. No entanto, com um desenvolvimento histórico com influência de diferentes referenciais teóricos, foi possível a criação de subáreas que extrapolam esta vinculação da profissão e da área com a saúde. A exemplo disso tem-se a terapia ocupacional social, subárea da terapia ocupacional, que se volta para o fortalecimento das redes sociais de suporte e garantia dos direitos de cidadania de populações em situação de vulnerabilidade social e que, portanto, apresentam demandas que extrapolam a mediação dos processos de saúde-doença (Barros *et al.*, 2002; Lopes, 2016).

A início meu encontro com essa subárea foi pela busca de estudar a garantia do direito a educação de crianças pequenas, mas os caminhos trilhados dentro do mestrado, através das disciplinas e do estágio docência, assim da participação nas reuniões do Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”, foram me instigando a outras possibilidades.

No percurso de crescimento da terapia ocupacional social, tem destaque a Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social³, criada com o intuito de se constituir como um grupo voltado para o estudo dos processos de rupturas de redes de suporte de grupos sociais em situação de vulnerabilidade social buscando ações pela sua cidadania através de pesquisas em terapia ocupacional social, em interconexão com diversos setores (Lopes; Malfitano, 2016).

Um dos núcleos desta Rede, que constitui o METUIA/UFSCar⁴ desde 1998 tem se dedicado às questões das infâncias e, com maior foco, das juventudes pobres, tomando a escola pública como um equipamento social central para esse público, principalmente em razão de nossa organização social e as possibilidades ofertadas pela educação formal (Lopes; Malfitano, 2016), tomando esse espaço como locus para intervenções, buscando, entre outros objetivos, o exercício da autonomia, dos direitos e fomentar a participação, em correlação, também, com a vida fora da escola (Pan; Lopes, 2022), tendo a cidadania como eixo norteador de suas ações (Lopes, 2016). A terapia ocupacional social volta seu foco para o estudo de políticas educacionais que estão dentro do âmbito das discussões que envolvem as redes sociais de suporte e de políticas sociais que se voltam para essas juventudes em situação de vulnerabilidade social.

Cabe ressaltar que historicamente a terapia ocupacional tem se relacionado com a escola, especialmente ao tomar as questões do desenvolvimento infantil e das deficiências, em correlação com a educação especial e que, através de uma pluralidade que abrange diversas epistemologias e campos do saber, toma a educação e a escola como espaço para o desenvolvimento de intervenções profissionais e pesquisas (Pereira *et al.* 2021). Nessa “diversidade de caminhos”, segundo Roseli Lopes ao ser transcrita por Cardinalli e Silva

³ Inicialmente denominado por Projeto Metuia, a atual rede Metuia, é um grupo institucional de estudos e ações pela cidadania de grupos em situação de vulnerabilidade social, composta por núcleos em setes diferentes universidades brasileiras, a saber: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas e Universidade de Brasília, campus Ceilândia.

⁴ Referência tanto ao núcleo UFSCar Rede Metuia, quanto ao seu Programa de Extensão METUIA – Terapia Ocupacional Social e ao Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional e em Educação da UFSCar.

(2021, p. 10) e diferentes perspectivas teórico-metodológicas, o que marca a subárea terapia ocupacional social é a busca por uma compreensão mais ampla da escola pública e das políticas e processos educacionais, dialogando com conceitos-chaves, como a participação social, além da transformação social, cidadania e autonomia (Cardinalli; Silva, 2021).

Nesse aspecto, para a terapia ocupacional social, a escola é um espaço social em que se pode atuar com o conhecimento como forma de crescimento pessoal, como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania (Bueno, 2001), sendo que um dos propósitos da terapia ocupacional social é contribuir para intensificar condições de inclusão radical e participação democrática (Lopes; Borba, 2022).

Foi nesse contexto, a partir dos conhecimentos da terapia ocupacional social, que pude aprofundar minhas reflexões e identificar na subárea as possibilidades de contribuição com a escola pública. Seus referenciais dialogam com discussões de temáticas sociais como a participação, a cidadania, a democracia radical, autonomia e inclusão radical. A exemplo dessas contribuições destaca-se que a ampliação da cidadania é um dos objetivos da terapia ocupacional social, que inclui o acesso à educação como chave dessa ampliação (Pan, 2019) coadunando com o que é defendido por Cury (2002) que a educação é base para o exercício da cidadania e possibilita ao indivíduo se autoconstruir e reconhecer outras opções a si mesmo.

É possível apontar que, segundo Marshall (1967), “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (p. 73), a chave para o exercício de outros direitos. Ela é imprescindível para a autonomia do indivíduo, não apenas em situação de vulnerabilidade social, mas para moldar o adulto em perspectiva (Marshall, 1967). No entanto, contemporaneamente são muitos os desafios enfrentados pela escola pública, sendo alguns deles, apontados por Carrano (2018), o próprio desafio de sua construção para o exercício da cidadania, com formação de sujeitos autônomos e capazes de renovar a democracia, assim como a sua constituição enquanto um espaço de reconhecimento das diferenças, livre expressão e pensamento.

Para Bueno (2001), ainda que as políticas educacionais historicamente não tenham se construído nesse sentido, a escola tem uma certa autonomia dentro de seus limites, que lhe confere oportunidade de ser resistente frente às tentativas de seletividade e exclusão, tendo em vista a necessidade de “dar conta tanto do acesso à cultura como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania” (Bueno, 2001, p. 6).

Para a terapia ocupacional social a escola pública é palco de diversas problemáticas sociais que influenciam na dinâmica escolar e cotidiana de cada estudante e esses processos

necessitam de compreensão através de estudos e conseqüentemente de uma atuação dentro das possibilidades:

[...] Enfim, consideramos que o momento é de transformação das ideias, que é necessário apreender de forma diferenciada os processos de ensino e de aprendizagem e o papel da escola frente à formação humana, tendo consciência dos limites da escola, mas atuando nas possibilidades e demandas que ela e os sujeitos que nela estão, e/ou que nela querem/devem estar, apresentam para os terapeutas ocupacionais (Pereira; Borba; Lopes, 2021, p. 22).

Podendo acrescentar a isso que este desafio se coloca não apenas aos terapeutas ocupacionais, mas a todos aqueles profissionais e pesquisadores implicados em pensar uma escola pública que seja efetivamente para todos. Dessa forma, pensando nessas questões, em minha trajetória e em como a escola precisa subsidiar processos reais de formação de crianças e jovens, é necessário que haja o desvelamento desse modelo de educação e o que tem sido o protagonismo como proposta e prática aplicada aos nossos jovens ao longo de seu processo formativo integral.

Tomando o processo de ampliação do PEI nos últimos anos no estado de São Paulo, com uma certa pressão e indução para que escolas regulares aderissem ao Programa, sobretudo daquelas localizadas em periferias, o trabalho que aqui se apresenta foi construído com o intuito de analisar a proposta do PEI no viés do que se apresenta como “Protagonismo”, sendo este considerado um dos pilares do Programa, enquanto prática que envolve o desenvolvimento da autonomia do jovem, mas que permanece sem consenso e com poucas traduções pelo Programa, definindo-o como competência, autonomia e solidariedade, desprovido de uma explicação concisa ou de uma ação concreta.

Ainda que de forma breve, pode-se inferir, e aqui toma-se como hipótese, que os objetivos da terapia ocupacional social se coadunam com aqueles postos no PEI, ao menos no âmbito discursivo com a perspectiva da construção de uma escola pública de qualidade, com formação integral, para a cidadania, de jovens protagonistas, autônomos e solidários, baseada na oferta de uma educação de qualidade para a permanência dos jovens durante o processo de escolarização, garantindo a cidadania e melhores condições de vida, pensando o futuro e a inserção no mercado de trabalho (Pan; Lopes, 2022).

Assim, buscou-se realizar uma pesquisa voltada à dimensão do discurso e da prática do PEI, tendo como foco principal a discussão do protagonismo. Essa conexão entre a pedagogia e a terapia ocupacional social se faz necessária uma vez que o objetivo de ambas, área e subárea, se convergem na busca de uma melhoria da condição das crianças e jovens no

acesso à educação e permanência na escola pública, possibilitando o melhor aprofundamento nas questões sociais sobrepostas à escola, como a autonomia do jovem.

Partindo do seguinte questionamento: “em que e como o programa ensino integral pode beneficiar os jovens da escola pública através da concepção de protagonismo?”, para se alcançar o objetivo aqui proposto de compreender o protagonismo do PEI no discurso e na prática, realizou-se uma análise documental do principal documento que orienta o PEI, a saber “Diretrizes do Programa Ensino Integral” e, junto a uma escola integrante do PEI na cidade de São Carlos, foram realizadas entrevistas com professores que aceitaram colaborar com o estudo, a fim de obter elementos da prática, pela perspectiva desses profissionais.

Na realização deste trabalho foi traçado um caminho de encontro à referenciais que discutem o processo de educação escolar. A partir disso, no primeiro capítulo, levou-se em conta alguns principais aspectos do histórico da educação brasileira, principalmente no que tange à concepção de educação integral e no que foi sendo construído como função da escola pública. No segundo capítulo, fez-se necessária a discussão em torno da escola, juventudes e protagonismo juvenil com discussões e pensamentos que nos auxiliassem no traçado dessa pesquisa para a compreensão de como esses três temas se relacionam entre si. Já o terceiro capítulo é composto por debates e críticas recentes do que veio a ser a educação integral no estado de São Paulo conectado ao discurso do protagonismo juvenil ao longo dos anos no Brasil.

Posteriormente é trazido o percurso metodológico da pesquisa e, na sequência, são apresentados os resultados e as discussões, divididos em quatro categorias: “O Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo” com algumas das principais características do Programa de acordo com as Diretrizes do PEI; “O Jovem Idealizado no Programa Ensino Integral” no qual são discutidas as problemáticas de idealização de atitudes dos jovens no Programa em seu discurso e prática e suas implicações; “O Protagonismo no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo” no qual buscou-se discutir as aproximações e distanciamentos do conceito de protagonismo no discurso do PEI e em sua prática através das análises de entrevistas e “Caminhos para a Democracia?” trazendo as implicações do PEI ao se comprometer com os ideais democráticos e a importância de conceber uma escola democrática para a inclusão de todos e possibilidades expandidas de atuação do jovem, incentivando seu protagonismo. No sexto capítulo “Por um Protagonismo Emancipador”, a partir das análises, encontra-se uma proposta de protagonismo voltado à emancipação em articulação com os referenciais da terapia ocupacional social e, por fim, no sétimo capítulo as

conclusões que nos revelam que o PEI caminha, em sua prática de formação integral centrada no protagonismo, distante de seu discurso democrático e inclusivo.

1 ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: DEBATE SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA

Ao estabelecermos como objeto de nosso estudo a ideia de protagonismo juvenil no PEI, tomando a relevância da expansão do Programa nos últimos anos no estado de São Paulo, faz-se necessário o traçado de alguns aspectos para sua compreensão: a escola pública enquanto espaço de materialização de uma concepção de educação integral e jornada ampliada; a educação integral enquanto preocupada com a formação plena do educando; a educação em tempo integral enquanto ampliação de horário de escolarização como uma alternativa à maiores oportunidades de vivências e encontro com uma parte diversificada do currículo e, por último mas não menos importante, os adolescentes e jovens que são o principal público-alvo do Programa. Todos esses pontos se manterão vinculados ao longo deste e dos próximos dois capítulos, mas adentraremos cada um deles para melhor compreendermos o universo desta pesquisa.

A ideia de uma educação integral surge, de acordo com Guimarães (2022), a partir da concepção de ser humano integral centrada no Iluminismo com uma visão holística⁵ deste e da sociedade. É possível que o primeiro termo utilizado que se refira à educação integral tenha sido a Paideia grega, pois aponta para a fundamentação humana com a junção de todas as suas partes envolvendo ação e reflexão humana e a formação espiritual e física (Guimarães, 2022).

Uma das características do crescimento desse movimento iluminista foi a busca por uma escola pública e comum a todos, que visasse uma formação integral do ser humano na sociedade, rompendo com a visão mecanicista do ensino, considerando suas ações e consequências, sem perder de vista a organização holística (Guimarães, 2022).

Paralelo ao crescimento do iluminismo, a história da escola pública no Brasil começa com o marco da escola primária que teve sua legislação instituída em 8 de novembro de 1890, pelo Decreto n. 981, que impôs a gratuidade e a laicidade (devido a separação entre Igreja Católica e Estado, também defendida pelo iluminismo), mas não a obrigatoriedade, sendo enciclopédica, ou seja, de transmissão de um conhecimento prévio e já existente de mundo e era dividida em primeiro e segundo grau, de 7 a 13 anos e de 13 a 15 anos respectivamente, sendo separadas entre escolas de meninos e escolas de meninas com algumas disciplinas diferenciadas para ambos, por exemplo, na escola primária de primeiro grau havia trabalhos

⁵ Termo cunhado por Jan Smuts em 1926 que busca compreender o ser humano de maneira completa, global e indissociável da totalidade das coisas.

de agulha para meninas e trabalhos manuais para os meninos, além disso, na escola primária de segundo grau havia o ensino de exercícios militares e o manejo de armas (Veiga, 2007).

Com essa lei houve a possibilidade de construção de prédios, compra de equipamentos pedagógicos, implantação de bibliotecas e aspectos administrativos, além da ajuda com escolas particulares desde que admitidos pelo menos 15 alunos pobres. Também, no artigo 72º do Título IX do Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, foi criada a escola itinerante que passava por áreas suburbanas com um professor, que se estabelecia permanentemente quando houvesse a frequência regular média de 50 alunos (Veiga, 2007).

Em 8 de setembro de 1892, no estado de São Paulo, o ensino primário passou por uma reforma que dividiu em ensino preliminar/elementar, obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, e o ensino complementar destinado aos alunos aprovados no primeiro nível e como uma passagem para o ensino secundário (Veiga, 2007). De acordo com esta lei, ao instituir a reforma da instrução pública do estado, no ensino secundário com duração de seis anos, os adolescentes aprendiam os mesmos conteúdos nos quatro primeiros anos e depois eram divididos entre os conteúdos literários ou científicos por mais dois anos, sendo feitas pelo Governo as determinações de condições de admissão, além do pagamento anual de uma taxa de matrícula (São Paulo, 1892).

Em 1893, em agosto, outra reforma no ensino do estado de São Paulo e que se expandiu para outros estados do país e vigorou até 1971 foi a do Grupo Escolar, uma forma de unir as unidades escolares através de partes anexas à Escola Normal onde os professores podiam realizar uma espécie de estágio com as classes, uma feminina e outra masculina, sendo as classes divididas em séries, um professor para cada série, quatro ou cinco séries no mesmo prédio com porteiro e diretor. Esse modelo de escola primária ganhou muita notoriedade no país, pois contava com uma organização mais específica, como administração, funcionários, espaços coletivos para organização pedagógica. Os prédios foram planejados previamente de acordo com a necessidade de atender o tempo e horários. A média era de 40 alunos por sala de aula, sendo que entre 1894 e 1910, 101 Grupos Escolares tinham sido implantados no estado de São Paulo, mas apenas 35 em prédios construídos para esse fim, sendo os demais em condições precárias (Veiga, 2007), demonstrando como funcionavam as políticas de infraestrutura desde aquela época no Brasil.

Essa reforma foi alvo de um discurso que visava a educação escolar como um instrumento básico emancipatório para o país; é interessante notar que os Grupos Escolares eram construídos em prédios imponentes, neoclássicos, muito visíveis e seus estudantes

passaram a serem vistos em desfiles cívicos e algumas atividades, mas, como é o caso citado por Veiga (2007) em Belo Horizonte, os Grupos Escolares do centro eram prédios chamativos e possuíam diretoras reconhecidas e nos bairros pobres ainda eram agrupamentos de escolas isoladas (Veiga, 2007). Tais escolas reproduziam a desqualificação e características negativas da educação escolar, uma vez que eram compostas por uma única sala de aula, um único professor e agrupavam estudantes de diversos níveis de adiantamento (Souza, 2018).

No entanto, o acesso à educação não alcançou a todos, deixando muitos indivíduos ainda excluídos da escola. Diversos fatores influenciavam na desigualdade de acesso, por exemplo, não havia Grupos Escolares em todas as localidades e onde havia escolas mais tradicionais a oferta de vagas não era suficiente para a demanda. Sobre o ingresso, alguns Grupos Escolares eram de difícil acesso a todos, sendo mais privilegiados que outros e, por isso, a vaga almejada por um educando nessas unidades muitas vezes só era conseguida através de critérios envolvendo o favorecimento e/ou injunções políticas, quebrando a ordem de matrícula ou por uma ordem judicial. Mas essa nova forma de educação escolar que era através da seriação, na qual os alunos só podiam passar para outro nível de ensino se concluíssem o primeiro através de exames anuais trouxe a vista dois grandes problemas educacionais que permanecem até hoje e são pauta de muitas lutas por uma qualidade mais favorável na Educação: a repetência e a evasão escolar (Veiga, 2007).

Esses dois notórios conflitos entre educação e estudante eram causados pelo desnivelamento educacional, ou seja, crianças e adolescentes que apesar de terem o acesso não conseguiam permanecer por diversos fatores, como trabalho precoce, a cultura do ensino elitizado e frequência irregular. Dessa forma, não ocorreu a democratização efetiva da educação escolar, assumindo ambas uma relação de tensão (Veiga, 2007).

A educação foi sendo usada para suprir privilégios, favorecendo poucos. A escola esteve associada aos fins políticos desde muito tempo. No âmbito nacional, a educação escolar tem sido reconhecida como instrumento de correção dos problemas sociais desde os anos de 1920, sendo imputada à escola pública a obrigação de remediar problemas diversos, fazendo com que seu foco fosse desviado do seu real objetivo que é o ensino e aprendizagem efetivos, isto é, de qualidade, que proporcione um efetivo exercício da cidadania dos educandos (Brandão, 2009).

A educação escolar foi sendo marcada por diversas reformas que de alguma forma favoreceram o acesso à educação pelas populações mais pobres, mas não a permanência desses alunos durante o processo escolar. Desde a formação da república a educação escolar passou a ser pensada como fator de engajamento social do país, de maior igualdade social, se

consolidando como homogeneizadora no âmbito cultural da nação, mas foi só a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1953 que a educação começou a ser reconhecida com vistas a um projeto de educação nacional (Veiga, 2007).

No Brasil, o direito a educação é recente declarado em lei e “[...] remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito” (Cury, 2002, p. 253). A educação foi associada como um caminho para a emancipação e cura da ignorância (Cury, 2002).

Décadas se passaram sem que houvesse um sistema nacional de escolas para todos. Várias reformas foram realizadas sem que de fato fosse efetivada a garantia de ao menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças e sem a resolução do analfabetismo (Bittar; Bittar, 2012). Bittar e Bittar (2012) pensam que a Revolução de 1930 é fator crucial para se compreender as políticas públicas no Brasil, sendo edificado o Estado burguês que através de medidas centralizadoras garantiu a unificação nacional e supremacia no próprio terreno.

Mas, ainda, em 1920, pensando na educação para as massas, sem grandes resultados, visando o grande contingente de indivíduos necessitando de educação em vista das poucas escolas, no estado de São Paulo, aconteceu a Reforma Sampaio Doria. Foi um acontecimento marcante que, segundo Freitas e Biccas (2009), ofereceu uma escola para alfabetizar em massa a população com poucas horas de duração de aula, com a obrigatoriedade de inserção escolar aos 9 anos e não mais aos 7 e, ainda, com dois anos de duração. Com isso, acreditava-se que todos poderiam ser alfabetizados rapidamente dando espaço para os próximos e, assim, a democratização do ensino seria alcançada.

Para muitos intelectuais essa reforma caracterizou-se por um retrocesso na educação por sua falta de amplitude de inserção social e cultural. As outras reformas em outros estados do país que se seguiram posteriormente apresentavam propostas amplas de educação que iam além de pensar apenas na alfabetização (Cavaliere, 2010).

Lourenço Filho era dos que propunham um tipo de escola que pretendia ir muito além da simples alfabetização. Como diretor-geral da Instrução Pública do Estado do Ceará, entre os anos de 1922 e 1923, em entrevista concedida à época, reproduzida por Nagle (1974, p.211) afirmava que “O ensino primário deve ser mais alguma coisa, as noções mais necessárias à vida, no ambiente que a criança terá que viver. Afinal de contas, ler e escrever não adianta nem atrasa a ninguém, se, na escola, não se dão outras noções que formem equilibradamente o espírito e informem para agir com inteligência, isto é, de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção de riqueza geral e no conforto da vida” (Cavaliere, 2010, p. 252).

Lourenço Filho passou a se questionar e promoveu uma nova concepção de educação da qual a responsabilidade social era expandida e que tinha maior amplitude de ações, mas, ainda assim, com a dicotomia entre quantidade e qualidade, sendo que a concretude dessas ideias não era o tipo de educação esperada pelos intelectuais reformistas que desde 1920 concebiam a escola com funções ampliadas, e que, posteriormente, pensando em uma renovação educacional, redigiram o Manifesto dos Pioneiros em 1932, e deixou a desejar, não escapando posteriormente das críticas entre expansão e qualidade, pois temia-se que fossem ter um custo muito alto de qualidade aos sistemas educacionais (Cavaliere, 2010).

A escola passou a ser pensada como forma fundamental de promoção da democracia e da igualdade social via acesso à educação (Freitas; Biccias, 2009). No entanto, a desigualdade social se destacou já que o ensino primário era oferecido para as classes pobres, para a alfabetização em massa, e a escola secundária à elite como preparatória para o ensino superior, portanto, os privilégios da população de alta classe permaneceram mantidos, e a democracia educacional sendo vista como aquela que dá acesso, mas não a permanência na escola (Freitas; Biccias, 2009).

A situação educacional brasileira foi comparada à imagem de uma pirâmide, em que a base não chega a ter consistência e solidez de tão tênue que é, logo se afilando, mais à maneira de um obelisco do que mesmo de uma pirâmide. Tal aspecto manifesta-se desde a escola primária (Freitas; Biccias, 2009, p. 184).

Em parte, um dos motivos de a educação ter ganho destaque nessa época foi pelo processo de urbanização e industrialização do país, que causou grande desigualdade social, dentro da esfera política que fez com que a educação passasse a ser mais significativa e discutida (Cavaliere, 2010).

Segundo Veiga (2019) a educação escolar no século XX foi marcada como um referencial de progresso da nação brasileira, mas a escola pública no país foi construída de maneira a inferiorizar as classes pobres, as quais não tinham acesso à educação ou o tiveram de maneira precarizada. Esse progresso foi baseado no discurso de desqualificação, isto é, de uma educação eugenista, tendo sua intenção na melhoria da raça humana através da valorização da hierarquia racial, sendo que os pobres, negros, mestiços e indígenas eram tratados com inferioridade e subalternidade até nas representações estéticas infantis encontradas em músicas e literaturas para crianças. Esse grupo inferiorizado tinha até mesmo suas características de civilidade contestadas (Veiga, 2019).

Partindo dos ideais iluministas, surgiu uma corrente liberal da época que concebia a educação como uma forma de promover cooperação e participação na sociedade, contestando

o autoritarismo que se via na escola. “Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição” (Cavaliere, 2010, p. 249).

A educação escolar como formação integral concebida por Teixeira foi crescendo dentro da formação do sistema de ensino público brasileiro como um contraponto, devido ao choque político que seus ideais traziam, dividindo opiniões políticas quanto ao ensino de abordagem sanitária e ao ensino liberal (Cavaliere, 2010).

Mas a notoriedade da educação integral só foi possível através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, no qual a escola foi pensada com o intuito de ser mais ampla em suas funções sociais e renovada, com a educação integral como direito do indivíduo e que deveria ser pública e alcançar diversas dimensões da formação do educando, sendo o termo “educação integral” citado três vezes no referido documento (Cavaliere, 2010).

[...] O texto utiliza ainda a expressão “formação integral das novas gerações”. Sugere a criação de instituições *periescolares* e *postescolares*, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar (Cavaliere, 2010, p. 253).

A influência da Escola Nova, conhecida também como Educação Nova, considerava a escola tradicional como uma formulação burguesa e buscava mudar a concepção pedagógica da educação. Nesse contexto, diversos foram os autores que influenciaram o movimento da Escola Nova no Brasil, dentre eles Jacques Rousseau, Froebel e John Dewey (Bittar; Bittar, 2012). John Dewey, um educador norte-americano, foi o primeiro a iniciar a nova concepção de educação que fosse democrática, visando a ação e não a instrução, considerando o estudante como o centro do processo educativo.

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 no Brasil foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por diversos educadores no Brasil, dentre eles, Anísio Teixeira e o já citado Lourenço Filho, dando início ao movimento Escola Nova em defesa da educação pública e humanizada (Júnior, 2013). No entanto, a dicotomia permanecia na questão “educação integral para poucos ou educação simplificada para muitos?” (Cavaliere, 2010, p. 253).

Aqui são pertinentes alguns destaques acerca dos princípios da educação integral fundada pela corrente liberal da qual se sobressai Anísio Teixeira, pois materializou a ampliação da jornada escolar com o viés da educação integral. De acordo com Cavaliere (2010) Anísio pensou uma educação democrática e participativa, lutando contra a simplificação da educação escolar sendo o seu legado e alcance significativos para o pensamento social do Brasil e da educação, tendo a ampliação das funções da escola como um

de seus pilares, sendo considerado pioneiro na implantação de escolas públicas e gratuitas no Brasil (Macedo; Amorim, 2020). Anísio via na educação integral uma maneira de reconstruir as bases sociais para a democracia, formando integralmente os indivíduos de maneira a serem conscientes e participativos, visando o desenvolvimento ampliado da vida social, cultural e no trabalho (Cavaliere, 2010).

Anísio Teixeira formou-se em ciências jurídicas e sociais em 1922 no RJ,

[...] Entre os anos de 1924 e 1928 foi diretor geral de instrução possibilitando a reforma do ensino no Estado da Bahia. De 1931 a 1936 exerceu o cargo de secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, onde promoveu mudanças na estrutura educacional e incentivou a fundação de novos estabelecimentos de ensino, como a Universidade do Distrito Federal (UDF). Foi secretário geral da Capes (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), dirigiu o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Foi nomeado reitor da UnB (Universidade de Brasília) em 1963, mas o golpe militar em 1964 ocasionou o seu afastado do cargo (Macedo; Amorim, 2020, p. 5).

A início, antes da defesa de uma ampliação do horário escolar, Teixeira foi o responsável por promover uma organização no Rio de Janeiro no período 1932 a 1935 da educação escolar que passou de graus para anos e séries, dividindo os anos e a programação de ensino de acordo com as “habilidades naturais” dos grupos de aprender e de se desenvolver, isto é, de acordo com o tempo que fosse necessário ao aprendizado de cada indivíduo, já que era uma escola que atendia diversas camadas sociais. Essa iniciativa logrou considerável progresso, principalmente na aprovação dos alunos, bem como na continuidade dos estudos e no seu aproveitamento (Teixeira, 1950).

Diversos conteúdos foram colocados na educação escolar do Rio de Janeiro, reorganizando-a pelo decreto nº 3763 de 1º de fevereiro de 1932. Criou-se na educação escolar um novo âmbito que não fosse apenas utilitário. Nos seus diversos textos se referiu à “concepção ampliada da educação escolar” (Cavaliere, 2010, p. 254). A reorganização de escolas feita por ele destacou que esta falhava em seu objetivo de preparo fundamental para a vida comum. Deste ponto, Anísio Teixeira começou a entender a necessidade de qualidade atrelada à quantidade. Era preciso de “organização e eficiência em massa” (Teixeira, 1950, p. 142). Concluiu que se a escola continuasse caminhando sem reformas ela nem sequer cumpriria o papel de alfabetizar (Teixeira, 1950).

Teixeira defendeu uma concepção de educação escolar que almejasse alcançar a cultura ampla, a socialização, sendo para isso necessário uma educação de mais tempo, apesar de não se referir ao conceito de “educação integral” que, segundo Cavaliere (2010), talvez indique uma fuga dos discursos ligados aos ideais de educação integral por um viés

autoritário, existentes até então, principalmente da corrente Integralista⁶ que preservava o viés autoritário e conservador da escola, se tornando, em 1935, um partido político, pensando a educação integral como Estado, família e religião numa ação educativa intensa. Para esse pensamento, a escola seria imprescindível, pois pretendia-se criar uma nova concepção filosófica e política de mundo através da educação e baseavam-se nos preceitos higienistas, vendo na educação um mecanismo mantenedor de privilégios que segregava as classes populares, uma educação moralizante. Ganhou maior destaque devido a sua grande influência, sendo seus valores “[...] sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada”. (Cavaliere, 2010, p. 250), numa perspectiva física, intelectual e espiritual, tendo como lema “*a formação integral para o homem integral*” (Cavaliere, 2010, p. 249), revelando a disputa no âmbito educacional em torno da concepção de educação integral.

Do contrário dos pensamentos educacionais de cunho higienista-cívico da época, Teixeira com sua visão estadunidense firmada em John Dewey, do qual havia sido aluno, visando sua formação e contribuindo para a realização de seu projeto de reforma educacional brasileira, tinha o desenvolvimento e crescimento como um processo decorrente da educação, não concordando com o pensamento que vinha se fixando na educação brasileira de cura moralizante. Em oposição, defendia que a educação escolar devia ser uma instituição interessada na realidade do educando, ajudando-o a superar desafios e problemas da vida social, desenvolvendo sua formação integral e, para isso, precisaria haver uma melhor organização e administração do sistema público de ensino (Cavaliere, 2010; Macedo; Amorim, 2020).

Teixeira até chegou a pensar que a alfabetização era “perniciosa” se pensada sozinha sem o acompanhamento do processo educacional, produzindo males (Teixeira, 1997, p. 83 *apud* Cavaliere, 2010, p. 252). De acordo com sua experiência e aprendizados norte-americanos, passou a desenvolver no Brasil pouco a pouco seu pensamento de uma educação escolar ampliada, a qual, segundo Cavaliere (2010), em parte se fundamenta ainda hoje nos ideais do autor quando se fala em educação pública escolar e se busca uma formação aprofundada.

O dualismo escolar, isto é, o ensino das classes populares diferente do ensino das elites, já era reconhecido por Anísio. Além disso, em sua visão, cultura e trabalho não se

⁶ Ação Integralista Brasileira (AIB).

podiam separar, constituindo juntas “obra de pensamento e de ação, de teoria e de prática” (Teixeira, 1950, p. 188). Acreditava que a educação era a saída da violência que o Brasil estava enfrentando, vendo-a como continuidade e mudança (Cavaliere, 2010), mostrando seu descontentamento com o dualismo escolar ao dizer que a educação escolar de todas as maneiras forma um indivíduo para alguma ocupação (Teixeira, 1950).

A presença desse idealizador na educação foi marcada “[...] por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil [...] inicialmente europeus” (Cavaliere, 2010, p. 251), sendo a crítica e a renovação seus pontos de partida da qual as ideias devem ser acompanhadas de ações.

No entanto, ao ler a obra do autor: “Educação para a Democracia” é possível perceber que apesar de algumas vezes em suas escritas acreditar na educação escolar como um esforço de sempre distribuir os indivíduos entre todas as ocupações, dando a entender que todo indivíduo que ingressasse na escola sairia com algum tipo de formação para determinada área sem ser excluído do mercado de trabalho, também dizia que a educação em si mesma é um mecanismo de distribuição social (Teixeira, 1950).

Em outros momentos, Anísio pensava que a escola não deveria ser apenas para o reajuste social, mas também para o progresso humano, acreditando que a democracia no Brasil estava longe de tomar forma concreta e que um Estado democrático seria aquele que protegesse a educação de influências ideológicas e partidárias e das influências imediatistas do governo, fazendo crítica a sociedade que só pensava no aspecto quantitativo, se importando apenas com a evolução moderna de tecnologia, se baseando somente na técnica, na ciência constatada e afirmava que o real problema da educação era a própria sociedade. “Precisamos sair de nossas escolas, com seus problemazinhos de ordem e de moralização, para sentirmos o problema da educação, que é, como vimos, um problema estreitamente ligado ao de nossa civilização” (Teixeira, 1950, p. 27).

Para Cavaliere (2010), alguns momentos em sua obra, Anísio Teixeira voltava a sua perspectiva para uma educação reguladora da sociedade, apesar de tentar superá-la em outros momentos, isso porque o pensamento de uma educação moralizante ainda permanecia forte na época. Teixeira acreditava que a educação deveria ser usada para manter a continuidade da sociedade no sentido de costumes e evoluções do mercado de trabalho. Contudo, Cavaliere (2010) através da análise das obras do idealizador citado, conclui que ao longo de suas experiências, o autor reformulou seus pensamentos em direção a uma construção de um ideal de educação integral para a democracia que deve ser levado em consideração: “A forma

como o autor concebeu a educação integral e a escola de tempo integral é fonte imprescindível para uma abordagem do tema que se mantenha orientada pelo sentido de democratização da realidade educacional brasileira” (Cavaliere, 2010, p. 259).

Outra questão possível de ser notada no pensamento de Teixeira (1950) é sua ideologia educacional em alguns momentos voltada às “capacidades naturais” dos indivíduos, alguma forma de meritocracia individual, talvez cunhada pelos ideais liberais do pensamento iluminista. Em sua perspectiva, parte da justificava do mal funcionamento da escola era o não fornecimento dos meios para que cada indivíduo se adaptasse de acordo com suas capacidades de aprendizagem, isto é, a escola deveria proporcionar oportunidades iguais a todos para que cada um se desenvolvesse de acordo com sua capacidade.

[...] A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança, que caracteriza esta civilização. Tal escola não pode ser a simples escola de ler, escrever e contar (Teixeira, 1950, p. 67).

Enquanto em outros momentos, para o autor, as funções reais da escola deveriam ser de preparar os indivíduos para a participação política conscientemente e independente; formar cidadãos para o governo de suas vidas, comunidades, cidade ou município; ensinar autocuidados; preparar para o controle financeiro, rendimento e eficiência do trabalho e, por fim, fazer parte da melhoria de vida da população (Teixeira, 1950).

Apesar dessas contradições, Anísio procedeu na tentativa de superar o dualismo escolar, pensando numa escola pública que atendesse com excelência as necessidades das classes populares, pois sabia que existia uma contradição muito grande no ensino dessas para a de elite. Objetivava criar experiências reais de sociedade dentro das escolas infantis, através dos Centros de Educação Primária (Macedo; Amorim, 2020), que experienciou quando, em 1930, assumiu a direção da Instrução Pública na Escola Guanabara, no Rio de Janeiro e tentou:

a estruturação de um sistema único de ensino, com programa de educação escolar completo, constituído por leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento, por não ser possível educar nas condições de desnutrição e abandono em que as crianças viviam (Macedo; Amorim, 2020, p. 7).

Paralelamente, acontecia uma grande disputa política por poder entre as oligarquias da República Velha que culminou na Revolução de 1930 e da Era Vargas, objetivando uma

reforma política com a reivindicação de vários grupos que não faziam parte da economia vigente (Fausto, 1990).

Dessa forma, em 1930, com Getúlio Vargas no poder, uma das primeiras ações desse governo foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública pelo decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 (Guilherme; Santos, 2019) chefiado por Francisco Campos que implantou a reforma de 1931 na busca de um “sentido pedagógico da revolução” (Bittar; Bittar, 2012, p. 158), pedido feito pelo então presidente. A reforma conhecida como Reforma Francisco Campos criou uma lei de um Sistema Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, pois de acordo com Campos, o ensino ficava à disposição de decisões feitas por pessoas inexperientes e esse seria o motivo da falta de efetividade (Guilherme; Santos, 2019).

O caráter da escola continuou de maneira seletiva, ainda que o ensino secundário tenha passado a se organizar em dois ciclos: o fundamental de cinco anos e o complementar de dois anos, imediatamente após o primário constituído de quatro anos. Com isso algumas etapas da educação, como o ensino primário e o curso normal, além dos profissionalizantes, foram marginalizados, uma vez que muitos estudantes permaneciam apenas com essas etapas por falta de condições de manter o curso de suas vidas sem o trabalho ou pela dificuldade de se inserirem na educação escolar que se seguia (Bittar; Bittar, 2012).

Dentro desse contexto, com as grandes investidas políticas, a economia e a indústria do Brasil progrediram por causa do aumento da cultura cafeeira, industrialização e urbanização, mas isso trouxe desordens aos aspectos políticos e sociais, afetando diretamente o ponto de vista intelectual da sociedade. Isso porque os trabalhadores do campo ao terem que migrar para o meio urbano, em busca de melhores oportunidades de trabalho e de sobrevivência, só o podiam através de uma escolarização mínima, assim fazendo o sistema capitalista funcionar através da engrenagem da educação a serviço da economia para o desenvolvimento do país (Júnior, 2013).

Posteriormente, a Constituição de 1934 trouxe consigo o direito a educação gratuita e obrigatória, pelo menos o primário de quatro anos:

A Carta de 1934 consagrou o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada ‘pela família’ e ‘pelos poderes públicos’ e o princípio da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário (Bittar; Bittar, 2012, p. 159).

No entanto, a nova constituição de 1937, com o golpe de Estado e a ditadura (Era Vargas, de 1937-1945) editou uma das reformas mais duradouras da educação brasileira, transformando em ação supletiva o dever do país; de 1942 a 1946, foram editadas as Leis Orgânicas do Ensino, conhecida como Reforma Capanema, que segundo Bittar e Bittar (2012) foi a mais longa do Sistema Educacional brasileiro até então. Foi colocado o ensino técnico-profissional e mantido o elitismo no ensino secundário “...e incorporaram um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)” (Bittar; Bittar, 2012, p. 159).

A Reforma Capanema incorporou também algumas reivindicações contidas no Manifesto de 1932, a saber: a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração (Bittar; Bittar, 2012, p. 159).

A educação técnica como engajamento para o mercado de trabalho resultou em uma diferenciação da escola em dois âmbitos: um âmbito que conduzia ao Ensino Superior e a melhores condições de vida e trabalho com mais oportunidades de escolha e um âmbito extremamente estrito profissionalmente que conduzia apenas ao mercado de trabalho e de mão de obra barata (Bittar; Bittar, 2012).

Em 1945, com a saída de Vargas do poder, o Brasil vivenciou uma “abertura democrática” que funcionava apenas para as elites, revelando ainda mais a centralização do poder e o nacionalismo, mantendo afastadas as classes populares da democracia (Melo; Machado, 2016).

O Brasil teve então sua quarta Constituição republicana em 1946 que tinha uma tendência progressista, se aproximava da Constituição de 1934 “e dos princípios ‘do Manifesto de 1932” (Bittar; Bittar, 2012, p. 160) e que anteviu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que seria aprovada mais tarde em 1961:

[...]consagrou os direitos e garantias individuais e assegurou a liberdade de pensamento [...] essa Constituição reafirmou o direito de todos à educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Esses princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras (Bittar; Bittar, 2012, p. 160).

Apesar dessas mudanças, não foram garantidos os direitos e a universalização, nem da escola primária, permanecendo apenas no papel. Nesse sentido é que Bittar e Bittar (2012)

dizem que é um traço recorrente das políticas educacionais do Brasil a “incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática.” (Bittar; Bittar, 2012, p. 160). Nesse período os movimentos sociais como o movimento estudantil, dentre outros, avançaram, pois a Constituição de 1946 estabeleceu o direito dos cidadãos à liberdade de pensamento (Melo; Machado, 2016).

O perfil dos estudantes continuava a ser seletivo, mesmo com a abertura de mais oportunidades, pois a escolarização ainda dependia de diversos fatores como a superação de obstáculos para se chegar à escola, pensando que o Brasil na época era em maior parte rural e escolas no meio rural eram raras. Bittar e Bittar (2012) consideram que não é possível dissociar os fenômenos de urbanização e escolarização na história do Brasil.

Tem-se, com isso, a crítica promovida por Teixeira (1950) ao constatar a ineficiência que houve na educação antes das mudanças que realizou. Acreditava que na tentativa de “democratização” do ensino na abertura de novas escolas e aluguéis de outras pela prefeitura, as escolas eram inaptas em estrutura e material para atender os alunos, ineficiente, e tinha-se a ideia de que seria possível ensinar em qualquer lugar, de qualquer jeito (Teixeira, 1950).

O grande problema social é o da realização integral daquele ideal democrático a que aludia, em tópico anterior, de dar a cada indivíduo um lugar, na sociedade, correspondente ao de suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social ou econômica, ou de nascimento (Teixeira, 1950, p. 227).

Teixeira passou a defender a ampliação da jornada escolar para que as diferentes classes sociais se familiarizassem com hábitos, costumes e rotinas da sociedade em geral, isto é, a educação em tempo integral, porque havia em seu modelo de escola um conflito entre as classes populares e sua conseqüente familiarização com as escolas que recebiam a classe média e alta, já que não estavam adaptadas nem acostumadas com esses ensinos. Além disso, uma educação de qualidade, para o autor, envolveria o prolongamento do ano letivo e o enriquecimento da escola com atividades educativas que sustentassem a esfera integral dos educandos e não somente intelectual, além do preparo adequado dos profissionais para cumprirem as funções ampliadas da escola. E é nessa perspectiva, de uma escola de qualidade, que deixa de ser somente das elites, que Teixeira passa a defender a educação escolar ampliada (Cavaliere, 2010).

Anísio Teixeira pensava a escola como uma mini comunidade na qual os estudantes fossem ali dentro ter contato com a manifestação de uma sociedade, com o ensino das artes, do trabalho e recreação, reconhecendo que ao expandir as escolas, isso requereria estrutura e processos, pois em sua concepção de educação escolar ampliada, a escola deveria romper com

seu tradicionalismo e oferecer oportunidades reais de aprendizado aos educandos, fazendo com que estes se sentissem em suas casas (Teixeira, 1950).

A educação integral em tempo integral se realizou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira em 1950, em Salvador, no estado da Bahia, e tinha o objetivo de formação dos estudantes em hábitos e costumes sociais e econômicos da sociedade, além de oferecer o desenvolvimento de hábitos de vida real (Macedo; Amorim, 2020). A escola tinha a capacidade de abrigar quatro mil alunos diariamente das 7h30 às 16h30 (Cavaliere, 2010, p. 256). Optou-se por alguns tipos de escola na qual a criança frequentaria em um turno e no outro, como as escolas-classe e as escolas-parques, que eram prédios conjugados.

Uma importante característica no funcionamento do Centro Carneiro Ribeiro era a ausência da reprovação, os alunos se organizavam a partir de grupos por anos de escolaridade. O principal elemento dentro da organização escolar era a qualidade do processo pedagógico, que se mostrava totalmente diferenciado dos demais. Percebe-se que dentre os objetivos do centro, estava a integração com a comunidade através das atividades escolares, a consciência sobre os direitos e deveres e o desenvolvimento de características como responsabilidade, cooperação e autonomia (Macedo; Amorim, 2020, p. 9).

Essa ideia de horário integral se concretizou revelando a relação necessária entre estrutura escolar e qualidade na ampliação do horário. Teixeira também demonstrou sua preocupação com os estudantes que fossem desabrigados e seu interesse em construir residências dentro do complexo educacional:

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam (Éboli, 1983 *apud* Cavaliere, 2010, p. 256).

Anísio via nessa fundamentação de escola um importante avanço em contramão a “simplificação da escola pública” (Cavaliere, 2010, p. 257), criticando duramente a ideia de simplificar a educação ao máximo até alcançar a alfabetização de todos, mas não oferecer recursos para a continuação de estudos. Era totalmente contra a desqualificação da escola em

prol de qualquer outra coisa, obtendo notoriedade em suas ideias e críticas em relação ao estado precário em que as escolas se encontravam.

Ao longo de 1950, o país cresceu em desenvolvimento dentro dos parâmetros da economia capitalista, mas não resolveu os problemas históricos de desigualdade social e regional, muito menos os problemas educacionais. Segundo Freitas e Biccias (2009) ao analisarem os dados fornecidos pelo INEP de 1959, logo na passagem do primeiro ano para o segundo ano primário, 40% das crianças eram excluídas e apenas 17,5% alcançavam a conclusão do Ensino Primário, sendo que 8,6% conseguiam entrar no Ensino Médio e apenas 1,5% concluíam, sendo que no topo da pirâmide, menos de 1% chegavam a ingressar no Ensino Superior de todos que entraram no Ensino Primário.

Os números expressam que pouco havia mudado: em 1940, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 56,0%; em 1950, era de 50,5% e, em 1960, 39,35% (Ribeiro, 1986). Em uma sociedade com quase a metade de sua população analfabeta, quem eram os alunos e quem eram os professores? Os primeiros eram os que conseguiam superar todos os obstáculos para chegar até à escola, uma vez que o Brasil era predominantemente rural e escolas nas fazendas eram raras. Esse era o mais forte obstáculo à escolarização. Urbanização e escolarização, portanto, são dois fenômenos que precisam ser considerados conjuntamente na história do Brasil. Diante da alta taxa de analfabetismo (39,35%) no Brasil na década de 60, teve início a experiência de educação popular, dentre as quais se destacou o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire (Bittar; Bittar, 2012, p. 161).

Houve também nessa época o desenvolvimento de um projeto piloto em Brasília com vistas a ser um exemplo para a nação dessa nova concepção de educação, quando Teixeira assumiu a direção do INEP em 1957, uma vez que a experiência no Centro Carneiro Ribeiro foi bem-sucedida. A escola também proporcionava a educação integral, pensando em conteúdos, convivência social, autoeducação, trabalho.

Desse contexto, Teixeira teve voz ativa quanto a LDB de 1961 e, também, no Plano Nacional de Educação de 1962:

[...] aprovado em 1962, tinha entre suas metas qualitativas a instauração do dia completo para as duas últimas séries do ensino primário (ampliado então para seis anos). As 5ª e 6ª series deveriam incluir em seu programa o ensino das artes industriais. O mesmo plano propunha ainda, para o ensino médio, o estudo dirigido e a extensão do dia letivo para seis horas de atividades, compreendendo estudo e práticas educativas. O ensino superior deveria contar com pelo menos 30% de alunos e professores de tempo integral. Anísio Teixeira, que fora relator do Plano, apresentou parecer sobre as bases em que este deveria ser estabelecido. Elaborou ainda sugestões para que a articulação das instâncias federal, estadual e municipal garantisse aos serviços educacionais a necessária unidade, transformando-os nos mais importantes serviços públicos do país (Cavaliere, 2010, p. 257).

É interessante notar que o primeiro Projeto de lei da LDBEN foi encaminhado em 1948 e durante esse período até sua sanção em 1961 diversos projetos dessa lei foram apresentados, sendo um deles em 1959 o do deputado Carlos Lacerda que dizia sobre o Estado não exercer um monopólio de ensino e devolvia a responsabilidade da educação escolar aos pais, dessa forma, priorizava as escolas com iniciativa privada e rompia com a educação pública. Isso provocou um grande descontentamento daqueles que analisaram a proposta e defendiam a educação como obrigação do Estado, fazendo com que ainda em 1959 um novo Manifesto fosse publicado por educadores e intelectuais em defesa da escola pública. Esse grupo de defensores se organizaram em um movimento juntamente com professores, líderes sindicais, estudantes e defensores da Escola Nova que viam a escola tradicional como uma concepção burguesa de ensino. Esse movimento de oposição gerou um inconformismo e uma necessidade de uma reconstrução da educação nacional (Melo; Machado, 2016).

Durante o Regime Militar, que durou de 1964 a 1985, a política educacional mudou em sua estrutura e houve uma expansão da escola pública no país dado o desejo pelos governantes de que o país se tornasse “Brasil potência” e para isso deveria dar escolaridade mínima, sendo fundamental a expansão das ofertas de vagas nas escolas, porém, sabe-se que a quantidade não foi em direção à qualidade. As escolas entraram em um estado ainda mais precário por consequência da alta taxa de matrículas, com o maior acesso às classes populares, desacompanhadas de investimento em qualidade e estrutura (Bittar; Bittar, 2012). “Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria” (Bittar; Bittar, 2012, p. 162).

Nesse período, a reforma de ensino integral, influenciada por Anísio, que estava em desenvolvimento no sistema educacional brasileiro foi retirada (Cavaliere, 2010) e a educação pelo viés de Paulo Freire foi barrada, inclusive, este foi exilado do Brasil, pois seu método de conscientização através da leitura de si e de mundo foi uma ameaça aos planos autoritários.

Mas com a quebra e a descontinuidade desse projeto após o Golpe Militar, em 1964, o trabalho de Anísio Teixeira foi interrompido e suas propostas não tiveram continuidade (Cavaliere, 2010, p. 258).

Embora seja evidente e inegável a contribuição que esse educador trouxe para a escola pública brasileira, o seu desejo nunca veio a se concretizar de fato. Portanto, ainda não experimentamos uma educação que seja realmente, de qualidade, capaz de preparar o sujeito para a uma inserção plena na sociedade, assim como desejava Anísio Teixeira. Apesar de vivermos em uma sociedade capitalista, sem ter certeza

de que teremos as condições materiais suficientes para a implantação desta educação, é preciso mobilizar esforços no intuito de permanecer lutando por uma educação de qualidade e emancipadora, uma educação que seja integral. (Macedo; Amorim, 2020, p. 10).

A educação integral formulada e implantada por Teixeira foi considerada como um remédio circunstancial. Isso porque essa experiência de educação integral não foi levada a sério no Brasil, não foi generalizada. Na visão de Guimarães (2022) a educação integral foi vista como um meio de correção de erros para o ensino regular pela falta de políticas públicas e pelo descaso dos governantes.

Vale citar que devido a necessidade de uma educação que tivesse sentido social e que proporcionasse qualidade na década de 1960, ganha destaque a educação popular de Paulo Reglus. No interior do Rio Grande do Norte, Freire atraiu a atenção por alfabetizar aproximadamente trezentas pessoas em apenas quarenta horas, sendo considerada como uma experiência “ousada” e que faria com que Freire se tornasse um ícone educador brasileiro por sua metodologia conhecida como método Paulo Freire (MEC, 2016), mas não apenas pelo seu método de alfabetização de adultos, mas por sua vasta produção de conhecimento acerca da pedagogia que possibilitaram um olhar emancipador para os educandos e educadores dentro do ambiente escolar com uma formação crítica.

Considerado atualmente Patrono da Educação Brasileira, Freire também foi fundamental para a problematização da educação escolar em seus mais variados aspectos, desde o seu contexto histórico, social e econômico até o próprio currículo da instituição escolar. Além disso, seus pensamentos são difundidos pelo mundo todo, tendo em vista sua vasta produção acadêmica a respeito da educação, sendo o método Paulo Freire de alfabetização um dos mais conhecidos quando seu nome é citado.

O seu método propõe ensinar o indivíduo a ler e escrever a partir da conscientização de si se contrapondo à leitura alienada e de mera repetição. Para além disso, contribuiu em peso para a educação popular, através da valorização da trajetória dos educandos, juntamente com o ensino dos conteúdos para o desvelamento da realidade. No entanto, tendo em vista o viés autoritário presente na educação brasileira da época, essa forma de educação foi considerada subversiva durante a ditadura militar, pois criticava justamente o sistema capitalista (Machado *et al.*, 2019).

Paulo Freire era de uma vertente progressista que via a educação como uma base para a cidadania e enxergava o currículo como algo flexível e que deveria preparar os indivíduos para a vida em sociedade, enquanto a vertente liberal, como a de Anísio Teixeira, via a educação como uma base forte para melhores oportunidades de vida dentro do mercado de

trabalho e um currículo mais centrado nos conteúdos. Tanto um, quanto o outro, pensaram a democracia através da educação, assumindo a luta pela escola pública e de qualidade, mas tomaram rumos diferentes para seus pensamentos. Enquanto Freire defendia a leitura de mundo através de uma educação conscientizadora, acreditando na potencialidade de cada indivíduo, Anísio Teixeira defendia a educação de acordo com as capacidades naturais individuais desenvolvidas dentro de um sistema com igualdade de oportunidade e qualidade. Vê-se que ambos os pensamentos ainda influenciam a educação pública brasileira no que se refere à concepção que se tem hoje de educação integral, pela ampliação de jornada pelo viés de Anísio com partes diversificadas do currículo e quanto à formação de um cidadão crítico de si e do mundo, capaz de fazer suas escolhas segundo Freire.

Mas com o Regime Militar, as políticas educacionais assumiram o pensamento ligado ao conceito de “Capital Humano” trazido por Theodore W. Schultz que tinha sua fundamentação na relação entre escolaridade e renda, visando a educação como acelerador do crescimento econômico. A ideia era de que se o indivíduo passasse pelo processo de escolarização, ele poderia desenvolver habilidades e competências do mercado de trabalho, consequentemente, ele conseguiria melhores empregos e renda, contribuindo para o crescimento econômico do país. Assim, a educação é pensada como meio de definição das capacidades individuais (Freitas; Biccás, 2009).

A ideia do capital humano se aproximava da ideia das capacidades inatas e da meritocracia da vertente iluminista liberal de Anísio Teixeira. No entanto, diferentemente deste, do qual seu modelo de escola pensou em oferecer uma educação com equidade entre as classes sociais e comum a todas pensando no bem-estar da sociedade como um todo, o autoritarismo pensava apenas no crescimento econômico pela perspectiva de se alcançar a democratização de acesso ao passo que os serviços escolares fossem distribuídos, acreditando que a igualdade social seria atingida através da igualdade de oportunidades educacionais (Freitas; Biccás, 2009).

Percebe-se que a proposta autoritária em questão e a proposta de educação integral pensada por Anísio Teixeira focavam no mercado de trabalho, mas com objetivos diferentes, sendo que a primeira focava na economia, vendo os indivíduos como instrumentos e a segunda era voltada ao bem-estar de todas as classes sociais. Contudo, o que se desenvolveu na prática foi a ampliação de unidades escolares desacompanhadas do investimento que seria necessário em infraestrutura e qualidade do ensino público (Bittar; Bittar, 2012).

As escolas ficaram sobrecarregadas e a qualidade deixada para trás. Através disso, formou-se a ideia de que os dons e aptidões eram desenvolvidos pelo próprio indivíduo e,

consequentemente, imputou-lhes a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso (Freitas; Biccias, 2009). “A escola [...] que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado” (Bittar; Bittar, 2012, p. 163).

Ainda, atrelado à teoria do Capital Humano é que começou a ser sonhado o que o país poderia ser, e foi possível a aceitação de se projetar uma educação que se vinculasse ao mercado para o favorecer. A partir daí o conhecimento se torna um valor agregado ao indivíduo trabalhador, mas o problema é que esse indivíduo se tornou o seu próprio fracasso ou sucesso, uma vez que essa ideia imputou ao sujeito seu destino como escolha individual e única, já que a educação seria a chave única para melhores condições de salários (Freitas; Biccias, 2009).

O sistema educacional então passou a ser pensado como responsável pela formação desse novo capital. Acreditava-se que os problemas seriam sanados na perspectiva da melhoria da educação para gerar “crescimento econômico, desenvolvimento global e mobilidade social” (Freitas; Biccias, 2009, p. 278). No Brasil, de maneira bem forte, essa teoria começou a ser o fundamento da educação que o Regime Militar estava implantando, ganhando mais força com o acordo feito entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development⁷ (acordo MEC-USAID) (Freitas; Biccias, 2009).

Para Frigotto (1989):

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidades de trabalho e, consequentemente, de produção. A educação passa a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidades de trabalho, e, consequentemente, as diferenças de produtividade e renda (Frigotto, 1989, p. 40).

Houve um embasamento mundial na qual a teoria do capital humano ganhou credibilidade, sendo que de acordo com Dubet (2003, p. 34) “todas as grandes pesquisas e as grandes teorias desenvolvidas pela sociologia da educação demonstram obstinadamente os limites dessa crença”. Essa credulidade na teoria do capital humano após a década de 1960 só

⁷ Órgão do Governo dos Estados Unidos responsável por grande parte da distribuição de ajuda externa. Nesse caso, o acordo tinha o objetivo de conveniar ajuda financeira a educação brasileira e assistência técnica.

provou seu peso no processo de seleção escolar, sendo instrumento de injustiças sociais. Nesse momento a escola demonstrou ser a própria produtora da desigualdade social, ela era quem selecionava e excluía, ela era quem decidia o próprio futuro dos indivíduos, “ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais” (Dubet, 2003, p. 34).

Bourdieu (1998) afirma que não se pode ignorar o caráter reprodutor que a escola possui, voltando o interesse desta ao “capital humano”, baseado em sua incapacidade de reconhecer as desigualdades como sendo um fator que contribui para o objetivo da escola, mas leva em conta as diferenças como forma de separação e exclusão dos estudantes.

Essa definição das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social ao sancionar a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição de “capital humano” que, não obstante suas conotações “humanistas”, não escapa ao economismo e ignora, entre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social, também herdado, que pode ser posto a seu serviço (Bourdieu, 1998, p. 120).

Segundo Arapiraca (1979) o acordo MEC-USAID, no segmento educacional, serviu de ponto de partida para legitimar uma transformação imposta à nação brasileira com intenções de mudar sua racionalidade à produção capitalista. Isso foi feito a partir de uma concepção estadunidense de educação que tinha como objetivo a imposição de uma filosofia neocapitalista com os valores do capital sendo embutidos dentro das propostas pedagógicas como o ensino do processo de produção industrial.

De acordo com Enguita (1989) os Estados Unidos tiveram uma história muito importante para entender o que a educação em boa parte dos países capitalistas se tornaria. Ainda em meados do século XIX, os imigrantes que chegavam ao país tinham logo que ser educados de acordo com a pátria e ameaçados frente aos “nativos americanos” com riscos de perderem seus empregos por falta de “obediência” ou “ordem”. A preocupação era de acostumar os filhos dos recém-chegados à pontualidade e regularidade, à ordem que era exigida na indústria, enfatizando a ordem militar para as classes escolares, pontualidade, regularidade, atenção e silêncio que eram hábitos fundamentais para a vida para uma relação eficiente com os parceiros de civilização comercial e industrial.

Então, no Brasil, diversas mudanças ocorreram e a escola brasileira que já acumulava dificuldades acabou sofrendo ainda mais com a falta de recursos. As empresas e os postos de

trabalho começaram a exigir ainda mais formação, fazendo com que os postos não fossem ocupados como se esperava, causando a defesa do ensino técnico como uma forma de ensino profissionalizante mais rápido e específico para a ocupação dos postos de trabalho (Freitas; Biccás, 2009). O currículo acadêmico também foi afetado na retirada de importantes conteúdos para serem substituídos por temas mais específicos, profissionalizantes, acreditando que disciplinas como Educação Moral e Cívica fariam o “futuro trabalhador invulnerável aos apelos da luta política por direitos e por democracia” (Freitas; Biccás, 2009, p. 282).

O ensino técnico oferecido às classes populares foi uma estratégia capitalista para satisfazer as necessidades do mercado, freando assim as manifestações políticas e reservando ao mesmo tempo as universidades para a elite, restringindo o acesso das classes populares ao Ensino Superior (Souza, 2018).

Em 1971 houve a mudança do 1º grau (Ensino Fundamental), transformando-os de quatro para oito anos de escolarização obrigatória mantida pelo Estado, e o 2º grau obrigatoriamente profissionalizante com a Lei n. 5.692, de 1971. Através dessa mudança, o segundo grau não ficava restrito aos poucos que desejavam adentrar o Ensino Superior, e passou a ter caráter terminal no ciclo de escolarização. Dessa forma, a demanda para o Ensino Superior diminuiria e, então, o 2º grau passou a ser profissionalizante e não formativo, tendo em vista os jovens que precisavam trabalhar e não poderiam ingressar na universidade (Bittar; Bittar, 2012).

As grandes concentrações de renda de um lado e pobreza extrema do outro acentuaram a desigualdade da educação escolar nas décadas de 1970 e 1980 e permanecem até hoje. Os números de matriculados aumentavam desacompanhados de uma equidade. Além disso, a questão do analfabetismo permanecia, visto que grande parte dos analfabetos ainda eram idosos e como o método Paulo Freire havia sido interrompido, foram instituídas campanhas de altos custos de alfabetização como a Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), mas que não trouxeram resultados. Consequentemente, o Brasil adentrou o século XXI com um problema característico do histórico do país: a não universalização da escola básica, tarefa que foi realizada pela maioria dos países ocidentais do século XIX para o século XX (Bittar; Bittar, 2012).

No final da década de 1970, o Regime Militar já não se sustentava mais e teve seu fim em 1985 e diversos movimentos sociais surgiram lutando pela redemocratização do país, por uma educação mais justa e pública (Freitas; Biccás, 2009). Em 1987 a Constituição Federal de 88 foi redigida.

Com o fim do Regime Militar novas perspectivas foram concebidas por outros governos em relação a educação integral. Nos anos 80 e 90 houve a criação dos Cieps (Centros Integrados de Educação Pública) criados por Darcy Ribeiro influenciado pela experiência de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro em 1930, na Bahia em 1950 e em Brasília em 1960 (Cavaliere, 2010). Esses Centros (Cieps) foram um marco histórico para a educação nacional, pois “os alunos realizavam atividades escolares de esporte e lazer, faziam refeições, recebiam atendimento odontológico, psicológico e aulas de informática permanecendo na escola em período integral” (Macedo; Amorim, 2020, p. 10).

Ao analisar o Brasil depois da ditadura, Saviani (2018) identifica ações do Estado que geram uma precarização na educação: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, caracterizando uma tendência do Estado em se ausentar de suas obrigações. Isso não é de hoje, mas faz parte da construção histórica do sistema educacional que temos atualmente. A filantropia era uma dessas características das quais o Estado passava os cuidados da Educação à instituições não governamentais como ONGs, com a ideia de serviços voluntários. A Protelação diz respeito a falta de importância que se dá aos problemas que são colocados frente ao Estado, adiando cada vez mais uma mudança. A fragmentação “se constata pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem” (Saviani, 2018, p. 24) e a improvisação é sobre a promulgação de leis, portarias e emendas quando se tem pontos importantes, mas sem a avaliação de sua efetividade e/ou necessidade (Saviani, 2018).

Além disso, a partir de 1980 a 2003, os concluintes do Ensino Fundamental que era o 1º grau, no país cresceram muito principalmente de 1990 a 1995, em meio a crise econômica, pois já não havia mais exame de admissão para o 2º grau (atual Ensino Médio), graças a LDB de 1971, ocasionando um crescimento de matrículas para o Ensino Médio que causou uma massificação, pois a escola foi sendo estendida a maiores grupos de jovens com diversas formas de interação, levando a maior tensão do tipo de cultura escolar que era estabelecida. O Brasil teve um número enorme de matrículas nos anos 1990 até 2004, posteriormente diminuiu e estagnou-se (Corti, 2015).

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação foi ratificada como um valor social ao ser considerada um direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). A partir disso, diversas leis foram criadas nos governos que sucederam, como a Lei nº 8.069 de 1990 que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Os debates em torno da concepção de uma educação integral ficaram adormecidos até então e só ganharam maior ênfase na década de 1990, principalmente quando em 1996, com a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro, que ao projetar uma educação vinculada à prática social, seguindo os princípios de liberdade e solidariedade, pensou uma jornada escolar ampliada, integral, quando fosse a partir de 7h diárias, sendo o horário parcial de 4h (Brasil, 1996).

Como já salientado anteriormente, uma das experiências de educação integral pública e em tempo integral no estado de São Paulo se chama Programa Ensino Integral (PEI) e nos chama a atenção por sua grande expansão atualmente visando o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse Plano já estava previsto nos marcos normativos, na Constituição Federal, artigo 214, e LDB, artigo 9 para direcionar as políticas públicas do setor. Atualmente está em vigor o PNE de 2014, Lei n. 13.005/2014, o qual apresenta uma série de objetivos a serem alcançados no prazo de 10 anos, portanto, até 2024 (Brasil, 2014). Ele contém 20 metas sendo que a 6 determina o oferecimento de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, aliado a meta 7 que é de maior qualidade educacional.

Ganha destaque o Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, pois em meio a uma forte descontinuidade de escolas que ofertam a educação integral em tempo integral em todo o Brasil, apenas alguns estados apresentaram índices relevantes em crescimento, sendo um deles o estado de São Paulo do qual o PEI tem sido notório por seus índices no Ideb⁸ e sua vasta expansão ao longo do estado. A partir disso, o Programa tem voltado seus esforços para a construção de competências e habilidades nos jovens, através de uma formação ampliada fundamentada no protagonismo.

Em meio a todo esse contexto, compreende-se que a escola atingiu diversas camadas sociais da população e abrangeu diversos processos educacionais que acolhiam suas culturas.

A escolarização em massa é uma das facetas do processo de modernização, uma espécie de moto perpétuo cuja dinâmica parece, em alguma altura, autonomizar meios e fins. Nesse sentido, o quanto a expansão do ensino médio conseguiu atingir finalidades humanamente válidas, ligadas aos processos de emancipação e realização das potencialidades dos indivíduos, permanece ainda uma questão em aberto (Corti, 2015, p. 65).

Este processo em meio a uma crise econômica foi desacompanhado da qualidade e de infraestrutura, não tirando a escola da posição de ser questionada quanto a sua função social.

⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. É um indicador nacional que monitora a qualidade da educação.

2 ESCOLA, JUVENTUDES E PROTAGONISMO JUVENIL

Observa-se um entrave ainda presente na escolarização de nossas crianças, adolescentes e jovens. Uma vez constatado o enorme número de crianças, adolescentes e jovens deixados de fora de uma escolarização completa ao redor do mundo no século XXI, sendo 258,4 milhões dessas populações excluídas (UNESCO, 2018), tem-se que o direito a uma educação não está sendo garantido, principalmente nos contextos de pobreza e desigualdade, dos quais o Brasil se inclui, totalizando 2,8 milhões de crianças e jovens não inseridos do sistema escolar (UNICEF, 2018; Borba; Lopes, 2022).

Nota-se que mesmo com o acesso, a permanência ainda é uma dificuldade para os jovens. Só no Brasil esses dados nos apontam um total de 912 mil estudantes que abandonaram a escola em 2018, sendo o foco dessa perda o Ensino Médio. Além disso, 2,6 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil em escolas públicas municipais e estaduais em 2018 (UNICEF, 2019), majoritariamente em função da baixa frequência, possivelmente afetadas por desigualdades raciais e de gênero que também implicam problemáticas quanto ao abandono e reprovação (UNICEF, 2019).

Como parte desse problema há uma descrença na pedagogia e na docência porque não é dado o valor para a educabilidade das crianças e adolescentes pobres, marginalizados e negros atrelado à construção histórica e social do Brasil; as minorias não são ouvidas. Há uma segregação social brutal e racial, “tratando-os como violentos, delinquentes, ineducáveis, logo extermináveis, entregues à justiça penal. Inviáveis como humanos” (Arroyo, 2015, p .22).

A pedagogia e a docência não possuem autonomia para realizar seu trabalho humanizador, influenciando no destino inviável desses jovens enquanto humanos. Os jovens pobres não recebem o ensino qualificador para a vida, o ensino é desmotivante, resultando em todos os problemas que se vê na educação brasileira: a evasão escolar e a baixa frequência, caracterizando os alunos como sujeitos desmotivados, desinteressados, que não querem aprender e justificando, por vezes, através dos transtornos de aprendizagem (Arroyo, 2015).

Não é de hoje que existe essa segregação social que não foi superada. Ela é baseada nas lutas de classe, da qual as classes mais favorecidas usam dos seus poderes controladores para se apropriar dos cotidianos das pessoas, do trabalho, renda, família, saúde, gostos e interesses, resultando num isolamento da escola pública. “...sobretudo segregação da escola pública e dos seus profissionais tão segregados quanto o direito à educação dos coletivos

sociais, raciais, trabalhadores empobrecidos, mantidos à margem da cidadania, da humanidade e da justiça” (Arroyo, 2015, p. 23).

A nova segregação social e racial é a de jovens, adolescentes e crianças pobres e negras que segundo Arroyo (2015) são categorizadas e estereotipadas pelos poderes da mídia, de representantes, pela justiça, como infratores, marginais, ameaças.

Não é possível falar em garantia de direitos porque esse isolamento social e racial colocado pelo autor e vivenciado atualmente se “contrapõe aos avanços no reconhecimento dos direitos e se legitima como reação ao lento e tenso reconhecimento político da infância adolescência como tempos de direitos no Estatuto da Infância- Adolescência” (Arroyo, 2015, p. 23).

As próprias famílias dos estudantes veem na escola uma esperança de dignidade, de formação para uma condição mais sustentável de vida e perdem suas esperanças porque a escola já não está mais interessada. Essa nova segregação começa com o pensamento de que existem humanos inferiores, pelo ego e pela busca do status, colocando classes trabalhadoras, negros, indígenas, e diversos outros grupos como inferiores, sem valores ou moral, inferiores em questão ética, os vendo como maus, ameaçadores que fazem e trazem o mal para a sociedade junto com a violência, a marginalização, a corrupção (Arroyo, 2015).

No entanto, isso ausenta a sociedade de culpa com as suas relações, ausenta a economia, a política, e fazem as vítimas como culpadas, inocentando o “Estado, a justiça e os órgãos de repressão” (Arroyo, 2015, p. 24). A escola deve ser um espaço de centralidade nos indivíduos que a recebem, nas questões sociais, nas necessidades e na busca de soluções de seus conflitos. É por isso que os jovens têm o direito de conhecer, construir ou reformarem sua identidade pessoal e coletiva. A escola deve ser o espaço para esse desenvolvimento, de autoconfiança, de legitimidade humana, de busca pelos sonhos, pelo futuro, pelo reconhecimento de sua dignidade, pela apreensão aos diversos saberes e culturas. Não é criando conflitos artificiais e ingênuos desprovidos de realidade que se fará com que a escola seja participante da vida do jovem, mas adentrando a própria realidade enquanto sendo conflituosa para esses jovens e os ajudando em suas reais motivações e desmotivações (Arroyo, 2015).

A função da escola deveria ser a de garantir processos de desenvolvimento, de formação da ética para a formação plena do ser humano, como direito. Arroyo (2015) acredita que os profissionais têm se mostrado interessados no fazer pedagógico e político enquanto trabalho e compromisso, acreditando na educação, na escola e no ser humano como viável. É preciso trazer à tona a função social da escola que segundo o autor é a de repor a afirmação

política da ética, negando a ética criminalizante dos jovens, adolescentes e crianças pobres e negras (Arroyo, 2015).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996 em seu Artigo 3 o ensino deve ser ministrado com base no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” além da “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1996). É fundamental que os educandos tenham essas garantias, principalmente quando o contexto é de uma educação pública e integral que envolve uma jornada ampliada de escolarização, já que muitos dos jovens abandonam a escola por falta de condições de transporte ou adentram o mercado de trabalho precocemente por diversas razões financeiras.

Um estudo que analisou os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do MEC (Ministério da Educação e Cultura) revelaram que o perfil dos jovens com maiores chances de evasão escolar são aqueles de baixa renda, forçados ao trabalho ou de adolescentes que engravidam e que isso, apesar de externo às atividades escolares, vem de uma trajetória de não engajamento nesses processos pedagógicos, validando o quanto a escola anda desarticulada da vida dos jovens (Fernandes, 2012). Ainda, segundo dados do IBGE de 2022, a maior parte dos jovens abandonam a escola devido a necessidade de trabalho (IBGE, 2023).

Atualmente, a LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) expressa, em seu Artigo 35-A parágrafo 7º incluído pela Lei nº 13.415 de 2017 que no Ensino Médio, os currículos “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 1996). Para o Ensino Fundamental, no Artigo 34 consta que o mesmo deve ser oferecido progressivamente em tempo integral (Brasil, 1996). Vale ressaltar que a formação integral é aquela que abrange todas as dimensões formativas do educando enquanto a educação em tempo integral é a ampliação da jornada escolar.

Segundo Jinzenju e Costa (2019) existe a necessidade de problematizar a adolescência e a juventude quando se fala em história da educação, uma vez que para os autores a infância já é muito discutida e sistematizada. A densidade na discussão da fase da adolescência e juventude só ganhou forças no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 quando ganhou bases empíricas mais ricas e menos abstratas e superficiais. Dessa forma, toma-se por base a concepção do que “...o que diferenciaria o jovem da condição infantil, nessa questão, seria a percepção da própria transitoriedade, da capacidade de refletir sobre ela e significá-la” (Jinzenju; Costa, 2019, p. 192).

Segundo os autores ao realizarem um levantamento dos dados sobre pesquisas realizadas no Brasil sobre as juventudes, “[...] a história dos jovens está fortemente atrelada à história dos estabelecimentos formais de ensino” (Jinzenju; Costa, 2019, p. 196). Além disso, os autores fazem uma crítica a isso, pois a educação não se dá apenas na escola como instância educativa, mas também outras instâncias ao longo da história foram espaços para a preparação ao mundo adulto como o trabalho, “...as corporações de ofício, a tutoria no ambiente doméstico, as atividades artísticas, os impressos, entre outros” (Jinzenju; Costa, 2019, p. 197).

A crítica a uma história dos jovens que coincide com a história do estudante secundarista ou, da escola secundária, merece atenção, em especial (e não somente) quando concentramos as pesquisas em períodos históricos em que a escola ou as instituições formais de ensino não constituíam instâncias privilegiadas de educação e formação. Essa tendência, que pode ser justificada pela abundância de fontes de natureza institucional e a escassez de fontes que portam testemunhos mais diretos dos jovens pode ser contornada com a utilização de fontes de outra natureza, aparentemente marginais, mas que contribuem com pontos de vista diversos (Jinzenju; Costa, 2019, p. 217).

A importância que se dá hoje a uma formação integral e ao projeto de vida do educando se deve a todo um histórico crescente de pesquisas em torno das juventudes. A juventude no Brasil ganhou notoriedade pelas pesquisas de Foracchi na década de 1960 e a partir disso, diversas investigações caminharam no sentido de entender as formas de participação desses grupos, uma vez que nos Estados Unidos da América, a partir da década de 1920 já havia investigações em torno da proximidade da juventude com a marginalidade através da formação de gangues, mas depois da Segunda Guerra Mundial outros segmentos passaram a ser analisados nos grupos juvenis como o caráter contestador desses. Para Sposito (2000), as juventudes sempre estiveram associadas a um problema social, principalmente porque a violência e o desemprego, que são consequências de uma exclusão social, acompanham a vida dos jovens pobres.

As práticas coletivas das juventudes analisadas ainda no século XX envolvem uma diversidade de significados que circunscrevem práticas solidárias, artísticas e culturais para fugir às tradicionalidades de participação política, traduzindo uma forma de sociabilidades desses jovens. Essas práticas eram coletivas de voluntariado e comunitárias, no combate à exclusão e maior qualidade de vida. Além disso, com menos investigação no início do século XXI, formas de se relacionar com o trabalho também foram identificadas como singulares em propostas de empresas juniores e cooperativas de autogestão solidária, saindo das relações

tradicionais de trabalho. Um motivo de inquérito para pesquisas foram as situações de conflitos criadas pelos próprios jovens, sendo consideradas possivelmente como protagonistas de conflitos (Sposito, 2000).

Pensar a juventude é essencial para o entendimento da concepção do “Protagonismo Juvenil”, sendo que um importante aspecto trazido por Souza (2006) é que de acordo com seus estudos, remete-se à juventude como associada as questões de exclusão e inclusão social desde o século XX, gerando uma preocupação maior pelos governos e entidades na integração dos jovens pobres que vivem uma situação de vulnerabilidade social. Também do medo que se tinha que os jovens procurassem as drogas e a violência devido à grande parte de sua origem na pobreza. Esse medo de desestabilização do jovem, segundo Souza (2006), teria feito com que o discurso do protagonismo fosse uma motivação para sua integração, um apelo a um modo de ser do jovem, útil e valorizado, que toma iniciativa, portanto, uma nova forma de política (Souza, 2006).

Segundo Souza (2006) a partir da década de 1980 organizações não-governamentais (ONGs), programas partidários e mídias trouxeram o discurso do Protagonismo Juvenil como uma tentativa de enquadrar os jovens em uma determinada forma de política solidária e, a partir disso, os jovens têm “prestado serviços gratuitos à coletividade [...] trabalho voluntário” (Souza, 2006, p. 8) em prol da “valorização da cidadania, da educação, da solidariedade” (Souza, 2006, p. 8), acreditando que iniciativas particulares das quais entendidas como “protagonismo” podiam trazer sucesso na solução dos problemas sociais (Souza, 2006) e isso juntou-se a discussão do “jovem protagonista” na tentativa de uma educação integral pensada no século XXI em todo o Brasil.

O discurso de “Protagonismo Juvenil” teria sido difundido inclusive por ONGs e acolhida pelos jovens, fazendo o intercâmbio das políticas públicas que foram sendo criadas em torno dessa narrativa juntamente com o princípio educacional de protagonismo. O termo protagonismo foi tratado por autores como sendo a ação e posição de um jovem no espaço público, algo político, não significando concorrência ou luta, mas defendido como um papel/atuação social, sendo o protagonista o ator principal (Souza, 2006).

Parte-se de que nos anos 1980 o Brasil colocava seus esforços para se recuperar de uma crise financeira que enfrentava e cortou gastos desativando programas sociais e privatizando serviços, contribuindo para que em 1990 houvesse uma competitividade ainda maior entre as empresas através de políticas econômicas. Mas foi também o período de construções de políticas sociais. Foi proposto, através de organismos internacionais, o investimento em recursos humanos especialmente educação e saúde. Através disso, percebeu-

se que a falta de acesso das classes populares aos serviços básicos era uma barreira a modernização econômica e foram criados programas de assistência a pobreza para garantia do mínimo de saúde, educação e alimentação dos pobres (Souza, 2006).

A pobreza foi vista não somente como algo econômico, mas pela falta de oportunidade que a comunidade oferecia àquele indivíduo, isto é, a pobreza deveria ser medida baseada nas oportunidades que ele teria dentro da sociedade, sendo o desenvolvimento caracterizado como abertura de oportunidades e não relacionadas apenas às riquezas. Para compensar a baixa econômica, a perspectiva do desenvolvimento humano foi uma tentativa de educar a economia, trazer alguma leveza ou até “humanizar”, buscando a melhoria de vida através dos investimentos em educação, saúde e moradias (Souza, 2006).

O jovem por esse viés deveria ser um participante ativo como espécie de recompensa por ser beneficiário de tudo que a sociedade tinha, um ator estratégico, um investimento, um recurso do desenvolvimento da sociedade, construindo-se a idealização de um jovem protagonista. É aí que entra o foco de que ele seria o detentor do capital humano e, por isso, a necessidade que se teria de se trabalhar a educação através desse capital que teve grandes influências na educação como mencionado anteriormente.

Segundo Souza (2006) o jovem não foi reconhecido pela sua importância em si mesmo, de ser humano em desenvolvimento de suas potencialidades, nem a educação vista como fim em si mesma, mas foram vistos como mercadoria, uma forma de investimento que geraria lucro para o país na economia, para tanto, o investimento em sua educação foi uma estratégia política de mercado com o discurso do Protagonismo Juvenil e, posteriormente, se uniu à concepções de educação integral com vistas à definição estrutural de modelos escolares.

O discurso do Protagonismo Juvenil foi uma forma nova de pensar política através da atuação do jovem para sua integração (Souza, 2006). Por esse pensamento, o Protagonismo Juvenil era um discurso que visava tornar o jovem como um padrão e modelo de uma política idealizada e, com isso, foi construída uma visão da juventude contemporânea que é a de incapacidade, pensando no futuro do mercado de trabalho, bem como a insatisfação política, já que os jovens tentavam demonstrar seu descontentamento com a situação que presenciavam, buscando nos espaços públicos formas de serem vistos e não tinham sucesso (Souza, 2006), revelando o exposto por Arroyo (2015) do quanto os jovens são padronizados através das políticas educacionais que os vê como incapazes.

Essa ideia de protagonismo contribuiu para a construção de um modelo político no qual o jovem foi visto como participante à medida em que teria que realizar ações concretas,

como uma forma de trabalho voluntário e não remunerado para que promovesse o bem de um grupo do qual ele mesmo se incluía, trazendo um ideal de solidariedade como ele sendo parte da solução e não do problema (Souza, 2006).

A cidadania toma parte aqui através de uma atitude de trabalho voluntário, a “participação cidadã”. Essa forma é a de responsabilidade que é objetivada de que o jovem se veja como um solucionador dos conflitos e não o problema deles, portanto, a solução requer que ele vá atrás do bem-estar de seu grupo e dos direitos dele (Souza, 2006).

Então, segundo Souza (2006) a política se desincumbiria de seu trabalho de proporcionar uma mudança social atribuindo isso ao trabalho voluntário. Souza (2006) explica que esse discurso foi forjado no consenso de conceitos e autores dos quais são imputadas ressignificações de termos, reapropriações de significações passadas que passaram a fazer “sentido” naquele contexto. Essas modificações de discursos foram tão bem-feitas que quase impossibilitaram contra-argumentos, fazendo com que sua reprodução fosse verídica, já que o discurso foi muito bem forjado (Souza, 2006).

Houve o reconhecimento de que o mundo adentrava uma era do consenso no qual tinha-se os mesmos discursos políticos nos quais apenas os significados eram alterados e os indivíduos não tinham espaço para discordar, uma vez que ele fazia sentido. Portanto, essa narrativa foi o que ditou o rumo dos eventos políticos e que previu a inalteração do sentido do mundo, de seu caminho, pois ele não poderia ser contradito, fazendo com que a inauguração do novo fosse sempre adiada. O Protagonismo Juvenil adentrou essa era do consenso, nessa nova forma de política, trazendo o discurso de que a integração da juventude é feita mediante a ação do indivíduo protagonista em prol dos outros e de si mesmo (Souza, 2006).

Segundo Souza (2006), a Organização das Nações Unidas (ONU) e diversas outras organizações veem o jovem como um potencial de futuro econômico e progresso da sociedade e a eles devem ser garantidas a participação plena na economia e na vida social. E os participantes do Terceiro Fórum Mundial da Juventude estariam convencidos de que a participação social dos jovens traria desenvolvimento para toda humanidade, pois são agentes, recursos humanos para trazerem mudança social, desenvolvimento e inovação tecnológica, pois a juventude seria capaz de trazer uma energia e pensamentos inovadores para a sociedade e poderia manter o curso dela (Souza, 2006).

No âmbito político, essa ideia do jovem participativo foi se desenvolvendo para uma visão de jovem de direitos, mas é importante notar que a autora encontrou um ponto chave em suas explanações, a questão de que esse jovem participativo tinha que dar algo para ser retribuído, ou seja, da noção de atividade e passividade. Existe uma troca e uma contradição,

pois a ideia do jovem participativo passa a imagem de sua extrema importância e necessidade para uma sociedade por si, mas a participação exigiria que ele fosse passivo à política, ele receberia os benefícios da sociedade, portanto, deveria contribuir com o mercado de trabalho, com uma atividade (Souza, 2006).

A passividade estaria presente nas decisões que são tomadas por instâncias as quais o jovem deveria aceitar e ainda ser ativo, realizando ações para essas decisões e diretrizes que são impostas (Souza, 2006). Em 2005 a ONU mudou a expressão que se referia aos jovens como “participante ativo” para “ator estratégico”, entendendo-se por ator, alguém que realiza uma atividade, mas que para Souza (2006) o discurso do ator social consegue acobertar (Souza, 2006).

Entende-se que o modelo de participação dos jovens seria basicamente o fazer sempre numa posição passiva de aceitação de decisões e diretrizes previamente estabelecidas e regradas, mas que permitiriam a livre operacionalização técnica dos projetos e políticas. Para Souza (2006) o discurso do Protagonismo Juvenil veio para suavizar as intenções que se teria com os jovens na promoção da atividade individual em prol da política e economia da sociedade, amenizando o sentido contraditório de aceitação e fazer coisas (Souza, 2006).

O discurso que foi aplicado ao “jovem protagonista” implicou dizer que o jovem não seria mais ditado por um papel social preestabelecido, mas que ele seria livre para ter suas iniciativas numa sociedade que não tem mais garantia de serviços e produtos básicos, isto é, seus direitos sociais como educação, saúde e trabalho. “[...] Ou seja, nessa sociedade sem garantias, compete ao indivíduo atuar (trabalhar, negociar, defender, realizar, fazer) para obter acesso a serviços que atendam às suas necessidades de sobrevivência ou de “inclusão” (Souza, 2006, p. 93).

Para Souza (2006), nessa concepção, o próprio jovem seria responsável pelo seu trabalho e por sua inserção social, uma vez que foi a noção de espaço público e de atores sociais que os jovens foram concebidos como seres de interesses de trocas de oportunidades, caracterizando a atuação do jovem protagonista, sendo responsável pelos acessos a serviços de segurança, educação e saúde para sua inclusão social.

De acordo com Souza (2006):

[...] a expressão ator social refere-se, hoje em dia, àquele que trabalha pela consecução de objetivos pessoais numa dada conjuntura social e, por extensão, àquele que trabalha pela resolução de seus próprios problemas e daqueles que afetam a coletividade. Essa atividade do ator social, em prol de si mesmo e do grupo social, é o que faz dele um membro da sociedade civil (Souza, 2006, p. 63).

Mas aquele ator social que busca seus ideais acabou caindo no individualismo pelo esquecimento de que existem outros atores sociais e outros interesses. Em questão de cidadania, e de sua consciência, Touraine (1998) tem o pensamento de que a mesma requer que o indivíduo se aproprie da língua materna, da história e geografia de seu país e que se reconheça e se sinta participante da sociedade afim de saber que suas decisões afetam a vida coletiva, sendo o diálogo e participação componentes importantes da cidadania (Souza, 2006).

A concepção do discurso de Protagonismo Juvenil estaria em meio a uma sociedade crescente em mercado de trabalho cada vez mais exigente das quais as qualificações profissionais não são mais suficientes para dar conta e o Protagonismo Juvenil veio com a intenção de supervalorizar o jovem e sua participação social (Souza, 2006).

[...] A participação do jovem protagonista é a solução para o problema que a todos preocupa: as condutas disruptivas (individualismo extremado, adesão às drogas, violência e assim por diante) de uma juventude particularmente vulnerável aos efeitos de políticas econômicas excludentes (Souza, 2006, p. 74).

Entende-se, através de Souza (2006), que esse discurso era atrelado ao fato de que nem todos tinham acesso ao que lhes é de direito, existindo a necessidade de que alguém tenha a iniciativa de lutar pelos seus próprios direitos. Essa iniciativa é descrita pela autora como a “atuação”, para ser beneficiário da sociedade é preciso que se atue nela. Além disso, esse discurso trouxe a “autonomia” como um livre arbítrio de consciência que não é mais regido por ideologias, mas que, por fim, poderia novamente cair no individualismo e no isolamento, pois imputa ao jovem a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso novamente (Souza, 2006).

Para Souza (2006), o discurso de desenvolvimento emocional e a busca de seus interesses através de suas competências, o diálogo e a comunicação não passavam de uma habilidade para negociação de interesses, definindo a autonomia do ator social como “...isolamento do indivíduo em atividade numa sociedade que não lhe oferece garantias” (Souza, 2006, p. 93). Isso não poderia ser hegemônico devido ao perigo de ser contestado fortemente, de ser rechaçado como encenação, pois não era tão fundamentado como a política tradicional. A política do Protagonismo Juvenil correria o risco de ser classificada como discurso de poder (Souza, 2006), e até então ainda não era homogênea, mas já estava presente na educação integral através do Plano Nacional de Educação e de políticas educacionais em vigor.

O jovem protagonista foi um discurso baseado no jovem como ator social, atuando em uma sociedade que era o seu cenário e que não garantia os direitos dos indivíduos, portanto, o

jovem protagonista atuaria nesse cenário em defesa de seus interesses e direitos, e cada ator deveria estar de acordo com o personagem que interpretaria para ser protagonista, conhecendo-se e identificando-se para projetar-se (Souza, 2006).

Para Souza (2006) haveria um discurso do Protagonismo Juvenil de que mundo passa por mudanças e necessita que a educação as permeie por serem contínuas do mundo por suas evoluções e isso era justificativa pela falta de garantias dos direitos da sociedade, pois essa mudança não implicava transformação de sociedade capitalista, mas sim de inovação e avanço tecnológico e de mercado de trabalho, não visava transformar os serviços ou as relações sociais, mas conservá-las em lutas.

[...] A mudança, melhor dizendo, a instabilidade é apresentada como algo inexorável, bem-vindo, que representa o futuro já instalado no presente, o futuro que já começou e ao qual o indivíduo deve esforçar-se por aderir sob pena de ficar “excluído”. No discurso atual, não está ao alcance do indivíduo provocar a mudança, nem alterar os rumos ou sua velocidade, restando-lhe apenas acompanhá-la ou, dito de outro modo, o ator social deve *adaptar-se* às modificações de um roteiro que ele não escreve. Nesse sentido, a designação de *ator*, e não *autor*, ao indivíduo contemporâneo, parece corresponder à condição de vida que o discurso atual contribui para instituir (Souza, 2006, p. 93-94).

Atuar nesse sentido seria fazer parte de uma história que não é a sua, mas que foi escrita para que você pense ser autor, o agir consciente traria modificação, mas essa atuação do ator principal seria de alguém alienado que não teria outra forma de sabotar a própria história a não ser forjando ser ele o escritor, não dá a autonomia, lhe tira. Além disso, o pensamento de que o mundo passa por mudanças e necessita que a educação as permeie também foi um discurso de Anísio Teixeira, baseado em Dewey (Dewey, 1979; Teixeira, 1950), quando de sua concepção de educação integral, demonstrando a proximidade que ainda se tinha tanto da educação integral, quanto do Protagonismo Juvenil com os seus ideais, mesmo sem utilizar esse termo.

Junta-se a isso que a investigação da educação para a expansão do ensino público começou a ganhar força por pesquisadores nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, os quais movidos pela ideia de que a cidadania deveria abranger o acesso ao desenvolvimento humano, bem como aos direitos materiais e culturais e a destinação desses direitos, buscaram uma reconstituição da presença popular na educação, observando a democratização e a luta por oportunidades maiores de acesso. A partir disso, tendo em vista o momento delicado que o Brasil passava com a ditadura, no bojo das lutas sociais contra esta, surge então a ideia de participação da sociedade civil “na formulação, implantação e acompanhamento das políticas públicas, em especial na área social” (Sposito, 2000, p. 74). Ganha força a ideia de

democratização da gestão acompanhando o desejo por um país democrático, mas ainda havia resistência do sistema de ensino (Sposito, 2000).

A expansão do sistema público de ensino teve diversas influências, e as mudanças de suas práticas pedagógicas que antes eram regidas pelo silêncio contaram com a luta de diversos movimentos sociais ao longo dos anos para que chegássemos a contemplar uma maior abertura social do ensino público e participação das práticas escolares, como o movimento feminista na busca pela superação das desigualdades entre os gêneros, inclusive nas práticas escolares, os movimentos negros contra a dominação social e racial histórica, as minorias culturais e etc. (Sposito, 2000).

Dentro dessa discussão, para Veiga (2019) é importante ter em vista que a construção histórica da educação sempre foi por um viés autoritário e elitizado que descriminalizou as populações pobres, mestiças, indígenas e negras, sendo que isso deve ser problematizado e que são pauta para as organizações escolares, a ponto de “indagar sobre qual a participação da escola nesse processo” (Veiga, 2019, p. 51-52). Isso aconteceu porque, segundo Veiga (2019, p. 50), a tríade de pensamento “Instrução, educação e trabalho” foi um discurso político pedagógico que foi utilizado na construção da sociedade brasileira ao longo dos séculos e que gerou ainda mais desigualdades sociorraciais, pois as reformas educacionais brasileiras no âmbito da educação objetivavam atender essa tríade para que fosse possível um processo social favorável aos dominantes, sendo basicamente um traço que se faz presente na educação escolar brasileira, além da segregação social e racial (Veiga, 2019).

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's), criadas pela Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012 reconhecem que a contribuição da educação básica na erradicação das desigualdades deve buscar a equidade e melhores condições de recursos para as escolas menos providas e para os educandos que necessitam (Brasil, 2013) Além disso, constitui-se como um dos princípios políticos do sistema nacional de educação a “redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (Brasil, 2013, p. 107-108).

As DCN's afirmam a pluralidade de infâncias e adolescências no Brasil e a disparidade que se tem ao acesso a tipos diferentes de escolarização entre ricos e pobres e reconhece que a equidade deve estar presente sempre no ensino dos sistema nacional de Educação Básica bem como deve ser pautado e fundamentado na realidade dos indivíduos, possibilitando maior socialização, considerando as dimensões distantes que ainda permeiam a sociedade no que diz respeito à falta de qualidade das escolas que os jovens negros, indígenas e pobres têm acesso (Brasil, 2013).

Reconhece, também, que os jovens reproduzem na escola a violência que é praticada com eles nas sociedades contemporâneas e nas mídias digitais, causando um desânimo nos professores e conseqüentemente atrapalhando o andar de suas aprendizagens e qualidade educacional. Dessa forma, a escola deve ser responsável por identificar também os problemas e conflitos que acontecem na vida de seus estudantes, sendo um abrigo e refúgio (Brasil, 2013).

As Diretrizes possibilitam identificar uma forma de indisciplina dos jovens por serem vítimas da escola que reproduz a violência simbólica contra os estudantes, que impossibilita seu aprendizado efetivo e os coloca contra a escola. “...Não só o fracasso no rendimento escolar, mas também a possibilidade de fracassar que paira na escola, criam um efeito de halo que leva os alunos a se insurgirem contra as regras escolares.” (Brasil, 2013, p. 111).

Nesse âmbito educacional, as desigualdades têm sido apontadas, principalmente com o não cumprimento das metas do PNE, se fazendo necessária a pauta das juventudes pobres que usufruem da escola pública. Diversos documentos apontam a relevância do protagonismo dentro da escola. Uma das competências trazidas pela BNCC se refere justamente ao exercício desse e da autoria do educando em sua vida pessoal e coletiva, além de enfatizar a importância da garantia desses (Brasil, 2018).

Atualmente, o Protagonismo Juvenil pode ser encontrado nas propostas de educação integral do Brasil, como é o caso do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que traz a Escola da Escolha. O ICE é um instituto que surgiu através da mobilização civil proporcionada por um ex-aluno do Ginásio Pernambucano que foi uma escola pública da qual estudaram personalidades como Clarice Lispector, Eitácio Pessoa e Ariano Suassuna, para resgatar a escola e sua excelência acadêmica. A iniciativa contou com a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco na criação do PROCENTRO em 2002 (Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental) que é um programa de educação que busca cuidar da juventude com uma nova forma de a ver, cuidar e sentir. Também contou com a parceria de Antônio Carlos Gomes da Costa que estudou e foi um dos pioneiros na concepção de Protagonismo Juvenil na prática educativa e é referência em temas como infância e juventude no Brasil e Bruno Silveira que apoia e promove estratégias para os temas de infância e juventude nacional.

O modelo de escola de tal instituto é denominado de Escola da Escolha que foca na construção de um projeto de vida do jovem, atendendo o Ensino Médio e o Ensino Fundamental e, também, tem como uma de suas metodologias o Protagonismo Juvenil. É

importante dizer que o ICE foi criado por um grupo de empresários tendo como presidente Marcos Magalhães, ex-presidente da Philips para a América Latina (Valentim, 2018).

No âmbito federativo, em 2007 foi criado o Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 que constitui a educação integral como estratégia do Ministério da Educação para levar oportunidades educativas opcionais de no mínimo 7h diárias às escolas públicas municipais e estaduais de acompanhamento pedagógico, cultura e artes; cultura digital, promoção da saúde etc. Esse programa recebeu uma nova atualização em 2016 e passou a ser chamado Programa Novo Mais Educação, pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e redigido pela Resolução FNDE nº 17/2017 que tem por objetivo a melhoria do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental através do aumento da jornada escolar e priorizando as escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com baixo nível socioeconômico (Brasil, 2017).

De maneira mais específica, no estado de São Paulo está em funcionamento a Escola em Tempo Integral (ETI) que tem parceria com o Instituto Ayrton Senna⁹ e, também, utilizam o Protagonismo Juvenil, e em crescimento e expansão o Programa Ensino Integral (PEI) que se fundamenta nesse conceito para a formação do jovem autônomo, competente e solidário.

Junta-se a isso, o esforço pelo Governo do Estado de São Paulo em conceber uma educação integral democrática e inclusiva, que pense a juventude em sua preparação para o mercado de trabalho e para a sua vida comum através da concepção do Programa Ensino Integral, implantado em 2012. O discurso que se tem no estado de São Paulo é o jovem protagonista da escola para o mundo, ele é responsável por desenvolver suas habilidades e competências de acordo com seu projeto de vida, trazendo o professor como uma espécie de mediador entre o real e o possível e é principalmente fundamentado pelo autor Antônio Carlos Gomes da Costa.

Costa é autor de referência do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), e referência no Brasil no tema Protagonismo Juvenil, é um autor fundamental quando o assunto é juventude para ONGs de acordo com Souza (2006, p.125), pois seus trabalhos de “consultoria e assessoramento estenderam-se pelas principais organizações que preconizam o Protagonismo Juvenil, entre elas o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Educar DPaschoal da Fundação Odebrecht”.

⁹ Instituto de iniciativa privada que desenvolve propostas educacionais inovadoras através de parcerias em todo o Brasil.

Os termos jovem “autônomo, competente e solidário” já apareciam, segundo Souza (2006) que realizou diversas análises sobre o tema em 2005, em ONGs e nos escritos do próprio Costa para definir o jovem protagonista (Souza, 2006). Nessa lógica, o Governo do Estado de São Paulo teria se orientado para mudar alguns fins educacionais através da mudança de políticas públicas a partir de 2008, principalmente no setor público da educação devido a resultados avaliativos insatisfatórios (Vicentin; Silveira, 2021).

Essa reformulação propôs uma reforma qualitativa, com a busca por resultados quantificados em uma certa qualidade. Para tal, reformulou o currículo e ampliou a centralização da gestão educacional mediante normas e metas educacionais. Sob o bojo dessa reforma, em 2012 um novo projeto de reformulação do ensino estadual foi posto em prática, ainda em caráter experimental: o Programa Ensino Integral (PEI), estruturado a partir do projeto Escola da Escolha, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esse projeto incorporou, à rede educacional do estado de São Paulo, o Projeto de Vida, que busca dar protagonismo aos estudantes no desenvolvimento de seus sonhos (Vicentin; Silveira, 2021, p. 15).

Esse protagonismo preconizado pelo PEI representaria o jovem que sai da posição de espectador para a posição de autor de suas vivências, responsável por sua aprendizagem e que através do projeto de vida toma para si um dos pilares da educação dada pela UNESCO que é o Aprender a Aprender e, para isso, o PEI estimula a visão de uma escola que também aprenda junto com seus educandos (Vicentin; Silveira, 2021).

O Instituto Ayrton Senna que fez parceria com a Escola de Tempo Integral do estado de São Paulo para a abordagem do Protagonismo Juvenil com os educandos tem uma definição desse conceito concebendo-o como algo que deve ser gerado no jovem de maneira intencional, pois não é inato, além de o termo protagonismo ter sido apropriado pelas ciências sociais, sendo seu significado atribuído aquele que é responsável por alguma mudança política ou social (Instituto Ayrton Senna, 2020).

O PEI foi proposto enquanto modelo de escola que se preocupa com a qualidade da educação pública atrelada aos interesses dos educandos e sua formação para o século XXI, com uma gestão democrática e sendo esse modelo enraizado pelos valores de formação integral dos estudantes para a vida social e no mercado de trabalho, para isso se fundamenta no protagonismo dos educandos para a construção de seus projetos de vidas, promovendo o exercício da cidadania (Vicentin; Silveira, 2021).

Na sociedade atual, segundo Dayrell (2016) constantemente temos que fazer escolhas e decisões, dessa forma, a autonomia e representatividade do jovem na sociedade é fundamental para a construção de seu protagonismo, no entanto, cabe a nós nos perguntarmos onde nossos jovens estão desenvolvendo essa autonomia, sendo que um projeto de vida para

um educando depende de duas variáveis: a primeira que é sua relação com os outros, isto é, sua sociabilidade que irá interferir na construção de sua identidade positiva e a outra variável é a que diz respeito ao conhecimento de sua própria realidade, entendendo como a sociedade funciona junto a sua estrutura social, bem como seus mecanismos de exclusão e inclusão, adquirindo consciência de limites e possibilidades. O protagonismo na prática deve proporcionar espaço verdadeiro de escuta, de interlocutores, de validação, potencializando o que já trazem consigo (Dayrell, 2016):

É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar. Nessa perspectiva, a escola se torna um centro juvenil, um espaço de encontro, de estímulo à sociabilidade, onde os jovens possam ter a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros, e principalmente aprender a respeitar estas diferenças. Um espaço de aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação. Todas essas são aspectos centrais na construção de identidades positivas e na elaboração de projetos de vida (Dayrell, 2016, p. 4).

Através do Protagonismo Juvenil, o PEI tem buscado o desenvolvimento de jovens autônomos, competentes e solidários, buscando satisfazer a meta 6 do Plano Nacional de Educação que objetiva o aumento da educação integral no país. Esse plano com vigência de 2014 a 2024 foi criado pela Lei nº 13.005 e tem 20 metas, dentre elas a universalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, aumento da qualidade educacional em todas as etapas e modalidades de ensino, e também traz em sua meta 6 a expansão da educação em tempo integral, dentre outras (Brasil, 2014). Esse é o motivo da maior expansão do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo nos últimos anos.

Dadas essas informações, observamos a luta por uma escola pública de qualidade que ainda é travada em nosso país e os pequenos e grandes passos que foram e estão sendo dados nessa direção. Considerando o PEI um dos programas de educação integral e pública mais recentes do Governo do Estado de São Paulo e que, por isso, se coloca nessa luta oferecendo espaços de protagonismo aos educandos, parte-se do seguinte questionamento: “como e em que o Programa Ensino Integral pode beneficiar os jovens da escola pública através da concepção de protagonismo?” A busca por respostas a essa pergunta se faz necessária para a compreensão da atuação do Programa atualmente em relação aos nossos adolescentes e jovens da escola pública, bem como em quais bases está fundamentado seu protagonismo.

3 DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E PROTAGONISMO JUVENIL

É importante que saibamos alguns aspectos que aproximam a educação integral que busca uma formação ampla, da educação em tempo integral que tem como característica a jornada ampliada. Apesar de ambos os termos não terem um limite definido, sendo muitas vezes usados juntos, a educação integral atualmente é reconhecida em diversos documentos educacionais brasileiros seja por seu princípio de formação ampliada e integral ou pela sua característica de jornada ampliada e consequentemente com mais atividades.

No estado de São Paulo a Escola de Tempo Integral (ETI) já funciona desde 2005, criada no contexto das discussões do Plano de Desenvolvimento da Escola¹⁰ que criou o Programa Mais Educação¹¹ e foi desenvolvido em parceria com o Instituto Ayrton Senna¹² para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil a partir do SuperAção Jovem¹³. Esse programa oferece uma opção de contraturno para os educandos com o objetivo de oferecer maiores oportunidades culturais e sociais.

O Projeto ETI iniciou em 508 escolas, mas em 2019 diminuiu para 215, pois não recebeu mais investimento do governo estadual, faltando estrutura e adequações, além de formação específica aos professores (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

De acordo com Castro e Lopes (2011, p. 279), ainda em 2011 “temos a clara certeza de que a Escola de Tempo Integral é, hoje, o local privilegiado para desenvolver integralmente o aluno visando à sua emancipação plena como ser humano e não apenas o preparando para o mercado de trabalho”. No entanto, diversas críticas ao longo dos anos foram feitas ao Projeto Escola de Tempo Integral devido à falta de investimento no programa e a sua descontinuidade em expansão. A partir disso é possível entender que tanto a educação integral quanto a educação em tempo integral têm um objetivo similar que é atender o desenvolvimento pleno do educando, se diferenciando apenas na questão da jornada escolar ampliada para a educação em tempo integral, enquanto a educação integral ou formação integral pode ser desenvolvida no ensino regular.

¹⁰ Iniciativa federal de um Plano que busca auxiliar o gerenciamento da escola e seu processo de planejamento estratégico para melhoria da qualidade educacional.

¹¹ Programa federal que tem por finalidade o aumento da jornada escolar dos estudantes pensando a educação integral com atividades culturais e sociais.

¹² O instituto é uma organização sem fins lucrativos que se compromete com a educação integral e que orienta e executa políticas públicas educacionais a partir de estudos que desenvolvem. Contam com o apoio de parcerias e iniciativa privada.

¹³ Iniciativa de educação por projetos centrada no Protagonismo Juvenil (Instituto Ayrton Senna, 2022).

O PEI foi proposto em 2012 através do programa “Educação – Compromisso de São Paulo” com vistas a funcionar concomitante ao ETI, mas com formatação diferente. Enquanto a ETI realiza o contraturno com oficinas e atividades culturais, opcionais aos estudantes, no modelo do PEI a escolarização é inteira pautada na jornada ampliada, na direção de buscar desenvolver valores e competências para a vida social e para o mercado de trabalho junto aos adolescentes e jovens das escolas públicas da rede estadual, oferecendo uma parte diversificada do currículo para além dos conteúdos comuns, com vistas a possibilitar a construção de um projeto de vida dos educandos.

Essa não foi a primeira experiência da Secretaria Estadual de Educação com a educação integral, visto que a reforma que deu início ao PEI é continuação do que em 2008 já havia sido criado, o projeto “São Paulo faz Escola¹⁴” com vínculos com a proposta da UNESCO, além da existência das Escolas em Tempo Integral (ETI) iniciadas em 2005.

A educação integral como formação ampliada do educando pode ser vista desde a Constituição Federal de 1988, quando a educação foi vista como um valor social ao ser considerada um direito de todos, dever do Estado e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), corroborando em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro, no Artigo 2 ao projetar uma educação vinculada à prática social, seguindo os princípios de liberdade e solidariedade e também pensando a jornada escolar ampliada (Brasil, 1996).

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

A mesma Lei também coloca a educação como vinculada às práticas sociais no artigo 3, princípio XI e dispõe no princípio XIII do mesmo artigo a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996) que faz referência à sociedade educativa também.

Segundo o Relatório de Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir”, a sociedade educativa é onde convergem a nova educação do século XXI que desfaz a distinção entre educação formal e educação não formal (UNESCO, 2010). A sociedade educativa é uma

¹⁴ Projeto para unificar os currículos das escolas estaduais.

sociedade em que tudo é oportunidade para aprender e desenvolver talentos, podendo estar ligada à educação ao longo da vida que é o poder “tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade” (UNESCO, 2010, p.32) sendo considerada como a chave do século XXI (UNESCO, 2010). É uma educação em que o indivíduo se adapta à sociedade a medida em que essa cresce e muda, desenvolve suas habilidades e aptidões a medida em que a sociedade necessita, aproveitando ao longo da vida todas as oportunidades da sociedade para sua formação pessoal e profissional (UNESCO, 2010). A escola, nesse contexto, deve assumir o papel de fornecer as ferramentas necessárias a formação do educando para que este possa reconhecer e usufruir de suas oportunidades, para isso e por isso utiliza-se os quatro pilares da educação que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses também são pilares do PEI.

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, no Artigo 3 defende uma formação integral do indivíduo assegurada por outras leis, como a da educação obrigatória e fundamental à formação humana, mas vale ressaltar que a formação integral não necessariamente precisa acontecer em tempo integral, mas ambas vêm sendo fortemente atrelada devido às metas do PNE.

O Plano Nacional de Educação (2014) determina diretrizes para melhoria da educação brasileira com a construção de uma educação sem discriminação e que conduza ao ensino ético e político para o exercício da cidadania além de outras melhorias até o ano de 2024, estabelecendo 20 metas sendo que cada uma tem estratégias a serem realizadas com vistas a alcançá-los (Brasil, 2014). Apesar de a maior parte dessas metas já não terem sido atingidas nos prazos determinados, para o contexto dessa pesquisa, uma delas nos chamam a atenção.

A meta 6 mostra que ainda há uma luta em torno da educação integral e é a de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014), sendo que algumas estratégias para isso são a oferta de ensino público em tempo integral com atividades multidisciplinares e tempo de permanência de no mínimo 7h diárias. Segundo o documento, essas escolas de tempo integral deverão ter um padrão próprio através de construções de unidades com uma infraestrutura adequada para o atendimento dos alunos e em especial, com prioridade as comunidades pobres ou crianças em situação de vulnerabilidade social ou na reestruturação das escolas públicas. Também é posto como estratégico a otimização do tempo de permanência dos alunos na escola com a combinação de atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Em consonância com esta meta 6, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 e elaborada como fruto do próprio PNE, que normatiza a Educação Básica nacional de forma a buscar garantir o desenvolvimento dos alunos em suas aprendizagens escolares ao longo dos anos estudantis, se orienta “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018, p. 7) e dispõe sobre o compromisso com a educação integral reconhecendo,

[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global [...] significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Além disso, a BNCC, apresenta sua visão sobre o que é a educação integral:

Se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 14-15).

Destaca-se também, o que é considerado “qualidade social” na educação, conceito trazido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em 2013, especificamente para o Ensino Fundamental, atrelada ao exercício da cidadania, ao ser colocada como “associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças” (Brasil, 2013, p. 107).

Como visto, a educação brasileira atualmente está atrelada à uma proposta de formação integral em todos os âmbitos, seja na presença de uma carga horária ampliada ou parcial, e dispondo de uma formação integral que corresponda ao exercício da cidadania, às relações sociais e às oportunidades do mercado de trabalho. Mas existem entraves na execução dessa proposta.

De acordo com o relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, de 2023, o balanço do PNE caminha muito longe de sua concretização, revelando que 90% das metas não estão sendo cumpridas, sendo 13 das 20 metas apontadas em retrocesso e que isso impacta diretamente as populações negras e pobres devido as desigualdades social, econômica e regional. Além disso, a meta 6 é uma das mais graves em seu cumprimento segundo o relatório, pois apresentou queda considerável de dois dos seus indicadores de monitoramento. Estima-se que a perda é de 10 mil escolas que ofertavam esse formato.

Chama-nos atenção que entre 2014 e 2022 as escolas que ofertavam o tempo integral apresentaram padrões preocupantes quanto aos níveis socioeconômicos de regiões e de localização urbana ou rural, ressaltando ainda mais as desigualdades. A zona rural em relação a urbana apresentou quedas nos indicadores, bem como a região Norte e Nordeste do país, além de que o relatório demonstra que as escolas de tempo integral nesse período beneficiaram mais os grupos privilegiados em detrimento das populações mais pobres e descriminalizadas. Há também no relatório uma crítica à indisponibilidade de muitos indicadores de metas que não foram mais atualizados (Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2023).

A educação abrange diversas dimensões do ser humano, sendo individual, participativa e cidadã (Cury, 2002) e por estar presente nas três dimensões de direitos (civil, político e social) e abranger todos os processos formativos da vida de um ser humano, por si só ela é integral (Cury, 2002). No entanto, como revelam os dados apresentados do PNE, nem sempre esse processo formativo é efetivado. Mas a educação é indispensável para a cidadania, para as políticas que buscam promover a participação. A educação segundo Cury:

[...] está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Cury, 2002, p. 249-250).

Saviani (2018) se atenta para as condições de vida dos indivíduos para relacionar as desigualdades educacionais com as desigualdades sociais e revela que há uma resistência histórica no financiamento de uma educação pública e de qualidade por parte das elites dirigentes e uma constante descontinuidade das reformas que já foram feitas, representando um entrave para o avanço da educação (Saviani, 2018). Dessa maneira, Pan (2019) em consonância com o pensamento de Saviani (2018) deixa um inquérito em sua pesquisa:

Se tanto o reconhecimento da igualdade quanto o acesso a uma educação básica são princípios fundamentais da cidadania e da democracia (CURY, 2002), mas a escola de massas não é a escola da igualdade (DUBET, 2003), revela-se uma contradição complexa, mas que precisa ser enfrentada: como garantir uma escola para todos que seja subsidiária da cidadania em um país tão desigual como o Brasil? (Pan, 2019, p. 22).

De acordo com as pesquisas realizadas por Valentim (2018), pensando na concepção da Escola da Escolha do ICE por um empresário e que fomentou a estruturação do PEI, esses têm interesse pela educação e em controlar as suas políticas ideologias desde a época em que foi concebida a teoria do capital humano, sendo que a escola assume uma personalidade de aumento de produtividade e salienta que essas parcerias nada mais são do que estratégias de organização privadas para adentrar o campo educacional e desenvolver competências e habilidades que fundamentam os modos de trabalho das fábricas, baseado em uma perspectiva de “esforço pessoal”.

Para Valentim (2018), apesar de o estado de São Paulo ter concebido tanto o ETI quanto o PEI como modelos de educação integral, a formatação do ensino se prende mais para o lado de concepção do tempo integral do que da própria educação integral, isso porque ao analisar os componentes curriculares tanto do PEI quanto do ETI, o autor (Valentim, 2018) percebeu que, mesmo tendo uma parte diversificada em seus currículos para além da contemplação da Base Comum, esta não incentiva aos conceitos de educação integral, isto é, à cooperação, nem à política, cultura ou artes e sim, estão voltados para uma formação para o mercado de trabalho e desempenho externo satisfatório.

Percebe-se então, um viés do que Anísio Teixeira concebeu para uma educação integral: a jornada ampliada com qualidade para melhores oportunidades para o mercado de trabalho. Sabe-se que a educação busca contemplar o mercado de trabalho, mas a educação integral, como a vimos, no seu sentido holístico, vai além desse critério. “Educação integral abrange o desenvolvimento de aspectos intelectuais, físicos, éticos, estéticos, corporal, político, cultural, de cooperação e de articulação do sujeito com o mundo” (Valentim, 2018, p. 135).

Junto a isso, com pretensões de uma educação democrática, o PEI tem por objetivo o alcance de mais estudantes com a abertura de novas escolas e de formação mais equitativa através da jornada ampliada, fornecendo uma educação integral ao estudante (São Paulo, 2013), sendo posto, ao nível discursivo que “o grande diferencial deste modelo é a oferta das condições para elaboração de um Projeto de Vida” (São Paulo, 2013, p. 13-14).

Mesmo sendo um dos programas mais recentes do estado de São Paulo que visa uma educação integral de tempo integral, algumas problemáticas são apontadas. De acordo com Giroto e Cássio (2018, p. 5), o PEI tem aumentado a desigualdade entre as escolas da rede estadual paulista “produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão”. Várias pesquisas vêm indicando a desigualdade socioespacial e educacional decorrente do PEI que não reconhece as desigualdades que persistem na rede estadual paulista, ampliando ainda mais a desproporcionalidade educacional, “[...] pela exclusão de estudantes e pela mudança do perfil socioeconômico das unidades escolares”, enfatizando que possuem menos classes e matrículas que as escolas regulares, portanto, é uma escola para poucos, ou seja, os estudantes com maiores níveis socioeconômicos da rede estadual (Giroto; Cássio, 2018).

Os autores se baseiam em Azanha (2011) para dizer que o PEI não reconhece as desigualdades que persistem na rede estadual paulista, ampliando ainda mais a desproporcionalidade educacional, “com isso, dificulta a construção de políticas públicas equitativas, ampliando a desigualdade educacional pela exclusão de estudantes e pela mudança do perfil socioeconômico das unidades escolares” (Giroto; Cássio, 2018, p. 5).

Ao analisarem “os dados do questionário socioeconômico dos anos de 2013 e 2015 do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) das escolas PEI da cidade de São Paulo” (Giroto; Cássio, 2018, p. 5) e os resultados do Idesp de 2011 e 2016, os autores em questão perceberam que o perfil da população que adentra o modelo de escola do PEI é muito seletivo e restrito ao acesso e a população que a usufrui tem níveis econômicos altos, além de que as escolas não se importam com o acesso às áreas de maior vulnerabilidade para equidade e sim nas áreas em que a população já possui acesso à muitos serviços, beneficiada, possibilitando uma maior desigualdade através da excelência (Giroto; Cássio, 2018).

Mesmo sendo implementada a educação integral em tempo integral em busca da equidade educacional brasileira, pelas leis, “a garantia legal desse direito não significa a conquista plena de sua realização” (Giroto; Cássio, 2018, p. 21).

Para a implantação do PEI, de acordo com Vicentin e Silveira (2021) o problema estaria na ênfase de um discurso neoliberal do qual tem sido buscado pelo sistema nacional de educação com o viés empresarial, buscando eficácia dos métodos pedagógicos para habilidades e competências. Para essa educação a lógica é a adaptação dos jovens ao mercado de trabalho por meio de seu desenvolvimento, com isso, as práticas da escola envolvem a pedagogia não diretiva e um currículo mais flexível para oferecer maiores oportunidades aos educandos, além de maior contato com a tecnologia, passando então a ser orientado pela logística de um mercado neoliberal.

Vicentin e Silveira (2021) afirmam que o aluno esperado por essa reforma que deu origem ao PEI é o jovem que é capaz de identificar os desafios contemporâneos “para as transformações tecnológicas, históricas, culturais que o credenciem para a prática cidadã; é também um aluno preparado com qualidade para os desafios que o contemporâneo apresenta” (Vicentin; Silveira, 2021, p. 21).

Os autores apontam que a reforma da qual emanou o PEI no estado de São Paulo ao mesmo tempo que utiliza a democracia também a esvazia ao aumentar o controle dos governantes sobre a sociedade ao centralizar as políticas curriculares e ações que antes eram trazidas pela LDB (1996) com maior pluralidade para escolas. Esse seria um viés neoliberal do Governo que traz novidades à educação pública estadual pautada no discurso da democracia, mas que ao mesmo tempo a desvaloriza e, assim, com pouca flexibilidade de ações dentro do programa, restringe o protagonismo de todos que atuam na escola, principalmente dos educandos no que se refere ao seu projeto de vida, mesmo utilizando o discurso de liberdades individuais (Vicentin; Silveira, 2021).

Apesar dessas informações, temos em vista, que no combate a qualquer tipo de desigualdade, a Base Nacional Comum Curricular (2018) ressalta que as escolas que acolhem as juventudes devem estar comprometidas com a educação integral dos educandos e com seus projetos de vida, se importar com aprendizagens alinhadas aos interesses e necessidades dos jovens que são indispensáveis a cidadania e deve estar comprometida com aprendizagens que atendam os desafios da sociedade contemporânea.

Principalmente o Ensino Médio, comprometido com o acolhimento das juventudes, deve favorecer aprendizagens vinculadas aos desafios reais dos educandos, valorizando suas coletividades e seus papéis sociais para além da sala de aula, fortalecendo vínculos e qualificando suas identidades e seus projetos de vida, assegurando tempos e espaços para isso, além de promover a colaboração e estimular atitudes de cooperação para enfrentamento dos desafios da sociedade em geral, no mundo de trabalho e na comunidade (Brasil, 2018).

No que se refere ao protagonismo, o ensino fundamental, de acordo com a BNCC, deve ser articulado com o Ensino Médio no sentido de promover competências alinhadas para que haja uma construção do conhecimento dos educandos. Para além disso, o projeto de vida envolve a construção do protagonismo e autoria no Ensino Fundamental. Todas as ações e itinerários dados pela BNCC para uma educação que contemple a formação plena do educando, integralmente, devem favorecer o protagonismo (Brasil, 2018).

A importância dada à educação integral e ao protagonismo é visível, uma vez que a palavra protagonismo é citada 55 vezes pelo documento. O termo Protagonismo Juvenil é

citado 6 vezes, sendo para o Ensino Fundamental e Médio. O termo “formação integral” aparece 9 vezes no documento, “educação integral” 11 vezes, “desenvolvimento integral” 2 vezes, “pleno desenvolvimento” 3 vezes e “desenvolvimento pleno” 2 vezes, demonstrando o grande interesse do documento em orientar as práticas educativas da escola pública para uma concepção integral.

Vale apontar que o Instituto Ayrton Senna é contra o “vale-tudo”¹⁵ para o termo Protagonismo Juvenil demonstrando que a construção do jovem protagonista está intrinsecamente ligada à análise crítica de suas ações, mas para que isso seja possível a escola precisa dar espaço para que os jovens se envolvam no planejamento dos projetos a serem desenvolvidos. Dessa forma, o jovem protagonista é aquele que se assume como principal responsável pela sua existência (Instituto Ayrton Senna, 2020).

Nesse sentido, a educação integral vai ao encontro ao pensamento do economista James Hackman¹⁶ que trouxe grande influência por pesquisas que mostravam a importância do desenvolvimento de competências não cognitivas, isto é, socioemocionais para a melhoria da qualidade educacional e diminuição das desigualdades, estas seriam as macrocompetências: abertura ao novo, autogestão, resiliência emocional, engajamento com os outros e amabilidade (Instituto Ayrton Senna, 2020).

Sabendo que a educação integral abrange a formação e o desenvolvimento pleno do educando, segundo Delors (1998), um dos desafios do século XXI é intelectual e político, que a humanidade terá que descobrir como progredir em sociedade sem que seu objetivo principal seja o crescimento econômico, sendo que o desafio entre o tradicionalismo e o modernismo segundo o relatório é adaptar a si mesmo com autonomia sem negar-se, mas sem prejudicar a liberdade do outro. Destaca-se a busca por um sistema de ensino mais flexível e que possibilite ao estudante escolher uma direção e poder mudar de direção quando quiser. Nesse aspecto a educação escolar deveria fornecer possibilidades das quais nem o estudante saberia que podia ter, ou seja, das mais diversificadas (UNESCO, 1998).

Nosso objetivo com esse trabalho vai na direção de buscar a discussão de uma educação integral que ganhou destaque nos últimos anos. Os indicadores do PNE revelam que apenas os estados de São Paulo, Maranhão e Piauí têm apresentado crescimento dos indicadores da educação em tempo integral, demonstrando que há algum diferencial nesses

¹⁵ Termo colocado pelo próprio Instituto para designar seu posicionamento contra o protagonismo ser na direção de o jovem agir da maneira que bem entender.

¹⁶ Ganhador de Prêmio Nobel pela contribuição na criação de métodos que ajudam a medir com precisão o impacto de políticas públicas

estados no que se refere a educação integral (Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2023).

Levando em conta o avanço do PEI e seus índices crescentes no Ideb, revelando um diferencial, uma educação que tem alcançado resultados satisfatórios apresentados anteriormente e, também, as críticas quanto as desigualdades, seu modelo de educação pautado no Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida necessita de detalhamento justamente por se tratar de um programa estadual direcionado às escolas públicas, das quais diversos jovens de classes populares estão usufruindo. Em qual direção o PEI tem caminhado com a educação integral? Quais benefícios têm trazido aos nossos adolescentes e jovens? Qual formatação de escola temos privilegiado com as mudanças educacionais?

Esses são questionamentos que pretendemos responder ao longo dessa Dissertação na direção do que abrange o conceito de inclusão radical trazido por Lopes e Borba (2022), viabilizando uma educação para todos de qualidade de ensino, aprendizagem e vivências sociais, bem como seu acesso e permanência. Com “radical” trata-se de sair da ideia do que é tradicional e usualmente aceitável e buscar as raízes de uma inclusão. Justamente à isso se refere a radicalidade do conceito na tentativa de refletir ações educativas compartilhadas pelos diferentes profissionais que se inserem na educação na defesa de uma escola pública capaz de beneficiar a todas as crianças, adolescentes e jovens nesse processo de escolarização “de maneira a dotá-los das ferramentas, conhecimentos, informações” (Lopes; Borba, 2022, p. 209) para uma formação que possibilite “lidar com diferentes demandas que nossa tradição (conhecimento acumulado) e nossa capacidade de invenção e criação nos interpelem” (Lopes; Borba, 2022, p. 209).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para se alcançar os objetivos deste trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa que abrangesse os dois níveis aqui propostos: o discurso e a prática, do ponto de vista dos professores, do protagonismo no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. Para tanto, realizou-se uma análise documental focada nas características do PEI pelo viés do protagonismo juntamente com entrevistas com colaboradores em uma escola integrante do Programa.

O documento escrito, segundo Cellard (2008), é insubstituível, pois revela pensamentos de outras épocas, sendo vestígios da atividade humana e é testemunho de atividades particulares, pois a memória é limitada e o documento escrito é um importante aliado para o pesquisador para narrar com precisão e é uma comprovação do passado, seja distante ou recente. Nesse caso, o documento que será analisado é testemunho de pensamentos obtidos há mais de dez anos e que ainda vigoram e estabelecem diretrizes para a sustentação de um programa de ensino integral no estado de São Paulo. Através do documento pode-se ter análises do modelo de escola proposto e estabelecido, o que permite que estudos de comparações também sejam feitos, contudo, objetivou-se aqui focar em uma descrição do documento que subsidiasse a sua análise.

Ressalta-se que a análise documental é um método de coleta de dados fiel, pois não há interferências externas que podem modificar determinado acontecimento. No entanto, o pesquisador não tem domínio sobre o instrumento de coleta, pois enquanto pesquisador não consegue influenciar o sujeito que o interpreta, portanto, deve-se considerar uma interpretação justa e que vise entender os aspectos sociais e contextuais do documento (Cellard, 2008).

Para isso foi imprescindível se atentar e estudar o contexto, que é o da educação básica da rede pública nacional. No caso das Diretrizes do Programa Ensino Integral, como é um documento ainda desta época, recente e que sofreu alterações em leis e ao longo dos anos, o trabalho de análise se torna ainda mais minucioso, pois o contexto ainda pode ser infundável e limitante para sua visualização, é um desafio. Por isso, o trabalho do pesquisador é sempre político e é importante no contexto social (Cellard, 2008).

Dessa maneira, a coleta de dados iniciou-se com o levantamento documental, no qual se obteve como documento oficial as Diretrizes do Programa Ensino Integral, disponibilizado no próprio site do Governo do estado de São Paulo¹⁷ para a realização da análise.

¹⁷ <https://www.educacao.sp.gov.br>

Este documento ainda é o principal documento do Programa Ensino Integral e aparece em todas as buscas sobre o mesmo na internet, tendo em vista que é a referência de sua concepção e operacionalização. Além disso, as premissas e valores do PEI continuam as mesmas¹⁸. Há outros documentos complementares, como cadernos de professores, mas a pesquisa aqui realizada teve suas limitações de tempo e organização.

Paralelamente, iniciou-se com as buscas por escolas integrantes do PEI no município de São Carlos através do contato com uma Supervisora de Ensino do município, e após diversas tentativas de contato com escolas, devido às indisponibilidades, foi estabelecida a comunicação com a vice-diretora de uma escola que adentrou o sistema do PEI em 2019. A partir daí dois encontros foram feitos. O primeiro com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa para a equipe gestora e, após uma longa conversa de definição de objetivos e passos, a escola anuiu à pesquisa. O segundo encontro teve como objetivo a apresentação do projeto de pesquisa aos profissionais atuantes na instituição.

Sendo assim, os direcionamentos foram apresentados na semana seguinte, durante o momento de coordenação dos professores da área de linguagens e foi feito o convite a todos os profissionais presentes a colaborarem com a pesquisa através da participação em um momento de conversa orientada ou entrevista semiestruturada acerca da própria percepção do profissional em relação ao Programa, especificamente na vertente do protagonismo. Foi deixada uma cópia do projeto de pesquisa com os profissionais e com a gestão, bem como foi deixado o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A, do qual os colaboradores iriam assinar e ficar com uma cópia assinada; também foram deixadas cópias do roteiros que seriam utilizados nas entrevistas.

De início, alguns empecilhos surgiram, pois os profissionais ficaram receosos quanto à colaboração por terem que falar sobre o Programa. Ainda assim, aceitaram participar: o coordenador geral e quatro professores. Com a indisponibilidade de tempo da vice-diretora e da diretora houve a impossibilidade da participação destas a tempo de a análise dos dados ser feita.

É importante salientar que a escola acolhe estudantes de diversas faixas etárias, como os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, por isso, seus professores lecionam para mais de uma faixa etária. Essa característica está presente nas falas dos entrevistados. Dessa maneira, participaram efetivamente da pesquisa os seguintes

¹⁸ Informação retirada do próprio site do Governo, disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei/>.

colaboradores com as respectivas características e identificações¹⁹ que aparecerão ao longo da análise de dados:

Entrevistado 1	Professor de Artes Gênero Masculino Leciona há 5 cinco anos no PEI
Entrevistado 2	Professor de Língua Portuguesa, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil Gênero Masculino Leciona há 1 semestre no PEI
Entrevistado 3	Professora de Língua Portuguesa e Inglesa Gênero Feminino Leciona há 3 anos no PEI
Entrevistado 4	Professora de Matemática, Projeto de Vida e Orientação de Estudos Gênero Feminino Leciona há 5 anos no PEI
Entrevistado 5	Coordenador Geral Gênero Masculino Leciona há 4 anos no PEI e é coordenador geral há 3 anos no PEI

Não houve critério de seleção dos profissionais colaboradores, pois foram somente os citados acima que aceitaram colaborar com a pesquisa. As entrevistas seguiram seus respectivos roteiros, a saber: as entrevistas com os professores seguiram o roteiro de entrevista do Apêndice B e a entrevista com o coordenador geral seguiu o roteiro de entrevista do Apêndice C, no entanto, em todos os casos, as conversas foram definidas de acordo com o que os próprios colaboradores traziam para a discussão.

As entrevistas foram realizadas todas em junho de 2023, como combinado com a gestão da escola, e transcritas no mesmo mês. Os dias de conversas orientadas por um roteiro semiestruturado foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada profissional, levando cerca de 1 mês para que todas as entrevistas fossem realizadas e transcritas. Dessa forma, os profissionais preferiram participar durante seus momentos de estudo e planejamento pedagógico.

¹⁹ Foi perguntado a cada colaborador o gênero que este se identificava.

Todos os entrevistados leram, assinaram o TCLE, e as entrevistas demoraram entre 10 minutos e 1 hora e foram todas presenciais. Após gravadas e transcritas na íntegra, os áudios e as transcrições foram enviados a todos os profissionais. O Entrevistado 5 disponibilizou alguns materiais dos quais somente os profissionais do PEI têm acesso, no entanto, os documentos estão em sua versão preliminar e com o avanço do calendário acadêmico previsto, não foi possível usá-las como subsídio para esta pesquisa.

Os dados utilizados são resultados das entrevistas e da análise documental e para a discussão desses dados foram selecionados referenciais do campo da educação, especificamente história, filosofia e sociologia da educação. Esses referenciais traçam uma definição da educação escolar, sua caracterização dentro do sistema de classes e conseqüentemente abordam questões como a democracia educacional dentro do sistema capitalista, a luta contra as desigualdades educacionais e pela escola pública de qualidade.

A escolha dos autores para as discussões se deu pela perspectiva de construir uma diversidade de conhecimentos junto aos dados, considerando que o PEI é uma proposta aplicada na educação pública com o viés do protagonismo.

E por fim, é fundamental trazer o compromisso ético fundamentado nessa pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 64469122.1.0000.5504.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar as Diretrizes do PEI e as entrevistas realizadas com os colaboradores desta pesquisa, fez-se necessária a categorização dos dados para a abordagem dos temas de discussões, sendo elas apresentadas a seguir: O Programa Ensino Integral do estado de São Paulo; O Jovem idealizado; Protagonismo no Programa de Ensino Integral e Caminhos para a democracia? Por fim, a partir dos resultados e discussões até aqui elaborados, tem-se a apresentação, no próximo capítulo, de uma reflexão sobre desafios e possibilidades para um Protagonismo Emancipador como direcionamentos para a escola pública e possíveis correlações com a terapia ocupacional social.

5.1 O Programa Ensino Integral do estado de São Paulo

Aqui serão abordadas algumas características do PEI trazidas pelo próprio documento, bem como do discurso apresentado aos leitores, suas intenções e perspectivas.

Como já citado anteriormente, o Programa Ensino Integral foi implementado no estado de São Paulo em 2012 no Ensino Médio instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e posteriormente, em 2013, expandido para o Ensino Fundamental Anos Finais. Com os resultados considerados satisfatórios houve a expansão em 2014 para os Anos Iniciais com algumas alterações devido à especificidade dessa etapa de ensino, sendo em 2021 publicado um novo documento orientador, tendo em vista que nesse mesmo ano houve também uma expansão maior para os Anos Iniciais.

Os modelos de jornada ampliada disponível são de 7 horas diárias com a possibilidade de realização de dois turnos na escola no mesmo dia ou o turno único de 9 horas diárias, a depender da demanda escolar, sendo a carga horária dos professores de 40h semanais.

O PEI possui um documento orientador que o norteia no estado de São Paulo intitulado “Diretrizes do Programa Ensino Integral” (2013). Este documento, apesar de não conter data de publicação, em suas propriedades contém a informação de que foi criado em fevereiro de 2013 por Marilena Malvezzi que foi assessora do Gabinete do Secretário da Educação do Estado de São Paulo de 2011 a 2014, sendo a última modificação desse documento em março de 2013.

O documento descreve as características essenciais do Programa Ensino Integral e os procedimentos metodológicos para o alcance de seus objetivos. É um documento que dispõe

sobre o modelo pedagógico e de gestão do Programa, sendo, portanto, orientador e normatizador do PEI e como seu próprio nome já diz: oferece “diretrizes”.

Este documento foi formulado e escrito por um conjunto de pessoas no Governo Alckmin como, os então: Secretário da Educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald, Secretário-Adjunto João Cardoso Palma Filho, Chefe de Gabinete Fernando Padula Novaes, Coordenadora de Gestão da Educação Básica Maria Elizabete da Costa e a gestora do Programa Ensino Integral da época: Valéria de Souza. Além disso, o documento foi concebido com a ajuda técnica do Instituto de Co- Responsabilidade pela Educação (ICE) através de seus consultores: Alberto Chinen, Elizane Mecena, Jorge Guzo, Juliana Zimmerman e Thereza Barreto.

O documento é escrito em nome do Programa Ensino Integral que foi concebido através da introdução dos princípios do “Protagonismo Juvenil” pela atuação dos jovens protagonistas das escolas pernambucanas que foram exemplo para sua formulação no estado de São Paulo.

É destinado não somente às escolas integrantes do PEI e de seus estudantes, mas também é dirigido à sociedade e aberto ao público. É um documento de acesso online e facilitado, disponibilizado pela simples pesquisa na plataforma do Google através do termo “Diretrizes PEI”. O interesse do documento é a explanação do Programa em todas as suas dimensões, desde como foi pensada sua concepção, utilizando referenciais e explicações que justificam sua iniciativa.

Baseado em Cellard (2008), a escolha desse documento foi imprescindível, pois é o documento principal do PEI, dá diretrizes sobre o Programa e explana seus aspectos desde sua concepção até suas intenções e objetivos a nível do discurso.

Na capa do documento, vê-se o logo inicial com o nome “Diretrizes do Programa Ensino Integral” e logo embaixo a escrita “Escola de Tempo Integral”, ambos escritos em azul. O documento está dividido em quatro capítulos designados por números romanos, sem contar a apresentação do documento e as referências bibliográficas e alguns estão divididos em subtítulos. O primeiro capítulo é sobre o “Contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral”. O segundo sobre o “Programa de Ensino Integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo” e está dividido em “Introdução” e “A concepção do Programa”. O terceiro e mais longo é sobre “O Modelo Pedagógico do Ensino Integral” e está dividido em oito subtítulos, os quais são, na ordem: “Concepção do Modelo Pedagógico”, “Protagonismo juvenil”, “Projeto de Vida”, “Acolhimento”, “Avaliação e o Processo de Nivelamento das expectativas de aprendizagem”, “Disciplinas eletivas”, “Orientação de estudos” e “Atividades

experimentais e laboratórios”, sendo que os subtítulos citados: “Protagonismo Juvenil” está dividido em “Líderes de turma” e “Clubes juvenis” e o subtítulo “Avaliação e o Processo de Nivelamento das expectativas de aprendizagem” está dividido em: “A avaliação da aprendizagem: os princípios e finalidades articulados com as práticas” e “Avaliação em Processo no Programa Ensino Integral e o Processo de Nivelamento”. O quarto capítulo é sobre “O Modelo de Gestão do Ensino Integral” e tem cinco subtítulos, os quais são: “Conceitos do Modelo de Ensino Integral.”, “Instrumentos de gestão”, “Plano de Ação”, “Papéis e responsabilidades no Programa de Ensino Integral” e “Programas de Ação”, sendo que este último está dividido pelos subtítulos: “Componentes dos Programas de Ação”, “Execução, Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Ação” e “Relatório Consolidado dos Programas de Ação”.

No início do documento é feito o agradecimento à atuação de jovens protagonistas de escolas pernambucanas por sua atuação essencial para a inserção dos princípios do Protagonismo Juvenil no ensino integral. Na apresentação do documento, um dos pilares do PEI é fundamentar um novo modelo escolar e de carreira de magistério e que isso foi possível graças a experiências anteriores do Governo Federal em construir um novo modelo de gestão que também é o foco do programa, a exemplo disso cita: “o Progestão²⁰; o Prêmio Gestão²¹; os Planos de Gestão e Ação quadrienais ²²elaborados pelas Diretorias de Ensino e pelas Escolas e nesta administração os trabalhos dos Grupos de Referência ²³e o Plano de Ação Participativo das Escolas²⁴” (São Paulo, 2013, p. 6). Iniciativas estas que são colocadas como precursoras do PEI e que possibilitaram que as escolas fossem caracterizadas tendo um modelo de gestão democrático, descentralizado e sistemático.

O foco em melhorias da qual objetiva-se a criação do PEI e dos programas da rede do estado de São Paulo pela Secretaria da Educação é dado com os termos: “qualidade” e “desempenho”. Além disso, é pensada a expansão de uma nova cultura de gestão que é participativa com vistas a aprendizagem dos estudantes.

O documento se inicia com a proposição de que, para os adolescentes e jovens, esse modelo é uma alternativa para “ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente” (São Paulo, 2013, p. 6),

²⁰ Programa de Consolidação do Pacto Nacional pela Gestão das Águas

²¹ Premiação de projetos de escolas inovadoras e gestão competente na Educação Básica

²² Documento que traça o perfil da escola

²³ Grupos que incentivam o desenvolvimento musical de crianças, adolescentes e jovens com auxílio financeiro

²⁴ Plano de ação da gestão escolar em busca da superação de problemas críticos juntamente a comunidade escolar

oferecendo condições de trabalho diferenciada aos profissionais com dedicação plena e integral.

Diante disso, um dos principais conceitos trazidos pelo documento é o de protagonismo, o desenvolvimento do jovem autônomo competente e solidário na busca em prepará-los para as demandas da sociedade contemporânea. Além disso, a escola pretendida pelo PEI coloca como foco “para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação.” (São Paulo, 2013, p. 9).

De acordo com as Diretrizes do PEI (2013), a jornada ampliada proporcionará condições de tempo e espaços para realizar uma formação integral para desenvolver as diferentes potencialidades humanas como os aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos, possibilitando a realização de novas atitudes cognitivas e de convivência social, “privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (São Paulo, 2013, p. 8), visando também, a qualidade de vida do educando.

Aprender a conviver é sobre conhecer o outro, aprender sobre suas histórias, crenças e a ter respeito. Aprender a conhecer é sobre aprender que em inúmeras possibilidades de conhecimento e culturas existe uma da qual o indivíduo pode adentrar, é preciso aproveitar as oportunidades e a beneficiar-se da educação. Aprender a fazer é sobre adquirir nova competência que possibilite ao sujeito lidar com as situações de sua vida e facilitar o trabalho em equipe. Esse aprender a fazer se realiza à medida que o indivíduo realiza seus estudos e tarefas sociais ou profissionais. Aprender a ser é sobre desenvolver capacidades físicas, comunicação e outras características que constituem o íntimo do ser humano e o aprender a viver juntos é sobre integração na diversidade (UNESCO, 2010).

Os motivos de atuação com a educação integral em jornada integral são citados nas Diretrizes do PEI e são dados como o contexto sociopolítico que exige uma abertura maior de oportunidades, facilitando o compartilhamento de experiências, conceitos, debates e temas entre os alunos em um mesmo espaço, considerando que a educação básica quase venceu sua universalização²⁵ e, por isso, passou para a etapa de maior qualidade educacional na qual é caracterizada pelos alunos sendo sujeitos de seu processo educativo, desenvolvendo-se pessoal e coletivamente através da democracia (São Paulo, 2013).

²⁵ Informação anunciada pelo próprio documento.

É estabelecido o que é pretendido com a escola do PEI, através da concepção de que além do que já é ofertado pela educação com os conteúdos acadêmicos, culturais e sociais e as vivências, é importante a qualidade de vida, a convivência solidária, a leitura de mundo e sua interpretação além de suas transformações (São Paulo, 2013).

Parte-se do princípio de que o aumento da carga horária está atrelado à maior qualidade da educação, pois isso viabilizaria o uso de metodologias que poderiam trazer índices de aprendizagens maiores, sendo então o tempo integral uma estratégia fundamental de qualidade de aprendizagem, acreditando contribuir com o decréscimo da taxa de defasagem e evasão escolar, sendo um incentivo para a vida do estudante do século XXI (São Paulo, 2013).

De acordo com o documento esse é um desafio perseguido por diversos sistemas educacionais do mundo e por educadores. E esse aumento da jornada escolar seria para possibilitar, além de aulas comuns ao currículo, oportunidades aos alunos para desenvolverem-se e aprenderem práticas para o planejamento de seus projetos de vidas (São Paulo, 2013). As Diretrizes do PEI, narram que não é apenas o desenho curricular que é diferenciado da escola pretendida pelo Programa, “mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar” (São Paulo, 2013, p. 12).

Além disso, estabelece uma Missão que carrega consigo a excelência acadêmica e o apoio integral aos projetos de vida, além da formação ética e humana:

Para tanto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe como Missão, para as Escolas de Ensino Integral “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (São Paulo, 2013, p. 35).

E é baseado nessa missão que as escolas pertencentes ao PEI devem focar em uma Visão de Futuro, isto é, pensar em uma “situação ideal” baseada no cenário real. A partir disso, é explanado qual é a Visão de Futuro assumida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: “ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo” (São Paulo, 2013, p. 35).

Pensando na jornada integral dos estudantes do PEI e na dedicação exclusiva dos profissionais ao modelo de escola, considera-se que os professores conseqüentemente terão

mais tempo para a atenção dos seus alunos em diferentes esferas e dificuldades, sendo que as condições de trabalho também se ampliam e possibilitam que haja maior conhecimento sobre os alunos, desenvolvendo habilidades. Também há uma promessa quanto ao aumento da oferta de diferentes abordagens pedagógicas, além de formação continuada dos profissionais apreendendo e desenvolvendo metodologias e estratégias de ensino, abordagens avaliativas e recuperação da aprendizagem dos alunos (São Paulo, 2013).

Dessa forma, o ensino integral do PEI se dispõe a apoiar seus educandos, pois reconhece que é algo que vai além de apenas incentivar em suas escolhas, além disso, em sua narrativa, as Diretrizes do PEI definem a escola como instituição democrática e inclusiva que se responsabiliza pela permanência e sucesso de toda sua população estudantil e enfatiza a necessidade de que haja uma inclusão social dos adolescentes e jovens para uma formação cidadã (São Paulo, 2013).

Como fundamentação metodológica, o PEI se embasa em quatro princípios: “A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil” (São Paulo, 2013, p. 13), tendo “sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente” (São Paulo, 2013, p. 13). Assim, partindo de uma intenção de alinhamento com a realidade dos alunos, acredita-se que eles serão capazes de compreender as exigências sociais do mundo contemporâneo e desenvolver habilidades e conhecimentos que o conduzam na construção de seu projeto de vida, para sua formação cidadã (São Paulo, 2013).

De acordo com as Diretrizes do PEI, assim que novos estudantes chegam à escola eles participam do Acolhimento, que é a recepção pelos estudantes mais velhos que já passaram pela experiência pedagógica do PEI, são orientados sobre os fundamentos e princípios do Programa Ensino Integral através de dinâmicas e atividades, e os novos estudantes escrevem o que esperam, além de um rascunho de seus projetos de vida e o que precisam fazer para alcançá-los. Na visão apresentada pelo documento “isso marca o início de um processo colaborativo entre o aluno e a escola” (São Paulo, 2013, p. 19), para que o estudante seja sensibilizado ao seu novo projeto escolar e de onde deve sair a realização material do seu sonho (São Paulo, 2013).

Uma das principais funções sociais da escola é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservar as realizações do passado e do presente, mas, principalmente, partindo do existente, aprimorá-lo. Há uma relação necessária entre os sonhos e as realizações humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar (São Paulo, 2013, p. 18).

Essa perda da capacidade de sonhar trazida nas Diretrizes do PEI é explicado pelo próprio documento. É sobre o reconhecimento por parte do jovem acerca do dualismo escolar, isto é, a educação escolar que forma a classe elitizada que predispõe de hábitos e conhecimentos prévios e que, possivelmente, continuará seus estudos e a educação escolar que forma a classe popular apenas para o mercado de trabalho, dessa maneira, o documento demonstra que a mentalidade utilitária da educação pode enfraquecer a concepção de educação integral, mas é assumida uma posição pelo PEI de compreensão à priorização das exigências do cotidiano voltadas ao mercado de trabalho, reconhecendo que há mesmo uma tendência em pensar educação e mercado de trabalho:

É compreensível que as exigências do cotidiano sejam priorizadas. Porém, isso leva a um enfraquecimento da noção de educação integral, em face de uma mentalidade utilitária. Neste contexto, habilidades básicas como a de leitura e raciocínio já não são vistas, por muitos, como atributos humanos essenciais, mas sim como exigências que o mercado de trabalho coloca a alguns profissionais específicos (São Paulo, 2013, p. 18).

A missão do Programa a nível do discurso centra-se na direção do jovem que sabe o que quer, e na construção de sua identidade pessoal para seguir seus planos de vida e garantir seu desenvolvimento (São Paulo, 2013) e como viabilização desse apoio pretende-se que sejam feitas avaliações diagnósticas para identificar as habilidades e o nível de conhecimento do educando individualmente e localizadamente, para encontrarem possíveis lacunas na formação anterior do aluno. Nesse aspecto é realizado o Nivelamento que é o processo de ensino e aprendizagem após encontrar essas lacunas, que são os conhecimentos que o aluno não tem, mas é esperado para seu ano escolar (São Paulo, 2013).

Isso porque entende-se que muitas vezes o ensino pode acontecer sem a aprendizagem e, por isso, a aprendizagem é tratada como produto do trabalho do professor ao afirmar que “o ‘produto’ do trabalho do professor não é a aula, mas sim a aprendizagem do aluno” (São Paulo, 2013, p. 25).

As Diretrizes dão uma pista do que seriam as competências e habilidades que buscam desenvolver no estudante, revelando que estas últimas são para que os estudantes não tenham dificuldades em sua aprendizagem, já que muitos projetos de vida dependem do rendimento acadêmico. Dessa forma, o rendimento é visto no processo de nivelamento do PEI, bem como nas avaliações de áreas do conhecimento como o ensino efetivo (São Paulo, 2013).

O nivelamento é aplicado ao longo do ano letivo, conforme a necessidade, sendo esse processo recebido como norteador das práticas pedagógicas do professor em sala de aula, para

que seja garantida a aprendizagem de todos, bem como o acompanhamento multidisciplinar desses estudantes de acordo com a necessidade de cada um. O agrupamento é uma outra estratégia para que o nivelamento seja feito, isto é, a junção de alunos para que se ensinem simultaneamente. “Há ainda possibilidades como: grupos produtivos, aluno monitor, agrupamento por dificuldade, monitoria do professor, etc.” (São Paulo, 2013, p. 26).

Após a primeira avaliação e feito o nivelamento, no segundo semestre, a avaliação de nivelamento é aplicada novamente para visualizar os resultados e se o plano de ação do nivelamento está sendo executado de acordo com a proposta. Posteriormente o plano é reanalisado para sua continuidade (São Paulo, 2013).

Em sua narrativa, pensar a avaliação de aprendizagem, para o Programa, significa conceber a escola como função social e isso implica uma mudança de avaliação e, conseqüentemente, uma mudança da escola. O PEI considera que a avaliação é necessária para os espaços e tempos usufruídos na escola, principalmente na jornada integral (São Paulo, 2013). A avaliação vai de acordo com suas Diretrizes, caminhando na direção contrária à do ensino tradicional que tem o conceito de aprendizagem negativa, a qual é apresentada ao aluno para que este tome ciência de sua necessidade de aprimoramento. Na avaliação do PEI o próprio aluno se torna seu avaliador a medida em que é conscientizado de seus resultados (São Paulo, 2013).

Se existe certo consenso sobre o papel da escola como um espaço institucional que tem a finalidade de garantir que os conhecimentos construídos pela humanidade sejam transmitidos para as novas gerações, o mesmo não ocorre com o papel da avaliação educacional. Responder ao questionamento colocado a seguir, pode nos ajudar nessa aproximação: Avaliamos para Ensinar ou Ensinamos para Avaliar? A resposta a essa indagação deve considerar a função social da escola, que é a de garantir que os alunos aprendam conteúdos de relevância social para que desenvolvam competências que garantam o seu desenvolvimento pessoal, preparo para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva a avaliação está a serviço da formação do educando e não o inverso. Avaliamos porque pretendemos ensinar mais e melhor (São Paulo, 2013, p. 23).

Entende-se que a avaliação, de acordo com as Diretrizes do PEI, seria um ato político, pois é imprescindível que o avaliador não coloque seu posicionamento na avaliação, não tem como ser um processo neutro e é imputado ao professor a responsabilidade de um julgamento eficiente e de um trabalho eficaz, um saber técnico e compromisso político para a realização da avaliação (São Paulo, 2013):

[...] Avaliamos a partir de nossas concepções e posicionamentos. A avaliação da aprendizagem é, com este enfoque, um ato essencialmente político. Além de técnico,

é claro. Por exemplo, ao organizarmos nossa prática de ensinar e de avaliar tendo como fundamento a crença de que os alunos são capazes de aprender, o instrumento de avaliação utilizado terá finalidade diagnóstica e mediadora. Se ao invés disso, a crença está na dificuldade do aluno em assimilar os conhecimentos transmitidos, a avaliação terá o caráter de ‘prova’, no sentido de comprovar que o aluno teve dificuldade de aprendizagem. Essa segunda possibilidade traz como consequência a impossibilidade do avaliador perceber que para todo ‘problema de aprendizagem’ diagnosticado existe a correspondência de um ‘problema de ensinagem’ a ser trabalhado. O compromisso político e o saber técnico do professor é que darão sustentação para uma tomada de decisão a favor de qualificar a sua ação de ensinar, a favor desse aluno que tem necessidade de aprender (São Paulo, 2013, p. 24).

Portanto, a avaliação também é vista intrinsecamente ligada ao ensino integral, uma vez que o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem do educando acontece por meio de uma avaliação do nível de aprendizagem que o estudante possui, isto é, seus conhecimentos prévios. Este é um ponto de partida para a aprendizagem do PEI.

Para que o Nivelamento seja possível e, também, que o ensino e aprendizagem surtam efeitos contínuos na vida escolar dos jovens e tendo em vista a proposta de “inclusão social”, bem como a formação do jovem protagonista pelo PEI, a jornada ampliada foi pensada para enquadrar uma parte diversificada ao currículo que contempla as seguintes matérias: Projeto de Vida (PV); Orientação de Estudos (OE); Disciplinas Eletivas; Práticas Experimentais e Protagonismo Juvenil (PJ).

Em 2020 foi incluído um novo componente curricular como disciplina regular no Programa através do Inova Educação que é justamente a Tecnologia e Inovação, com robótica, mídias, redes digitais e programação que funcionam ao lado da disciplina de Projeto de Vida e das Eletivas. Essa mudança tem o objetivo de contribuir para equiparar o ensino à realidade dos educandos no século XXI²⁶. Mas, por ser uma mudança atual, não está presente no documento analisado.

Na organização do Programa Ensino Integral para o Ensino Médio, de acordo com o documento, existiam aulas de Preparação Acadêmica que eram preparatórias para o ingresso no Ensino Superior e aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho que atendiam os que queriam imediatamente ingressar o mercado (São Paulo, 2013), mas que foram revogadas pela Resolução SE nº68, de 12 de dezembro de 2019, aparecendo pela última vez na Resolução SE-52, de 2-10-2014.

O viés de qualificação para o mercado de trabalho podia ser visto através da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 no artigo 2 que tratava a educação integral

²⁶ SÃO PAULO. Inova Educação: Tecnologia será disciplina regular a partir de 2020, 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/inova-educacao-tecnologia-sera-disciplina-regular-a-partir-de-2020/>.

com o objetivo de formação do jovem autônomo, solidário e produtivo, mas o termo “produtivo” foi substituído²⁷ ainda em 2012, em dezembro, pelo termo “competente”.

O artigo 7 da mesma Lei dizia sobre o protagonismo no começo do PEI ser um processo atitudinal de responsabilidade individual do educando de se desenvolver em sua aprendizagem através de sua própria gestão, mas também foi modificado²⁸, passando a ser um processo pedagógico que busca estimular o educando em criatividade para se reconhecer como atuando solidário na resolução de problemas no âmbito escolar, na comunidade e na vida social (São Paulo, 2013).

O Projeto de Vida²⁹ é considerado o grande diferencial desse Programa e o foco para onde todas as ações devem convergir e que é sustentado pelo Protagonismo Juvenil. Na disciplina de Projeto de Vida os educandos, com o auxílio de seus professores, devem ser norteados na construção de uma Visão de Futuro, isto é, um plano de vida profissional, e é por esse objetivo do PEI, de projeção de um projeto de vida de cada estudante, que é assumido o viés do jovem protagonista, pois é nessa construção da visão de futuro de cada aluno que este se desenvolverá capaz de saber o que quer e planejar os próximos passos para sua realização (São Paulo, 2013).

A Orientação de Estudos como parte diversificada é uma aula que é usada especificamente para o processo de nivelamento e que, ao longo do ano, busca desenvolver hábitos de estudos nos jovens, servindo como um reforço no aprendizado do educando. É o momento de aula em que os estudantes realizam fichamentos, resenhas, resumos e esquemas de acordo com a metodologia dos professores com vistas ao êxito acadêmico. Dessa forma, o documento das Diretrizes do PEI ressalta a importância de diferentes leituras de textos e interpretações nas diversas matérias e conteúdos, enfatizando a necessidade de professores atuando de diversas áreas, eximindo a possibilidade de um professor que se concentre apenas nessa orientação (São Paulo, 2013).

As Práticas Experimentais são aulas práticas que contam com o uso de laboratórios. Esses espaços podem ser muito importantes para a formação escolar uma vez que saem um pouco da dimensão teórica da sala de aula e trazem um repertório maior aos professores e estudantes de poder aprender praticamente, sendo que para o Ensino Médio existe o laboratório de Matemática, Física e Robótica e o Laboratório de Química e Biologia e para os

²⁷ Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

²⁸ Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

²⁹ Atualmente o Projeto de Vida foi incorporado em todo o Currículo Paulista

Anos Finais do Ensino Fundamental o Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas e a Sala Multiuso que é de Matemática e Robótica (São Paulo, 2013).

As Disciplinas Eletivas³⁰ caminham na direção do artigo 26 da LDB, o qual diz sobre a parte diversificada do currículo escolar. O PEI se fundamentou nos PCNs³¹ para uma parte que envolva a cidadania democrática. São espaços nos quais os estudantes conseguem entrar em contato com uma aula diferente do currículo habitual e que esteja próxima aos seus projetos de vida (São Paulo, 2013).

Nessa disciplina os professores se unem para analisar os projetos de vida e elaboram sugestões que contemplem os projetos de vida dos educandos e, assim, estes optam pela Eletiva de sua preferência, e, posteriormente, é feita uma seleção de estudantes para cada uma. Cada Eletiva é elaborada por duplas de professores e são semestrais, no mesmo horário e devem agrupar alunos de diferentes séries e seguirem os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular e, no fim, deve ser apresentado um produto final, a culminância, que é o momento em que são demonstrados os resultados finais da disciplina (São Paulo, 2013).

O Protagonismo Juvenil³² enquanto princípio é adotado em toda o discurso do PEI e deve ser seguido na execução do Programa, mas a disciplina de Protagonismo Juvenil é oferecida apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental com o objetivo de os professores ajudá-los na gestão de seus Clubes (São Paulo, 2013).

Além da parte diversificada, tem-se os Clubes Juvenis que são momentos em que os estudantes do Ensino Médio podem ter autonomia de gestão ao realizarem seus projetos junto à outros estudantes tendo em vista que nos Anos Finais do Ensino Fundamental os alunos recebem a orientação de gestão de seus clubes (São Paulo, 2013).

A Pedagogia da Presença também é um momento diferente, de liberdade do educando para exercer seu protagonismo através da tutoria que é uma das propostas do PEI para os educadores conseguirem a confiança de seus educandos. Dessa forma, os professores têm uma jornada de 40h semanais em regime de dedicação plena e integral tendo a responsabilidade de

³⁰ Atualmente as Disciplinas Eletivas também estão no Currículo Paulista

³¹ Parâmetros Curriculares Nacionais

³² O Protagonismo Juvenil aplicado enquanto matéria, apesar de no ano de 2023 estar incluso nas disciplinas da escola onde foram realizadas as entrevistas, a partir de 2024, nos Anos Finais do Ensino Fundamental não será mais aplicado enquanto matéria segundo a Resolução SEDUC - 53, de 16-11-2023. Mas continua sendo o princípio do PEI para a formação integral. No artigo 8º parágrafo 1º para os turnos de 7h a parte diversificada será composta por: Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida, Educação Financeira, Práticas Experimentais, Eletivas e Orientação de Estudos e para o turno de 9h: Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida, Educação Financeira, Eletivas, Orientação de Estudos, Práticas Experimentais e Esporte- Música-Arte.

orientar seus alunos, através da tutoria, para um acompanhamento acadêmico do educando (São Paulo, 2013).

Espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais (São Paulo, 2013, p. 12).

Além disso, a Pedagogia da Presença pode ser uma oportunidade de participação em atividades com outros professores e interação com outros jovens; em todos esses momentos diversificados os jovens não têm atribuição de notas, apenas acompanhamento de rendimento, além de todos serem em prol do projeto de vida do jovem. Dessa forma, em busca de contemplar os projetos de vida as Diretrizes do PEI trazem a seguinte narrativa:

[...] visando fazer com que os objetivos sejam corretamente definidos pelos alunos, uma parte considerável das orientações para o Projeto de Vida é dedicada à construção de uma visão articulada deles próprios e do mundo, capaz de dar sustentação às suas escolhas existenciais e sociais. Além de auxiliar os alunos na escolha de seu projeto de vida, as orientações ainda se propõem a fornecer noções suficientes de gerenciamento de projetos para que os mesmos possam organizar adequadamente os seus estudos (São Paulo, 2013, p. 20).

Entende-se, como exemplo desse trecho, que essa visão articulada dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo que seja capaz de sustentar suas escolhas existenciais e sociais alude à uma visão de consciência e criticidade, considerando o que já foi revelado anteriormente de o modelo de escola projetado pelo PEI objetivar a leitura e interpretação de mundo no educando (São Paulo, 2013). Esses são critérios importantes para a discussão dos dados, pois identifica-se que parte do discurso do PEI tem uma vertente que objetiva uma formação social aprofundada do educando.

É estipulado, pelo documento, os Valores pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo do PEI que são: ensino de qualidade; valorização profissional; gestão democrática e responsável; cooperação e “a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação” (São Paulo, 2013, p. 36).

Para além dos Valores estipulados, existem as Premissas que, baseadas nesses valores, devem nortear as políticas e ações da organização escolar, estabelecendo o que deve ou não ser feito e como fazer e é baseado nessas Premissas que as escolas devem desenvolver seu Plano de Ação e suas estratégias e são constituídas pelo: Protagonismo Juvenil a partir do autor Carlos Gomes da Costa; Formação Continuada; Excelência em Gestão que adentra

todos os processos de Plano de Ação da escola e do PDCA; Corresponsabilidade que é a participação de todos os agentes para a melhoria dos resultados escolares e Replicabilidade que são inovações tecnológicas para a melhor qualidade de ensino (São Paulo, 2013).

Sabendo-se disso, o modelo de gestão do PEI vai em direção ao planejamento de formação continuada dos professores, acompanhando e monitorando a equipe escolar, seria uma gestão integrada, com análises e correções do modelo pedagógico para o alcance do ensino e da aprendizagem esperado do programa. O modelo de gestão se baseia na tecnologia da gestão educacional (TGE) do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, sendo através disso estruturada em duas fases:

[...] em primeiro lugar estabelece os princípios e conceitos do Modelo de Gestão para a construção dos Planos de Ação das Escolas tendo como perspectiva orientar o planejamento, em seguida apresenta a orientação para a elaboração e execução dos Programas de Ação de cada profissional (São Paulo, 2013, p. 34).

A metodologia usada para as abordagens é a do ciclo PDCA que é uma sigla para um plano de gestão que significa Plan/Do/Check/Act isto é: Planejar; Fazer; Verificar; Agir e que usa como instrumento o Plano de Ação que fornece explicitamente a identidade da escola, sua missão e visão de futuro, o Programa de Ação, o Guia de Aprendizagem, a Agenda Bimestral e a “Agenda do Profissional [...] o Plano de Gestão Quadrienal e a Proposta Pedagógica. Essa lógica de gestão escolar oportuniza as condições adequadas para o desenvolvimento do Modelo Pedagógico” (São Paulo, 2013, p. 39). O Programa considera que o Plano de Ação diminui a distância entre a situação atual e a visão de futuro (São Paulo, 2013).

O Plano de Ação é a instrumentalização do Modelo Pedagógico da escola juntamente com o Modelo de gestão e que, por conseguinte, gerarão Programas de Ação de todos os profissionais. É enfatizado a importância da formação continuada de maneira sistemática com fins de se cumprir as metas educacionais (São Paulo, 2013). O Plano de Ação não é um simples plano criado pela escola, mas que deve seguir os objetivos estabelecidos pelo Plano de Ação da Secretaria do Estado e exige que a escola tenha uma identidade formada para a comunidade escolar tendo firmada a ciência da missão, os valores e premissas e a visão de futuro do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2013).

Dentro desse planejamento (Plan) existem os objetivos gerais que estabelecem o cenário ideal de atuação e os caminhos a partir da visão de futuro e das premissas considerando a gestão democrática e inovação. Posteriormente, se estabelecem as prioridades que são a determinação dos objetivos mais importantes, específicos para que os resultados

esperados não sejam prejudicados, são as ações pedagógicas e os resultados esperados para a contribuição da formação plena, descrita como rendimento escolar, ganhos de aprendizagem e “ampliação da cultura como processo de humanização” (São Paulo, 2013, p. 41).

É preciso dentro disso descrever com precisão os indicadores que revelam a mensuração dos resultados ou metas esperados a longo ou médio prazo e ao processo. As metas que devem ser descritas possibilitarão dimensionar o quanto deve ser trabalhado, são marcos para se chegar ao cenário ideal. Mais dois pontos que são ressaltados nessa etapa são a estrutura administrativa, isto é, a organização da escola para o processo de execução do Plano de Ação responsabilizando toda a organização escolar por essa estrutura e todos os seus segmentos e o último passo para o planejamento do Plano de Ação é a definição dos papéis e a consciência de responsabilidade de cada participante envolvido nesse processo (São Paulo, 2013).

Já na segunda parte dessa organização do Plano de Ação é a execução (Do), o fazer, o colocar o plano em prática, isto é, as estratégias e os programas de ação, sendo que a estratégia é o meio de aplicação das ações e os programas de ação são o que cada integrante do processo deve fazer, isto é, o que cada pessoa da equipe escolar deve realizar de atividade e registrar com vistas a alcançar as metas e os objetivos. Nesse sentido, entende-se que cada profissional deve estabelecer seu programa de ação baseado nos objetivos e metas estipulados segundo as premissas e valores do PEI e, também, ser integrante de outras propostas. “...É provável que cada integrante, além do seu Programa, participe das atividades de outra equipe responsável por elaborar a Proposta Pedagógica, o Plano de Ação, os Guias de Aprendizagem e as Normas de Convivência” (São Paulo, 2013, p. 43).

A terceira fase do Plano de Ação baseado no PDCA é a de verificar, isto é, checar (Check), mas que no PEI é dado como “gerenciar”, isto é, ter controle sobre onde se quer chegar, checar se os resultados estão sendo obtidos, se o caminho escolhido, as estratégias, estão levando aos resultados esperados. Isto é feito através das avaliações de aprendizagem dos alunos e do desempenho da equipe escolar, bem como se reflete sobre os programas de ação dentro do Plano de Ação (São Paulo, 2013).

A última fase do processo é a de agir (Act) traduzido pelas Diretrizes do PEI como “ajustar” que é enquadrar as ações dentro do plano, isto é, executar as ações de acordo com o que foi “gerenciado”, checado anteriormente; é ação de correção do Plano de Ação e dos programas de ação e, a partir daí, é recomeçado o processo desse PDCA descrito (São Paulo, 2013).

No último capítulo, sobre os papéis e responsabilidade do PEI, a Visão de Futuro, a Missão e as Premissas foram decididas no início do processo pelo Gabinete responsável por essa Pasta e logo após isso:

Cabe à equipe de implantação do Programa, em conjunto com áreas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Diretorias Regionais de Ensino e Supervisores de Ensino orientar a elaboração do Plano de Ação da Escola: definir os resultados esperados pela escola com metas e indicadores; definir e orientar sobre a proposta pedagógica e orientar sobre as estratégias comuns (São Paulo, 2013, p. 46).

A equipe responsável pelo Programa, juntamente com a Diretoria de Ensino devem se responsabilizar pelo acompanhamento dos processos e resultados e sugerir estratégias, bem como promover melhorias em cada unidade. Já os programas de ação são individuais de atividades registradas por cada profissional que defina e acorde suas ações com o Plano de Ação objetivando o alinhamento da atuação profissional dentro das diretrizes do programa. O professor de mais de uma matéria deve elaborar seu programa de ação para cada matéria e aqueles profissionais que dão as mesmas aulas podem elaborar em conjunto (São Paulo, 2013).

Os professores coordenadores de área³³ funcionam como um filtro, ou seja, o coordenador deve elaborar o seu programa de ação a partir do programa dos professores e o coordenador geral a partir dos programas dos coordenadores de área, garantindo que todos estejam alinhados com as diretrizes do programa. O vice-diretor e o diretor serão os últimos na lista, os quais são responsáveis por elaborarem seus programas de ação analisando todos os segmentos garantindo a articulação de todas as ações (São Paulo, 2013). Cabe ao professor seguir o guia de aprendizagem para desenvolver sua atividade de acordo com o descrito no guia, dentro do seu programa de ação.

O Guia de Aprendizagem tem como objetivo a autorregulação do aluno para o seu estudo, o conhecimento dos pais e responsáveis sobre os conteúdos trabalhados e a organização da disciplina pelo professor. Em se tratando de disciplinas eletivas, os professores elaboram um plano descrevendo os objetivos, as habilidades que serão desenvolvidas, as formas de avaliação e a bibliografia sobre o tema proposto (São Paulo, 2013, p. 48).

Nos componentes do programa de ação de cada professor existe a introdução que é um diagnóstico da realidade que o professor deve fazer, baseado nas pretensões da escola; posteriormente tem-se a definição das atribuições e atividades que é onde devem ser sintetizadas as obrigações e deveres do educador em relação a escola (São Paulo, 2013).

³³ Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Matemática e Ciências da Natureza.

O próximo tópico do programa de ação deve ser as condições para o exercício das atividades que são explanadas em cinco condições. A primeira é o domínio requerido do profissional para sua atuação visando os melhores resultados e o que necessitam para isso para que se cumpra o Plano de Ação, isto é, também é esperado dos professores o protagonismo.

A segunda condição é o foco para a orientação das ações de maneira que o professor descreva sua contribuição ao Plano de Ação bem como de sua própria proposta. A terceira é a de postura, ou seja, o profissional deve “ser proativo, colaborativo e responsável numa atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro” (São Paulo, 2013, p. 49). A quarta condição é o alinhamento, isto é, a sua atuação de maneira “interdisciplinar, complementar e subsidiária dentro da equipe” (São Paulo, 2013, p. 49) e por fim, a última condição para o exercício das atividades são as diretrizes que definem o modelo de Escola de Ensino Integral dentro do Programa (São Paulo, 2013).

No programa de ação também deve conter as metas e ações que precisam estar de acordo com as mesmas da escola no seu Plano de Ação. Nesse tópico devem conter os indicadores de como anda o processo e os resultados de maneira quantitativa ou mensurável, sendo que os critérios para resultados qualitativos devem ser definidos previamente. Além disso, os resultados esperados devem levar em conta a reflexão do documento Currículo do Estado de São Paulo³⁴ (São Paulo, 2013):

[...] no qual são estabelecidos os princípios orientadores para uma escola capaz de “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. Nele, estão organizadas por bimestre e por disciplina situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. O acesso ao conhecimento é uma condição para “o aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com sua influência sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer”. Também possibilita a “capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas (São Paulo, 2013, p. 50).

No programa de ação também deve ter a organização que é um tópico sobre a previsão de recursos para a realização de suas atividades para obtenção dos resultados juntamente com a análise da viabilidade desses recursos com o diretor. Além disso, existe o tópico de recursos orçamentários que precisam ser conhecidos por toda a equipe escolar bem como a prestação de contas. E por fim, os fatores críticos e apoios necessários que são os imprevistos e

³⁴ Atualmente é o Currículo Paulista

dificuldades que podem acontecer e que devem ser pré-visualizadas e identificadas. Mas estes não podem ser usados como desculpa da inação das atividades bem como de sua ineficácia (São Paulo, 2013).

Todos esses processos são monitorados, assistidos e avaliados para o conhecimento de como estão caminhando os planejamentos, bem como os programas de ação e os próprios profissionais que também são submetidos a avaliações, sendo que os programas de ação são elaborados anualmente, podendo ser ajustados de acordo com a necessidade durante sua execução; posteriormente, cada profissional deve fazer uma análise individual de acordo com o ciclo PDCA para a escrita de relatórios e adequação do Plano de Ação. Esses relatórios irão permitir ao gestor de cada unidade escrever uma síntese que irá novamente proporcionar o ajuste do Plano de Ação no modelo PDCA na primeira etapa de planejamento (São Paulo, 2013).

O documento é finalizado da seguinte maneira: “É na sala de aula e demais ambientes escolares que se concretiza essa missão e é na relação professor-aluno que é garantida a vivência de valores, o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e competências” (São Paulo, 2013, p. 54).

Percebe-se que todo planejamento escolar incluindo o Plano de Ação não se exime da perspectiva estipulada pelo próprio Programa que tem como Missão a Visão de Futuro, “ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo” (São Paulo, 2013, p. 36) e caminha para que seus resultados esperados sejam alcançados de alguma forma.

A proposta do PEI parece dar visibilidade aos estudantes no que tange aos seus interesses e motivá-los ao ambiente escolar, e isso influenciaria em como eles seriam avaliados pelo sistema do Programa e quais as possibilidades que seriam dadas aos educandos para seu crescimento pessoal. Em seu discurso, o PEI se posiciona em prol de uma avaliação pensando as finalidades da própria escola e, também, sua função social e isso implica em conceber a escola pensando o aprimoramento da aprendizagem do aluno, uma vez que uma das principais funções sociais da escola para o Programa é acolher os jovens dando condições de aprimorarem suas histórias (São Paulo, 2013).

No entanto, como visto acima e especificado em um trecho das próprias Diretrizes do PEI (2013), existe uma idealização do jovem que pode ser entendida como sendo o jovem protagonista. Isso porque é trazido pelo documento o termo “jovem idealizado” quando é feita a descrição de Protagonismo Juvenil como sendo igual à do jovem protagonista: autônomo, competente e solidário. É possível observar que ao mesmo tempo em que o PEI traz sua visão

social da escola como de formação humana, ética e cidadã, também traz uma visão utilitária, isto é, em prol da excelência acadêmica para a qualificação ao mercado de trabalho.

Nesse caso, o que não poderia acontecer é o Programa negar formas genuínas de protagonismo em prol de uma idealização do jovem, conseqüentemente, isso poderia gerar comparações entre os educandos e dos próprios professores para com seus alunos. Além disso, caso o PEI tivesse um ideal de jovem, as desigualdades sociais seriam ainda mais contrastantes. Enguita (1989) discute a questão da “normalização” de padrões e conclui que isso define os melhores e piores educandos:

O que ocorre na realidade é que a escola produz essas diferenças. Ao estabelecer uma norma comum para todos os alunos, forçando ao mesmo tempo, até onde é possível, sua capacidade e disponibilidade para o trabalho escolar, gera necessariamente uma diferenciação em torno do rendimento. Como, além disso, a norma é extraída daquilo que constitui a subcultura, a linguagem, os valores, as pautas de comportamento, atitude perante a escola e o horizonte educacional dos grupos sociais privilegiados o resultado consiste em grande medida em “eleger os eleitos” (contribuindo assim para reproduzir, não apenas a estrutura de classe da sociedade, mas também a pertinência individual à mesma). Esta é “a forma muito particular segundo a qual, a escola primária, confundindo sob o nome de *normas* o ideal e a média, impõe a todos como um *ideal* a realizar, os resultados médios das crianças da burguesia. (...) No fim das contas ao impor a todos os cursos escolares do universo social, a linguagem a história de alguns e ao *rejeitar* todos os elementos que poderiam permitir que os outros compreendessem sua situação efetiva de classe a escola produz não apenas seus bons alunos, mas também, e sobretudo, seus idiotas (Baldelot e Establet, 1976: 182,192 *apud* Enguita, 1989, p. 211).

Para entendermos melhor a operacionalização do Programa na prática, serão apresentados trechos das entrevistas realizadas com os colaboradores de uma escola integrante do PEI do município de São Carlos, para discutirmos a viabilidade do Programa.

A Orientação de Estudos que está prevista no programa como estratégia de nivelamento, apresentada anteriormente, é uma prática da qual o professor tem a missão de detectar as habilidades não atingidas pelos educandos e o Entrevistado 2 diz que vê melhorias porque muitos estudantes apresentam dificuldades nas matérias:

[...] tem durante o ano o conteúdo da BNC que o Governo nos cobra, que a gente é obrigado a dar para eles, mas se a gente detecta que tem alguma defasagem, alguma habilidade, a gente pode trabalhar ela com “N” formas, mas, mesmo assim, a gente é obrigado a seguir um conteúdo preestabelecido, a gente pode talvez mudar a forma de abordar esse conteúdo, mas não pode fugir desse conteúdo [...] eu acho que de certa forma funciona mesmo porque você vê alunos com bastante defasagem, na minha área que é português, escrita e interpretação e texto é o que mais pega, escrita, interpretação, odeio falar “parte gramatical” que é adjetivo, verbo, substantivo... (Entrevistado 2).

Ao mesmo tempo, considerando o modelo de gestão do PEI e suas estratégias apresentadas, o Entrevistado 5 considera que o PEI tem um sistema muito fechado quanto a metodologia que os professores podem usar, pois esta vem “pronta” e não aparenta ser tão flexível e isso pode influenciar diretamente na aprendizagem do educando:

[...] o integral é um pouco mais fechado, é um pouco mais difícil, você não tem tanta liberdade que você tem nas escolas comum. Ele já vem com um pacote mais robusto e fechado. Você não tem tanta liberdade assim não tá? Então aplica-se a metodologia e pronto (Entrevistado 5).

Apesar da falta de flexibilidade que o PEI aparenta ter, o Programa deve ofertar momentos como as Práticas Experimentais do quais os estudantes podem manusear materiais e irem à um laboratório, e acredita-se que isso dará ao aluno habilidades e competências em formular hipóteses, explicações, apresentar e defender um artigo científico, dentre outros, mas, a falta de estrutura para o Programa, representa, para o Entrevistado a seguir, um desafio devido à falta de espaços e materiais para que a prática do Programa seja efetivada:

Eu acredito que o desafio para o professor, no Programa, é a estrutura. Eu acredito que não sei se existe no Brasil uma escola estruturada para o Programa. É, a gente tem uma escola com umas salas boas, mas precisaria de mais salas, equipamentos, né? É isso que nós estamos... a nossa escola, graças a deus tem uma cozinha experimental. Então, acho que isso, essa questão de não ter espaço, até mesmo a gente está com essa questão do estudo. A gente está assim porque faltou um espaço para os professores ficarem. A salinha é nossa ali, é pequena, entrou três, alguém tem que sair (risos). Mas é isso (Entrevistado 2).

A forma como são distribuídas as matérias comuns e diversificadas pode acabar trazendo um desânimo aos jovens, isso é demonstrado pelo Entrevistado a seguir, que entende que a prática é diferente da teoria, pois muitos jovens acabam não sendo contemplados em seus projetos de vida, frustrando tanto os professores quanto os educandos. Vê-se um esforço em demonstrar o quanto o Programa necessita ser repensado em sua organização de currículo e rotina:

Não, eu acho que é só isso, eu acho que o modelo da PEI de ficar das 7h até às 4h30 tem que ser repensado, não sei, eu acho que talvez no período da manhã atividades normais, das disciplinas da PEI que tem que exercer porque é Matemática, História, enfim, e a tarde um momento de atividades diversificadas porque o aluno também fica sentado o tempo todo, fica cansativo para ele ou, sei lá, parceria com escolas técnicas ou que nem eu falei, outras atividades que explorem realmente o projeto de vida de cada um. Pode ser, esse jeito que tá eu acho que no papel é uma coisa, mas na prática não atinge todo mundo, não funciona e acaba sendo um negócio frustrante tanto para o professor quanto para o aluno. Chega uma hora que o professor não aguenta mais não consegue lidar (Entrevistado 2).

No PEI, a representatividade dos jovens é definida para além das partes diversificadas, como é o caso do espaço de liderança de turma, mas esta oportunidade não pode ser ocupada por todos e esse protagonismo é explanado pelo Entrevistado 5 que aborda a organização do Líder de Turma, pois este deve assinar o documento que confirma o ensino de determinado conteúdo. A seguir, é exposto que o professor acaba perdendo a liberdade de ensino por ter prazos muito bem delimitados para os conteúdos:

Para verificar, assinar, ver se foi dado todo o conteúdo, se ele passou, se tá tudo certo, então assim, é diferente, então, aqui como o líder, ele vai assinando tem o guia fixado, ele tem que assinar tudo, então ele acaba cumprindo melhor o conteúdo [...] Então, aqui ele acompanha um pouquinho melhor e é uma das coisas que dá diferença também, mas esse acompanhar um pouquinho melhor, esse focar ali no conteúdo eu não tenho tanta liberdade por exemplo (Entrevistada 5).

De certa forma, isso impactaria tanto na metodologia do professor quanto na aprendizagem do educando, sem muitas oportunidades de aprender com métodos complementares. Percebe-se para além disso, que o Líder de Turma, que é um dos espaços de protagonismo do educando ofertados pelo PEI, pode também ser idealizado, uma vez que é confirmada a sua função de verificação do processo dos estudantes para uma excelência acadêmica através do controle do que foi ensinado.

Para entender o viés do método de planejamento do PEI que é o Plan/Do/Check/Act (PDCA) conhecido como uma metodologia de gerenciamento e gestão contínua de processos e produtos, a FIA Business School, que é uma escola de educação e consultoria criada por professores do Departamento de Administração da USP em 1980, acredita que o PDCA é uma metodologia que traz resultados de maneira simples, eficiente, rápida e com baixos custos, mas com elevada qualidade de resultados, sendo que um dos principais erros na aplicação desse método seria a falta de pontualidade em cumprir as etapas (FIA, 2022). Isso justificaria o PEI zelar pelo conteúdo passado dentro do prazo e que deve ser confirmado pelo Líder de Turma, mas revelaria o caráter de urgência quanto à construção de competências e habilidades nos jovens, consequentemente idealizando um resultado devido à sua metodologia.

É possível notar que na narrativa do Entrevistado 5, aos estudantes são garantidos o ensino dos conteúdos da Base Comum, mas não é garantida sua aprendizagem, nem haveria espaço para que os professores tenham autonomia de estimular os jovens com metodologias complementares. Mas isso pode depender de vários fatores, desde como o professor escolhe trabalhar o conteúdo até a pressa em atender os prazos estipulados pelo currículo, uma vez que a organização do PEI é muito dedicada ao seu Plano de Ação, tendo que alcançar os

resultados estipulados dentro do prazo através do cumprimento do currículo e isso é medido pelo educando que é Líder de Turma, confirmando se determinado conteúdo foi de fato ensinado.

Nesse sentido, o Entrevistado 3 se posiciona quanto à um melhor direcionamento que gostaria do Programa, para saber como atender as expectativas dos educandos:

Então, a gente recebe formação no PEI, mas é, a gente tem várias premissas do PEI, várias demandas que precisam ser atendidas, então, a gente recebe formação, mas às vezes eu sinto falta de uma formação mais aprofundada, mas a gente recebe formação sim, não posso falar que não, só queria que fosse mais aprofundado. Os documentos orientadores do PEI são atendidos, todos por parte dos professores e da gestão e eles carregam. O próprio conceito de formação de aluno do PEI é formar jovens protagonistas autônomos e solidários então o PEI, ele busca muito essa questão do protagonismo, mas é uma construção né, não é algo assim, que o aluno já vem com aquilo e nem em uma, duas aulas você consegue esse protagonismo no aluno, e então, é uma construção, ele é uma construção constante, e é do sexto ano até o terceiro, não dá para imaginar que um aluno lá do sexto, no caso dos anos finais né, “ai os alunos do terceiro ano já são serão protagonistas”, não, então, acredito que seja isso, sobre isso (Entrevistado 3).

Junta-se a isso, o fato de o PEI aparentar ter seu discurso desvinculado à prática. O Entrevistado 2 expõe seu parecer sobre a proposta do PEI por poder contemplá-la apenas no papel, já que a prática não é a mesma:

Eu acho que no papel é muito bonito, é lindo, mas na prática não funciona (risos). Eu acho que na prática não funciona porque é outra geração, é outro modo de ver o mundo, de enxergar o mundo (Entrevistado 2).

A prática profissional no PEI que é algo extremamente importante para a construção do conhecimento do jovem e o exercício de sua iniciativa também pode representar um desafio para além do protagonismo do educando, tendo em vista que o professor também deve exercer uma autonomia e isso muitas vezes pode representar um obstáculo aos profissionais, como para o Entrevistado 3, uma vez que com uma grande turma, as possibilidades ficam mais restritas:

[...] eu acho que o PEI, ele pede algo a mais de nós professores, já o Programa, ele já insere isso né, que além do material, além daquela aula expositiva, a gente necessita também de ser protagonista, os professores e elaborar alguma coisa diversificada, uma metodologia mais ativa e tudo mais. Ainda não consegui encaixar muito bem as metodologias ativas. Eu acho que isso também é um processo para você entender como a sala funciona e se vai dar certo ou não porque a gente sabe que tem sala que não tem como propor uma metodologia ativa porque você perde, de certa forma, o controle e vira bagunça, então, a gente tem que estar sempre pensando nisso também né, no aprendizado final, mesmo que seja na metodologia ativa em que o protagonismo do aluno seja mais evidente, mas tem que ver se aquilo realmente funciona para aquele perfil de sala porque tem sala que não

funciona, vira bagunça e ninguém aprende nada, então, eu acho que a gente tem que ter esse bom senso, constantemente, nós professores né, mas o PEI, às vezes a gente tá falando do protagonismo do aluno, mas ele pede também que os professores sejam protagonistas nesse sentido, para trazer coisas diferentes para a sala de aula (Entrevistado 3).

Na organização do PEI os professores devem tutorar seus educandos e, também, podem ser responsáveis por atividades educativas com outros jovens que os procurarem nos espaços de Pedagogia da Presença que é justamente o momento que os educandos têm para conversar com professores, colegas e participar de atividades educativas. A seguir, o Entrevistado 5 exemplifica como é o funcionamento do PEI quanto a tutoria:

[...] A tutoria, por exemplo. Um professor tem 20 tutorados, então assim, uma escola com 417 alunos hoje dividido para 23 professores dá uns 20, depois tem mais os CGPG³⁵ que também tem, a vice que é a COI³⁶, a diretora que também tem né, mas assim, na média, uns 20 para os professores né. O diretor e coordenador um pouco menos, chega a ter até 10, mas é mais ou menos isso, então, se viu que os tutorados [...] Então, assim, a gente faz a gente divide os dias porque aí você não vai ter uma conversa, uma orientação com eles com 20, então, você divide ao longo da semana, de 2 semanas, aí a gente faz uma sim e uma não, então, uma você tá com o seu tutorado fazendo academicamente, faz uma escala, chama ele naquele momento, conversa, vê, preenche uma ficha de tutoria, faz um trabalho etc. na outra semana você não tá com tutorado, você está na Pedagogia da Presença, você está atendendo. Às vezes não é seu tutorado, é alguém, é algum aluno que está tirando uma dúvida, é algum que você tá preparando para um concurso, por exemplo. Essa parte de “repertoriação”, querer saber uma coisa ele vai lá, ele conversa, ele está disponível neste momento e isso, essa presença é importante. O educador como presença na vida dos alunos dessa maneira é importante, faz também diferença, sem dúvidas (Entrevistado 5).

Além disso, o professor pode ficar sobrecarregado tendo em vista a quantidade de alunos por turma e o conteúdo que deve ser ensinado. Nesse caminho, o mesmo Entrevistado concorda com o PEI, mas afirma que falta autonomia para os profissionais que não têm a liberdade de realizar projetos diferentes e que o Programa precisaria de políticas públicas que garantissem estrutura para o seu bom funcionamento, bem como uma melhor organização escolar do PEI:

[...] Então assim, por exemplo, ele tá focado em cumprir o conteúdo, cumprir o guia, fazer tudo, e isso acaba consumindo. Na regular ele pode não dar o conteúdo e fazer mais projetos, por exemplo. Aqui você não tem essa autonomia tá? Ele no plano, ele é muito bom, o que falta hoje é política do governo para garantir, por exemplo, o número mínimo de aluno em sala de aula porque assim, o número de aluno em sala de aula também é um dos fatores importantes. Outra coisa importante também, por exemplo, é a questão da estrutura e das verbas. Então, por exemplo, o começo lá para você fazer um monte de atividades de laboratórios, para você ter

³⁵ Coordenador de Gestão Pedagógica Geral

³⁶ Coordenador de Organização Escolar

aulas ali mais realistas, com o uso de informática, você tem que ter uma estrutura melhor, tá? Então, pelo fato do governo não estar garantindo muito isso, não tá em primeiro plano pra ele, ele acaba sendo um pouquinho diferente da teoria e da prática, mas assim, se houvesse um pouquinho mais de recurso para aplicar direitinho tá? Número um pouquinho menor de alunos em sala de aula, porque aconteceu isso nos governos para cá, acaba ficando um pouquinho maiores as turmas, ano a ano, acaba dificultando. O fundamental tá com quase 40. O ideal se você pegar lá no documento, é no máximo 35. Então assim 4, 5 a mais, por sala, acaba dificultando, entende? [...] óbvio que ele precisa de adaptações para a realidade de cada escola (Entrevistado 5).

A partir disso, o Entrevistado 2 expõe sua opinião sobre o não funcionamento prático do PEI devido à efemeridade presente no século XXI diante das relações sociais e do mercado profissional, justificando que ao jovem é difícil entender a importância de ter uma carreira profissional no mercado de trabalho diante de tantas possibilidades de independência financeira, mas que isso pode ser prejudicial ao seu futuro porque pode ser apenas passageiro, já que uma profissão pode ser mais estável:

É tudo muito líquido né, as profissões não fazem mais sentido para eles. A destruição dos empregos fixos, essa ideia de a gente não trabalhar no mesmo local a vida inteira, que nada é para sempre, de novo né, o mundo líquido de Baumann, esta ideia é realmente porque hoje [...] então, tem outras saídas que não passam por essa ideia de uma educação. e não necessitam de uma especialização. Eu posso dar o exemplo de quando eu dava aula um menino do terceiro colegial começou a faltar nas aulas e eu falei “nossa que aconteceu com o fulano de tal que está faltando?” E os alunos “a professor, ele foi trabalhar de pedreiro com o tio dele”. Terceiro colegial, daí eu falei “a tudo bem” depois de uma semana ele voltou, daí ele voltou e eu falei “ué, você não estava trabalhando com o seu tio?” “É professor eu não gosto que ninguém manda em mim, não gosto de ser mandado”. Então eu pensei e falei para ele “cara, você acha que você vai ser dono de empresa no terceiro colegial? Você acha que você vai abrir um negócio? Você não vai ser dono de empresa, você vai trabalhar com os outros, você vai ser empregado”, mas para mim o que mostra muito é este comportamento de não querer uma autoridade né, não quer ser mandado. Projeto de vida nem tem, sair daqui e fazer qualquer coisa e pronto” “ai o professor falou que tem que estudar” “ai é um monte de gente aí que eu vejo que não estudou e está ganhando dinheiro” “ai ser influencer ai ganhando dinheiro” “tal pessoa ganhando dinheiro” ou então, e de novo né, e não tenho uma família que gerencia né, que vê um valor na educação (Entrevistado 2).

Entende-se que a escolarização para o Entrevistado 2 deve ser valorizada para a estabilidade de um futuro do jovem com melhores condições financeiras ao mesmo tempo em que demonstra a necessidade de um sentido social das práticas educativas para a formação integral do educando que podem ser possíveis caso o discurso do PEI acompanhe a prática, visando a qualidade na aprendizagem dos jovens que, conseqüentemente, poderia resultar em um maior sucesso nas construções de projetos de vida dos educandos.

Mas apesar de posicionamentos críticos e dificuldades, alguns colaboradores veem potencialidade no PEI, especialmente no que tange à sua parte diversificada e a possibilidade de formar um jovem autônomo:

O discurso, ele é muito bom, o Programa, o papel do Programa ele é muito legal, ele é muito válido, eu que sou né, fruto da escola pública eu vejo que desenvolver essa autonomia, esse protagonismo é algo que é muito legal. Então, a ideia de “ó, você é o autor da sua vida, vamos tentar organizar? O que você quer fazer? O que você gosta?” Se conhecer né, autoconhecimento né, que é uma habilidade socioemocional que a gente trabalha muito com o aluno. Quais são suas habilidades?” Então, eu acho que o Programa trabalha muito com isso. E eu acredito que isso desenvolva pontos positivos nele, entendeu? O aluno que sai do PEI ele sai diferente de aluno de BNCC porque da BNCC ele vai sair com Português, Matemática e Geografia, mas não vai ter um projeto, não vai ter um protagonismo. Um aluno que trabalha efetivamente no Clube é diferente de um aluno que não (Entrevistado 1).

Ao perguntar ao Entrevistado 5 o que o PEI pode proporcionar a longo prazo no estudante, o mesmo traz em sua narrativa que existem algumas questões como uma dimensão maior das profissões, de seus sonhos quanto a isso:

E tem mais clareza do seu projeto de vida no sentido de que, por exemplo, nós tentamos todas as Eletivas contemplar alguns projetos de vida, então, a gente seleciona lá os projetos de vida dos alunos que a gente tenta contemplar. Então, nesse sentido, o programa de escola integral sempre vai partir dos sonhos dos alunos né, quando eles deixarem de ter sonhos eles acabam morrendo ali porque se você não tiver um sonho, você não vai buscar, você não vai traçar uma meta, você não vai ter um projeto de vida, então assim, o projeto de vida deles começa sempre na árvore dos sonhos que é o acolhimento (Entrevistado 5).

Nesse aspecto é necessário que o PEI tenha e ofereça condições concretas para que suas Diretrizes sejam vistas na prática, uma vez que, atualmente, ainda existem desafios quanto ao espaço necessário para que todas as escolas do PEI tenham essas salas temáticas, pois muitas são escolas adaptadas e não construídas para isso.

Mesmo não podendo generalizar a educação, sabe-se que a educação escolar tem criado um mecanismo de dualidade durante muito tempo, demonstrando que a escola pública necessita de ajustes direcionados à compreensão da realidade social dos educandos para que se promovam práticas efetivas que vão além do discurso.

Vale ressaltar que a proposta do PEI também é de ambição de reconhecimento mundial por seu Programa que tem como Visão de Futuro “ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo” (São Paulo, 2013, p. 36). É preciso pensar e investigar por quais

caminhos esse reconhecimento seria atingido na defesa de uma educação pública integral de qualidade, acesso e permanência a todos.

Tomando tais considerações, reflete-se sobre os caminhos educativos que estão sendo tomados nas políticas adotadas no setor de educação no estado de São Paulo, particularmente com o seu Programa Ensino Integral (PEI) que traz em seu currículo a perspectiva de um Protagonismo Juvenil atrelado à diversas práticas que objetivam um projeto de vida para os estudantes. Nesse aspecto, o documento que orienta o PEI traz o viés de uma educação integral, formadora de cidadãos autônomos, competentes e solidários, por meio da qual estariam prontos para a vida social e para o mercado de trabalho, visando a democracia e a inclusão, utilizando-se, para tanto, de um discurso de protagonismo (São Paulo, 2013), ou seja, espera-se do Programa uma prática alinhada ao discurso, bem como um direcionamento de Protagonismo Juvenil que traga benefícios aos educandos.

5.2 O Jovem Idealizado no Programa Ensino Integral

Na construção das Diretrizes do PEI é apresentado o termo “jovem idealizado” como sendo condizente ao jovem protagonista logo no Item 1.1 intitulado “Protagonismo Juvenil” do terceiro Capítulo, trazendo que essa formação como ideal é uma consequência de uma prática pedagógica modificada:

Para formar o jovem idealizado (autônomo, solidário e competente) a prática pedagógica dos educadores deve ser modificada de modo que o jovem seja tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade porque a ele devem ser oferecidos cursos alternativos para aprender e avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, porque deverá aprender a responder pelos seus atos, sendo consequente nas suas ações (São Paulo, 2013, p. 15).

No PEI o próprio estudante deve fazer-se a si mesmo, ter a autonomia para desenvolver em si as capacidades que são exigidas à formação integral, sendo protagonista. Dessa forma, a proposta do PEI tem como objetivo principal “desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais” (São Paulo, 2013, p. 14). No discurso do Programa o jovem protagonista é aquele que toma para si a iniciativa de seu desenvolvimento pessoal, tendo autonomia, empreendendo-se e realizando-se, e essa

realização e empreendimento pessoal e social depende necessariamente do seu sucesso em competências para fazer-se a si mesmo (São Paulo, 2013).

Mas quando essa autonomia é exigida do jovem, isto é, imprescindível, aludindo ao ideal de educando, este é colocado numa posição de reponsabilidade precoce, pois as Diretrizes do PEI revelam que os jovens “deverão” aprender com o cotidiano escolar a compreender as exigências do mundo contemporâneo, mas, ademais disso, é através da “excelência acadêmica”, da “formação de valores” e para o mundo do trabalho:

[...] deverão ser capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho (São Paulo, 2013, p. 15).

Nesse excerto nota-se que há uma especificação de competências e habilidades das quais a sociedade exige para o mercado de trabalho que remonta à uma formação de valores e de excelência acadêmica. A ênfase que se dá à excelência acadêmica relacionada ao jovem idealizado é notável em todo o documento. Esse perfil de jovem também está atrelado à idealização do protagonista e, nesse caminho do jovem idealizado pelo PEI, é possível perceber um viés empresarial nos termos e metodologias do Programa, como no caso, o termo “gerenciamento” e o próprio modelo PDCA, considerando a parceria do PEI com o ICE, instituição criada por um grupo de empresários.

Compreende-se que o jovem autônomo, competente e solidário é também o “jovem idealizado” pelo Programa, isto é, é a formatação necessária que o jovem deve alcançar. Parte-se do ponto de que o estudante se torna peça-chave para conduzir ações em que ele seja objeto e sujeito ao mesmo tempo em várias aprendizagens. Pode-se dizer, como é mostrado pelas Diretrizes, que o Protagonismo Juvenil é um conjunto de atitudes que o aluno vai realizando que se enquadrarão nos moldes de um jovem ideal. Dentro das ações de protagonismo, no discurso trazido pelo PEI, o aluno deve se tornar autônomo, competente e solidário à medida que vai avaliando e decidindo baseado em suas crenças e interesses, vai compreendendo gradualmente as exigências de um novo mundo do trabalho, está pronto para adquirir habilidades específicas para seu projeto de vida e se envolvendo como parte da solução e não do problema (São Paulo, 2013).

O Programa reconhece que para o alcance do objetivo de construção de um jovem com as três qualidades características do jovem ideal é preciso de diferentes espaços e que o aluno

seja tratado como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, sendo o Protagonismo Juvenil um dos princípios educativos que sustentam isso (São Paulo, 2013).

No entanto, para o Entrevistado 5, a seguir, se o jovem for idealizado pelo Programa ou professores eles seriam “robôs”, mas, ao mesmo tempo, também traz um viés de idealização do jovem considerando a própria visão desse:

É que na verdade assim, o currículo anterior, a concepção anterior à BNCC [...] Assim, o Instituto Ayrton Senna fez ali o programa e tal, mas assim, o programa, ele vem sendo discutido tá, há muito tempo, então, assim, por exemplo, com relação ao ensino integral, o estado de São Paulo está muito atrás do estado de Pernambuco, por exemplo [...] A gente vai formar o jovem tal, mas assim idealizado da visão dele ou da visão nossa professores e pais de família? Era essa discussão que tinha e é óbvio que é da visão dele, jovem, que a gente tem que partir, não da nossa porque se a gente idealizar ele como um jovem vai ser esse robozinho, a ideia não é essa. A ideia é construir ele como pessoa. Hoje nem se discute tanto assim. Acabou depois da discussão da BNC também que teve. Teve a escuta ativa de muitas partes, de muitos segmentos da sociedade né, aí acabou meio que deixando já, ficou meio que a visão do estudante né, não a visão nossa (Entrevistado 5).

Apesar de o Entrevistado não ver mais essa questão do jovem idealizado como um problema no Programa devido à ênfase de escuta ativa que considera estar presente, é indispensável que nos pautemos pela perspectiva por ele colocada de que a idealização deve partir da visão do próprio jovem nesse lugar de escuta ativa. Então, considera-se que o formato de escola projetado deve se atentar as diversas maneiras que os jovens podem entender o protagonismo e demonstrar iniciativa e liberdade.

Trilhar esse caminho de compreensão às diversas formas de iniciativas é difícil, pois vê-se que há um ideal formativo presente no PEI e nas Diretrizes do Programa para os Anos Iniciais (2022) que ressaltam esses aspectos quando é afirmado que o modelo ainda se pauta nesse ideal:

O Programa parte da concepção de que a educação ocorre nas diversas dimensões de desenvolvimento da pessoa, envolvendo os aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e culturais. Desse modo, todas as escolas do PEI pautam-se no desenvolvimento de um ideal formativo que deve proporcionar a formação de estudantes autônomos, solidários e competentes (São Paulo, 2022, p. 2).

E para isso, coloca três dimensões a serem seguidas: formação acadêmica de excelência; formação de competências para o século XXI e formação para a vida (São Paulo, 2022). Nesse sentido, a idealização do jovem pode acabar exigindo muito dele ou não reconhecer quais são seus reais interesses para seu projeto de vida e no desenvolvimento de suas competências. Além disso, o Entrevistado 5 narra o quanto o dia do educando pode ficar “engessado”, isto é, muito restrito, tendo em vista que o professor tem que seguir o Guia de

Aprendizagem, que é um documento com os conteúdos que devem ser ensinados, nos levando a refletir sobre o que Freire (2022) identificou como “prescrição”, que pode acabar revelando que o jovem precisa se enquadrar em alguns moldes para satisfazer os resultados:

[...] O programa em si, do estado de São Paulo, ele acaba seguindo [...] na verdade assim, a gente pega por exemplo o Currículo Paulista, ele foi baseado na BNC. Antes a gente chamava de proposta curricular, há anos atrás, que foi uma outra também. Essa proposta curricular, ela foi de 2009 até 2015, 16, tinha uns caderninhos coloridos lá, cada disciplina tinha a sua. Era um pouquinho diferente essa nova que é a última. O que que é isso? Por exemplo, Matemática, tá aqui as habilidades que os professores têm que trabalhar, então assim, quando eu falo do guia de aprendizagem, eu falo ó, o professor do sexto ano, no primeiro bimestre, tem que trabalhar isso daqui com eles, o dia dele engessa (Entrevistado 5).

Entende-se que tratar o estudante como protagonista condiz com a educação democrática de Dewey (1979) de ter preservada a função social da educação, isto é, para que as escolas sejam satisfatórias “[...] precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o *sentido social* de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados.” (Dewey, 1979, p. 43). No entanto, tratar o jovem protagonista como jovem idealizado é estabelecer previamente os passos a serem tomados para chegar ao resultado esperado, dificultando que o jovem tenha oportunidades para a construção de si mesmo.

É possível identificar o compromisso que o PEI assume contra as desigualdades sociais por se considerar uma educação democrática, inclusiva e responsável por promover a permanência de seus estudantes com a tríade de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem (São Paulo, 2013). Sabendo-se disso, a escola, ao idealizar o jovem protagonista, estaria impondo o que é e o que não é aceitável. Para Bourdieu (2011) essa seria uma educação a serviço da dominância por impor moldes e querer subordinar as aptidões dos indivíduos às regras sociais.

Uma educação que visasse a formação de um jovem consciente do sentido social de suas ações é aquela que possibilitaria ao educando se reorganizar, reconstruir e transformar (Dewey, 1979). Ao pensar a idealização do jovem, a escola pública assumiria uma contradição com seus reais objetivos que são os considerados pelas leis (LDB, 1996; CF, 1988; DCNs, 2013) como com princípios de igualdade de oportunidade, de formação integral e respeito a diversidade, bem como na luta pela desigualdade e pela inclusão de todos, dos quais deveria se atentar, pois ao impor moldes e ideais ao que o educando deve ser e como deve agir, a escola impossibilita que a diversidade de contextos seja vista e manifestada através de iniciativas e atitudes diferentes.

Vê-se uma contradição dos critérios do PEI uma vez que, ao mesmo tempo que idealiza um jovem protagonista tendo uma perspectiva de alcançar um ideal formativo através da excelência acadêmica, a prática profissional estabelecida pelas suas Diretrizes prevê tratar o jovem como ele mesmo sendo sua fonte de iniciativa para desenvolver capacidades de agir ativamente, não sendo passivo no processo educativo, ou seja, o aluno deve ter voz e deve ser escutado, deve ser fonte de liberdade aprendendo a avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, aprendendo a responder pelos seus atos, sendo consequente nas suas ações (São Paulo, 2013). Entende-se, então, que ao mesmo tempo em que a equipe profissional da escola deve tratar o educando como fonte de iniciativa, deve também o guiar ao que seja o propósito formativo do PEI, o jovem ideal.

Dessa maneira, de acordo com o Entrevistado 5 a seguir, o protagonismo do educando deve contemplar uma visão crítica e isso seria o oposto de seguir moldes, já que o pensar crítico exige um diálogo autêntico e isso não pode ser dado por uma prescrição, mas pela disponibilidade do novo. Sem esse diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

É, a gente acaba vendo na vivência, no dia a dia, na própria maneira de questionar, por exemplo, a de ver os seus conteúdos que foram dados, não foram dados, a maneira de conversar com eles. Você acaba vendo que eles estão mais preparados, mais autônomos porque às vezes não fica só esperando ali o professor que às vezes ele sabe ali, por exemplo, tem um menino, veio conversar aqui comigo hoje, do segundo ano, que ele falou “olha, tudo bem, a nota de química a gente vai ter, mas o pessoal não aprendeu nessa disciplina” tá, então isso é um protagonismo dele, ele teve a visão crítica, clara ali, que eles não aprenderam, eles vão ter nota por conta de listinha, por conta de trabalho, por conta da facilidade que teve, mas eles sabem que não aprenderam e eu falei assim “ó, vou conversar com o professor para a gente ver que o importante é a aprendizagem”. Então é assim, são essas coisas. Ele veio aqui agora de manhã falando “olha nós não aprendemos, eu vou ter nota mas eu não aprendi” e assim, isso é protagonismo Ele garante que ele viu todo o conteúdo, não significa que ele tá à frente do conhecimento. Se ele vê tudo, não significa que ele aprendeu tudo. É um ponto, mas assim, garante (Entrevistado 5).

Essa visão crítica, ao nível do discurso, também é reconhecida pelas próprias Diretrizes do PEI ao trazer como um dos objetivos da educação integral a “leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação” (São Paulo, 2013, p. 9) e para isso é preciso que os profissionais estejam imbricados na missão de potencializar a formação dos jovens durante as aulas. Para Freire (2022), o diálogo, como importante e fundamental meio de conscientização e como prática da liberdade na educação, começa quando o professor buscando o conteúdo programático se atenta e se debruça na forma como realizará esse diálogo, e como problematizador, sua importância é dada para a devolução que os educandos

lhe darão de um conteúdo desestruturado, os fazendo dialogar, conhecer e percorrer o conhecimento (Freire, 2022). Nesse caso tem-se o relato de um educando identificando uma falta de aprendizagem como uma atitude crítica e de protagonismo, demonstrando uma dificuldade do professor em atender as demandas do Programa e metodologias que façam sentido aos alunos.

Nenhum dos entrevistados trouxe uma reflexão sobre os diferentes modos que o protagonismo pode ser demonstrado pelos jovens, mas sempre trazem uma idealização de uma atitude de um protagonista, como é o caso desse depoimento acima sobre um modelo de jovem protagonista que é, de certa forma, idealizado pelo Entrevistado e está relacionado a uma atitude de iniciativa ligada à sua aprendizagem e expõe em sua opinião que essa é uma visão crítica do educando. No entanto, a criticidade do educando não deve remeter à uma idealização, e sim a sua liberdade de autonomia e de consciência de si.

Através da análise documental é possível perceber uma preocupação especial com os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, nos quais os professores são descritos como responsáveis pela “leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no tocante à sua disciplina, sendo os demais professores corresponsáveis” (São Paulo, 2013, p. 27).

Adentrando a questão da excelência acadêmica, a missão, isto é, a razão de ser da escola pela sua identificação, é dada pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que privilegia:

[...] ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (São Paulo, 2013).

Nesse trecho, percebe-se que a “integralidade” prezada pelo PEI é fragmentada e movida principalmente pela formação acadêmica de excelência. O Programa em determinada medida é planejado com a formação crítica do educando, a formação ética e o seu aprimoramento enquanto pessoa humana, mas tudo isso é especificado junto com uma característica dada como primordial que é a excelência acadêmica e o documento traz para o entendimento disso a necessidade de que se tenha a visão de futuro que é o reconhecimento mundial em 2030 como escola pública integral de excelência entre as 25 melhores.

É preciso se atentar para que a educação integral ofertada pelo PEI não caminhe na busca do jovem idealizado para o mercado de trabalho, pois uma educação democrática deve lutar para abolir os privilégios injustos e não continuá-los, sendo que a educação dentro de

uma sociedade limitada aos ditames capitalistas está destinada a ter uma educação que favoreça as elites e se conforme com o status quo, conseqüentemente, os indivíduos não poderão ter suas habilidades descobertas e desenvolvidas para que escolham o que mais lhes convém fazer, sobrando apenas aquele padrão dado pela educação que os forma como único fim no trabalho (Dewey, 1979).

Dubet (2003) exemplifica a seletividade escolar dizendo que basicamente a escola é responsável por encaminhar os considerados mais fracos para caminhos menos qualificados de vida e emprego e os diplomas mais qualificados que aumentam as chances de um futuro cada vez mais digno são dados aos mais fortes, isto é, aqueles cuja trajetória escolar foi bem-sucedida (Dubet, 2003).

O ideal de estudante foi muito conhecido segundo Gahnem (2000), sendo aquele jovem de classe média, com bons hábitos de estudo, capital cultural, obediente às regras e disposto, ainda que nem todos os jovens de classe média conseguem se enquadrar nesse padrão; além de que os jovens de classes populares ficam completamente fora desse enquadramento (Gahnem, 2000).

Dessa forma, haveria a possibilidade da visão do jovem idealizado e a excelência acadêmica estarem relacionados entre si, tendo em vista que jovens de classes populares recebem uma educação escolar com menos ênfase acadêmica em comparação a educação escolar daqueles da classe média (Enguita, 1989), mas ainda assim, correr-se-ia o risco de não serem atendidas as outras formas de manifestação de iniciativas e conseqüentemente continuar-se-ia ressaltando as desigualdades escolares e sua dualidade. “Contribui assim também para reproduzir geracionalmente a pertinência social dos indivíduos, isto é, a converter a origem social em destino social” (Enguita, 1989, p. 214).

Pensar o jovem idealizado pelo viés da excelência acadêmica seria desconsiderar as desigualdades sociais que permeiam o ambiente escolar e a potencialidade de todos os educandos na busca pelo ser mais, pois seria enfatizar a noção de que alcançar determinados fins educacionais mais elevados dependerá de condições financeiras e familiares que possibilitam o acesso às coisas mais diversificadas para a excelência acadêmica, tendo em vista que a escola pública oferece poucas possibilidades para isso (Enguita, 1989).

O sucesso acadêmico é importante, mas nem sempre precisa estar atrelado à excelência. De fato, a partir do momento que se tem um ensino acadêmico melhor, em uma sociedade de classes, abrem-se novas oportunidades para posições melhores no sistema e, dessa forma, tem-se um lugar de permissão que possibilitarão o indivíduo tomar suas próprias decisões sobre seus trabalhos, e existem as profissões mais requisitadas, existem caminhos em

cada profissão que são mais elevados e o poder de escolha acaba recaindo sobre aqueles que permanecem mais tempo em contato com a educação (Enguita, 1989), mas isso não diz apenas sobre a “excelência” e sim sobre motivações, objetivos e autonomia para alcançar o fim que se deseja. O sucesso acadêmico pode aparecer em diversos âmbitos da escolarização a depender do objetivo da escola e do que esta considera como sucesso.

No caso do PEI, considerando que o protagonismo deve estar presente em todas as situações e que é um Programa que se fundamenta na Pedagogia da Presença, na Educação Interdimensional e nos 4 pilares da UNESCO (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer) deve haver diversas possibilidades dos educandos de terem sucesso acadêmico dentro das escolas, sem ser mediante uma excelência acadêmica medida apenas por avaliações extrínsecas, mas pela participação, força de vontade, objetivos alcançados e a própria construção de uma autonomia, competência e solidariedade.

A idealização de um jovem pelo viés da excelência acadêmica para que este seja tido como protagonista pode estar atrelada a uma ideia de meritocracia e da ideologia da igualdade de oportunidades, ou seja, aqueles que estão dentro do sistema escolar público têm as mesmas oportunidades e dependerá da capacidade de cada um o seu desenvolvimento dentro da escola. Esses ideais rodeiam a escola das massas, a escola pública e principalmente as menos favorecidas financeiramente, por sua localização geográfica e pelo grande número de estudantes.

O conhecimento não está só atrelado aos conteúdos acadêmicos e sim à consciência de si e leitura de mundo como colocado por Freire (2022) e objetivado pelo próprio Programa. A escola só conseguirá efetivar um ensino de qualidade quando este surtir uma aprendizagem real, isto é, quando os jovens identificarem o sentido da escola em suas vidas cotidianas para que tenham possibilidades de construir seus projetos de vida e sua própria visão de futuro e, isso, novamente, é o oposto de uma prescrição, de uma visão idealizada do jovem, pois só é possível abrindo espaços dos quais verdadeiramente os educandos poderão participar e serem aceitos com suas formas de demonstrar iniciativa, serem escutados e se expressarem.

Não se trata de dar a educação por si mesma, disso já se falava Marshall (1967), da dificuldade em se tratar a educação como benefício por si mesma, mas se trata de dar acesso a posições sociais desejáveis; ainda que haja limites impostos a esse acesso, a educação tem potencial de diminuir essa distância. “O que converte o jogo num litígio –, aceita-se com naturalidade a aplicação à escola da velha máxima evangélica: muitos serão chamados, mas poucos os escolhidos” (Enguita, 1989, p. 214). Segundo Marshall (1967) o desafio de tratar o estudante como realmente importante e autor de sua história se dá, não no sentido de

desenvolver capacidades e competências para o mercado de trabalho, mas como em si mesmo recebedor do benefício da cidadania, da qual a educação é parte e base, se sentindo suficiente seja qual for sua posição alcançada, não precisando ser atribuída em conceitos extremos: sucesso ou fracasso (Marshall, 1967).

Se fosse possível para o sistema educacional tratar o estudante inteiramente como um fim em si mesmo e encarar a educação como um meio de dar algo cujo valor poderia aproveitar ao máximo, qualquer que fosse sua posição na vida profissional, então talvez fosse possível moldar o plano educacional numa forma determinada pelas necessidades individuais, a despeito de quaisquer outras considerações (Marshall, 1967, p. 100).

Tudo isso ressalta o discurso das exclusões e dos “fracassos” como não sendo considerado um problema social, mas sim individuais (Enguita, 1989), isso porque a partir do momento em que se tem uma visão de um jovem ideal, tem-se as prescrições para isso e aquele que não conseguir se enquadrar nisso será taxado como alguém que não quis se desenvolver. Nesse ponto, os que conseguiriam seriam aqueles que já têm as ferramentas para isso, que sabem o que querem e que chegam à escola “prontos”, ou seja, que trazem experiências educativas de fora da escola, e sabem como devem se portar para se beneficiarem da educação escolar.

Juntando isso à discussão do jovem idealizado, tem-se um protagonismo enviesado do qual a maior parte dos jovens não conseguem alcançar por não terem as ferramentas sociais e culturais necessárias para chegar ao patamar que a escola pretende, revelando que o jovem idealizado pelo Programa pode estar se utilizando do discurso do protagonismo como uma forma de se promover, o que pode ser analisado a partir do que Freire (2022) nomeia como uma educação bancária, na qual os conteúdos acabam sendo retalhos da realidade totalmente desconectados de seus contextos “[...]e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou transforma em palavra oca, em verbosidade, alienada e alienante” (Freire, 2022, p. 80).

Uma das características dessa educação é como as palavras soam, isto é, seu impacto sonoro nas pessoas e não sua força transformadora, seu poder de mudança. Ensinam a memorizar, a aprender coisas, mas não dizem ou ensinam o porquê disso tudo. E os melhores educandos são considerados aqueles que se deixam levar por esse sistema, isto é, recipientes vazios que são enchidos pelo educador. Dessa forma, esse tipo de educação se beneficia de slogans, isto é, de narrativas chamativas, mas que não passam de palavras (Freire, 2022).

A proposta do PEI em seu discurso deve ser efetivada de modo a trazer sentido para as práticas dos educandos, e conseqüentemente, trarão significado aos educadores, para que não se corra o risco de se tornar uma educação opressora, que não tem a intenção de libertar os oprimidos, isto é, não tem a intenção de transformar a realidade deles, mas de transformar suas mentalidades (Beauvoir, 1963 *apud* Freire, 2022). Esse tipo de educação bancária vem com um discurso “paternalista”. “Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos.” (Freire, 2022, p. 84). Nesse pensamento, caberia à essa educação adaptá-los ao mundo, como se fossem seres passivos que o adentrassem. Quanto mais eles se adaptam, mais são adequados ao mundo, mais são ideais e educados, sendo que uma educação bancária utiliza os meios da educação libertadora para dominar ainda mais, um instrumento alienador para a “liberdade” (Freire, 2022).

Freire (2022) nos mostra que ser humano, isto é, existir como ser e sendo, é criar, inventar, reinventar, ter criatividade, produzir saber, mas a educação bancária que busca um indivíduo e o vê como “vazio” não o permite ir além, nem o ser mais ou praticar, fazer ou ser, portanto, sem o saber, o ser humano deixa de existir e acaba se anulando e anulando a transformação que por suas mãos seria possível. Nessa educação o saber é a própria doação do que acha que sabe para o que não, o que escuta as narrativas. O educador, nesse sentido será sempre o que sabe e o estudante o que não (Freire, 2022).

A diferença entre uma concepção de educação bancária e uma educação problematizadora seria que a concepção bancária de educação não enxerga os educandos como seres históricos, diferentemente da educação problematizadora que justamente reconhece isso, a historicidade dos jovens, e como seres inacabados em um mundo inacabado, no caminho do ser mais, ou seja, de emancipar-se e isso vai contra a ideia de idealização, pois “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (Freire, 2022, p. 102).

O próprio PEI em sua narrativa revela que o problema que se enfrenta hoje com os jovens é que eles não possuem expectativas de si mesmos, portanto, “muitos deles percebem que para ter chances de realizar seus sonhos precisam possuir aptidões que dependem de uma formação adequada desde o início da vida escolar” (São Paulo, 2013, p. 18), ou seja, basicamente, o Programa sabe que essa consciência já faz parte da sociedade, de que existe um sistema de classes, mediado pela ideia de meritocracia no modelo capitalista, com uma escola dualista, mas parece ir em direção contrária ao enfrentamento dessa visão quando parte

de um ideal de jovem ou justamente vão pelo caminho de enquadrá-los num molde de jovem idealizado para a sociedade.

Dessa forma, quando nos deparamos no discurso do PEI com narrativas de adaptação dos jovens ao mundo moderno, ou às exigências do século XXI vê-se a perspectiva de que a escola legitima as desigualdades sociais. Nesse sentido, a escola:

[...] não cumpre as funções de desenvolvimento pessoal e garantia da igualdade de oportunidades sociais que geralmente se lhe atribuem, mas, em primeiro lugar e sobretudo, as de legitimar a ordem social existente, socializar a força de trabalho de acordo com o lugar que vai ocupar, estratificar e fragmentar os trabalhadores e reconciliar as pessoas com seu destino social (Enguita, 1989, p. 151).

Pensar a idealização do jovem é se fechar à diversidade e revela que a escola não assume seu papel na identidade do educando se manifestando no discurso de que na escola não se reconhece ou identifica-se a verdadeira identidade do sujeito, “quem realmente ele é”. Segundo Enguita (1989) existem quatro formas de ser em cada indivíduo: aquele do qual acreditamos que somos, o que as outras pessoas acham que somos e o que acreditamos que os outros acham que somos, sendo que a escola se ocupa em se manifestar nessas três formas. Mas a quarta forma é quem realmente o educando é e que pode ser desconhecida por ele mesmo, inacessível ou inexistente e é nesse discurso que a escola entra, ocupando-se em administrar e criar a identidade do próprio sujeito, na qual o estudante é rotulado e identificado de acordo com a idealização da instituição escolar e, assim, a escola procuraria produzir uma identidade no educando da qual ele aprenderia por obrigação a buscar, como requisito de uma idealização (Enguita, 1989).

Além disso, a diversidade é defendida, inclusive, pela nova proposta de educação da UNESCO que nos coloca a missão de reparar as injustiças para transformarmos o futuro, pensando em uma nova e reinventada educação, um novo contrato social (UNESCO, 2021).

O PEI deve se atentar para como os jovens se veem quanto à idealização de suas atitudes para que isso não promova uma desvalorização de suas identidades e gere ainda mais desigualdade. “A instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa autoestima pela avaliação que os demais fazem de nós, a confirmar a primeira à segunda ou o que dá no mesmo, a deixar que os outros decidam o nosso valor” (Enguita, 1989, p. 204).

Ressalta-se a que a narrativa do Protagonismo Juvenil pelo estudo de Souza (2006) foi construída de maneira a não ser subvertida, mas é reformulado o discurso para que produza sociedade quanto à mudança de perspectiva política da qual anteriormente se tomava, ou seja, constantemente novas políticas são criadas para a melhoria da educação, mas são apenas as

mesmas falácias com novas formulações. Resta-nos saber em qual direção o PEI tem caminhado, se é em busca de práticas favoráveis a escola pública de qualidade ou se é revelando e afirmando ainda mais as desigualdades e contradições que a instituição já carrega.

Atualmente, vê-se que as narrativas mudaram e constantemente governos tentaram reformar a educação através de novas leis, assumindo que sempre houve falhas no sistema educacional em relação ao acesso e permanência de crianças e jovens pobres, principalmente negros e de culturas inferiorizadas pela sociedade. Não acesso pela dificuldade de conseguirem adentrar uma instituição que os aceitasse e que lhes proporcionasse uma educação consonante às suas realidades e não permanência por muitos motivos que envolvem a falta de qualidade e precarização da educação para atender as necessidades de todos os educandos e a baixa condição financeira das classes populares.

Bourdieu (1998) diz que existe uma espécie de “mal-estar crônico”, basicamente se referindo ao fracasso escolar, pela posição social que alguns estudantes possuem, abstendo-os da atenção da escola para sua classificação, o que faz com que os indivíduos se sintam fora de sua zona de conforto na escola, isso porque suas experiências não são boas, fazendo com que estes sejam mais fáceis de serem manipulados, e se veem como machucados e maltratados (Bourdieu, 1998).

Desse modo, o que antes era um processo bem rápido de exclusão e seletividade da escola, para Bourdieu (1998) se tornou um processo mais lento e hostil, do qual faz aumentar a esperança daqueles que depositam suas lutas na escola esperando boas condições e qualidade de vida no futuro, principalmente quando recebem propostas escolares com tantas promessas (Bourdieu, 1998).

A escola possui uma autonomia de exclusão. Dubet (2003) traz seu pensamento na direção de que a escola tem um mecanismo próprio de exclusão ao dar o exemplo daqueles indivíduos de classes favorecidas que “fracassam” na escola e são ameaçados de exclusão, enquanto aqueles que são de meio desfavorecido e vão bem têm suas chances aumentadas de um futuro profissional promissor. Isso também nos leva a refletir a questão do “fracasso” que é um rótulo dado ao estudante que muitas vezes possui alguma dificuldade de aprendizagem ou simplesmente vê o ambiente escolar como algo totalmente alienado de sua vida cotidiana e cria dentro da escola maneiras de se adequar e é tido por “desinteressado”. “Como um e outro desses percursos não são estatisticamente raros numa escola de massas, é importante que se interrogue sobre o próprio papel da escola.” (Dubet, 2003, p. 35).

Não podemos aceitar a concepção mecânica de consciência. A educação problematizadora a serviço da liberdade só é possível através da disponibilidade do diálogo e

isso chama-nos ao entendimento de que podem existir outras formas de manifestação de autonomia, competência e solidariedade que não sejam pelo viés da idealização do jovem protagonista. A chave está na inserção crítica na realidade pelo educador e educando, através da emersão das consciências. É imprescindível que o motor da ação libertadora seja o reconhecimento de que a realidade opressora não os fecha, não os impossibilita, mas é mutável e transformável pelos oprimidos, esse pensamento deve ser o que engaja eles em sua libertação (Freire, 2022).

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tao mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mais precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que se provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (Freire, 2022, p. 98).

Recoloca-se o compromisso da educação integral, mais uma vez, no enfrentamento à desigualdade sendo preciso levar em conta que “a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impedem o homem a ir adiante” (Freire, 2022, p. 29). Dessa maneira, entende-se que o protagonismo como prática emancipadora não deveria ser idealizado, mas representativo, isto é, a representatividade do jovem enquanto possibilidade.

Nesse caminho, o excesso de conteúdos passados, principalmente quando a ampliação da jornada escolar representa a materialização de oportunidades, podem ser vistas como uma série de prescrições que geram uma consciência alienada, pois é oprimida diante de suas potencialidades, gerando um desânimo nos jovens que resulta em desmotivação e até formas de manifestação contra a própria escola e professores como vimos na categoria anterior.

Freire (2022) pensa a respeito disso como a consciência do oprimido sendo “hospedeira” da opressora. Portanto, o comportamento dos oprimidos nesse sentido, de almejar ser o seu contrário, ser opressor, é prescrito e esperado, essa é a pauta colocada na humanidade através da formação dos sujeitos. Essa é a ordem social de como o sistema de classes funciona. Os oprimidos que seguem essa pauta, essa falsa liberdade de si, temem a verdadeira liberdade, pois têm medo do desconhecido e do que seria sua existência sem os opressores, sem uma determinação, sem uma vida prescrita. A expulsão dessa sombra que

vivem os oprimidos seguindo os opressores implicaria em um vazio que precisaria ser preenchido pela sua autonomia (Freire, 2022).

Uma educação escolar viável seria aquela que considerasse o método de pensar e a experiência real como importante, pois a educação separada do ser, do espírito e do mundo das coisas se torna forçada e mecânica. Os conteúdos de um currículo e as matérias devem ser adaptadas ao cotidiano, a realidade de vida dos educandos, deve adaptar-se às necessidades deles. Dessa forma, em um currículo o mais importante deveria ser em primeiro lugar as coisas essenciais, isto é, os fundamentos sociais de determinados grupos maiores e depois as questões de trabalho e profissional, especializações, portanto, a educação deveria ser humana e depois profissional (Dewey, 1979). Nesse sentido, o protagonismo projetaria um jovem autônomo para sua própria condição humana. Do contrário, a idealização do jovem projetaria um protagonismo a ser desenvolvido pensando apenas na qualificação para o mercado de trabalho.

Baseado em Dewey (1979) o grande problema disso estaria em que as classes elitizadas se esquecem de que a humanização vem na proporção que se dá o valor aos interesses comuns da sociedade. Sendo assim, a democracia não poderia existir onde as práticas educativas são utilitárias para o mercado de trabalho sempre que voltada às classes populares (Dewey, 1979).

Dessa forma, de acordo com o Entrevistado 2 a seguir, é quase unânime o desinteresse dos educandos nos momentos de participação dos quais não são atribuídas notas, nesse caso na disciplina de Protagonismo Juvenil, revelando que nada é pensado por parte do Programa e/ou da escola quando isso acontece, ficando o professor sem saída:

[...] teve uma disciplina de PJ que eles foram fazer um trabalho sobre a importância da família na educação. Eles tinham que fazer um cartaz. De cinco grupos que eu formei só um me entregou o cartaz. E é isso e como você vai obrigar ele a fazer? Você dá uma de louco, você vai “vamos, faz” anota, “vou chamar a diretora” vou chamar. Não adianta também, porque sobrecarrega a diretora, o coordenador, por que o que eles vão fazer? Não tem como a gente obrigar eles a fazerem, se eles não entenderem o objetivo daquilo, para que serve aquilo, eles não vão fazer. Porque é aquilo “se eu fizer”, melhor, “nada, né, não tem nenhuma consequência, o máximo é o professor ficar gritando que nem um louco e uma hora talvez ele vai cansar, vai se estressar, mas eu não vou ter punição né, não vou ficar com nota vermelha no boletim” então, você não tem uma obrigatoriedade de fazer aquilo (Entrevistado 2).

Percebe-se que o apelo que se faz a determinados conteúdos obrigatórios e a outros da parte diversificada implicam em uma visão da escola de atribuir diferentes valores ao que condiz a uma parte mais social que caracteriza a educação integral e ao que caracteriza uma parte comum às escolas dada pela BNCC. Esse padrão também pode afirmar a direção em que

caminha o jovem idealizado sendo aquele que consegue dar conta de tudo ou se interessa e se envolve com todas as dimensões do Programa.

Pensando no caráter recompensatório que habitualmente se tem na escola, através do Entrevistado 2, é possível ver que os estudantes não têm motivação para realizar as atividades porque não tem atribuição de notas, no entanto, isso não significa que os educandos se sintam motivados quando a parte comum do currículo é avaliada, mas pode demonstrar-nos que os jovens cumprem apenas com suas obrigações, não necessariamente que entendam o sentido dos conteúdos para seus projetos de vida, ou que se sintam motivados a estudarem.

Nessa perspectiva, Enguita (1989) explora o pensamento sobre a motivação mediante recompensa extrínseca da escola e revela que esta atribui uma recompensa aos que satisfazem seus desejos, como as notas, os elogios de professores e a antecipação das férias em alguns casos. A escola acaba sendo mantenedora da meritocracia, daqueles que conseguem se sobressair. Enquanto aqueles que satisfazem esses ideais da escola são resultados de seu próprio mérito, os que não obtêm êxito são os próprios responsáveis pelo seu fracasso.

O discurso do PEI parece ter vindo na mesma direção desses pensamentos indo ao encontro da idealização do jovem. No entanto, de acordo com as entrevistas, na visão dos professores, percebe-se que em relação ao jovem protagonista existe uma perspectiva de futuro muito diferente daqueles que não o são, isso porque existe algo que separa o jovem protagonista e o jovem não protagonista, que é o seu capital cultural e/ou a valorização familiar da educação escolar. Com isso, cabe-nos perguntar diante das possibilidades que o Programa oferece, qual a responsabilidade que é assumida para com aqueles que não são protagonistas conforme ideais do PEI. A forma como a recompensa é tida pode tornar a escola um ambiente desinteressante ao jovem, do qual não há possibilidades, não há conexão com as suas realidades.

Caberia pensar que para Holt (1977 *apud* Enguita, 1989) atribuir recompensa ao estudante poderia induzi-lo a não acreditar que o conhecimento é satisfatório, mas que é apenas um valor agregado ao indivíduo para o mercado de trabalho, isso também funcionaria quanto à obrigação de cumprir o currículo comum, mas com prejuízo das partes diversificadas. Poderíamos pensar que os estudantes entendem qual é o ideal da escola, de formação profissional, mas não entendem o caráter social que o PEI traz com o protagonismo nos espaços dinâmicos dos quais as notas não têm valor. Pode ser resultado de uma idealização do jovem em prol de seu protagonismo.

Pensando dessa forma, a concepção de um jovem idealizado, tendo as mesmas características de um jovem protagonista, também pode conduzir o educando à aceitação da

precarização do trabalho quando alienada aos interesses dos jovens e ao sentido social das coisas, pois a escola produziria um hábito e uma motivação extrínseca aos estudantes que é familiarizada em seus futuros empregos, isto é, o trabalhar porque sabe que será recompensado está associado ao estudar pelo único motivo de se obter nota, logo, aquilo que não tem nota, nem recompensa, não deve ser considerado como algo importante. "É a aprendizagem da chateação, da monotonia, da dissociação interior da própria atividade, necessária para que alguém aceite sacrificar em troca de qualquer coisa as melhores horas de sua vida" (Enguita, 1989, p. 195).

Buscar um ideal de jovem protagonista impossibilita ver a autenticidade do conhecimento que o jovem traz consigo e de demonstração de novas formas de iniciativa, dessa forma, o Programa se fecha para o novo e para o diálogo entre as profissões que também estão presentes no século XXI, bem como perde a oportunidade de abrir espaços de investigação sobre as habilidades necessárias para que se chegue a determinados meios de trabalho intrinsecamente ligados à tecnologia.

Através do Entrevistado 2 é possível identificar a reação dos jovens estudantes do PEI que não veem esse modelo de educação como algo que faça sentido a eles, muito menos que lhes tragam perspectivas futuras, mostrando que o ideal de jovem criado pelo Programa está distante dos interesses de pelo menos parte dos jovens no século XXI. Além disso, esses educandos parecem não entender o sentido da educação, seu sentido social e acabam tentando adiantar o processo de trabalho devido a necessidade:

[...] É tudo muito líquido né, as profissões não fazem mais sentido para eles porque eles estão vendo o "Luva de pedreiro". É um cara que saiu do nada do interior e começou a fazer Instagram e conseguiu construir a vida dele e ter independência financeira [...] então eles vêm aqui e... "Tá eu vou seguir por esse caminho porque eu tenho que ficar estudando se eu tenho uma saída menos trabalhosa né, laboriosa né" então "por que eu vou ficar aqui se eu posso ser TikToker, posso ser outras coisas". "professor, tá eu faço Uber" não desmerecendo o Uber, mas é uma lógica cruel né, "a professor se nada der certo eu faço Uber faço iFood", então, tem outras saídas que não passam por essa ideia de uma educação e não necessitam de uma especialização (Entrevistado 2).

É possível notar também que a idealização de um jovem que vem "pronto", que sabe o que quer e tem uma iniciativa, está presente pelo fato de que não há o reconhecimento de atitudes dos jovens em todos os momentos, mas apenas para aquilo que o Programa concebe como uma iniciativa, de modo que o Entrevistado 2 em seu depoimento faz referência ao comportamento dos jovens que se interessam por profissões menos requisitadas como sendo motivo de um mundo líquido e não como sendo composição de uma área do mercado de

trabalho digital que também necessita de habilidades e competências para que seja assegurada.

Para além disso, na visão desse professor, é possível observar a questão do descompasso entre as expectativas dos jovens em relação à educação e o quanto a educação não atribui sentido aos seus conteúdos, uma vez que no excerto a seguir é narrado o acontecimento de que um dos educandos parou de ir à escola em busca de uma independência financeira, mas acabou se deparando com uma realidade dura para aqueles que não são qualificados com os ideais do mercado de trabalho:

[...] se eu trabalho com o iFood ou Uber eu não tenho um compromisso de hora de local de tempo eu faço meu tempo eu me gerencio, lógico que tem aí os... os ônus ne de se queimar ou trabalhar muito, de sofrer um acidente, o Uber ou iFood não cobre. Tem todas essas questões que eles não pensam né, no futuro,,é hedonista, do agora, “a Uber está pagando o meu dinheiro de agora, meu lanche, minha roupinha, então beleza é isso que eu vou” mas “a, se eu conseguir aposentar ou se acontecer de o carro quebrar, sofrer um acidente, e as coisas apertarem deixa que lá pra frente eu vejo” o pensamento é de agora, agora que isso aqui está pagando as contas beleza né, não tem um plano a longo prazo (Entrevistado 2).

Percebe-se que a idealização do jovem pode estar atrelada também a uma visão pouco aberta dos profissionais a possibilidades de ressignificação das formas de trabalho, o que ocasiona uma perda de oportunidade de trazer conhecimento aos jovens através do que presenciam em seus contextos e a partir disso formar uma consciência crítica sobre as novas profissões presentes no século XXI.

O pensamento desse profissional acima traz à reflexão o que Costa (2007) considera que a educação está desafiada a vencer: esse desafio em relação aos jovens e que se inserem nesse contexto o imediatismo e a efemeridade das coisas para os jovens que estão inseridos na era pós-moderna, pois esses buscam pelo prazer imediato e o consumismo. Dessa forma, a sociedade enfrenta um grande desafio de conciliar a globalização que causa a exclusão social com a equidade social e o recado que é deixado vai na direção de um século ético e espiritual, e aqui cabe inúmeras interpretações, para que seja possível a existência de todos, citando Paulo Freire ao dizer que a pedagogia precisa ser entendida como implicante dos fins e meios da ação educativa (Costa, 2007).

A pouca disponibilidade de se abrir para algo novo trazida pela concepção do jovem que é ideal pode conduzir os jovens a um desânimo na construção de suas visões de futuro, isso é notável na continuidade da entrevista com o colaborador 2, que os jovens não compreendem a necessidade de um projeto de vida:

[...] “ai por que que eu vou ficar pensando no meu projeto de vida. Projeto de vida nem tem, sair daqui e fazer qualquer coisa e pronto” “ai o professor falou que tem que estudar” “ai é um monte de gente aí que eu vejo que não estudou e está ganhando dinheiro” “ai ser influencer ai ganhando dinheiro” “tal pessoa ganhando dinheiro” ou então, e de novo né, e não tenho uma família que gerencia né, que vê um valor na educação (Entrevistado 2).

Isso pode estar demonstrando que os jovens também não veem sentido no protagonismo do PEI, pois não há possibilidades de ser protagonista fora da concepção de um protagonismo ideal e não conseguem atender as expectativas do Programa por ser algo pouco prático:

[...] eu acho que esse modelo PEI de PV e PJ se você ficar dentro de uma sala de aula falando sobre o projeto de vida deles não funciona, tem que ter algo mais factível de fato mesmo, “a meu projeto de vida é ser jogador” ponha essa molecada para fazer esporte, “ai quero ser jogador de futebol” “a não dá pra por todo mundo no esporte futebol” faz outro esporte, atletismo, vai ajudar a desenvolver, educação física e motora para ir no futebol melhor. Música, vai lá, fazer aula de música, enfim, mais prático e menos teórico né, eu acho que o grande problema é esse o Projeto de Vida e o Protagonismo é muito teórico, não é prático (Entrevistado 2).

Nesse caminho, as Diretrizes do PEI revelam que os estudos devem se tornar um hábito para os jovens através de metodologias que sejam viabilizadas para criar o gosto nos estudos dando ênfase à metodologia (São Paulo, 2013) e isso é necessário para o processo de aprendizagem do educando, no entanto, a idealização dos tipos de conhecimentos presentes no século XXI e a não atenção às atividades educacionais em consonância com a vida dos jovens, pode levá-los à um desânimo do contexto escolar.

O próprio documento afirmou os baixos índices de frequência escolar no Ensino Médio no período em que foi concebido, em 2012. Deve-se considerar o interesse que o jovem representa para a escola, pois atribuir ao jovem a responsabilidade de sua iniciativa, liberdade e compromisso no discurso do protagonismo pode representar a atribuição a ele de seu fracasso diante da reprodução de desigualdades da escola.

Tendo em vista que a idealização do jovem protagonista não possibilita novas formas de conceber a iniciativa dos jovens e mediante todas as promessas e discursos utilizados pelo PEI, Bourdieu (1998) nos possibilita pensar as questões sociais mal resolvidas, como a insuficiência da escola para possibilitar qualidade de ensino aos indivíduos desprivilegiados socialmente e economicamente, já avistando uma forma de meritocracia implantada pela escola, a qual se torna incapaz de perceber as questões sociais que percorrem os ambientes escolares e que traz sérias consequências ao desenvolvimento dos estudantes.

A escola ao longo dos anos por si mesma define o destino dos sujeitos de acordo com suas capacidades através da construção de uma visão própria de aluno ideal e aceita que os excluídos o são porque não pertencem àquele espaço. Estes se veem como deslocados e desajustados à escola e, por consequência, evadem, regridem ou se rebelam para impor sua presença (Bourdieu, 1998).

Por outro lado, a idealização do jovem protagonista no PEI como sendo aquele aluno que já vem “pronto” e sabendo o que quer é perceptível pelo depoimento do Entrevistado 5 e chama a atenção para os dados do PNE discutidos anteriormente sobre as escolas de educação integral terem um perfil mais seletivo de seus alunos, contribuindo para o aumento da desigualdade educacional de acesso e permanência. No entanto, pode-se referir à aceitação quanto à precarização do próprio PEI em bairros que não possuem escolas com espaços adequados ao Programa, uma vez que nas próprias Diretrizes do PEI um dos caminhos para a educação integral pretendida é a infraestrutura adequada juntamente com as perspectivas alinhadas às realidades dos jovens (São Paulo, 2013):

Não. Todas as escolas, do começo foram escolas centrais. Aqui as duas são centrais, as de São Paulo são centrais. Porque assim, você tem uma escola central com o número de matriculados baixo e escolas periféricas com o número de matrícula maior. Porque, é óbvio né, os bairros centrais já não moram tanta gente ou não tem tanta gente assim na idade escolar; são mais idosos. Aí assim, olhando por esse problema da escola ter um número reduzido. Eu preciso de uma escola com espaço para ser integral” por isso que as escolas de periferia, a maioria ainda não é integral, porque ela tem bastante aluno de manhã e de tarde e pra ele transformar ela em integral, ele teria que construir outra do lado, entende? No começo ele foi selecionando no centro pelas escolas que tinham as salas de aulas disponíveis, escolas que iam fechar e eles falaram assim “não, agora a gente vai aplicar o modelo e ter um ensino de qualidade”. Teve uma expansão maior; aí ele levou um pouco para as periferias, mas a maioria da PEI é central. E, em escola central, o público é diferente da periferia, desde necessidades, desde poder aquisitivo. Acaba selecionando. Se você fizer uma pesquisa lá do poder aquisitivo, do salário mesmo, renda per capita, dos alunos da PEI do centro e da PEI nova, agora, da periferia, você vai ver que é muito diferente. Aí sê vê também a estrutura da escola e da outra também, é muito diferente, então, a gente fala que lá tem um PEI de grife e aqui é um PEI do Paraguai, mas acontece. Por isso que é diferente, por exemplo, 300 alunos numa PEI central, com tudo funcionando, com verba lá, do que você ter numa PEI de periferia com 700 alunos ta, um monte numa sala, a tendência é ser um pouco mais dificultoso (Entrevistado 5).

O perfil seletivo que a educação integral tem criado vai contra os ideais de uma educação democrática e inclusiva dos quais o PEI firma seu compromisso. Nesse sentido, o Programa deveria contribuir para uma maior equidade educacional, principalmente ao levar em conta as diferentes populações que tem acesso à educação integral.

Esse obviamente não é problema só do PEI, e sim da maioria das escolas, principalmente públicas, mas o PEI que propõe o trabalho com o viés do protagonismo do

estudante para sua autonomia, deveria pensar o exercício desse protagonismo em todos os espaços escolares e não apenas nas aulas propícias a ele.

Parece que há um protagonismo enviesado, a nível de discurso. A nível prático, o protagonismo é visto nos estudantes que têm atitudes e boas notas. O protagonismo do PEI é dado pela própria escola de acordo com o roteiro a ser seguido, o Plano de Ação. Portanto, o tempo que seria uma dimensão preciosa, principalmente no ensino integral acaba se tornando também como um aspecto para fins de calendário e horários

O Entrevistado 5 identifica o desafio de tratar o estudante como protagonista dentro do PEI através da oferta de espaços proporcionados pela escola para que estes consigam entender o significado da educação como instrumento importante para a construção do seu futuro:

Tá, no meu ponto de vista hoje, o aluno tem que ser o sujeito principal protagonista dos seus estudos tá. Nós, professores, coordenadores, equipe gestora, a gente tem que propiciar o espaço para isso, mas assim, é pela sua juventude, por não estar muito bem definido ainda às vezes o projeto de vida ou pela dificuldade, ele acaba deixando um pouquinho o jovem, ele acaba sendo um pouco acomodado, ele tem um futuro todo pela frente né, mas passa rápido e esse é um dos pontos (Entrevistado 5).

Em diversos momentos, as Diretrizes apontam para o lado mais social dos educandos, visando a idealização de um jovem ou de uma situação ideal para todos e acaba padronizando a vivência escolar e individual:

Significa que a escola atue no futuro próximo a partir de uma reflexão sobre a situação ideal, de forma a gerar uma percepção de desafio que estimule e motive a comunidade escolar na consecução de seus objetivos. A visão de futuro expressa de forma clara, objetiva e desafiadora os valores compartilhados pela escola (São Paulo, 2013, p. 36).

O Entrevistado 5 reflete na direção de um Programa que a início tinha uma proposta para excelência acadêmica, mas, posteriormente, a expansão seguiu desatrelada a qualidade e infraestrutura, daí a diferença do que foi feito politicamente. A seguir deixa sua opinião sobre o PEI:

[...] no começo, ele foi pensado num projeto para excelência acadêmica. No final, ele foi pensado em apenas expansão, é diferente assim, politicamente o que fizeram né (Entrevistado 5).

O jovem protagonista pode ter sido reduzido à jovem idealizado e as expectativas quanto ao Programa não são as melhores, tendo em vista a dificuldade para se manter uma educação integral pública que seja atrelada às realidades e interesses dos jovens deixando-os

ter iniciativas e desenvolverem-se em habilidades, por isso, o primeiro passo para além dos ajustes estruturais que envolvem o financiamento adequado na preparação de espaços que acolham os jovens, é a não idealização do jovem. É fundamental ensinar a importância dos conteúdos para a vida diária destes fora da escola, aplicando às suas realidades, ensinando-lhes a refletir sobre suas vivências educativas para além do contexto escolar. Se isso não acontecer, o jovem continuará sendo projetado para atender as expectativas de uma escola que não é capaz de oferecer uma formação atrelada a sua realidade e que por consequência acabará responsabilizando o jovem por sua falta de protagonismo.

5.3 O Protagonismo no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo

Como já salientado, o Protagonismo Juvenil ganha destaque nesse modelo de ensino integral do PEI para o objetivo de formação do jovem autônomo, competente e solidário, entendido como um processo em que o aluno é objeto e sujeito das ações para desenvolver suas próprias potencialidades (São Paulo, 2013).

A autonomia se refere à própria capacidade do estudante de tomar suas decisões, a solidariedade diz respeito ao jovem entender que ele não é o problema, mas é a solução, isto é, a iniciativa é dele de apresentar-se para solução; a competência é a capacidade que o jovem deve ter de estar preparado para as exigências do mercado de trabalho, portanto, necessitará estar capacitado para desenvolver em si mesmo as habilidade que lhe competem ao “patamar” que pretende chegar, isso é, seu Projeto de Vida (São Paulo, 2013).

Dessa forma, as ações que definem objetivamente o Protagonismo Juvenil como construção do jovem idealizado (autônomo, competente e solidário) são as oportunidades de liderança de turma e os clubes juvenis (São Paulo, 2013).

As Diretrizes do PEI partem da definição do jovem protagonista acima pela definição de Protagonismo Juvenil dada por Antônio Carlos Gomes da Costa³⁷ que como mostra o próprio documento:

Para Costa (2000, p.7) “no âmbito da educação, designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e

³⁷ Pedagogo e um dos redatores do ECA. Atuou como professor na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio. Dirigiu a Escola-FEBEM Barão de Camargos em Ouro Preto. Foi oficial de projetos na UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e consultor da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla” (São Paulo, 2013, p. 37).

Apesar de não haver muitas explicações sobre o protagonismo nas Diretrizes, estas revelam que todas as ações devem convergir em prol do projeto de vida dos educandos e que, para isso, o Protagonismo Juvenil é uma fundamentação necessária.

Para o entendimento do protagonismo dentro do Programa Ensino Integral é fundamental que tracemos de onde parte esse conceito para sua análise. Como trazido anteriormente, Costa é citado por Souza (2006) por ser referência no Brasil em sua conceituação de Protagonismo Juvenil, além de ser parceiro do ICE que é a instituição de onde partem os ideais do PEI e um dos profissionais que contribuiu com a elaboração do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Para Costa (2007) o termo “Protagonismo” significa “o ator principal”, a atuação do estudante como iniciativa, atividade ou projeto principal na resolução de conflitos reais, sendo que “o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla” (Costa, 2007, p. 10; São Paulo, 2013, p. 37).

Costa (2007) defende o protagonismo na escola e considera também que nesse contexto é preciso “criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais” (Costa, 2007, p. 4). Com isso, defende-se que, através dessa visão, o educando deve “ser visto, não como recipiente, mas como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade” (Costa, 2007, p. 4):

Fonte de iniciativa significa que o educando deve agir, ou seja, não deve ser apenas um expectador ou um receptor do processo pedagógico. Ele deve situar-se na raiz mesma dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção. Fonte de liberdade significa que o educando deve ter diante de si cursos alternativos de ação, deve decidir, fazer opções, como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão. Fonte de compromisso significa que o educando deve responder pelos seus atos, deve ser conseqüente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer. Esta concepção de educando nos leva, necessariamente, à formação do jovem autônomo, solidário e competente (Costa, 2007, p. 4).

A partir disso, buscou-se entender o funcionamento básico do PEI na direção da formação dos jovens protagonistas para a discussão das entrevistas realizadas com os colaboradores neste trabalho, com vistas à compreensão do conceito pelo PEI.

Em busca de um diferencial para os jovens não perderem suas esperanças em relação à educação, o PEI traz a concepção de Protagonismo Juvenil estabelecendo uma fundamentação através de oportunidades concretas ofertadas aos alunos para que conquistem “a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia, elementos esses imprescindíveis ao gerenciamento de suas habilidades e competências” (São Paulo, 2013, p. 37).

Na entrevista realizada com os professores, um dos aspectos centrais esteve relacionado ao Protagonismo Juvenil do PEI em suas próprias perspectivas, tendo em vista suas compreensões acerca do PEI, de maneira que os depoimentos nos trazem o seguinte:

Meu entendimento sobre protagonismo é as crianças exercerem, acho que serem mais proativas, se colocarem na frente, na ideia de ensino, de trajetória, algumas conseguem né, algumas crianças realmente né, estudantes, eles pegam e vão, participam da aula, sugerem aulas, sugerem atividades, enfim, acho que é isso ser protagonista: tomar as rédeas da educação e você falar o que você quer aprender né, ser proativo nesse quesito, “aí eu quero aprender isso aqui, tal coisa, quero ver tal coisa, eu tenho dúvida disso” né, não esperar somente o professor falar né: “aí, hoje vamos ver”, “verbos, adjetivos” “então hoje vamos estudar “Dom Casmurro” de Machado de Assis” “não professor, eu queria ver, sei lá, Jorge Amado, que eu me identifico com o livro “Capitães da Areia, minha realidade é mais próxima disso” (Entrevistado 2).

Eu entendo que o protagonismo do aluno, ele acontece de diversas formas, não existe uma forma consolidada, isolada, assim, na minha concepção. Então a partir do momento que o aluno, ele tem um engajamento de tirar dúvidas, de fazer uma leitura em voz alta, perguntar sobre algo relacionado ao conteúdo, pra mim, isso já é um protagonismo (Entrevistado 3).

É, quando você faz perguntas para sala, sempre os primeiros a levantar a mão, os primeiros a explicar o conteúdo, não tem vergonha, vai lá, sabe (Entrevistado 4).

Nestes trechos, percebe-se que a concepção de protagonismo foi definida a partir da proatividade e participação. A proatividade porque o jovem deve se colocar a frente de sua educação, saber o que quer aprender e se impor para isso; a participação porque o educando deve participar das aulas e demonstrar interesse.

No entanto, nota-se também que ao ser perguntado como os jovens entendem o protagonismo do PEI, o Entrevistado 2 expõe uma disparidade quanto as expectativas dos jovens e dos professores:

Alguns recebem bem, alguns distorcem né, acham que o protagonismo é a liberdade de atender qualquer desejo que eles queiram, fazer o que quiserem né. Outros não entendem, outros captam a ideia que protagonismo é a ideia, é exercer uma atividade, exercer uma ação que valorize a escola e valorize o conjunto. Não é uma ação individual o protagonismo dele, o protagonismo dele não pode ser egoísta né, só pro bem dele, o protagonismo dele tem que ser coletivo, tem que engajar a todos, alguns entendem, outros veem o protagonismo como uma forma de você se opor à autoridade né (Entrevistado 2).

Em outro momento, o Entrevistado 4 também revela sua análise diante da imposição aos jovens e o descontentamento com as aulas associadas ao protagonismo:

Também penso que existe uma outra vertente de ser protagonista, vamos dizer assim, que é o que eu chamo lá do protagonismo quando eles fazem ações assim que, de certa forma, atrapalha a aula, como levantar da carteira, ficar tumultuando né, questionando posturas de conduta. Então, isso pra mim não deixa de ser protagonismo porque o aluno está agindo por sua conta e personalidade. Então, ele não tá se reprimindo, então, eu acho que o protagonismo tem muito a ver com essa questão de não ser pra mim fazer aquilo, de ser proativo de alguma forma e, então, eu acho que é isso (Entrevistado 4).

Essa visão do colaborador 4 quanto à personalidade dos jovens pode ser concebida como a responsabilidade que o jovem deve ter por suas ações dentro da escola de maneira que, independentemente de seu comportamento ser agradável ou não aos professores, também é uma forma de se impor ao ambiente em que está.

É possível pensar a questão de o jovem tumultuar a aula uma forma de demonstrar seu descontentamento com o ambiente escolar, demonstrando uma forma de sua própria autonomia. As maneiras com que os estudantes se portam na escola e são estereotipados com rótulos de “falta de interesse”, “rebeldes”, ou com alguma dificuldade de aprendizagem podem ser atribuídos aos alunos relegados pela escola e por seus professores. Dubet (2003) revela algumas estratégias que são feitas na escola pelos estudantes como forma de sua não concordância ao sistema escolar. Uma delas é a estratégia do retraimento que é quando o estudante renúncia aos estudos, pois já não lhe resta esperança de que algum dia vencerá ou de que seu desempenho será satisfatório. Ele poupa sua dignidade para que ela não seja tirada de si no futuro (Dubet, 2003).

Dessa forma, essas atitudes se assemelham com o modo que é tido a “falta de engajamento” de alguns estudantes do PEI, sendo possível notar que essa forma de passividade caracterizada pela falta de uma “atitude assertiva” é entendida para o Entrevistado 3 como o que seria o contrário do protagonismo do estudante:

Nessa questão do protagonismo dos alunos, como professor, eu sinto falta desse protagonismo mais assertivo, deles se engajarem com as aulas, e às vezes a gente traz coisas muito diferentes e, mesmo assim, acontece de a gente não ter o engajamento total ou o engajamento que funcione né, dentro daquela dinâmica, daquela prática mais ativa. Então, às vezes a gente traz, por exemplo, algum jogo ou, então, um trabalho de, por rotação, e aí, os alunos não ficam ali inibidos, não querem, enfim. Então, constantemente, eu sinto falta desse protagonismo mais assertivo deles no que se refere à participação em sala (Entrevistado 3).

As outras definições apresentadas pelos colaboradores nos revelam que o protagonismo ganha significado para os professores dentro da sala de aula e a partir da relação que o educando tem com os conteúdos e professores, isto é, o jovem deve participar das aulas, ser proativo quanto aos seus interesses e deve-se apresentar reprimindo seu comportamento.

Já a definição de protagonismo apresentada pelos Entrevistado 1 e 5 nos chama a atenção:

Eu entendo que o protagonismo é justamente essa ideia de buscar desenvolver no aluno autonomia, basicamente falando seria isso né, essa tentativa de dar espaços aos alunos e proporcionar a eles a opção de serem o agente do saber, das ações, da escola, das decisões, acho que é isso (Entrevistado 1).

Do meu ponto de vista o protagonismo do aluno é ele saber qual é o projeto de vida dele e quais são os caminhos que ele tem que fazer diante a sua realidade, diante a sua família, a comunidade, o curso que ele quer fazer. As maneiras, o protagonismo no estudo, habilidades, é, ele tem que ter um conhecimento de como ele está hoje academicamente, o que que ele precisa melhorar, o que que ele precisa buscar para ter um futuro conforme ele deseja né e não somente como a vida pode lhe dar né (Entrevistado 5).

O Entrevistado 1 definiu o protagonismo de acordo com a definição do PEI, mas não deu exemplos práticos do que seria, já o Entrevistado 5 soube exemplificar a concepção do protagonismo pelas Diretrizes do PEI, isso porque o projeto de vida do educando está diretamente relacionado ao desenvolvimento do seu protagonismo, daí o fato de o jovem protagonista ser o sujeito e objeto de suas ações.

Entende-se pela análise documental que o educando deve ser sujeito porque deve ser capaz de construir sua perspectiva de futuro através do seu projeto de vida e objeto porque será o próprio jovem que se beneficiará disso através do desenvolvimento do seu projeto de vida. Esse período de construção e desenvolvimento é definido pelo protagonismo, pois o jovem estará buscando a sua autonomia para saber o que quer e agir em prol do seu futuro. É sua competência procurar desenvolver as habilidades para seu projeto de vida e nesse caminho o jovem deve desenvolver sua solidariedade para entender que diante dos conflitos que aparecerem, o jovem deve apresentar-se para sua solução, ter iniciativa, como uma ação de protagonismo.

Observa-se que essas diferentes perspectivas se dão, não pelo fato de que os profissionais entendem o que é o protagonismo, mas porque ele não é muito bem detalhado em sua prática e conceituação nas Diretrizes do PEI. Percebe-se também, para além da ideia de o estudante protagonista ser proativo e participativo, que ele ganha destaque pela sua eficiência em ser decidido e ter bons resultados:

É, o programa, ele não é muito bem claro né, porque assim, se fala qual que é a premissa do programa escola ensino integral. É formar jovens autônomos, competentes e solidários né, é isso que está escrito lá no materialzinho que você leu e assim, no dia a dia né, esse protagonismo, ele se confunde um pouquinho né, o jovem, ele por si só, ele é um pouco rebelde e ele acha que esse protagonismo mais por um lado não acadêmico ou por simplesmente querer conversar com as pessoas, ele acha que é, o protagonismo não é, de uma certa forma é, mas não de acordo com o programa (ENTREVISTADO 5).

Nesse aspecto, existe uma diferença entre os conceitos de protagonismo. O concebido pelo PEI está na direção do próprio ambiente escolar enquanto potencial de aprendizagem e, para isso, é narrado nas suas Diretrizes a importância. O apelo que se faz à escola é no sentido de conquistar a autoconfiança dos alunos de maneira cuidadosa, bem como sua autodeterminação, autoestima, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança e esses elementos são indispensáveis para desenvolver as habilidades e competências dos alunos e sua conquista identitária pessoal e social visto que o jovem gosta de procurar e experimentar “oportunidades de criação de espaços, de participar e de ser ouvido dentro e fora da esfera escolar, é mais do que importante garantir que tenham acompanhamento e orientação pelos educadores” (São Paulo, 2013, p. 15).

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil proporciona ao jovem agir com postura própria a alguém que sabe o que quer e se empenha para realizar seus objetivos de modo consequente. E esse empenho consequente conduz os alunos a patamares superiores em termos de autonomia, conferindo-lhes melhores condições para lidar com as diversas alternativas no enfrentamento e resolução de problemas que os desafiam (São Paulo, 2013, p. 16).

A participação, a experimentação e proatividade são características que o jovem pode e deve manifestar e precisam ser direcionadas através da equipe escolar para o foco em seu protagonismo, para isso, as Diretrizes do PEI especificam as ações dentro do protagonismo que são citadas e destacadas que são os Clubes Juvenis e os Líderes de Turma, sendo que nesse modelo de protagonismo o jovem que é líder de turma deve olhar para sua comunidade e para os outros a sua volta com reconhecimento. Segundo o documento:

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de gestão, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida. Para que os alunos possam exercê-la de forma adequada, para organizá-la institucionalmente, há a indicação dos líderes de turma (São Paulo, 2013, p. 16).

Além disso, a prática de liderança de turma deve visar desenvolver a capacidade de liderança do estudante para o desenvolvimento de sua própria turma, sendo referência e,

também, contribuindo e estimulando as mudanças de posturas, ensinando a ser atento às necessidades dos outros, de sua comunidade, escolar e etc. O objetivo desse líder de turma é, além de ser um espaço de atuação para o protagonismo, de aprimorar a gestão escolar e participação dos alunos (São Paulo, 2013), no entanto, aqui faz-se necessário um questionamento, tendo em vista que esse espaço é limitado a apenas um educando por turma, ou seja, as oportunidades são limitadas a poucos.

Ainda, segundo as Diretrizes do Programa, os Clubes Juvenis também são espaços para o exercício do protagonismo, da autonomia e capacidade de gestão e organização sempre tendo em vista o foco na formação escolar. Os Clubes são espaços nos quais os alunos têm a oportunidade de criarem um plano de ação e práticas de gestão, aprendendo a se organizarem e a conviverem com metas a serem atingidas colocadas pelos próprios alunos interessados.

Além disso, as aulas de Projeto de Vida também devem caracterizar espaços de Protagonismo Juvenil, incentivando a iniciativa do jovem e sua participação na elaboração e realização de seus sonhos. Tendo em vista que todas as ações do Programa devem convergir para a efetivação do projeto de vida dos jovens e o que é trazido pelas Diretrizes sobre a desmotivação do jovem pelo ambiente escolar, buscando a melhoria da frequência escolar, o Projeto de Vida é um incentivo e um esforço do Programa ao jovem e prioridade no Modelo Pedagógico do PEI, sendo que “[...] Esse esforço se desdobra em diversas atividades e pressupõe a definição de objetivos, e um plano para alcançá-los e de suas respectivas ações.” (São Paulo, 2013, p. 19). A materialização do Projeto de Vida é quando o estudante escreve um “documento” “[...] a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assume a tarefa de orientá-lo, tanto na construção inicial quanto no seu constante aprimoramento” (São Paulo, 2013, p. 19).

Essa construção do projeto de vida de maneira mais detalhada é instigada no Ensino Médio, enquanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental tem-se as aulas de Projeto de Vida focadas na “[...]constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam ao jovem a tomada de decisões que garantam a continuidade de seus estudos” (São Paulo, 2013, p. 21).

No entanto, a narrativa das Diretrizes do PEI coloca o estudante como o próprio responsável pela aquisição das aprendizagens indispensáveis à construção do seu Projeto de Vida, pois considera que não é suficiente que a escola ofereça “boas aulas” (São Paulo, 2013, p. 19), mas que é necessário que o jovem também seja motivado, através da sua participação ativa no seu processo de ensino e aprendizagem (São Paulo, 2013).

Diante disso, em busca de tentar desenvolver a autonomia dos estudantes, as aulas de Protagonismo Juvenil que são ofertadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental para ajudá-los na gestão de seus clubes, apresentam-se como um desafio para o Entrevistado a seguir que também revela sua dificuldade pessoal em lidar com uma matéria diferente de sua formação:

É difícil (risos), é difícil porque você não está preparada para dar uma aula disso. Eu fiz licenciatura para dar uma aula de Matemática, não para um aluno ser protagonista. A gente vai aprendendo aos poucos a lidar com isso, que é o protagonismo, que eles entendem sobre isso, é difícil. Foi muito difícil no começo. Agora que a gente está começando a entender, mas vira e mexe começa a mudar as coisas (Entrevistado 4).

Nota-se que é necessário um preparo de formação continuada para que o professor dê conta de suas atribuições. Alguns dos colaboradores deste trabalho relataram a dificuldade que têm de chamar a atenção dos jovens para o conteúdo de Projeto de Vida e para seus interesses, conforme trecho abaixo, pois esse é um momento específico de aula que é ofertada pelo Programa que visa atender às especificidades dos planos futuros dos jovens, mas há um incômodo quanto à atenção que se dá aos interesses de cada estudante tendo em vista seu Projeto de Vida:

A gente é obrigado a seguir um conteúdo preestabelecido né, a gente pode talvez mudar a forma de abordar esse conteúdo, mas não pode fugir desse conteúdo. Eu acho que se a gente focasse realmente no que eles querem né [...] mas, realmente eu ficar falando de conservação do patrimônio público vai ajudar ele a virar um bom músico, um bom atleta? Porque se a gente tá pensando que o protagonismo já devia exercer o que ele quer né, exercer o projeto dele no futuro, não sei se encaixa, lógico que a gente pode pegar e debater esses temas né, mas tem que ser transversais não uma aula inteira sobre isso. Enfim, eu não sei se o jeito que tá atende o projeto de vida deles. Daria para fazer uma parceria com o SENAI, SESC? Então, de novo, “quero ser músico, quero ser dançarino”, ter aulas específicas sobre essas coisas “quero ser atleta”, faz o convênio com a prefeitura, vai lá praticar esporte na prefeitura (Entrevistado 2).

Além da dificuldade de atenção aos interesses de cada jovem, o Entrevistado manifestou seu descontentamento com a pouca flexibilidade do PEI em proporcionar momentos de qualidade e, para isso, propõe como estratégia a realização de parcerias que seriam interessantes para que os jovens se aproximassem de forma concreta de seus objetivos e uma maneira de descobrir seus gostos. O Entrevistado 4 apresentou seu descontentamento com a aula de Projeto de Vida porque não recebe preparo para esse momento.

É, não tem uma reunião de Projeto de Vida que dá o caminho certo, não tivemos, era pra ter né, mas não tem. Seria seguir o currículo, então, eu sigo de uma forma

de um vídeo, de uma palestra, de formas de questionário, de fazer uma roda de conversa, entendeu? Dessa maneira (Entrevistado 4).

Para além dessa análise, nos depoimentos acima é possível inferir que os conteúdos não satisfazem o desejo dos alunos em relação ao seu projeto de vida porque não buscam explorar opções diversas de trazer o conhecimento e a diversidade de interesses, pois existe um conteúdo preestabelecido a ser trabalhado até mesmo em Projeto de Vida. Essa forma de concepção das aulas de Projeto de Vida com um conteúdo que não atenda às expectativas dos jovens pode idealizar uma forma de visão de futuro, isto é, idealizar o jovem que já vem “pronto” para a escola, quando na verdade, as próprias Diretrizes discursam que esta deve oportunizar maneiras de efetivação dos sonhos dos jovens para que isso não se perca.

A seletividade e dualidade pode se manifestar no PEI ao não conseguir contemplar todos os projetos de vida dos seus jovens, isto é, excluir projetos de vida que não têm tanta significância para o Programa, pois não são a maioria:

[...] muitos não têm projeto de vida. Essa ideia de projeto de vida, sabe? Acho que começa a gente pensar assim do básico né, qual é o nosso aluno, qual a realidade dele? Ele vê sentido na educação? Muitos não veem sentido na educação, muitos não veem educação como forma de você ter uma vida melhor, sabe? Eles estão aqui, é um adulto chato e as vezes a gente é mesmo, a gente é chato mesmo. Sabe? É um adulto chato que não deixa eles fazerem as coisas. Chato que faz a gente ficar sentado, que não deixa a gente ir ao banheiro, que não deixa conversar (Entrevistado 2).

Em entrevista concedida por Costa (2007), ao ser perguntado se seria possível que habilidades e competências fossem transmitidas pela docência para um jovem no entendimento do Protagonismo Juvenil, este relata que é a iniciativa do próprio estudante que dará sentido as suas práticas e que os recursos pedagógicos necessários ao desenvolvimento desse jovem fogem à natureza de aula como a conhecemos, que “o discurso das palavras deve ser substituído pelo curso efetivo dos acontecimentos” (Costa, 2007, p. 9).

No tocante à isso, é preciso se atentar para o que Costa (2007) diz ao defender o protagonismo, que alguns tipos de participação negam o protagonismo, como a participação manipulada, que é quando o educando repete o que lhe foi ensinado, uma espécie de doutrinação; a simbólica, que é quando a presença do jovem é como ouvinte; e a decorativa, quando a participação dos jovens é apenas uma forma de mostrar o que não é de fato, um exemplo disso é quando os jovens apresentam algum trabalho do qual não fizeram parte num todo.

Essas são formas de não-participação e que podem prejudicar a formação integral do educando. A participação só é genuína se for desenvolvida em ambiente democrático e só é autêntica quando o educando ganha autonomia, autoconfiança e autodeterminação na busca de sua identidade social e pessoal (Costa, 2007), sendo a autonomia um “Estágio avançado de protagonismo no qual os educandos já se desincumbem de todas as etapas de uma ação protagônica sem que seja necessário o envolvimento dos educadores” (COSTA, 2007, p. 12-13).

O verdadeiro protagonismo exige que o jovem saia do que lhe já é corriqueiro, presencie e vivencie a educação, não apenas com experiências escolares, mas experiências reais e que saiam daquela visão de docência como tradicionalmente já conhecemos. Na perspectiva dos entrevistados, o PEI não se realiza enquanto fora dessa docência, mas isso também deve caminhar para novas maneiras de concebê-la, bem como a prática educativa na escola, pois estas estão presentes até mesmo nas matérias de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida. É preciso que sejam reconhecidas as práticas educativas que podem dar sentido à docência quando há atividades e um currículo a ser seguido dentro da sala de aula.

As práticas somente dentro da sala de aula fogem à concepção de protagonismo porque segundo Costa (2007) os jovens precisariam se envolver em soluções de problemas reais para serem fontes de iniciativa, liberdade e compromisso (Costa, 2007) e é necessário que se tenha práticas educativas relacionadas à docência que contemplem o universo fora da sala de aula.

Em seu discurso, as Diretrizes do PEI dispõem que a escola deve aprimorar o que já existe e buscar evitar o desânimo da juventude. Deve ser pensado também o quanto é importante a ação dos professores para que esses jovens se sintam de fato acolhidos e interessados (São Paulo, 2013), mas a prática, não parece caminhar nessa direção. É necessário que se problematize sobre o espaço ofertado à docência para que os jovens sejam atendidos e essa dificuldade de abertura para algo novo é revelado pelos entrevistados.

Sabe-se que o trabalho do professor deve ser imprescindível para o estímulo da autonomia e confiança do estudante, ajudando-o a participar dos espaços e momentos escolares exercendo o seu protagonismo. A ação profissional adquire grande impacto no protagonismo do estudante, mas, o Entrevistado 4 quando perguntado sobre quais incentivos recebe para motivar os educandos, apresenta uma negação para responder e, logo em seguida, revela que não recebe apoio necessário para suas demandas com os jovens:

Posso não querer responder? (risos). Por que não, não somos, não somos. Eu não tenho um alguém que fala assim “ó, não está dando esse caminho, você já tentou esse caminho?” Não teve alguém que veio falar comigo sobre isso. Tem que seguir o currículo que tá lá, mas se eu seguir o currículo que tá lá em Projeto de Vida, é um absurdo, não tem nada a ver com eles, não tem, aí que o negócio vai desandar. Não tem, posso até te dar apostila deles falando “se eu tivesse no fundo do mar” não sei o que, não sei o que. Não tem, não tem nada a ver o projeto de vida, pelo lado deles. O interesse é mínimo (Entrevistado 4).

Uma das propostas dadas pelo discurso do PEI para que os educadores ganhem a confiança de seus alunos no PEI é a tutoria, com o objetivo de estabelecer uma relação entre educador e educando mais horizontal através da liberdade do estudante em propor ideias. Deve ser um espaço do qual educador e educando compartilham seus pensamentos e o jovem pode desenvolver sua autonomia ao expressar-se e participar de sua vida acadêmica, momentos estes que, teoricamente, subsidiam o desenvolvimento de elementos que são base para o exercício do protagonismo. No entanto, o que se revela através das entrevistas é um descompasso entre a proposta de tutoria do PEI e a realidade. Os jovens muitas vezes têm se demonstrado desinteressados nesse momento:

A, eu vejo que é um processo muito complicado. Se no meu caso, eu tenho vários tutorados, acho que estou com 12, se me recordo, eu tenho que chamar para eles irem na tutoria, porque eles não vão, se perdem, fogem (risos) dá o horário de ir na tutoria e eles vão em outro lugar. Tem um horário, aqui no caso é das 9h até as 9h30 e eles fogem, você tem que ir caçando, eu criei um grupo no WhatsApp de tutoria para chamar eles e falar “ó, tem tutoria, vão”, e mesmo assim, a maioria dá bolo, você que tem que ficar correndo atrás. E tem aluno meu que nunca foi para a tutoria, que já chamei mais de duas vezes e nunca apareceu. Alguns sim, alguns não, a maioria também vê esse momento da tutoria mais como algo pesaroso, de aborrecimento do que algo para realmente você refletir. Eles veem como uma extensão de uma aula chata, que só perturba ne (Entrevistado 2).

Além de os educandos verem esse momento como pesaroso, o desinteresse dos jovens volta-se para a questão da avaliação de seu rendimento em um momento que era para ser de troca:

[...] na tutoria a gente tem que saber o projeto de vida do aluno, a gente tenta saber se está seguindo. Então, eles veem, a gente vê a tutoria como momento de avaliar o rendimento do aluno mesmo né, como ele está nas disciplinas, enfim, uma análise de como eles estão, do projeto de vida, se estão conseguindo, se estão tirando as notas. É mais para esse momento de avaliação, mas a maioria não gosta ne, não quer, não sei. Quando eles vão, alguns são legais, dá certo, você acompanha, você consegue fazer atividade com eles, mas a grande maioria não quer, eu não sei dizer se funciona ou não. A ideia é ótima, mas a prática, não sei né, o ideal e o real (Entrevistado 2).

Isso também é demonstrado na fala de outro profissional ao explicar que o momento de tutoria tem algo envolvendo outras dimensões do estudante, mas o foco é o rendimento escolar:

Porque assim, é óbvio né, a tutoria, o tutor e os tutorados vão ter uma conversa, vai ler algumas coisas, vai ver nota. Ele vai ter uma orientação acadêmica, ele acaba tendo ali alguma coisa do socioemocional também tá? Mas assim, você combinou com o seu tutorado uma coisa, você tem um prazo, não é de um dia para o outro, você não vai chegar um dia depois sendo que ele tinha que melhorar, por exemplo, academicamente em Matemática, às vezes ele nem teve aula (Entrevistado 5).

A tutoria como momento de engajamento do estudante em suas potencialidades pessoais seria um fator muito importante caso ocorresse de maneira fundamentada e crítica porque possibilitaria uma aproximação do educador com o educando horizontalmente, demonstrando que existe disponibilidade de diálogo e escuta, fatores necessários a uma educação democrática (Freire, 2022), pois envolve a vida social e comum, os interesses, a vida fora da escola, o ensino e aprendizagem de maneira mais leve e dinâmica (Dewey, 1979). Dessa forma, onde todas as ações e orientações devam convergir ao projeto de vida dos educandos, a tutoria implicaria esse momento de aproximação entre professor e aluno, visando o desenvolvimento do estudante enquanto protagonista, incentivando nas atividades escolares e compartilhando a vida comum, mas, através dos depoimentos, o viés dos professores também pende apenas para o lado acadêmico.

De acordo com Freire (2022), a confiança vem com o diálogo autêntico, isto é, uma comunicação que exige disponibilidade do sistema educacional e dos educadores para reconhecer a realidade dos educandos, pois “[...] implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra [...] não pode ser estímulo à confiança” (Freire, 2022, p. 113). Se o Programa não se atentar aos interesses dos educandos, a troca de ideias será sempre vertical, partindo do sistema para o jovem e não terá a devolutiva de seu objetivo que é a formação do jovem protagonista.

Para Costa (2007) o desenvolvimento do jovem autônomo e solidário seria um caminho para a construção de uma sociedade para o século XXI, ao mesmo tempo, a valorização dada à juventude atual deveria vir de encontro com ir além dos conteúdos meramente intelectuais transmitidos por professores, os valores devem ser vividos. “[...] A inteligência não é a única via de acesso e expressão dos valores. Eles se manifestam quando sentimos, escolhemos, decidimos ou agimos nesta ou naquela direção” (Costa, 2007, p. 4).

Dessa forma, a Escola da Escolha que é o modelo de educação integral fundado pelo ICE e parceiro do PEI, tem como idealização um jovem convicto em seus valores e crenças; que se apresente como solução dos problemas da realidade, não sendo indiferente e que possua diversas competências que o permita viver em sua vida pessoal, social e produtiva, enfrentando os desafios do século XXI (ICE, 2021). O PEI também recebe o financiamento do Instituto Natura.

De acordo com Costa (2007), um dos parceiros do ICE, o século XXI apresenta desafios para o posicionamento do jovem em diversas áreas de sua vida, principalmente a profissional. A responsabilidade por essas demandas sociais e profissionais são dadas à formação escolar, justificando em seu pensamento a necessidade do jovem protagonista. Essas demandas profissionais são chamadas por Costa (2007) de dinamismos, produzidos pela globalização dos mercados e o ingresso na era pós-industrial (Costa, 2007).

De acordo com Costa (2007) esses dinamismos têm consequências graves caso não sejam cuidadas as necessidades sociais, além disso, as consequências disso na vida social dos jovens são diversas porque acarreta um elevado custo social que é pago pelos mais pobres, entendendo-se que os jovens pobres acabam ficando ainda mais relegados quanto aos seus direitos e condições de vida à custo de sua produção para o serviço, através da precarização do trabalho (Costa, 2007).

Essas consequências vêm de uma realidade que envolve a produtividade como centro do processo de crescimento de um país. Existe uma disputa econômica internacional que é exigida pela globalização dos mercados, isto é, o crescimento do mercado de trabalho exige que os países disputem suas economias, gerando uma elevação dos níveis de produtividade e da qualidade dos bens e serviços que são feitos pela reestruturação do país nesse aspecto. Com um mercado de trabalho que exige novas tecnologias, a escola acaba sendo uma estratégia do processo de estruturação da economia do país, pois ela é capaz de proporcionar uma formação para esse mercado de trabalho (Costa, 2007).

Mas esse mercado de trabalho se torna cada vez mais competitivo e exigente, fazendo sobressair, segundo Costa (2007), uma desvinculação entre emprego e produção. As classes sociais menos favorecidas acabam pagando um alto custo social pela falta de qualificação e a baixa qualidade em sua formação. Dessa forma, existe um desafio para o século XXI de conciliar essa transformação da produtividade à equidade social para que não aumente ainda mais as desigualdades sociais (Costa, 2007).

O Entrevistado 2 entende que existem essas demandas sociais e profissionais, mas concorda que não se pode perder de vista a realidade do educando e, em sua opinião, o Programa não acompanha as diferentes realidades de vida dos jovens:

Temos, é o que a gente fala né, demandas sociais, mas aí se você pegar no papel é bonito né, mas quais são as demandas sociais de agora né? Se eu pensar na questão de emprego que eu estava discutindo cada vez mais os empregos são temporários, não são fixos, então, qual que é a demanda social? É ser um cidadão crítico? Cada vez mais a gente vê que as coisas estão mais alienadas, o mundo está mais polarizado, então, não sei (risos), não sei se a gente tá alcançando os objetivos, eu acho que, lógico que formar um cidadão crítico ainda continua né, mas e também de ter que ver a realidade de cada aluno né, do estudante né, que o pai e a mãe está preso ou então o pai e a mãe não terminou a escola, então o pai e a mãe quer que ele trabalhe e saia logo da escola, só vê a escola como um depósito para ele ficar lá durante o serviço. Então, eu não sei se (risos), se isso consegue chegar em todo mundo porque é muito mais amplo, a gente só é uma pontinha né (Entrevistado 2).

Ao mesmo tempo, para o mesmo colaborador, deve ser avaliado se o PEI de fato está sendo executado em prol da equidade social, uma vez que são poucos os projetos de vida pensados na realidade dos educandos que são contemplados:

[...] Está sendo bom? Não está né, na minha visão, “a mas aquele aluno eu consegui pegar”, ta, mas e o resto, os outros 38 (risos) o restante. Então a gente vai pegar o sucesso só por um, vai isolar o sucesso e o fracasso você exclui? Tem classe que é aquilo, de novo que eu falei, eu acho que esse modelo PEI de PV e PJ se você ficar dentro de uma sala de aula falando sobre o projeto de vida deles não funciona (Entrevistado 2).

Entende-se a necessidade de formação de um jovem protagonista para o mercado de trabalho na escola pública, possibilitando a ele oportunidades de adentrar à sociedade contemporânea de maneira que não pague um alto custo social, no entanto, deve-se tomar cuidado para que o PEI não perca de vista a função social da escola em prol de sua função produtiva. A educação do PEI que está imbricada no objetivo de preparar o jovem para o século XXI pautando-se em valores de democracia (São Paulo, 2013), não pode se desviar de sua busca pela qualidade e adequação aos interesses dos jovens, contra as desigualdades sociais e o dualismo escolar, para que não se aproxime da perspectiva da teoria do capital humano do qual o indivíduo perdia seu valor humano à custas de manter o crescimento econômico do país.

Na mesma perspectiva de se entender o viés do protagonismo como benefício ao jovem em sua educação escolar, faz-se necessário traçar um encontro entre a discussão aqui categorizada como protagonismo e as discussões do jovem idealizado. Para isso, vale considerar as discussões anteriores de Souza (2006) sobre o viés utilitário do Protagonismo

Juvenil enquanto discurso e o que John Dewey (1979) revelou ao estudar uma educação democrática. O reconhecimento de uma educação formal como uma estratégia de reprodução das classes sociais elitizadas na tentativa de manter seus privilégios e perpetuar sua posição na estrutura de classes, afastando ainda mais as classes populares do ensino, consequentemente, de melhores oportunidades de vida, veio em contato com os jovens, sabendo que as formas de trabalho e de convivência mudam, se renovando continuamente, dessa forma, o pensamento utilitário da educação estaria na perspectiva de que precisa-se “habilitar” os jovens a participar da vida comum com resultados mais precisos e externos (Dewey, 1979).

Dessa forma, à medida que a sociedade cresce, sua expectativa em relação aos jovens também aumenta, demonstrando que há interesses dos quais os jovens não têm muitas aptidões para cumpri-los, sendo preciso uma educação que tenha o fim de desenvolver junto aos jovens essas aptidões, sendo atribuído o papel de transmissão de culturas e valores à educação formal, necessários para o desenvolvimento profissional desses indivíduos (Dewey, 1979).

Mas ao buscar desenvolver nos jovens os interesses do mundo adulto, da sociedade que precisa desses jovens competentes, facilmente a educação escolar pode se tornar totalmente distante, não interessante e abstrata, devido à dificuldade que pode ser a adequação dos conteúdos transmitidos à realidade dos educandos, feita de forma “técnico e superficial” (Dewey, 1979, p. 9).

Tem-se com isso o medo de que apenas a transmissão formal seja o centro da educação escolar, isolada das experiências reais da vida e da prática. Dewey (1979) afirma que a escola, ao se distanciar dos interesses da sociedade, deixa de os atender e consequentemente de ser interessante, a vida deixa de ser importante e significativa, isto é,

[...] Quando a aquisição de conhecimentos e a aptidão intelectual técnica não influem para criar uma atitude mental social, a experiência vital ordinária deixa de ganhar maior significação, ao passo que, na mesma proporção, o ensino escolar cria homens meramente “eruditos”, isto é, especialistas egoístas (Dewey, 1979, p. 9).

Como demonstrado pelo próprio documento orientador do PEI e apresentado no balanço do PNE de 2023, adentrar a realidade dos educandos na educação escolar pública é um desafio para além de sua qualidade que ainda não foi efetivada, apesar de ser prevista nas leis.

Para Dewey (1979), se efetivada a qualidade educacional pública dos conteúdos ensinados juntamente com a adequação desses à realidade dos educandos, o próximo desafio da educação seria o de apresentar um equilíbrio que conserve os métodos educacionais não

formais e formais de modo ora mais dinâmico, ora menos. Esse equilíbrio segundo Dewey (1979) não é fácil e cada vez mais que se procura concentrar em construir uma educação especializada, esse esforço se torna maior e mais meticuloso, sendo que a educação é uma atividade formadora, modeladora à forma social que é desejada.

O problema é que a educação não pode ser uma forma de adestramento, pois isso causaria traumas nos estudantes, exigindo tipos de punições ou castigos, como víamos antigamente e como vemos hoje através de atitudes de constrangimento ou mesmo como um sistema de recompensas e não recompensas (Dewey, 1979).

Dessa maneira, seria apenas depois desse equilíbrio efetivado que o jovem conseguiria um espaço na instituição escolar de maneira a desenvolver seu protagonismo, sendo a educação em tempo integral um método para a produção do equilíbrio da qualidade educacional à realidade dos jovens, conseqüentemente isso favoreceria o desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos, ou seja, sua formação integral.

Para Dewey (1979), a escola não necessariamente participa da vida dos estudantes, ela é obrigatória e, além disso, muitos jovens esperam da escola uma alavanca social, quando na verdade, se a educação escolar fosse interessante a esses jovens, eles estudariam para participar de suas vidas sociais, utilizariam a educação para seu crescimento pessoal também. Nesse sentido, para Dewey, a educação deve ser compartilhada através da comunicação participativa, na qual estudante e professor tenham espaço nas dinâmicas e discussões.

Mas o que se vê através da perspectiva dos colaboradores é uma realidade educacional desalinhada às expectativas formais e informais, tornando a escola parte quase integral da vida do jovem sem adentrar sua realidade e sem uma participação ativa desse jovem no cotidiano escolar.

Além disso, a contemplação de poucos projetos de vida pode acabar revelando o dualismo escolar porque o Programa e os profissionais podem idealizar um tipo de protagonismo que o jovem deve desenvolver:

Eu acho o seguinte, quando um aluno tem vontade de ir pra frente eu acho que ele tem que ser protagonismo, ele tem que correr atrás do prejuízo, e ele correndo eu acho que é a parte mais importante, que ele aprende e sabe lidar com o erro dele, essa é a parte boa dele, aí ele tem que correr e ver o que ele errou e voltar atrás e fazer, procurar ajuda, isso é o que eu acho (Entrevistado 4).

O Entrevistado 2 descreve a seguir que a questão do contexto familiar do estudante faz muita diferença no valor que este dá a educação, isto é, aqueles cujos pais ou responsáveis e/ou familiares reconhecem o quanto a educação pode pesar como um valor agregado ao

jovem no futuro, sabem como funciona a escola e como se beneficiar dela e, assim, usufruir dela para seu crescimento pessoal e profissional:

Então eles não veem muito sentido na educação mesmo, porque em casa eles não veem. Em casa o pai e a mãe dele não vê sentido na educação ou então tem uma família materna, paterna, enfim, um responsável legal que vai sentar com ele e vai falar: ó, a educação é importante porque lá na frente você vai ter um emprego melhor (Entrevistado 2).

Além disso, o mesmo Entrevistado relaciona o fato do jovem ser protagonista com o valor que se dá a educação no contexto familiar:

[...] a para você ver nitidamente, alunas que são protagonistas, alunos que tem uma família muito mais centrada que entende o papel da educação no processo da vida dele (Entrevistado 2).

Nesse aspecto, Dubet (2003) reflete sobre o fenômeno dos estudantes de meio favorecido na maioria das vezes conseguirem futuros privilegiados devido à uma educação previamente recebida, a qual o ajudou em seu processo escolar. Para isso, Bourdieu chama de “capital cultural” e afirma que este é um importante aliado do estudante para a sua seletividade no sistema escolar. A escola sutilmente se apropria dos que já trazem determinado capital cultural de classe, mas nitidamente coloca para baixo e exclui aqueles que não o têm, os alunos considerados mais fracos. “Em resumo, a escola transformou-se e transformou suas representações com a emergência do problema da exclusão” (Dubet, 2003, p. 37).

Segundo Bourdieu (1998) as chances de um sujeito de se apropriar de ideias futuras racionalmente depende de sua condição econômica e de sua apropriação de um capital cultural e econômico que possibilite alguma dominação sobre os mecanismos econômicos. A escola pode ser, para muitos, um lugar de conquista de um *habitus* cultivado, isto é, uma maneira de apreender uma cultura diferente da sua, pela aculturação, mas dependerá da importância que a família ou a comunidade dá a escolarização, conseqüentemente, da cultura escolar que vem com o sujeito, portanto, existe algo mais profundo e complexo na educação escolar quando pensamos em uma segregação de estudantes por suas condições sociais, e a escola sabendo que essas condições sociais e econômicas influenciam no valor que o estudante vai dar ao seu processo educacional, usa isso para criar um pensamento de que esse jovem não é apto, quando, na verdade, ele apenas não tem a convivência suficiente com a educação escolar a ponto de entender o “jogo” social que é estabelecido ali e que determinará se ele vai ou não ser um jovem “bem-sucedido” (Bourdieu, 1998).

Ao dar um exemplo de protagonismo, o Entrevistado 2 utiliza o termo “recompensa” para designar uma troca ao protagonismo de uma estudante que tirou boas notas. Nesse aspecto identifica-se a excelência acadêmica como um dos meios de ser protagonista e a recompensa como uma forma de mérito:

[...] ela veio falar para mim que foi a terceira na prova paulista de português, pegou e falou “a professor, fui bem, fui a terceira na prova paulista” e eu falei “a que legal, parabéns” daí falou “ai, você podia recompensar a sala né, podia dar um filme” falei “pode ser”. Ela sabe o espaço, ela sabe o porquê da recompensa. “Ai, eu podia ver o filme porque eu fui bem”. E la já sabe o filme que ela quer ver já, e é legal, a gente pode ver o filme depois, que nem eu falei e ir para o outro espaço de refletir sobre o filme e fazer uma atividade ne, enfim, é isso que eu falo de protagonismo ne, o propor alguma coisa ne, algum conteúdo... ou até eu falo ne, ser protagonista é vir falar o que aconteceu com ela né, compartilhar (Entrevistado 2).

Nesse viés, o mérito é concebido a partir do tipo de socialização que o jovem tem com a educação, nesse caso, através do depoimento acima, o mérito seria a recompensa por um bom desempenho acadêmico que conseqüentemente acabou sendo atrelado ao protagonismo da jovem, caracterizando uma maneira de o professor conceber a função social do PEI.

O que nos ajuda a entender essa abordagem é o pensamento de Bowles e Gintis (1976 *apud* Enguita, 1989), os quais revelam em seus estudos que a escola tende a socializar os indivíduos de maneiras diferentes e validam empiricamente suas afirmações através do tipo de socialização e recompensa que os estudantes recebem de acordo com o nível escolar em que estão, nesse caso, no nível intermediário que diz respeito à seriedade ou confiabilidade, basicamente o estudante precisaria saber trabalhar sem uma supervisão constante, pois já saberia quais são os objetivos a serem atingidos (Enguita, 1989). Apesar dessa teoria ser bem contestada, pois generaliza os aspectos sociais da educação de acordo com a personalidade e o rendimento individual do estudante, o que nos interessa aqui é a “ênfase nas relações sociais da educação” (Enguita, 1989, p. 153).

Em outro momento, o mesmo Entrevistado explana como os estudantes se comportam com os conteúdos que não lhes dão prazer e mostra que nem sempre o estudo vai ser prazeroso, mas necessário. No entanto, entende-se que mesmo essas partes diversificadas como Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil são muito distantes dos interesses e da realidade jovem, sendo desanimador para o educando:

[...] Por exemplo no PV. Ontem mesmo eu dando uma aula pro aluno, não, desculpa, foi PJ (risos) [...] Do PJ, mas a pergunta era sobre PV (risos) eu, então eu dei o filme lá, “um sonho possível” daí eu falei para eles “ó, hoje eu vou querer um trabalho, vocês vão se dividir em grupo e vão analisar o filme e me mostrar que vocês entenderam” enfim, daí “mas a professor vai valer nota?” eu falei “não, não

vai valer” “mas ai, com todo respeito professor, não vejo sentido no PV”. É aquilo, tive que dar uma resposta rápida para ele, mas com certeza não foi a melhor resposta né, eu falei “não, mas olha o menino lá do filme, ele pensou na vida dele sobre o processo acadêmico dele, ele pensou no projeto de vida para conseguir melhorar” essa foi a resposta que eu dei, mas com certeza não convenceu ele e ele não entende a realidade. Eu acho que nem tanto de ser recompensado, mas de que a escola não dá o prazer, de novo, voltando, o conhecimento é árduo, você obter o conhecimento é prazeroso, lógico, quando você chega no objetivo final você chegar e falar “nossa, eu li o Dom Quixote” né, realmente eu li e é muito bom (risos), mas foi um trabalho ler as, nossa, 400 e poucas, 500 páginas de Dom Quixote. Se tem que ficar sentado, até para a gente que tem o hábito do estudo é cansativo, imagina para eles então, mas por um lado a gente entende o objetivo futuro né (Entrevistado 2).

Esse desinteresse dos jovens em não enxergar a realidade, pode ser entendido a partir de Bordieu e Passeron (1992 *apud* Enguita, 1989) que analisam os mecanismos excludentes que a escola reproduz através da violência simbólica, isto é, na obrigação dos alunos das classes populares ao enfrentamento de uma escola pensada para excluir, e, portanto, que exige um conhecimento prévio, um determinado nível de capital cultural. Dessa forma, os alunos mais privilegiados são recompensados nos critérios escolares e os menos privilegiados são relegados e taxados como “desinteressantes” e “desinteressados”, uma forma de violência oculta (Enguita, 1989).

Segundo Freire (2022), os oprimidos por esse sistema seriam “[...] os “subversivos” [...] os “violentos” [...] os “malvados” [...] e “os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores.” (Freire, 2022, p. 59). A realidade dos oprimidos os proíbe de ser e é por isso que é uma violência. Em seu processo de formação o sujeito é formado por proibições. Proibidos de sua situação objetiva, uma violência, privando os menos favorecidos de opções e apontando o sucesso de uns e fracassos de outros (Freire, 2022).

No ponto de vista do Entrevistado 5, outro fator que pode determinar o protagonismo do estudante é o seu ciclo no Programa, isto é, o tempo de anos letivos que o jovem frequentou o PEI influência em seu desenvolvimento de autonomia e de entender a educação que o Programa oferece como oportunidade de construção de seu projeto de vida. Além disso, salienta que o protagonismo não é a liberdade do aluno de fazer o que quiser, mas de saber construir e seguir o seu projeto de vida através das oportunidades acadêmicas:

A proposta do PEI ela é boa tá? Uma vez que o PEI, ele é baseado no Projeto de Vida, no Protagonismo e no jovem competente, então assim, ele é muito legal, ele é bem visto né, qual que é o problema? Não é bem o problema, na verdade assim, a gente tem uma concepção de aluno que tá se formando ainda pro ensino integral. Não é porque ele está no ensino integral que ele já é um jovem protagonista, não, ele é um ser em construção né, ele é uma criança, um adolescente que tá passando aqui pelo ensino integral e ele está sendo moldado, construído, no começo eles não sabem muito o que é protagonismo tá? Protagonismo não é ele fazer tudo que ele

quer, é ele ter essa visão crítica e conseguir desenvolver o seu projeto de vida ou traçar metas para o seu projeto de vida, maneiras de chegar lá. É nesse sentido. Então, assim, o projeto, por que que ele é bom? Por que, na verdade, quando você foca em alguma coisa, no projeto de vida, você mostra pra ele um futuro e ele começa a acreditar, então, ele acaba progredindo, indo, então, ele tem uma melhoria, só que ele demora um pouquinho, não é no primeiro ano do ensino integral, é com o tempo, ele vai, e, assim, tanto os alunos como professores, eles precisam desse tempo para amadurecer no programa. Os que estão mais tempo no processo, ele tem mais clareza do que é protagonismo, ele tem o seu projeto de vida já traçado, já discutido, rediscutido várias vezes, então, ele pensa, ele tem mais clareza do mundo acadêmico, diferente do aluno que ele vem do ensino regular e acaba vindo pra cá no Ensino Médio. Então, ele demora um pouquinho tá, não é porque ele está na PEI que ele já é um protagonista, não, ele vai adquirindo aos poucos (Entrevistado 5).

Ao se basear nessa perspectiva de que quanto mais tempo inserido no Programa, mais protagonista o jovem pode ser, corre-se o risco de cair no pensamento de que o educando é o único responsável por seus resultados. Coloca-se em pauta se são levados em conta os estudantes que ingressam no Programa no fim da Educação Básica ou se existe um perfil de jovem para essa escola.

Para além da possibilidade de a escola desse Programa poder ter um perfil de estudantes, um fator que influencia na aprendizagem dos alunos é a qualidade do tempo e espaço que a instituição pode proporcionar, bem como o aproveitamento dos recursos oferecidos. É importante que o professor esteja bem preparado para sua proposta de aula e dinâmicas, que saiba usufruir dos materiais para que haja uma boa aprendizagem de seus alunos (Souza, 2007).

A exaustão de uma rotina de escola em tempo integral pode estar relacionada com o mau aproveitamento do tempo dentro da escola ou, até mesmo, com o excesso de tempo dentro da sala de aula. O Entrevistado 2 narra a exaustão que a rotina do PEI traz, bem como destaca que os conteúdos do Projeto de Vida contemplam uma espécie de questionário do qual os jovens respondem de acordo com as competências desenvolvidas:

Tem essas exigências que sobrecarregam a rotina de todo mundo. Eu agora fico correndo atrás de tutorando para assinar as coisas e é aquele negócio que eu falei né, tutorando foge da gente, a gente tem que correr atrás. É que é muito abstrato né. É que nem eu falei de novo, a aluna no caso que me entrega as coisas que eu peço na aula, eu posso dizer que esse aluno desenvolve a organização, empatia comigo porque ele entende que é meu trabalho e deve me auxiliar desenvolvendo as coisas, foco, enfim aprendizagem pro novo né, como é que chama? Não é desejo pelo novo, mas eu acho que a aprendizagem pelo novo, enfim, é, eu consegui perceber que ele desenvolveu essas competências, mas não tem uma planilha de checklist né, no caderno tem, de PV, de Projeto de Vida, tem lá um questionário que eles respondem sobre cada competência, mas de novo né, é subjetivo, o aluno pode por lá, que não fez nada e falar “não, eu tenho o foco” só que ele prestou atenção em uma aula ele por “não eu tenho foco professor” (Entrevistado 2).

A formação continuada e o aperfeiçoamento das práticas educativas dos profissionais da educação também podem influenciar na forma como esses educandos são acolhidos pelo Programa através dos professores, influenciando as ações protagonistas dos jovens e como estes receberão o modelo de escola e seu aproveitamento. É preciso pensar na formação dos professores para esses espaços e que o Programa se preocupe em proporcionar momentos e situações reais de aprendizagem que envolvam a participação ativa e protagonista dos adolescentes e jovens nas partes diversificadas do currículo.

Nesse ponto chega-se à dois fatores importantes citados no documento que são mencionados para a atuação eficaz dos profissionais na construção do jovem protagonista: a formação continuada como premissa que ganha notoriedade e a dedicação exclusiva. Ambas se relacionam à medida que o Programa se compromete em oferecer as melhores condições de trabalho no que diz respeito a formação continuada. Há a necessidade de o professor estar atualizado em suas práticas pedagógicas.

É possível identificar através do Entrevistado 2 a seguir a dificuldade quanto ao acesso dessas formações, pois é exigido que façam cursos fora da escola, mas não há de fato uma formação proporcionada pelo Programa dentro da escola, e isso acaba dificultando ainda mais a vida profissional tendo em vista a dedicação integral:

[...] você é obrigado a sempre fazer um curso de especialização durante a sua docência da PEI. Você sempre tem que fazer alguma coisa de especialização, especialização por fora. Você tem que ir atrás de algum curso de especialização. Tem o EFAP do governo né, que é a plataforma do governo que tem cursos gratuitos que eles aceitam né, mas não tem um curso especial da escola assim, tem do que o governo dá. Tem que correr atrás. Então, você tem mais isso né (Entrevistado 2).

Junta-se a isso a perspectiva do Entrevistado 2 que expõe seu pensamento sobre o jovem protagonista do PEI em direção ao educando que já tem uma visão de futuro:

Eu acho que os alunos que já têm objetivo, projeto de vida, que o que o governo gosta de trabalhar, que já são protagonistas, eu acho que funciona o sistema, mas grande maioria que não é protagonista, a grande maioria não tem projeto de vida, não tem objetivo final. A grande maioria só quer terminar o terceiro e pronto. Eu acho que não funciona (Entrevistado 2).

Uma problemática que pode ser aprofundada através dessa narrativa é justamente essa sensação que o Entrevistado 2 parece sentir de “insuficiência” das práticas educativas do Programa que são, ao seu ver, planejadas para um estudante que já tenha uma ideia de futuro, enquanto para os jovens que chegam esperando que a escola os guie, muitas vezes podem se frustrar. Observa-se, também, o que pode ser identificado como a falta de flexibilidade do PEI

em relação a atuação profissional e/ou a falta de direcionamento de seus planejamentos. Mas, de qualquer forma, isso iria contra o próprio discurso do Programa que prevê uma escola universal que seja capaz de atender e incluir a todos, pensando as oportunidades educativas a partir da jornada ampliada. Percebe-se que o protagonismo é pouco entendido quanto aos objetivos do PEI por parte dos professores.

Na direção de um jovem autônomo, ele precisaria de integração através de uma adaptação ativa, que não esteja vinculada a uma propaganda política ou a um modelo idealizado (Freire, 2022). Para que a educação escolar seja um ambiente motivador, Dewey (1979) pensa em três aspectos, o primeiro é que a escola deve proporcionar um ambiente simplificado ao jovem, despertando reações e seus interesses através de aspectos fundamentais à educação, e dessa forma, deve haver uma crescente de continuidade que o ajude a progredir e a fundamentar o seu aprendizado em suas vivências e “conduzi-los ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas” (Dewey, 1979, p. 21).

O segundo aspecto é que a escola deveria se aproveitar dos elementos futuros de uma sociedade melhor, e revelar as vantagens da sociedade comum, como um ambiente “purificado para a ação” (Dewey, 1979, p. 22), isto é, a escola deve se importar em conservar e transmitir as realizações que influirão no futuro da sociedade. O terceiro é que a escola deveria proporcionar um ambiente mais amplo e diverso ao educando, dando a ele “...oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contacto vital com um ambiente mais amplo.” (Dewey, 1979, p. 22). Aqui cabe o questionamento de até que ponto o protagonismo no PEI contribui para esses aspectos.

Dewey (1979) explica esses três aspectos dizendo que a sociedade moderna é composta de várias sociedades e comunidades diferentes e todas têm suas formas de se relacionar entre si, implicando diretamente em novos e diferentes costumes, tradições, culturas e pensamentos. Dentro dessa formação existe uma formação educativa com participação direta que é influenciada pelo ambiente social e que o indivíduo vive. Por isso, a escola como função social deve se preocupar em ser um ambiente amplamente diversificado (Dewey, 1979), transcendendo o discurso e se firmando numa prática educativa ampla e democrática.

Um indivíduo passa e frequenta diversos lugares em sua vida, no qual pode ser influenciado pelas ideias em suas relações sociais e pode se ver e se sentir confuso e contraditório. Nesse aspecto, à escola é imputado o dever de ser integradora e fortalecedora com “... a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive.” (Dewey, 1979, p. 23).

Nessa direção, para Freire (2019) a verdadeira solidariedade deve ser aquela em que o opressor, a dominância, o sistema, se reconhecem enquanto opressor e não apenas presta assistência ao oprimido, mas luta com ele em prol de uma transformação do mundo. Não é apenas se descobrindo como opressor também que existe solidariedade mesmo que sofra com essa descoberta, está muito além do que prestar alguma assistência e ainda assim manter os ajudados na posição de dependência desta, nem ter a consciência da exploração, mas a solidariedade é uma atitude radical, da qual é necessário que se assuma a situação daquele com quem se solidariza. “[...] A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro” (Freire, 2022, p. 49).

A verdadeira educação, autêntica, é aquela capaz de desenvolver no indivíduo seu ímpeto criador, que é característica de sua inconclusão como ser humano. “[...] É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação.” (Freire, 2022, p. 41). Quando o potencial do aluno é negado, isto é, quando o plano de aula é fechado e não permite a criação, mas a repetição, memorização, o educando é apenas um instrumento, nesse sentido,

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (Freire, 2022, p. 41).

De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020) existem três fatores que precisam funcionar bem para que o Protagonismo Juvenil seja efetivado: um currículo que permita que os jovens pensem e ajam em suas trajetórias escolares, professores e gestão empenhados na participação do educando, bem como na interação com eles e o desenvolvimento de atividades educativas que estimulem os jovens a participação e gere aprendizagens significativas, mas alerta para o cuidado que se deve tomar com ações que comprometam os resultados.

Se o PEI não se atentar à uma prática democrática de ensino que propicie ambiente, espaços, materiais e formação continuada aos professores, adolescentes e jovens, que considere as diferentes realidades, corre-se o risco do que Freire (2022) já alertava sobre o que sempre foi a educação brasileira: palavresca, isto é, apenas se baseia em discursos e pouca ação:

[...] Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É

“assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes. Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude (Freire, 2022, p. 123).

E aqui vê-se um discurso de um plano aberto, que incentiva a autonomia do educando, mas na verdade, essa autonomia, dada pelo protagonismo pode se tornar/ser uma propaganda ideológica e política para desviar a atenção dos problemas graves que a educação ainda enfrenta com o sistema capitalista. E, para isso, “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação.” (Freire, 2022, p. 123).

Se as práticas de protagonismo forem idealizadas, as potencialidades dos educandos em diversas esferas podem não serem valorizadas em prol do desenvolvimento das competências do PEI. Perder-se-ia a singularidade de cada jovem em demonstrar determinada aptidão ou gosto por algo, além disso, o reconhecimento da diversidade de trajetórias dos educandos seria substituído pelo apelo às exigências relacionadas ao mercado de trabalho.

O protagonismo deveria ser o poder que o jovem tem de representatividade de si no meio em que vive através das oportunidades que tem no cotidiano escolar de desenvolver-se enquanto autônomo. Isso implicaria sua ação e reflexão sobre o espaço em que vive e sua consequente conscientização do lugar que ocupa na sociedade. Além disso, de acordo com Dewey (1979) o ensino e a aprendizagem devem ser centrados em ofertar e conduzir momentos de reflexão e estímulos aos pensamentos.

É de suma importância o apelo que se faz à constituição de uma educação integral atrelada à realidade dos jovens não no sentido de inibir o novo, mas para superar a fragmentação que existe na educação e estimular que os conhecimentos sejam pertinentes para a vida cotidiana dos estudantes, bem como sua aplicação em situações da vida real, dessa forma, o protagonismo faria sentido.

5.4 Caminhos para a democracia?

As Diretrizes do PEI trazem que a jornada ampliada possibilita a concretização de novas atitudes na cognição e na convivência social, compreendendo que a educação integral é parte da exigência para a democratização da educação, da escola universal e de qualidade, proporcionando recursos culturais, acesso “às mais diversificadas metodologias dos processos

de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade” (São Paulo, 2013, p. 8).

É salientado no documento que a própria Secretaria Estadual é que redefine o papel escolar como instituição democrática, inclusiva, através de uma política educacional que vem implantando, se responsabilizando com a permanência e o sucesso dos estudantes em sua promoção. Para tanto, instiga ações para a inclusão social desses adolescentes e jovens para sua plena formação como cidadãos. A intenção é de que o acesso, a permanência e o sucesso, chamados de tríade, sejam presentes no cotidiano escolar. Para isso, é preciso que haja qualidade e cumprimento de sua política educacional (São Paulo, 2013).

Percebe-se através da análise feita que a qualidade é associada à ampliação de carga horária. As Diretrizes do PEI afirmam o seu compromisso com a democracia através da educação integral como um esforço de trazer uma educação com qualidade, universal e que esteja diante de diversas culturas, mesmo frente a tantas adversidades que seguiram o curso histórico da educação no Brasil:

A concepção de educação integral evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade (São Paulo, 2013, p. 8).

Mas o Entrevistado 2, conforme trecho transcrito abaixo, destaca a dificuldade de o PEI assumir um papel real na vida dos jovens, salientando que o discurso não é o mesmo que a prática, mesmo tendo uma parte diversificada em seu currículo, sendo que o seu papel, enquanto emancipadora, depende também do valor que se dá a ela pelas famílias dos estudantes:

Mas é que o governo tá pegando disso né, dessas ideias das competências básicas para se desenvolver. O cidadão crítico, trabalhar conteúdo também de resolução de problemas, essas metodologias ativas né, divertida, mas eles não veem sentido né, alguns alunos, a maioria põe o filho na escola porque é um depósito realmente, para você deixar ele ali para você ir trabalhar e porque senão você responde legalmente. Porque a ideia mesmo é o moleque fazer 18 anos e começar a trabalhar, então, como você dá uma aula de Projeto de Vida se eles nem entendem pra que aquilo né, qual a importância daquilo. É o que eu falei, eles entendem o que dá nota né, porque aí repete. Projeto de Vida se eu não entregar o material eu não vou repetir né (Entrevistado 2).

Ao assumir um compromisso com a democracia, o PEI deveria se atentar à prática democrática. Contudo, esse mesmo profissional, exemplifica que a ampliação da jornada traz

consigo um aumento excessivo do trabalho e isso não necessariamente representa uma qualidade maior de ensino, visto que os conteúdos podem não ser bem trabalhados. Há uma resistência ao tempo integral:

[...] Que nem eu falei, algumas coisas são surreais do governo né, uma das coisas do patrimônio escolar era “vá com os alunos, pegue uma aula e comece a ver sobre patrimônio da escola, no final faça uma culminância”, não dá, não tem como. A depender da sala de aula você até consegue realmente, os alunos engajados, mas na grande maioria, se você for pegar para sair. A gente mal e má tem tempo de planejar a aula de amanhã. Tem dia que sou surpreendido junto com os alunos “nossa, é isso que a gente vai ver?” (risos) “que legal” e a gente vai porque a gente não tem tempo. É o mundo das ideias e o mundo (risos) físico (Entrevistado 2).

O que se vê no Programa Ensino Integral, através da perspectiva de outro colaborador deste estudo, é uma metodologia fechada, incapaz de atender a todos os contextos de vida dos jovens, consequentemente acaba os detendo àquele ensino tradicional dos conteúdos, os quais não garantem sua aprendizagem:

Tá, é que assim, por exemplo, os professores têm que entregar um guia de aprendizagem, então, tem que fazer os roteiros. Guia de aprendizagem é um roteiro que vai ser dado todo bimestre para os alunos. No guia de aprendizagem, lá tem os planos de aula. É só entrar em um plano de ensino, ele é mais simples. Um guia de aprendizagem, ele é mais detalhado, ele tem mais coisas e ele é feito para o aluno, tanto é que ele é fixado nas salas. O aluno líder, ele tem que acompanhar o guia (Entrevistado 5).

Parece-nos que o discurso está desalinhado à prática nesse contexto escolar, não sendo tão democrática quanto poderia e deveria ser, pois não há identificação das metodologias do Programa com as realidades dos jovens, além de o mesmo não estar promovendo espaços de estímulos às suas iniciativas, com isso, corre-se o risco de a escola, nesse contexto, estar considerado mais o seu currículo comum do que propriamente o desenvolvimento integral dos jovens.

Sabe-se que a pesquisa tem limitações que nos impossibilitam de fazer afirmações mais amplas, mas é possível identificar algumas questões mal resolvidas do PEI pela perspectiva do Entrevistado a seguir, o qual narra que o próprio livro didático utilizado pelo PEI não tem uma lógica que faça jus ao currículo do estado de São Paulo, no momento desta pesquisa:

[...] por exemplo, esse é o currículo em ação tá, então, esse daqui, ele tem a disciplina de linguagens, arte, língua portuguesa, inglês, mas eu acho ruim. O que que acontece, geralmente, os livros didáticos, eles não batem com o Currículo

*Paulista*³⁸. Ele não bate com currículo nenhum. Porque assim, todos os currículos, de todos os estados, eles são baseados na BNCC, mas cada um tem a sua forma de ver. Então assim, eles fazem um livro didático que tenta abranger o máximo possível porque a ideia dele é vender livros e não que você aprenda. Não bate, não bate. Então o que que o professor tem que fazer? Ele tem que usar isso aqui, mas ele acaba sendo pobre ainda, então, ele tem que buscar. e então, assim, o livro didático, ele não é para o professor usar só o livro didático ou só o currículo em ação, é para ele usar o currículo em ação, buscando atividades no livro didático, tá? Aí tem outra ainda tá, por exemplo, nesse governo novo inventou umas aulas digitais, então, o professor, ele tem um banco de dados de aulas digitais que não bate com o currículo, não bate com e não bate com o livro. Então assim, ele tem 3 materiais e nenhum se conversa (Entrevistado 5).

Além desse exposto, esse mesmo profissional exemplifica que existem aulas digitais e que estas são todas prontas, impossibilitando que o professor adentre alguma metodologia diversa, e que nem mesmo essas aulas prontas coincidem com o currículo do PEI, ou seja, a prática pedagógica, bem como a aprendizagem dos jovens são dificultadas por conta de não haver uma organização dedicada a isso:

[...] Aula digital é como se fosse o material pronto para o professor aplicar em slide. O professor tem que pegar esses slides e, teoricamente, usar, mas assim, ele não bate com esse, não bate com outro. Você entende? Entende o porquê que está assim a educação? É isso. Lógico, você não vai conseguir, é cada uma de um jeito (Entrevistado 5).

Nesse aspecto, para outro Entrevistado, o desafio está presente quando se tenta chamar a atenção dos educandos da geração atual, nos levando a pensar que talvez a organização do PEI precise ser repensada para manter os jovens imersos em oportunidades que atendam seus interesses de forma democrática, uma vez que os mantêm por longo período dentro da escola:

Eu acho que é tentar tornar o conteúdo interessante, é conseguirem ficar atentos mesmo porque hoje né, não só eles, mas eu acho que muito mais eles sofrem com isso, que os conteúdos são um átimo de tempo né, é um milésimo de segundo, é ouvindo TikTok que é 15 segundos, não prendeu a atenção você joga para o lado, as coisas são muito mais efêmeras né. A ideia do mundo líquido mesmo, as coisas não duram muito. E o conhecimento não é assim (Entrevistado 2).

Dessa maneira, há algumas implicações que surgem com o Ensino Integral ao pretender se comprometer com a democracia e com o enfrentamento das desigualdades educacionais. Para Ghanem (2000), a democracia precisa ser pensada de acordo com três aspectos fundamentais: o respeito aos direitos fundamentais, a representatividade social dos atores políticos e a cidadania. Uma educação democrática teria que satisfazer esses requisitos,

³⁸ Currículo do estado de São Paulo que desenvolve os Cadernos do Professor e do Aluno e define as competências e habilidades para a formação integral do educando.

sendo que a democracia e a educação, quando vistas juntas, assumem um caráter de apenas ampliação de igualdade de direitos e uma relação de tensão por serem ameaçadas por qualquer disputa de poder (Ghanem, 2000).

Sobre essa relação de tensão, Enguita (1989) considera:

[...] A relação entre a educação e o trabalho é dialética: é composta de uma perpétua tensão entre duas dinâmicas, os imperativos do capitalismo e os da democracia em todas as suas formas. Como produto e fator conformados, por sua vez, da discórdia social, a escola está necessariamente envolvida nos grandes conflitos inerentes a uma economia capitalista e a um Estado capitalista liberal. Estes conflitos residem na contradição entre a relação desigual subjacente à produção capitalista e a base democrática do Estado liberal. A escola é essencial para a acumulação do capital e para a reprodução das relações de produção capitalistas dominantes e é considerada pelos pais e pelos jovens como um meio para uma maior participação na vida econômica e política (Carnoy e Levin, 1985: 4 *apud* Enguita, 1989, p. 229).

Entende-se a educação e a escola como campo de disputa entre os critérios do capitalismo e mercado de trabalho e da democracia que abrange todos os aspectos fundamentais do ser humano em sociedade. Essa mesma disputa é visível no modelo do PEI.

Por mais que a infraestrutura em alguns aspectos seja insuficiente, Giroto, Jorge e Oliveira (2022) apontam, segundo suas análises de dados documentais, que as escolas do PEI recebem maior investimento e têm maiores condições de proporcionar um ensino de qualidade em comparação às escolas ETIs e regulares. No entanto, revela-se que a maior parte das escolas escolhidas pelo Programa ocupavam as áreas de menor vulnerabilidade, contando com um público com melhores condições socioeconômicas e estudantes com melhor aproveitamento escolar até 2021.

Além disso, as entrevistas realizadas pelos autores (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022) com os principais responsáveis pelos ideais do Programa revelam que a início o modelo foi projetado tendo como ponto de partida a produtividade dos jovens para o mercado de trabalho, sendo a ideia do Programa trazida por um engenheiro de Pernambuco, justamente para a mão de obra e apoiada por um grupo de empresários como Itaú Unibanco, Fundação Lemann, Natura e Todos Pela Educação. Para se ter uma proporção menos desigual rapidamente o Programa se expandiu para o Ensino Fundamental. Mas a realidade, apesar de quando comparada às escolas regulares em notas e infraestrutura estar à frente, é que a distribuição dessa equidade de oportunidades escolares de maior aproveitamento futuramente seja preocupante, tendo em vista o alto custo de uma escola do PEI, principalmente, levando em conta a desproporção de matrículas comparadas a uma escola regular, já que as PEIs

acolhem menos alunos, além disso, pela demasiada preocupação com a excelência acadêmica, as questões sociais acabam sendo menos trabalhadas.

Segundo Pires (1998) a escola vive desarticulada de sua função social, em prol do cumprimento de seu currículo. A função social da escola aqui é entendida como meio para a humanização do indivíduo, através da vinculação entre teoria e prática dos conteúdos escolares, mas que pode ser melhor entendida na perspectiva de Freire (2022), como leitura de mundo e intervenção nele, numa articulação entre conteúdo prévio do estudante juntamente com os conteúdos escolares que o ajudarão a exercer sua cidadania na sociedade da melhor forma. De acordo com Pires (1998):

Está claro que a relação integradora teoria e prática implica na construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade capitalista. Desta forma, a prática exige a reflexão teórica, é a superação da ação não pensada pela prática concreta, refletida, a ação concreta pensada (Pires, 1998, p. 177).

Pires (1998) traz à reflexão as relações que acontecem dentro da produção do sistema capitalista e que, por sua vez, acabam originando processos de ruptura e alienação do sujeito enquanto ser humano. Tem-se o entendimento de que a educação não é constituída apenas pelas unidades escolares, mas segundo a própria Constituição Federal é direito de todos e dever da família e do Estado e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988), portanto, a educação abrange os aspectos sociais e profissionais.

Mas o PEI, ao menos naquilo que foi a realidade estudada junto aos colaboradores desta pesquisa, se distancia de seu discurso ao não considerar, ao menos a nível prático, que o conhecimento e leitura de mundo se dá em contato com ele e não somente dentro da sala de aula, criando um âmbito no qual afirma-se determinados comportamentos como de um jovem protagonista em prol de iniciativas autênticas de expressão e de demonstração de interesses diversos. E nesse caso a escola reprodutora de comportamentos sociais exclui aqueles que não se enquadram no “aluno ideal” através de fragmentações, padronizações e classificações de seus estudantes (Tenório, 2018).

Enguita (1989) considera a educação escolar como um direito, mas também um dever, entrando na esfera política enquanto propriedade do sujeito e enquanto direito do cidadão. A escola, então, seria democrática enquanto direito de todos, mas antidemocrática em seu funcionamento e estrutura na sociedade capitalista. O autor explica essa dualidade escolar da seguinte forma: para que se consiga uma eficácia no sistema escolar precisaria haver condutas de autoridade regulamentadas por normas, conduta e padrão, pois entende-se que a

democracia da escola como ampliação de direitos para os indivíduos só existe porque a escola foi abrangida pelo sistema econômico, que a utiliza como instrumento estratégico, portanto, seu funcionamento interno é seletivo, mas o externo não. Dessa forma, a dimensão autoritária da escola domina a dimensão democrática (Enguita, 1989).

Observando a escola desse ponto de vista, precisa-se levar em conta que ela está situada em determinada escala de padrões sociais denominados por estratificação social e estrutura de classes dentro do sistema capitalista. Além disso, o que é exigido dos jovens hoje, especialmente daqueles pobres, para a vida adulta, é o mundo de trabalho e isso relaciona-se aos sistemas de condutas empresariais e industriais, o que, necessariamente, exige uma preparação do jovem para esse futuro.

Dentro dessa estrutura de relações sociais a que pertencem os jovens e a estrutura de relações a que serão subordinados, de acordo com Enguita (1989) a escola deve se situar em um ponto intermediário, por isso, ao comparar escola com mundo de trabalho, observa-se a extrema semelhança à produção, e a preparação para esse destino em normas e condutas, mas também a escola em muito se distancia ao dar oportunidades de ter relações sociais mais abrangentes, oportunidades de ausências, direitos maiores na concessão e atribuição de resultados, algum tipo de lazer, de relação com seus professores e etc. (Enguita, 1989). Deve-se considerar aqui, que apesar dos erros da educação escolar pública, não podemos desvalorizar sua extrema importância no que tange ao desenvolvimento da sociedade e, assim, continuemos na busca por uma escola justa em equidade.

A democracia em uma sociedade na qual todas as coisas caminham em torno do mercado e da produção, não pode ser vista como “um sistema de garantias institucionais”, pois ela necessita em sua essência reconhecer os indivíduos e suas coletividades através da proteção e do estímulo de dar sentido a sua própria existência. A democracia ganha resistência ao promover essa liberdade central para os indivíduos que a usufruem confrontando seus interesses com a realidade de mercado e informação, conscientes de suas condições públicas (Gahnem, 2000).

Um dos meios de renovação da democracia que se perdeu ao longo dos anos seria aumentar a liberdade dos indivíduos menos favorecidos pelo sistema através de sua expressão e iniciativa, o que possibilita pensar a ideia de um protagonismo para a promoção de uma democracia. Dessa forma, a democracia é um meio político capaz de assegurar a diversidade social e cultural de todos através de um sistema jurídico que enquadre todos, dessa forma, a democracia não pode aceitar nenhum princípio central em sua organização, ou seja, ser enviesada.

A cidadania na democracia não pode ser sinônimo de nacionalidade, mas o Estado deve criar um vínculo de deveres enquanto a cidadania promove a fundamentação dos direitos de participação na gestão da sociedade, sendo que a nacionalidade ameaça à democracia quando o Estado é legitimado com um poder ilimitado sobre os interesses da sociedade, dessa forma, quando o Estado se apodera de alguma cultura desfavorece as minorias e destrói a cidadania e a democracia, pois a cidadania é concebida pela democracia como uma espécie de proteção de uma ligação direta ao Estado, porque possibilita que os interesses particulares dos indivíduos se vinculem aos seus direitos (Gahnem, 2000).

Bourdieu (1998), desvelando os mecanismos escolares que segregam e excluem os menos favorecidos social e economicamente, entendia a democratização como uma estratégia para investir na educação em troca de um país desenvolvido, para que houvesse maior mão de obra qualificada para os cargos disponíveis, aumentando a produção do país (Bourdieu, 1998). No entanto, tais ideias não se desenvolveram dessa forma, pois trouxe prejuízo às políticas em potencial, à estratégia, pois possibilitou que a massa da população tivesse o mesmo acesso que as camadas mais privilegiadas tinham. Por isso, algo teria que ser feito para conter esse aumento de “aculturação” e impedir que as massas alcançassem o nível superior destinado às elites. Para isso, a escola assumiu uma estratégia em função das classes dominantes de conservação de seu patrimônio educacional qualificado, seu diploma valorizado, de renegar a ascensão social às massas, mas ao mesmo tempo se beneficiar politicamente da “democratização”, isso é feito através da seleção escolar. Com isso, o autor confirma a ideia da importância de algum capital cultural para sobreviver ao processo de escolarização (Bourdieu 1998).

Bourdieu (1998) acreditava que a escola é capaz de fazer julgamentos que colocam a imagem do sujeito acerca de si em xeque e os deixa inseguros. Para este autor, a lógica escolar é inabilitada para atender a todos e necessita de transformações (Bourdieu, 1998). “A escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior.” (Bourdieu, 1998, p. 130). O sistema de ensino e a economia têm uma relação, mas funcionam com lógicas diferentes, portanto possuem estruturas desiguais, mas que se ajudam, sendo que o sistema de ensino perde sua autonomia em função dos compradores da força de trabalho, portanto, coloca o ensino em favor da economia, uma vez que a “qualificação” para o trabalho precisa ser rápida em função do crescimento do mercado de trabalho e, assim, “a autonomia manifesta-se

sob a forma de defasagem temporal entre a rapidez da evolução do SE³⁹ e a rapidez da evolução do aparelho econômico (daí, por exemplo, a vontade do patronato de encurtar os estudos)” (Bourdieu, 1998, p. 131). Nesse ponto, é possível entender um pouco sobre o ensino, que ao mesmo tempo que forma os sujeitos, busca na mesma velocidade qualificar o estudante para o mercado.

Ainda de acordo com o autor (Bourdieu, 1998), muitos perceberam na pele que não bastava ter acesso à educação para ter êxito nela, pois tudo depende de um fator: posição social. A posição social dos estudantes na estrutura de classes determina sua seleção na escola, uma vez que a escola libertadora só veio afirmar o conservadorismo que esta mantém ao ser reprodutora dos interesses sociais da classe dominante. Começou-se, então, a ser difundida a ideia de que ao conservar a cultura dominante, a escola acabava selecionando ao longo da jornada escolar os alunos que seriam excluídos com base no discurso dos dons e aptidões, que nada mais é do que o capital cultural herdado e o capital social e econômico do indivíduo (Bourdieu, 1998).

Esse fator trouxe a noção de que o fracasso é reponsabilidade do próprio estudante e coloca em xeque questões mal resolvidas, como a formação de professores, a complexidade de suas ações, como é visto pelas famílias, ao ter seu objetivo de formar inalcançado, atribuindo-lhes a responsabilidade de um sistema geral (Bourdieu, 1998).

Como Bourdieu (1998) não se preocupou em dar soluções para essa concepção de escola reprodutora das desigualdades, faz-se necessário que tracemos possibilidades para uma nova compreensão de educação escolar, principalmente, na defesa de um protagonismo que promova a formação integral e contribua com a democratização da sociedade.

De forma similar ao contexto francês, foco dos estudos de Bourdieu, a educação brasileira sempre se viu afetada pelo desenvolvido sócio-histórico do país e as influências estrangeiras no contexto capitalista mundial. A democracia no Brasil cresceu fundamentada no silêncio do povo. Desde o século XIX, segundo Freire (2022), o povo era silenciado pela opressão, sendo sua participação considerada como uma rebeldia que precisava ser domesticada. E, foi através disso, que a consciência dominadora desde sempre buscou definir o que é violência, sendo suas subversões isentas dessa denominação e foram sempre traduzidas como “assistencialismo”, mas Freire (2022) afirmou que a violência é qualquer forma de opressão ou dominação. Nesse sentido, para as elites detentoras do poder e privilégios a superação através da democracia só era possível através da subversão:

³⁹ Sistema de Ensino

Na verdade, subversão era mantê-la fora do tempo. Esta é uma das grandes subversões do golpe militar brasileiro. Por isso, a atitude subversiva é essencialmente comandada por apetites, conscientes ou não, de privilégios (Freire, 2022, p. 77).

Segundo Freire (2022): “Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas” (Freire, 2022, p. 91). Isso porque a colonização do Brasil ocorreu desde o início com um objetivo comercial e não com o objetivo de criar uma terra e experiências de um povo, uma civilização, mas foi construída uma relação dentro de uma exploração. Dessa forma, predominou-se no Brasil a não participação dos indivíduos nas decisões comuns do povo.

A partir da concepção de Freire (2022), de uma educação libertadora, é possível ver uma forma de escola voltada aos ideais e princípios democráticos, já que educador e educando se empenhariam em um esforço mútuo de discussão de suas vivências reais para possibilitar a construção do conhecimento. O contrário disso seria uma educação bancária que vê os educandos como depósitos de informações e conteúdos, os quais não são instigados ao pensamento e reflexão, muito menos a conscientização da realidade. Por isso, é fundamental que a escola democrática seja aquela que proporciona um diálogo conjunto com disponibilidade do sistema educacional em atender os interesses dos educandos considerando suas trajetórias, e o educador aquele que se esforça em estimular o pensamento dos jovens para a reflexão e, conseqüentemente, a conscientização na construção dos conhecimentos. O resultado disso é um jovem crítico, capaz de realizar a leitura e interpretação do mundo e conseqüentemente sua transformação (Freire, 2022).

Para Freitas e Biccas (2009, p. 181) “a educação para servir a democracia e para dela se servir depende do lugar da escola pública no seio das relações sociais”. A democracia é o que faz aproximar o mundo do poder onde são tomadas as decisões políticas com as realidades sociais que se formam identidades coletivas e essa democracia é a que dará conta das demandas sociais e obrigações do Estado (Ghanem, 2000).

Dessa forma, se houver uma dicotomia na integração da vida do estudante na escola com a vida fora dela, isto é, alternando os papéis dentro e fora, poderia ser um problema, significaria que a escola não seria parte da vida social do estudante no sentido de suprir suas necessidades sociais, fator imprescindível à democracia e fundamental à cidadania, uma vez que a educação é um requisito básico do próprio exercício da cidadania (Marshall, 1967).

O desenvolvimento da democracia exige que o indivíduo tenha convicção de sua participação nas mudanças da sociedade. Nesse aspecto, não se pode esperar de uma sociedade de classes uma escola que não tenha o mesmo viés segregador. “[...] Numa sociedade de classes toda educação é classista” (Freire, 2022, p. 14). Dentro desse pensamento, a única forma real de educação seria uma que buscasse subverter essa ordem classista através da conscientização, do diálogo real e da ação e isso só seria possível através de um conflito, pois não bastaria apenas a conscientização sem a ação (Freire, 2022).

O diálogo deve vir acompanhado do conflito, senão é ingênuo e nem todo diálogo é diálogo, pois numa sociedade de classe ele não acontece. “[...] Esse pode estabelecer-se talvez no interior da escola. Da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global” (Freire, 2022, p. 12). E aqui, questiona-se até mesmo as novas políticas educacionais que nos dão a falsa impressão de que estamos evoluindo, ou seja, até que ponto a sustentação do humanismo pela pedagogia tradicional, “que valoriza excessivamente o diálogo, não é uma maneira de esconder a luta de classes, as disparidades socioeconômicas, o antagonismo, os interesses escusos da classe dominante?” (Freire, 2022, p. 14). A educação representa o acesso a luta política e as dimensões sociais do indivíduo e possibilita sua emancipação (Brasil, 2013).

A educação democrática deveria ser problematizadora, isto é:

[...] que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 2022, p. 118-119).

Anísio Teixeira, ao conceber seu modelo de educação integral, antes de pensar na estratégia do horário escolar que viria a ser uma consequência do aproveitamento da aprendizagem, se baseou em Dewey (1979) que, defendia a comunicação como fator essencial ao se pensar a educação para a democracia, pois ela proporciona conhecer, ter consenso e saber os intentos, propiciando a participação e a cooperação. Nesse sentido, dar e receber ordens estaria longe de ser um diálogo de interesses. A vida social é comunicativa e toda comunicação é educativa a não ser que esta seja mero discurso (Dewey, 1979). Dewey (1979) acredita que isso faz toda a diferença e muda a experiência das pessoas envolvidas, mas deve ser coparticipativa, ambos os lados se conversando e não apenas um. A comunicação “[...] Só

quando lançada em um molde e tornada rotineira é que perde seu valor educativo” (Dewey, 1979, p. 6).

Outro ponto importante de discussão a ser observado é a forma de avaliação, pois determinará a forma que o educando é visto pela escola e será um ponto do qual demonstrará ou não a inclusão da escola e sua receptividade a todos e se considera as diferentes trajetórias dos educandos. Baseado em Enguita (1989), potencialmente falando existem duas funções da avaliação: o diagnóstico e a classificação. No diagnóstico é identificado onde o aluno apresenta falhas para a correção e no segundo é onde ocorre a classificação dos estudantes que estimula a competição e distribui “[...] desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda” (Enguita, 1989, p. 206). Este autor em questão critica a forma de avaliação continuada, pois se fosse levada em conta para a primeira função seria boa para a escola, mas usada para a segunda, a de classificação, se torna um instrumento poderoso de controle projetando ainda mais desigualdade no qual as oportunidades são distribuídas (Enguita, 1989).

Em seu discurso, o Programa Ensino Integral defende um modelo de avaliação contínua e, apesar de servir também para o diagnóstico, é constante, como se houvesse um esforço muito grande para sempre alcançar algum resultado dentro de um tempo determinado, nesse aspecto, a avaliação tradicional que é aquela pontual, para o autor, chega a ser mais interessante, pois a escola na avaliação contínua também julga os traços pessoais do estudante baseado em seu comportamento e não apenas nos resultados (Enguita, 1989).

Como forma de destacar a busca por resultados, Giroto, Jorge e Oliveira (2022) observaram dados referentes a supervisões no Ensino do PEI e revelam que este está em constante avaliação externa o que nos possibilita pensar na estrutura do Programa para o alcance dos resultados determinados, conseqüentemente isso também afeta o protagonismo dos educandos que permanecem sem voz ativa e a prática docente. Esse fator e os outros apresentados até aqui segmentam a oferta de matrículas do PEI e ampliam as desigualdades sociais. Além disso, os dados apontam a direção contrária do PEI em relação ao PNE de 2014-2024 (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022).

Enguita (1989) ressalta que o que a escola realmente afere é o rendimento escolar, pois na realidade os resultados pouco importam, o que realmente importa é o tempo em que eles são obtidos, daí tem-se a comparação com o Plano de Ação da escola projetada pelo PEI e os programas de ação dos professores que devem atingir os resultados dentro do prazo. A avaliação contínua configura uma forma de reprodução do mercado de trabalho da sociedade

dentro da sala de aula, mas são essas as avaliações que não visam a reorganização do conteúdo de maneira que seja possível uma melhoria dos resultados daqueles considerados “piores” (Enguita, 1989). Apesar de no PEI existir uma reorganização, ela é feita para que se chegue nos objetivos do próprio Programa e para que se cumpra sua missão, objetivos e metas predeterminados que são imprescindíveis a ele.

Dewey (1979) em “Democracia e Educação” defende que quando o ensino foca naquele aprendizado formal de educação que não utiliza os instrumentos que fazem parte da realidade do sujeito, ele acaba por definir a escola como uma parte fora de sua vida real, diferenciando a vida dentro da escola e a vida fora da escola. O resultado da educação é verificado como algo que acontece nas condições fora da escola, nas atividades reais do sujeito, só aí será possível saber se a educação está sendo usufruída pelos estudantes (Dewey, 1969).

Segundo Bourdieu (1970), acerca da prática pedagógica, essa não alcança seu objetivo específico senão se atentar as condições sociais a que está submetida, sendo apenas um instrumento de reprodução de violência simbólica, pois submeterá os educandos a conteúdos que este não consegue identificar (Bourdieu, 1970, p. 22). Para Dubet (2003), a escola, devido ao fenômeno de democratização, se afirma e afirma também a igualdade de talentos e potencialidades, colocando o sujeito moderno na posição de dono de suas escolhas, mesmo sabendo que seu meio social prévio influencia significativamente na sua jornada, mas ela é meritocrática, hierarquizando, classificando os alunos de acordo com seu mecanismo excludente através da roupagem democrática. “[...] A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!” (Dubet, 2003, p. 41).

Entende-se que a educação integral para a democracia, em sua essência, como foi pensada por Anísio Teixeira e pautada em Dewey (1969), foi uma maneira de romper com a reprodução de desigualdades que era mecanizada pela escola. A carga horária era a consequência de uma educação que se aproximava ao máximo do padrão de educação das classes dominantes, isto é, uma grande carga de oportunidades educacionais para a emancipação. Isso obviamente feriu o sistema de maneira muito pontual, pois subverteu a educação que visava a reprodução classista em uma educação que visava a democracia e a humanização (Cavaliere, 2010).

A escola deve ter um lugar importante na vida do sujeito e ao se tratar de uma educação integral, ela deve proporcionar o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas

dimensões. Nesse aspecto, para Enguita (1989) a escolarização possui um efeito muito mais amplo e duradouro que outras regras e normas que se esquecem. Se a escola fosse apenas para a transmissão de conteúdos e informações ou então apenas como socializadora teria sido extinguida, uma vez que já existem outros meios muito eficazes de transmissão e comunicação, como a mídia e as famílias, mas se ela permanece é porque o valor a ela atribuído é forte e eficaz. A escola também foca na experiência e vivência e, ao mesmo tempo que foca em rotinas, também as evita, ao mesmo tempo que busca manter a ordem, também rompe com esta, e quando bem organizada, deve ajudar os indivíduos a transferirem seus gostos e individualidades para áreas de identificação de suas vidas, para outros contextos sociais e institucionais. Independente do nome que se dá ao contexto que a escola produz, perpassando as relações sociais e de trabalho, ela influencia direta e fortemente a vida de todo indivíduo que a frequenta, seja para o seu sucesso ou seja para o seu fracasso (Enguita, 1989).

O fato é que a escola constitui uma importante instituição da sociedade na vida do ser humano e possui poderes de moralização ou de desmoralização, pode-se ver isso também como uma contradição da escola e que, apesar de ser usada a favor do desenvolvimento econômico, no giro de produção e qualificação do trabalho, ela ainda possui seus valores integrais que são necessários ao desenvolvimento humano (Enguita, 1989).

Mas são vários os fatores que precisam contribuir para que a aprendizagem de qualidade caminhe junto com a equidade e, assim, seja firmado um comprometimento democrático com o estudante, para que seja tratado como fonte de liberdade para exercer seu protagonismo. A quantidade de alunos por sala de aula em uma escola pública impossibilita que os professores tratem os estudantes com individualidade em suas necessidades educacionais e/ou pessoais para um futuro, como no caso do PEI. A escola assume então uma posição de organização e direção de um coletivo de alunos, não sendo possível ter uma qualidade de comunicação ou acadêmica, pois os professores devem reduzir ao máximo o coletivo de estudantes para que consiga ter uma unidade (Enguita, 1989), tirando o espaço de protagonismo dos estudantes e incentivando ao individualismo e competição.

Existe também a falta de motivação dos estudantes em contestarem a sua falta de aproveitamento escolar, pois se acostumam, aprendem a não perguntar e aceitam o que lhes é imposto ao observar que todos estão submetidos às mesmas coisas. Aprendem a não contestar as ordens, nem da escola, nem do trabalho e em teoria, estão sujeitos a resistir aos ditados e, pensando assim, cada estudante seria livre para ir mais rápido onde já foi determinado que era para ele ir (Enguita, 1989).

A defesa que se faz é de uma escola pública de educação integral de qualidade que efetivamente promova a igualdade de acesso e permanência, que dê oportunidades amplas e diversas de construir conhecimentos e que possibilite a iniciativa de escolha dos próprios estudantes, fora de moldes e idealizações, similar ao discurso do PEI, mas longe de sua prática educativa.

O PEI pode ser uma mistura de métodos, buscando agradar o capitalismo sem perder de vista o controle social, sendo que o excesso da jornada escolar, seja por atividades extraclasses, seja por jornadas ampliadas de estudos, pode conduzir o estudante a vivência de um mundo de trabalho de maneira precoce, se não representar algo importante para o educando. Além disso, a imposição do tempo para os conteúdos e matérias escolares deve ser pensada a não conflitem com os interesses do aluno, mas estarem articulados.

A disposição do tempo e da atividade dos alunos pelo professor manifesta-se no controle deste sobre o horário. Sua consequência pedagógica é que ao antepor a organização burocrática do tempo ao ritmo próprio da atividade do interesse dos jovens, há uma grande probabilidade de que os dois não coincidam (Enguita, 1989, p. 175).

Isto porque muitas vezes os conteúdos são dados antes do próprio interesse do estudante e são retirados destes antes de eles terminarem seu aprendizado. Ao tocar o sinal de troca de aulas, os estudantes que se engajaram na matéria são tirados deste lugar de aprendizado e obrigados a mudar o foco e quando este foco é mudado ele se repete, tirando a possibilidade de autonomia do estudante sobre sua aprendizagem e tirando o tempo de ensino através de metodologias diversas por parte do professor (Enguita, 1989) e, assim, apenas aqueles que conseguem adquirir aprendizado nessas condições têm resultados satisfatórios para a escola.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1977, p. 45 *apud* Enguita, 1989, p. 170): “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural”. Portanto, o que se tem é a seleção do que se deve ou não aprender na escola, os conteúdos, as didáticas, idealizando o que deve ser alcançado, o que é esperado, o que é digno e, como consequência, aqueles que não conseguem alcançar ou serem a idealização da aprendizagem são considerados os que não merecem aquela educação (Enguita, 1989), isso não mostra o compromisso da escola com a democracia e exemplifica o ideal de jovem protagonista.

No entanto, é possível que esse modelo de escola projetado pelo Programa Ensino Integral seja democrático se for repensado, pois seu discurso se compromete com o educando

através de práticas democráticas. Nessa perspectiva, o próprio Programa tem como metodologia a criação de um hábito de estudos nos jovens, com o foco nas metodologias para construir o gosto e hábito pelos estudos (São Paulo, 2013). Essa ideia pode ser válida, tendo em vista a dificuldade que os jovens, em geral, apresentam para estudar. O Entrevistado a seguir expõe seu pensamento sobre isso revelando que nem sempre o estudo vai ser prazeroso:

Eu acho legal. As aulas dos 6º anos de português, eu tento levar mangá, tento falar de anime que é uma coisa que eu gosto e a molecada gosta, tento o máximo possível fazer paralelo com coisas do mundo deles. Mas chega uma hora não tem como você fugir do conteúdo né, você vai tangenciando, vai ter uma hora que você tem que pegar o conteúdo e esse aprender é chato mesmo. Vai ter uma hora que eu vou ter que sentar na minha solidão e ler o livro do Braz Cubas, não tem como eu fugir disso. E para mim parece que eles não querem esse momento solitário do ensino. Tem uma hora que você tem que se fechar, tem que sentar, tem que se alienar do mundo a sua volta e pegar o material e estudar. Eles não entendem, toda hora o conteúdo tem que ser divertido, tem que ser algo agradável, e o processo de crescimento não é algo agradável. Agradável é você obtê-lo, é você chegar no final e entender né? Mas o durante é um processo trabalhoso e isso que eles não entendem. Como a gente está num momento de satisfação plena dos prazeres, não querem abrir mão disso, é sempre algo prazeroso, sempre tem que ser algo prazeroso, divertido, lúdico e eu acho que tem uma hora que não tem como ser (Entrevistado 2).

Aprender não é algo que será sempre agradável, mas pode ser melhor quando o conteúdo tem um sentido social para o jovem, isto é, que o educando consiga aplicar em sua vida fora da escola, resultado de uma educação crítica. Por isso, é fundamental que não seja perdida a aprendizagem do educando, independente de qual conteúdo será ensinado. O PEI deveria ajudar os estudantes a identificarem-se com os conteúdos, tendo em vista uma estrutura que culminasse na verdadeira autonomia e emancipação. O desenvolvimento do hábito e gosto pelo ato de estudar pode ser um importante aliado ao jovem no seu aprimoramento de aprendizagem.

Mas esse hábito e gosto pelo ato de estudar e não necessariamente pelo conteúdo, pode nos levar a ideia de adequação a uma rotina de trabalho específica, remetendo ao mercado de trabalho se os estudos não forem atrelados aos conteúdos e conhecimentos que integram a realidade em que o jovem se insere, bem como seus interesses. Isso porque, ao analisar a função social da escola, Enguita (1989) revela que a busca pela construção do hábito de processo de trabalho seria a busca da escola em desenvolver bons trabalhadores e não seres críticos, pois a criticidade reside no reconhecimento dos indivíduos serem capazes de opções, caminhando fora da alienação, do gosto construído através do hábito, mas no conhecimento de que existem formas de construção de conhecimento e diversas formas do mesmo, do qual o estudante é capaz de seguir e é capaz de opções (Enguita, 1989).

A escola formatada dentro do Programa Ensino Integral precisa ganhar forças quanto ao investimento de suas unidades escolares, em acesso a todos os jovens que usufruem da escola pública e articular os seus interesses com a prática pedagógica alinhadas ambas, à problemas reais, que contemplem o universo fora do ambiente escolar e de sala de aula. A partir disso, o PEI poderia proporcionar de uma forma ou de outra características diversificadas e que vão além do que as escolas tradicionais oferecem aos jovens, buscando essa aproximação entre conteúdo e prática, a evolução na relação entre professor e aluno e o incentivo à um projeto de vida. Além disso, é preciso pensar que o Programa ao cumprir seu papel enquanto formativo integral do jovem e na defesa de uma escola pública que seja democrática e inclusiva, todas as outras escolas deveriam ser do PEI para não haver divergência na formação dos educandos que frequentam a escola pública.

O PEI em sua estrutura programática, se cumprisse seu discurso na prática e fosse mais amplo em acessibilidade, com verbas, qualidade e estruturação, estaria conduzindo os jovens a futuros mais certos, pois adentra discursos de liberdade, solidariedade, protagonismo, competência, criatividade, desenvolvimento pessoal que muitas escolas ainda nem chegaram a esse ponto ou próximo ao rompimento com o autoritarismo.

O Programa deve se atentar ao modo como proporciona uma cultura de protagonismo idealizada para não representar uma dicotomia que para Enguita (1989) já era observada na escola que é a divisão dos estudantes que seguem o modelo escolar e que, portanto, estão mais aptos às universidades e daqueles que estão distantes desse modelo e são direcionados ao mercado operário (Enguita, 1989).

Ao discutir democracia, um exemplo a ser citado é a Escola da Ponte de Portugal que de acordo com o Centro de Referências em Educação Integral (2023) é uma escola comprometida com a democracia, pois os professores são responsáveis por promover projetos e pesquisas com seus jovens de acordo com a realidade e os interesses. Nesse aspecto, os educandos se agrupam de acordo com seus afetos em “espaços de trabalhos” que não são salas de aulas e sim lugares com muitos materiais disponíveis para o desenvolvimento de sua aprendizagem de acordo com a iniciativa e liberdade de cada estudante, sendo um modelo de educação integral e inclusiva.

Nessa mesma direção, um dos entrevistados opina sobre a necessidade de o modelo de escola do PEI receber melhor investimento e organização de maneira a atender a todos os jovens:

É, a gente tenta estimular. Um ou outro você consegue pegar, mas a grande maioria você não consegue. Eu fiz um trabalho com os alunos, a gente ia fazer uma cápsula do tempo para abrir no final do ano e no terceiro colegial. Foi algo legal assim, nisso eles se engajaram, mas são coisas muito pontuais. A grande maioria não. O que eu acho é que é cansativo também, no ensino integral. eles ficam das 7h30 até as 16h30, é muito tempo né, também é muito cansativo porque o sistema que eles tão fazendo é um sistema meio americano né, meio japonês, tem clube, eletiva né, mas a escola não é estruturada para isso né? Se eu vou fazer um clube de atletismo tem só coisa teórica de atletismo (risos), uma coisa ou outra que eu vou conseguir. Na minha concepção era mais interessante aulas no período da manhã e a tarde realmente uma coisa para ajudar no projeto de vida da molecada ou então nos Clubes “ai, eu quero fazer atletismo”, a escola faz um convênio com a prefeitura, pega um campo, eles praticam esporte durante a tarde. Do jeito que é feito, você não tem estrutura, no final os Clubes, lógico que os clubes desenvolvem coisas muito boas, coisas muito legais, mas no final os Clubes ficam só sentados e o professor falando sobre determinado assunto né, nunca chega, quase, a pegar o assunto de fato, que nem o exemplo da música né, fica tangenciando o que é música, mas a escola não tem instrumento para dar, para fazer, uma orquestra, ensinar, tocar violão. Um ou outro professor que tenta; acho que a ideia é muito boa no papel, mas não tem estrutura para isso e eles ficam cansados mesmo. “Pô vou escolher uma eletiva que no final é só ficar sentado e debatendo”, cadê a inovação, cadê o algo diferente né? É da escola sem paredes de Portugal, talvez um pouco, você quebrar os muros. Eu acho que é muito aqui dentro, não tem, não sai, não vai para lugar nenhum, sabe? Daí aquilo de novo que eu falo, se o moleque quer ser jogador de futebol, o sonho de vida é ele não faz sentido ele ficar vendo aula de PV. É uma disciplina que não dá nota, não reprova, não que tenha que reprovar, não que talvez dar nota é a solução, mas eles veem como perfumaria mesmo né, como perfumaria, não faz sentido para eles, porque não dialoga com o projeto de vida deles também (Entrevistado 2).

Além de tudo isso, a narrativa do PEI e sua prática se não for voltada aos ideais democráticos nos leva a pensar, como coloca Freire (2022), que um dos métodos antidemocráticos que os opressores e dominadores usam para a dominação das massas é o método de conquista, com slogans e discursos embelezados, mas que são antidialógicos, não há espaço para a palavra do outro, nem para ouvi-la, de maneira que diversos fatores acompanham esses discursos como:

O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica [...] O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias (Freire, 2022, p. 189).

Todos esses mitos são necessários para convencer as massas e são levados a elas através de slogans, de meios de comunicação com discursos bem organizados e convincentes, mas com seu conteúdo alienante. Outra característica fundamental que serve à conquista é a invasão cultural, outro método de opressão que desrespeita as potencialidades do indivíduo, “a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 2022, p. 205).

Para Paulo Freire (2022) a democracia está diretamente relacionada a participação ativa do povo nas tomadas de decisão política. Na educação democrática, a participação ativa dos educandos na tomada de decisões é imprescindível e necessária para adentrar a realidade dos educandos e realizar a troca de conhecimentos.

As características da prática do Programa Ensino Integral mostradas através dos entrevistados parecem pertencer a uma educação distante da realidade dos educandos, distante de suas expressões e condições sociais, fazendo com que os jovens sejam cada vez mais oprimidos socialmente, principalmente ao lhes dar esperanças nulas. O PEI deve se voltar na prática aos contextos e trajetórias de seus estudantes, uma vez que o contrário disso representa uma negação das próprias políticas educacionais pensadas na escola pública e ao impor o protagonismo em seu discurso o descaracteriza de seu significado real de criticidade. É nesse aspecto que a invasão cultural a que Freire se refere ao impor uma cultura dominante em uma realidade adversa, dessa maneira “[...] Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores.” (Freire, 2022, p. 205).

“A nossa cultura fixada na palavra, corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, está intimamente ligada à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (Freire, 2022, p. 126). Para além disso, a democracia verdadeira se fundamenta na crença na humanidade, no seu potencial, e deposita nos indivíduos o dever de discutirem seus problemas, é uma prática emancipatória (Freire, 2022).

Paulo Freire (2022) diz que não é com uma educação desvinculada da vida dos educandos, meramente discursiva, que a criticidade será estimulada e, que para além disso, a escola ao se desfazer da realidade do educando, impondo-se como a única realidade sobre a vida dele, torna-o ainda mais alienado, dessa forma, a consciência crítica seria fundamental à uma mentalidade democrática (Freire, 2022):

Não seria, porém, com essa educação desvinculadas da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização [...] Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (Freire, 2022, p. 126).

A educação democrática para a cidadania necessita de olhar para suas trajetórias, singularidades e individualidades, indo na contramão das desigualdades sociais e isso implicaria em o Estado não ter qualquer princípio agregado em seus critérios, isto é, qualquer interesse político que use a educação (Gahnem, 2000). A escola pública é mantida de acordo com os interesses políticos, dificultando a tomada de novos caminhos, pois o sistema capitalista deseja e necessita da educação escolar para o seu crescimento, mas a luta pela escola pública de qualidade e de inclusão universal permanece.

De acordo com o relatório “Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças: Os custos e a Resposta ao Impacto da pandemia da COVID-19 no Setor de Educação na América Latina e no Caribe”, do Banco Mundial, de fevereiro de 2021, estima-se que, em um futuro próximo, a América Latina seja uma das regiões com o segundo maior aumento absoluto de pobreza de aprendizagem, representando mais 7,6 milhões de crianças com déficits na aprendizagem e essa perda de aprendizagem será maior para as crianças pobres (Banco Mundial, 2021).

Para evitar que isso aconteça, a educação integral, ganha crédito e notoriedade, principalmente em um contexto pós pandemia de Covid-19, pois pode ser capaz de solucionar problemas reais, sendo a chave para um cenário próspero na luta pela igualdade social e no desenvolvimento pleno do jovem, além disso, essa forma de conceber a educação apresenta alguns desafios a serem superados enquanto voltada a democracia, por exemplo, a massificação dos estudantes, a fragmentação, e o conteudismo. A educação integral ainda está atrelada a educação em tempo integral de maneira a revelar apenas a ampliação de espaços de aprendizagem não superando a falta qualidade educacional ofertada pelas escolas (Instituto Ayrton Senna, 2022).

Enfatiza-se o potencial do PEI de fornecer uma educação vinculada a democracia enquanto prática, porém com a necessidade de revisão da sua operacionalização, a fim de propiciar um protagonismo real do educando, visando sua autonomia, competência e solidariedade para os problemas reais da vida social e profissional. O currículo do PEI precisa ser repensado de forma que não caminhe a favor da seletividade de alguns e exclusão de outros, através de um melhor planejamento dos horários, da disposição dos conteúdos, da liberdade e autonomia do professor em usar metodologias diversificadas e principalmente de sua infraestrutura.

Diante disso, é fundamental ir ao encontro de uma educação capaz de formar um sujeito crítico, humanizado e consciente. Freire (2022) já dizia que o desenho organizacional da instituição escolar deveria ser problematizado no sentido de se analisar as singularidades

existentes, uma vez que a escola deve abranger a diversidade humana, histórica e cultural da qual os jovens fazem parte, se fundamentando em pedagogias que são éticas e se concentrem nos valores de solidariedade, liberdade, justiça social e pluralidade, visando o desenvolvimento de todas as dimensões dos educandos, bem como focando a transformação social. Para isso, a escola deveria ser menos rígida, menos homogênea e menos idealizada. Isso porque os jovens, principalmente os que frequentam a escola pública, oriundos de famílias pobres vivem uma contradição com a escola: ao mesmo tempo que veem nela um papel emancipador, não conseguem ver sentido na relação inexistente entre a escola e seus contextos e experiências, além disso, a conscientização do jovem de sua realidade é necessária para que este interprete o mundo de maneira que seja capaz de agir nele para transformá-lo (Freire, 2022).

Nesse sentido, sabe-se que o ensino tradicional traz sua ideia de educação atrelada ao conceito de acúmulo de informação, de transmissão de conteúdos, de memorização. A educação integral desde sua concepção visa uma ampliação do ensino em relação a conteúdos e a metodologias, trazendo consigo a intenção de o estudante viver um mundo dentro da escola que lhe proporcione ferramentas sociais, culturais e de trabalho para a sociedade. Se a educação como a conhecemos hoje, tradicionalmente já leva duras críticas de que precisa evoluir social e culturalmente, muito mais necessita a escola que se oferece como casa do estudante, que o acolherá a maior parte de seu dia e de sua semana, de seus meses, de sua vida, a escola integral (Macedo; Amorim, 2020).

Para que um programa funcione na direção do que se apresenta nas suas diretrizes e faça a diferença na vida dos educandos enquanto seres humanos, abrangendo todas as suas esferas precisa-se ter constante estudo, planejamento, aperfeiçoamento em seu exercício (Teixeira, 1950). Anísio Teixeira (1950) já dizia quando fez parte da reorganização do sistema de ensino de Brasília de que os programas se saciavam apenas com sua publicação, isto é, com o discurso, depois entregavam aos professores o plano diferencassem o apoio necessário para colocá-lo em prática (Teixeira, 1950).

Anísio Teixeira (1950) em sua concepção de educação integral, também mostrou o quão importante era que os professores cultivassem um ambiente de iniciativa, liberdade e inquérito aos estudantes, com oportunidades educativas e participação, pois não bastava apenas mudar a fachada dos planos educacionais ou querer promover a reforma, mas precisaria de uma transformação intrínseca que envolvesse o orgânico, a disponibilidade e a real mudança. A instituição escolar deveria se preocupar com a comunidade, se importar com

a geografia, com sua humanidade efetuando e planejando o que estiver de acordo com isso, com as condições materiais do meio para agir sobre ele e ser investida (Teixeira, 1950).

Pensando em uma educação para a democracia, baseado em Freire (2022) podemos conceber uma verdadeira autonomia do sujeito, que é aquela que é livre de sua consciência aprisionada. Seguindo o pensamento de Dewey (1979) a escola não cumprirá o papel de ser um instrumento eficaz de ensino e aprendizado que sejam realmente necessários a existência social, devido a sua desvalorização, tendo um sentido superficial. “Somente quando nos capacitamos da necessidade de modos de ensinar mais fundamentais e eficazes é que podemos ficar certos de dar ao ensino escolar seu verdadeiro lugar” (Dewey, 1979, p. 4).

A proposta por Freire (2022) seria partir de uma pedagogia feita com os jovens e não para eles, pois o autor revela que “Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra.” (Freire, 2022, p. 46). Essa prescrição pode ser entendida como “moldes” ou ideais a serem seguidos que impossibilitam uma emancipação e a libertação de uma consciência alienada. Nessa visão, a pedagogia do oprimido é justamente a que dá ao educando sua autonomia e libertação através da consciência de sua realidade.

É preciso de uma “[...] pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire, 2022, p. 43). A escola, na prática, deve assumir a responsabilidade pela formação de cidadãos éticos e autônomos como o próprio discurso do PEI exemplifica:

A escola deve ser formadora de cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade, tendo o estudante como protagonista da construção de seu projeto de vida e os pais, como educadores familiares e parceiros, conscientes de suas responsabilidades na formação de seus filhos. A comunidade escolar e os parceiros comprometidos com a melhoria da qualidade da educação determina outra premissa importante, a corresponsabilidade que é mais um fator de sucesso escolar pelo envolvimento e comprometimento de todos os agentes para a melhoria dos resultados da escola (São Paulo, 2013, p. 38).

Mas isso não pode permanecer apenas como discurso. Sendo assim, a educação problematizadora estimula a mudança e não a permanência no que não há evolução positiva, propondo uma situação como problema. Enquanto humanista e libertadora busca inserir os educandos numa realidade em que reconheçam a dominação em que estão submetidos e lutem pela sua emancipação (Freire, 2022).

A relação entre educador e educando deve ser pensada, não apenas isolada dos conteúdos e matérias, nos momentos de tutoria ou fora da sala de aula, mas na conscientização de que educar é formar-se e reformar o educando constantemente e o educando ao mesmo tempo que é formado se constitui para a formação de outros também (Freire, 2022). “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2022, p. 25).

O ensino e a aprendizagem existem simultaneamente e essa primeira é a fundamentação do próprio ensino, pois este a traz por sua própria experiência. Uma aprendizagem só é válida quando o educando é capaz de recriar e ressignificar o que foi aprendido (Freire, 2022).

Apesar das práticas do PEI, ao menos do que foi as entrevistas aqui realizadas, não evidenciarem seu compromisso democrático afirmado em seu discurso, o Programa é elogiado pelo Entrevistado 1, conforme depoimento abaixo, que acredita em seu potencial, mas destaca a falta de estrutura para a sua materialização, existindo o real e o ideal, concluindo que da maneira como o Programa funciona talvez contribua mais para aqueles jovens que já adentram a escola com um objetivo de futuro:

Eu acredito, no papel, ele é muito bonito né. É lógico que a gente vive no Brasil, tem o ideal e tem o real. E o ideal era ter uma estrutura para o programa, a gente entende que a estrutura ela as vezes não se adequa ao programa, então a gente tem muita coisa que precisaria, de espaços específicos, né, que seria importante nesse desenvolvimento do protagonismo, da autonomia do aluno, que as vezes fica dificultado porque as vezes a estrutura não comporta. O programa, ele é muito legal, mas as vezes a estrutura é a que barra o andamento perfeito dele. Eu acredito que é muito importante essa ideia de desenvolver o protagonismo né, eu vim para o programa inicialmente pelo salário, mas depois eu entendi ao ponto de tentar trazer minha enteada para cá. Minha enteada estuda aqui com a gente porque eu entendi que é um negócio que funciona se o aluno entender essa ideia do protagonismo, entender que ele tem opções, que dentro dessas opções tem coisas ou disciplinas que vão contribuir para que ele possa optar por algo, fale: “não, então é isso que eu quero” (Entrevistado 1).

Esse trecho de entrevista nos revela mais uma vez a importância de uma estrutura do PEI que se articule com aprendizagens reais para os educandos, dando sentido a construção de uma autonomia do jovem em se reconhecer capaz de opções e assim, favorecer o desenvolvimento de seu protagonismo na escola e na sua vida fora dela. O ensino deve ser acompanhado de uma aprendizagem e para elucidar o “ensinar” em Freire (2022), este elenca como deve ser uma educação de qualidade que vise a emancipação do educando, sua formação crítica e que consequentemente o possibilitarão ser cidadãos conscientes e, dentre

diversas características, destaca-se o ensino com uma rigorosidade metodológica, isto é, para se ensinar deve-se ter uma aproximação do conhecimento verdadeiro e estar em busca da verdade, além de que o educador deve agir de maneira que faça sentido a sua palavra; o educador deve ser exemplo. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ou seja, respeito e consideração ao que os estudantes já trazem de aprendizado de sua experiência e de sua comunidade e transformar isso em conhecimento, aproveitando a vivência que os estudantes têm (Freire, 2022).

Ensinar também exige criticidade e exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e exige o reconhecimento e a ascensão da identidade cultural do educando; ensinar não é transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2022, p. 47). E, por isso, ensinar exige consciência do inacabamento do mundo e respeito à autonomia do ser do educando e, por isso, é muito importante que se tenha cuidado com o discurso de protagonismo ao classificar os jovens como sendo ou não protagonistas baseados em sua relação com os conteúdos escolares.

Ensinar democraticamente também exige saber escutar, o contrário disso vem de um gosto elitista e antidemocrático. A comunicação no processo educativo é imprescindível, comunicação verdadeira e democrática. Aqui, anuncia-se uma autonomia verdadeira, a que dá ao educando possibilidades maiores, a que inspira nele um papel de sujeito e não ator, na mesma direção de Safatle (2019), que nos encoraja a agir a partir do que nos despossui, referenciando o ensinamento ao educando de agir como sujeito, reconhecendo o inacabado, produzindo sua inteligência do mundo.

É fundamental que o PEI se aproxime mais do educando, fornecendo espaços e momentos de reflexão ativa dos quais os jovens se sintam interessantes e, conseqüentemente, as atividades educativas e sociais chamem sua atenção. Dessa forma, na participação ativa o educando também será protagonista, pois exercerá sua autonomia e solidariedade para com os outros a sua volta.

Defende-se aqui, não que os conteúdos deixem de ser ensinados, mas que eles tragam a sensação de seu pertencimento à vida do educando. Para isso, Freire (2022) diz que o educador, nessa perspectiva democrática, deve desafiar o educando para que este se ache sujeito pela sua própria prática, capaz de saber através do ensino das matérias.

Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas o de, tratando a temática que é, objeto de um lado de meu ensino, de

outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva (Freire, 2022, p. 121).

Por isso, ensinar exige querer bem aos educandos, cumprindo amorosamente a tarefa de educar, uma vocação que faz agir aos professores (Freire, 2022):

Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos (Freire, 2022, p. 139).

A docência também deve ser valorizada e o professor em sua formação e compromisso precisaria de espaço para ser protagonista na sua prática docente. Nessa concepção de pedagogia, é preciso que professor e educador tenham autonomia e confiança do sistema na sua tarefa democrática. É preciso que se façam planos reais e menos padronizados, é preciso tempo, espaço e estrutura para que o educador consiga trabalhar com qualidade e eficiência (Freire, 2022). É preciso que se estabeleça uma pedagogia enquanto prática da liberdade na busca pela equidade e igualdade da educação, de reconhecimento dos outros e de si mesmo.

O ensino democrático exige que também os professores sejam mais valorizados em sua autonomia pedagógica e confiança em sua formação. A escola que não confia em seus professores muito menos confiará em seus alunos, portanto ensinar exige tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores (Freire, 2022). Ensinar exige apreensão da realidade e a convicção de que a mudança é possível; ensinar exige comprometimento, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 2022, p. 110).

Uma educação libertadora e democrática seria aquela que rompe com os ares da ignorância e traz uma superação das relações de educador e educando, fazendo com que

ambos simultaneamente ensinem e aprendam. A escola atual precisa comunicar-se com os jovens e conscientizá-los para que sejam libertos dos ensinamentos dominantes enquanto apenas abismo de diferenciação de classes, de segregação social e cognitiva, e isso só pode ser feito quando o jovem relegado pela educação aprender a dizer a sua palavra. Não é sobre apenas ser ouvido e falar o que os outros pretendem ouvir, é sobre ter a sua palavra. É sobre personificá-la em si próprio e poder através do diálogo comunicar o outro, é poder falar o que se é, o que sente, o que o faz presente e o que o inibe (Freire, 2022).

O jovem enquanto educando não ouvido, não identificado pela escola permanece alienado de suas possibilidades, vontades e reais interesses. A criticidade vem com a urgência de o sujeito se descobrir enquanto alienado e, nesse processo de descobrir-se alienado, é que se torna crítico. E segundo Freire (2022) quem tem medo da liberdade geralmente a camufla com uma lãbia, parecendo que a defende, mas na verdade apenas sustenta o sistema antidemocrático.

Dessa forma, “[...] o que se há de fazer é propor aos oprimidos os *slogans* dos opressores, como problema, proporcionando-se, assim, a sua expulsão de “dentro” dos oprimidos” (Freire, 2022, p. 118). É importante também lembrar:

Embora “motivar” seja o verbo da moda na escola, esta constitui, como instituição, uma poderosa maquinaria entregue inteiramente ao empreendimento de desmotivar os indivíduos. Crianças e jovens acodem a ela carregados de motivações, mas a obsessão da escola é substituir as que eles trazem pelas que ela considera associadas a objetivos dignos de serem perseguidos. “Motivá-los”, na realidade, quer dizer convencê-los de que desejam por si próprios ir para onde o professor já decidiu que vão. E, como os objetivos com frequência não são compatíveis, isto implica fazer tábula rasa de todos os que possam entrar em concorrência com os da escola, o que em uma sã política preventiva acaba por consistir em todos os que eles podem trazer por si mesmos (Enguita, 1989, p. 181).

Uma das características da educação para a mudança social é fazer com que os educandos consigam refletir sobre sua realidade, exigindo consciência reflexiva e ela deve ser estimulada. Os educandos poderiam enxergar os seus próprios desafios e procurar soluções, não como desafios forjados pela escola, mas desafios reais que os despertem ao chamamento do ser mais (Freire, 2022). Esse princípio se coaduna com o Protagonismo Juvenil descrito por Gomes da Costa (2007), que deve ser real e não forjado.

Nesse aspecto, os pensamentos de Freire (2022) nos dão pistas sobre a realidade que pode estar sendo vivenciada hoje, realidade da qual os jovens de camadas populares que ocupam as escolas públicas estão sendo relegados pela política educacional do PEI que, de acordo com a análise até aqui apresentada, não tem considerado o protagonismo de suas raízes

históricas, destacado na luta pela escola pública de qualidade, de equidade e de igualdade de acesso e permanência, o protagonismo da sua realidade, mas apenas idealiza a realidade desses jovens. É nesse sentido que é preciso que tanto instituição, política, educadores e educandos saibam como comunicar-se, o que se pretende falar, qual mensagem deve ser transmitida. Esse processo é possível através do desvelamento da realidade escolar, da qual o diálogo existente entre a escola e os jovens parece permanecer unilateral. Cabe-nos pensar se o Programa Ensino Integral, da forma como está sendo aplicado, diante das informações, está promovendo a democracia e quais são as implicações disso no futuro dos nossos adolescentes e jovens.

6 POR UM PROTAGONISMO EMANCIPADOR

A teoria pode nos levar a acreditar que temos o desejo e a capacidade de fazer muito mais do que fizemos até agora, a teoria pode nos dizer que não fomos ainda muito longe com nossa negação, mas ela não pode antecipar o que recusa toda projeção. Porque a teoria se abre diante do que apenas a prática emancipada em seus contextos locais pode produzir (Safatle, 2019, p. 40).

Nesse mesmo caminho, levando em conta as análises e discussões aqui realizadas acerca das Diretrizes do PEI e a sua prática a partir do ponto de vista dos professores que colaboraram com este estudo, defende-se um protagonismo real e emancipador, balizados por aspectos democráticos. Pretende-se explorar neste capítulo algumas reflexões com vistas a essa defesa.

Inicialmente, Safatle (2019) faz uma crítica à noção de autonomia em nossa sociedade atual, levantando a reflexão sobre o nosso reconhecimento enquanto seres humanos no processo de emancipação social através da ideia de que os sujeitos não têm mais controle de seu próprio processo de emancipação e vivem coagidos, ainda quando acham que não estão, afinal, mesmo quando existe um possível caminho “livre”, este já foi planejado através de políticas e discursos sociais que conduzem as ideias à noções contraditórias, portanto, não existiria autonomia verdadeira de pensamentos (Safatle, 2019).

As estratégias para essa reflexão nesse processo de consciência que possibilitariam uma emancipação, segundo Safatle (2019), estão corrompidas pela forma colonizadora de pensamento, sendo uma característica em comum das diferentes expressões singulares de vida que poderiam representar emancipação é a autonomia fundamentada na democracia e liberdade (Safatle, 2019).

A concepção hegemônica da autonomia, segundo o autor, está em torno do auto pertencimento, isto é, através da noção de liberdade o sujeito assume o caráter de legislador de si mesmo, criando suas leis, sendo que o contrário disso seria a servidão (Safatle, 2019). Nesse sentido “liberdade como autonomia é estar em posse de si mesmo, em posse de meus atos, de minhas razões para agir” (Safatle, 2019, p. 29).

A autonomia geralmente vem associada a ideia de autorreflexão, de autocrítica, de autoconstrução, sendo que a autorreflexão provoca uma objetificação do ser para se entender o que é externo e conflituoso. Essa noção de autonomia engloba a propriedade do sujeito sobre si mesmo para além do auto pertencimento e autoidentidade, dessa forma, “o sujeito autônomo age e afirma sua liberdade” (Safatle, 2019, p. 30).

Esse pensamento de pertencimento como propriedade vem dos processos de colonização das formas de expressão de pertencimento e posse que sempre se relacionam com a propriedade, o que faz com que politicamente isso não possa estar fora dos pensamentos atuais acerca dos estudos de filosofia, bem como não se pode escapar ao fato de que a noção de propriedade organiza as formas de luta e resistência dos coletivos sociais, portanto, as falas como “autonomia” e “liberdade” exigem a explicação do que é “próprio” do sujeito, o que é do outro, o que é “meu”. “De fato, a definição da liberdade como propriedade de si é uma das origens históricas da noção moderna de autonomia” (Safatle, 2019, p. 30).

Sabendo disso, existe o pensamento de que todo sujeito só é constituído enquanto sujeito por ser dono de si mesmo, portanto já é por natureza proprietário de si. Mas a autonomia como processo de liberdade exige que o sujeito saiba que a si mesmo se pertença, uma consciência de pertencimento. Sob esse aspecto, a democracia implicaria com a liberdade o reconhecimento da autonomia de cada indivíduo como nascida junto a ele e da qual nenhum poder pode aliená-lo (Safatle, 2019).

Na aurora do conceito moderno de democracia, Overton proclama a liberdade como reconhecimento de uma relação de propriedade da qual não posso ser privado, da qual nenhum poder pode me alienar. Daí a noção da propriedade de si como um direito natural. Este direito natural deve fundamentar a institucionalidade da vida social garantindo um espaço no qual a ação social é pensada como o exercício das demandas de reconhecimento da minha condição de proprietário (Safatle, 2019, p. 32).

No entanto, essa consciência de si, de propriedade relacionada a posse de si, poderia trazer prejuízos a consciência, como uma espécie de deturpação de si, no qual o sujeito poderia reconhecer-se como merecedor do que possui ou responsável imperativamente pelo seu fracasso ou sucesso e, ainda, assumir identidades que trariam reconhecimento coletivo, mas que por causalidade distanciariam o sujeito de suas possibilidades de construção de história (Safatle, 2019). Portanto, ao se basear na sociologia da ausência⁴⁰ e da emergência⁴¹ para o processo de emancipação, o sujeito pode se identificar com as potencialidades futuras e possibilidades que encontram equilíbrio entre a potencialidade e o real.

Mas o autor refuta essa ideia de democracia, pois a verdadeira democracia deveria ser pautada na despossessão de propriedade de si para que se consiga ver além do que é imposto como propriedade, uma vez que a ideia de propriedade está vinculada ao sistema colonizador,

⁴⁰ A sociologia das ausências é entendida como uma forma de dar visibilidade àquilo que existe mas é dado descredito, portanto, um agir autônomo e alternativo ao que é dado por invisível (Santos, 2002).

⁴¹ A sociologia das emergências diz sobre expandir a visibilidade do futuro inexistente através de possibilidades concretas (Santos, 2002).

isso não seria um processo fácil, mas implicaria pensar politicamente diferente do que é pensado e proposto atualmente (Safatle, 2019).

Portanto, a afirmação de grupos por sua identidade e autonomia que antes eram dominados não significa que ocorreu uma emancipação, pois isso implicaria pensar a autonomia a partir do alcance de seus direitos pelo sujeito, como um processo de amadurecimento da cidadania, o que implicaria transformações sociais estruturais, como se sem esse processo os indivíduos deixassem de ser importantes, por não alcançar a maturidade necessária para a emancipação, reforçando as ausências, e é nesse ponto que o autor explica o pensamento colonizado e a emancipação (Safatle, 2019).

A democracia efetiva não é a afirmação da propriedade de si. Ela é a emergência de sujeitos políticos desprovidos de relação de propriedade, mesmo de propriedade de si. Mas esta desposseção de propriedades é a condição para que eles encarnem processos que retiram continuamente os indivíduos de suas identidades supostas criando um campo de implicação genérica. Há uma plasticidade social no interior da democracia efetiva que ainda não conhecemos. Pois isto nos exigiria afetos políticos diferentes daqueles que nos orientam atualmente (Safatle, 2019, p. 35).

O autor nos encoraja a agir a partir do que nos despossui, isto é, do que nos tira os direitos enquanto sujeitos e não no sentido de se pensar que não os temos e devemos alcançá-los, pois isso não deixa os sujeitos ligados a coisas externas ou internas, baseadas em conceitos de solidariedade e de reconhecimento de vulnerabilidade, pois existe o perigo de se cair em uma política de dominação novamente (Safatle, 2019).

É preciso que saibamos que somos radicalmente dependentes, apesar de nossa luta constante contra essa condição; a reorientação de nossas ações depende de colocar isso em um lugar de estranhamento, é assim que novas práticas surgirão, apenas se ela for reorientada a partir de um momento em que é destituída.

Ou seja, como se a base normativa de nossas lutas sociais estivesse vinculada à possibilidade da generalização de um modo de existência social caracterizado pela agência racional entendida como capacidade de deliberação e maximização de interesses, tal como vemos no indivíduo moderno. O indivíduo como modo de existência é geralmente visto como um solo pré-político do político e é este ponto que deve ser discutido (Safatle, 2019, p. 39).

A emancipação envolve pensar o ser humano como o meio e o fim de um processo histórico vigente que tem como objetivo a consciência de seus modos de vidas, sabendo a importância dos que vivem ao seu redor, bem como reconhecendo seu próprio valor através do outro, sua parte importante na vida coletiva e no seu processo de autoconstrução. A emancipação necessita reconhecer as diferenças e não priorizar interesses dominantes, isso

exigiria estratégias políticas para que o humano fosse valorizado como um fim em si mesmo e não no seu trabalho (Safatle, 2019). Essa perspectiva coaduna com o pensamento de Freire (2022) de que a pedagogia necessita que se implique os meios e os fins da ação educativa.

Entretanto, sabe-se que o ser humano valorizado em si mesmo é algo inalcançável frente aos contextos políticos existentes, para isso, Silva (2013) entende a emancipação através de um olhar sociológico, buscando seu significado e sentido ao propor a emancipação como a capacidade do ser humano de pensar sua própria condição humana através da percepção de movimentos no contexto social, interagindo criativamente e identificando as contradições, podendo ser expressivo e se restituir a todo momento enquanto sujeito. Contudo, esse olhar interpretativo precisaria ser desenvolvido para perceber os diferentes diálogos e contextos, para “apropriar-se da diversidade de olhares e variedade de perspectivas da realidade social, cultural e política” (Silva, 2013, p. 753-754). O olhar emancipado seria o que amplia os horizontes possíveis dos sujeitos, permitindo-lhes novas vivências com criticidade através do conhecimento.

Observa-se que o pensamento de Silva (2013) se encontra na proposta de proporcionar vivências através das possibilidades futuras dos indivíduos. A partir disso, afirma que uma sociedade emancipada seria uma sociedade na qual, mesmo que haja valores distintos, eles não se polarizariam e não atrapalhariam os diferentes percursos dos sujeitos, portanto, não haveria a concentração de interesses dominantes em prol de outros, fazendo livre a ação dos sujeitos (Silva, 2013).

A emancipação humana, segundo Silva (2013), é justamente a consciência e propriedade sobre o processo de autoconstrução do sujeito de seu conjunto de processos históricos. Segundo a autora, a base da emancipação humana é sobre ter domínio enquanto coletividade de seres humanos, em consciência, dos processos de autoconstrução e históricos (Silva, 2013).

Para a construção dessa sociedade emancipada seria preciso que os sujeitos e a vida humana fossem desvinculados do mercado de trabalho como única forma de ver o valor do sujeito em seu processo vital. Isso implicaria conceber a existência humana não mais como fruto de seu trabalho, mas como o que dá sentido à sua vida em contato com sua natureza. Isso certamente exigiria uma transformação política das relações de trabalho, pois é centrado no trabalho que os seres humanos mantêm sua sobrevivência e, conseqüentemente, sua existência e sua história. Portanto, o repensar o modelo econômico vigente é uma forma real de se pensar a emancipação (Silva, 2013).

Isso se coaduna a emancipação pensada para Safatle (2019), pois é agir nas possibilidades a partir do contexto histórico e local, tendo consciência de que não podemos antecipar os acontecimentos que o meio político já espera e por isso recusará. A emancipação está longe de ser um lugar a ser alcançado que é superior ao lugar que o indivíduo já ocupa, pois isso poderia o frustrar por não alcançar ou ainda, causar retraimento de suas ações. Os sujeitos deveriam promover mudanças a começar de seus próprios contextos.

Entende-se que para Safatle (2019) a emancipação verdadeira deve ser causada pela autonomia que seria justamente agir a partir do que nos despossui e isso implica estar aberto aos pequenos confrontos, a agir no que é possível agir, é buscar o que realmente é possível de se alcançar, é não antecipar o que já é esperado, mas é ir contra a projeção. Em meio a um contexto político que é pertinente na nossa sociedade e impossível de ser contestado, as pequenas mudanças fazem toda a diferença e se tornam grandes transformações. Espera-se na sociedade e política atual que grandes coisas sejam feitas para a mudança e perde-se os detalhes que começam a fazer a diferença que cada sujeito pode proporcionar ao seu entorno, é agir sobre o seu contexto de maneira singular e crítica sempre se colocando como o agente de práticas que realmente façam a diferença.

Isso nada mais seria do que estar vulnerável em nossas estruturas para que então estejamos suscetíveis a encontros e conflitos com nosso próprio “eu” e com os outros ao nosso redor a ponto de termos uma verdadeira autonomia sobre nós e colocarmos em pauta aquilo que nos une e nos constrói, ressignificando atitudes, pensamentos e desconstruindo hábitos ultrapassados, quebrando com o “individualismo possessivo”⁴².

Nesse sentido, nas palavras de Silva (2013): “A emancipação, então, é o processo de libertação se ampliando para a vida social, no qual os sujeitos vão constituindo formas de ser e estar no mundo, livre dos desejos dos outros” (Silva, 2013, p. 763).

Nesse âmbito, Silva (2013) traz importantes afirmações dentro do processo educativo para que esse seja emancipatório. A emancipação humana quando adentra o processo educativo implica diretamente no desmanche da educação como a serviço da economia. A educação se torna coadjuvante do processo de intervenção no mundo através do olhar emancipatório, implicando em mudanças no sistema de ensino através de uma transformação política de desassociação da economia aos processos escolares, reconhecendo o estudante

⁴² A noção de que ser livre e autônomo é ser proprietário de si mesmo. Safatle (2019) traz reflexões que nos levam a ressignificar a autonomia e a liberdade a partir do momento em que não existe um ideal a ser alcançado, por natureza cada um é dono de si e atravessado por outros.

detentor da escolarização como um fim em si mesmo, isto é, sua autorrealização (Silva, 2013).

Diante desse aporte, referindo às condições de emancipação a partir do conhecimento da realidade social, a emancipação deveria assumir um caráter autônomo livre (Safatle, 2019) como baseado no conhecimento de si e do outro.

Segundo Silva (2013) a educação emancipadora “pressupõe um conjunto de disposições para compreender as condições sociais, como são representadas e interpretadas” (Silva, 2013, p. 756). Com isso, daria suporte para entender a produção das práticas culturais e da realidade social, “assim, ao aprender a compreender a lógica das práticas cotidianas à luz de referenciais teóricos o sujeito estará em condições de emancipação” (Silva, 2013, p. 756).

Sob este aspecto, a educação voltada à emancipação tem o desafio de promover a dignidade, a ética, respeito ao outro, consciência política e ecológica, enfim, envolver com a práxis social em todos os sentidos qualificadores da vida humana. Em outros termos, a educação emancipatória tem como compromisso a busca da especificidade formal e estética da vida, criar condições de formação de subjetividades capazes de reconhecer o outro como alguém importante e se reconhecer nele (Silva, 2013, p. 755).

A educação quando emancipatória deve buscar o reconhecimento do sujeito no outro. Além disso, a autora destaca que uma educação com o fim emancipatório busca envolver o aprendizado de resolução de conflitos dos atores sociais envolvidos pautado na diversidade, que é uma característica de suma importância da humanidade (Silva, 2013) e reconhecida como uma das propostas de educação pela UNESCO (2021) que propõe uma transformação da educação, das escolas e salas de aulas

Também essa visão de educação corrobora com o que Freire (2022) acreditava sobre o processo de diálogo na formação da conscientização humana, fator também indispensável para a emancipação no processo educacional. A educação como prática da liberdade, segundo Freire (2022), é uma educação que se empenha na procura da potência entre a ação-reflexão, buscando a consciência de si enquanto sujeito de um processo histórico e na transcendência do que impede o potencial para o ser mais, da emancipação (Freire, 2022).

Mas é preciso atentar para os profissionais, pois são importantes para que olhem a emancipação do sujeito, não como um processo condicionado e estruturante do qual ele ainda vai alcançar, mas como ele mesmo já sendo autônomo por sua constituição como sujeito, mas que precisa de aportes de conhecimento para desenvolver o olhar interpretativo da realidade, assumindo assim sua autonomia e liberdade (Silva, 2013):

Educar neste sentido é, entre tantas maneiras, constituir meios de reflexões sobre a temporalidade e a existência humana. Como tal, ensinar a estabelecer diálogos significativos, promover a apropriação de somatórios da diversidade interpretativas do mundo e desenvolver a capacidade racional para pensar valores qualificadores da vida. Tal perspectiva significa, também, aprender a recriar ou inventar conceitos, criar uma nova imagem de pensamento e elaborar explicações lógicas da realidade, procurar perceber os pressupostos e implicações dos modos de pensar na constituição das práticas culturais cotidianas (Silva, 2013, p. 757).

A educação emancipadora é aquela que valoriza as relações entre os indivíduos, sendo que para Arroyo (2000), citado por Silva (2013) é importante pensar os espaços educativos como espaços de diálogos, valorizando a cultura. Seria a que proporcionaria o pensamento crítico, o desvelamento da realidade, a autoconstrução de si através do olhar do outro, o autorreconhecimento, a busca pela identidade, buscando o ser mais, o ir além do que é imposto historicamente. “Em face de tal concepção, educar para a liberdade nos desafia a redefinir tempos e espaços da experiência social, atribuir novos sentidos aos processos e estruturas sociais” (Silva, 2013, p. 759).

A emancipação social pode ser pensada através de uma consciência do reconhecimento de que o mundo é inacabado, portanto, é cheio de possibilidades para intervenções educativas:

Sobre estas bases, portanto, o homem vai se compreendendo como fenômeno dialético e histórico, adquirindo capacidade de discernimento da realidade e a perspectiva crítico-libertadora e aprende a exercer a práxis para orientá-lo no processo de transformação da realidade (Silva, 2013, p. 763).

É possível conceber o pensamento de que o estudante a partir do momento que se reconhece enquanto pertencente a um processo histórico e participante da continuidade da história da sociedade está se conscientizando de si e de seu lugar enquanto autônomo nesse processo, a partir daí, pode desenvolver sua autonomia através do verdadeiro protagonismo, ao se tornar capaz de se apropriar de sua realidade e interpretação de mundo e, assim, agir sobre ele. Esse processo tem início quando o estudante assume o desenvolvimento de si enquanto potencialidade.

O estudante ao exercer o protagonismo leva consigo sua realidade de experiências e aprendizagens adquiridas para um desenvolvimento de pensamento de apropriação de autonomia de si mesmo, dessa maneira constrói seu olhar interpretativo da interioridade e exterioridade, ele se emancipa de sua condição real para um nível consciente.

Para que houvesse possibilidades de esse protagonismo ser emancipatório na aquisição de autonomia, o estudante precisaria ser o principal interessado nesse processo, reconhecendo

a importância dessa apropriação e conscientização para seu futuro. Para isso, ele precisa se sentir importante, interessante aos olhos do sistema escolar e de todo o universo político na construção das vivências. Além disso, ele precisaria se sentir parte de um mundo inacabado, do qual o estudante tem muito a acrescentar e infinitas possibilidades de ser.

Pensar emancipação no contexto do protagonismo exige pensar emancipação política do próprio universo escolar que dificulta o processo de identidade dos estudantes, uma vez que uma crítica ao que se pode observar no contexto do PEI é que o termo “jovem idealizado” já predispõe de uma estrutura de *habitus* (Bourdieu, 1998) e um perfil que o indivíduo deve ter para se constituir enquanto autônomo, competente e solidário aos olhos do Programa, podendo essa nova estrutura educacional ser vista como um processo de “molde” dos estudantes para o fim ideal do sistema, o que diz respeito ao conceito de emancipação de uma sociedade já estruturada dentro de um sistema capitalista de que para que um sujeito seja emancipado ele precisa alcançar algo que sempre vem determinado de uma estrutura embutida no que espera o sistema capital e colonial da sociedade (Safatle, 2019), causando um aprisionamento da consciência humana e não sua libertação (Freire, 2022).

Através dos expostos trazidos por Safatle (2019) cabe-nos pensar até que ponto conseguiremos transformar essas reflexões em ações e agir a partir do que nos despossui. Isso nada mais seria do que estar vulnerável em nossas estruturas para que então estejamos suscetíveis a encontros e conflitos com nosso próprio “eu” e com os outros ao nosso redor a ponto de termos uma verdadeira autonomia sobre nós e colocarmos em pauta aquilo que nos une e nos constrói, ressignificando atitudes, pensamentos e desconstruindo hábitos ultrapassados, quebrando com o “individualismo possessivo”⁴³ ou ainda, ousando a dizer, com o ideal de protagonismo que na verdade pode ser a afirmação de uma produtividade dentro de um discurso de uma heteronomia sem servidão.

Nesse caminho, enquanto indivíduos, precisamos ter um encontro com a alteridade, desconcertando-nos com o que nos atravessa para que possamos nos despossuir e assim, projetamos ao PEI, assim como para as escolas públicas em geral, sua constante articulação com a alteridade para que o protagonismo concebido por ele seja emancipador. O sistema escolar necessita se emancipar em suas políticas educacionais, deve ter autonomia, direcionamento para onde se quer chegar, para produzir organizações de acordo com a realidade dos estudantes, dando às escolas autonomia na tomada de decisões baseadas nas

⁴³ A noção de que ser livre e autônomo é ser proprietário de si mesmo. Safatle (2019) traz reflexões que nos levam a ressignificar a autonomia e a liberdade a partir do momento em que não existe um ideal a ser alcançado, por natureza cada um é dono de si e atravessado por outros.

realidades dos indivíduos, em sua comunidade e território, nas políticas públicas, na mobilidade e participação e no verdadeiro Protagonismo Juvenil.

Nesse sentido, nas palavras de Silva (2013): “A emancipação, então, é o processo de libertação se ampliando para a vida social, no qual os sujeitos vão constituindo formas de ser e estar no mundo, livre dos desejos dos outros” (Silva, 2013, p. 763).

O que vimos sobre o PEI possivelmente é um modelo de escola do qual os desafios são forjados para a atuação do jovem protagonista, implicando em uma atuação dissonante de seu contexto real fora da escola, dessa forma, este precisa ter possibilidade de alinhar as suas vivências dentro e fora da escola, na sua realidade para que o jovem se reconheça com a capacidade de transformar o mundo, pois pode entendê-lo e conscientizar-se dele (Freire, 2022).

O real papel do educador nesse caminho é apresentar a situação real e concreta e juntamente com os educandos, problematizar o real e criar ações que tragam a liberdade. Muitas vezes os professores não são ouvidos ao explicarem os conteúdos porque sua linguagem, sua visão, ou a visão do sistema estão destoadas, descompassada com a realidade dos estudantes, por isso, acaba sendo alienante e alienada. “Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo” (Freire, 2022, p. 142).

A humanização segundo Freire (2022) é uma vocação negada dos seres humanos, “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2022, p. 40).

A vocação negada seria a humanização que é afirmada na sua própria negação, pois é possível, mas não se alcança, portanto, inconclusa, por isso, negada. A vocação é “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 2022, p. 40). Todos são humanizados, mas a humanidade de alguns é roubada e subvertida aos anseios de outros, mais fortes e poderosos em sua cidadania, em seus status e classe. Portanto, a desumanização pode ser vista também de outro ponto de vista, daquele que oprime, que a rouba dos outros e não apenas daquele que tem a sua roubada.

Nenhum ser humano está fadado ao fracasso, por causa de suas condições históricas, não é uma vocação, mas uma distorção de um ser a mais do que se é, do ir além. A luta pela desalienação, pelo trabalho, pelo ser para si “é possível porque a desumanização [...] não é

porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 2022, p. 41).

A consciência não é uma representação da realidade, mas a sua própria apresentação, sua presença. “É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano” (Freire, 2022, p. 18), dessa forma, a consciência humana sempre vai além das coisas que pode alcançar e por isso pode objetivá-las e enfrentá-las (Freire, 2022).

Essa consciência está imbricada na criticidade do educando, pois a curiosidade deve o incitar ao inacabamento do mundo, dessa forma, para Freire (2022) a consciência é simultânea à transformação e elaboração do mundo e permite reflexão e julgamento de si e das coisas. Quando o sujeito se distancia através da consciência do seu mundo vivido com a decodificação dele, trazendo-o como o problema num aspecto crítico ele se redescobre enquanto sujeito de suas experiências e do mundo. A consciência de si e do mundo crescem e se desenvolvem juntas, comprometidas e essa consciência depende da comunicação, porque são comunicantes, elas se comunicam e comunicam o mundo que vivem, o comum. Isso é o que possibilita identificar outros sujeitos e o que os diferencia de si e o que os unem, corpo consciente. Dessa forma, o mundo e a consciência andam juntos, sendo esta a consciência do mundo, ambos dialogando na mesma história e o diálogo é o método pelo qual acontece a conscientização (Freire, 2022). É nesse momento de iniciação do processo de conscientização de si, “em que comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser mais⁴⁴” (Freire, 2022, p. 47).

No entanto, apenas o reconhecimento da situação de opressão não significa libertação, apenas o engajamento na ação libertadora é que é a superação, é preciso se entregar à práxis libertadora e isso diz sobre a solidariedade verdadeira, isto é, o sistema reconhecer a realidade opressora que é domesticadora, um “quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências” (Freire, 2022, p. 52). A reflexão crítica junto com a prática autêntica é capaz de desmitificá-la (Freire, 2022).

É possível pensar no protagonismo enquanto autêntico no sentido de atuação dos educandos sobre a realidade, “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (Freire, 2022, p. 53), pois quando o reconhecimento da realidade não leva a uma inserção crítica, então, não é reconhecimento verdadeiro, pois este último exige uma transformação da realidade objetiva.

⁴⁴ Conceito de Paulo Freire que abrange a conscientização de si pelo ser humano pela educação libertadora, possibilitando uma emancipação do ser.

A inserção crítica na realidade é um desafio e apresenta dificuldades, uma vez que é interessante para o opressor que os sujeitos, massas de oprimidos, continuem em sua imersão de consciência alienada. A pedagogia do oprimido enfrenta a cultura da dominação e é constituída de duas fases: oprimidos desvelando o mundo da opressão, comprometendo-se com a práxis com a transformação e a transformação da realidade, deixando de ser pedagogia do oprimido e passa a ser “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 2022, p. 57).

Tais desafios da escola pública tem sido refletidos por diversas profissões e áreas do conhecimento, inclusive com o reconhecimento de algumas delas, a exemplo da psicologia e do serviço social que, por meio da Lei 13.935, de 2019, teve regulamentada a contratação de desses profissionais em escolas públicas da educação básica, ainda que a sua operacionalização e formas de atuação ainda esteja em debate e construção. Outras profissionalidades seguem na busca por este reconhecimento.

A terapia ocupacional ao longo de sua construção histórica tem se relacionado com o campo da educação por diferentes perspectivas teóricas. Pereira, Borba e Lopes (2021), em pesquisa acerca das produções acadêmicas da terapia ocupacional brasileira, identificaram quatro principais vertentes de proposições na e para a escola pública: inclusão social, inclusão escolar, a criança com deficiência e o diálogo com a terapia ocupacional; recursos e dispositivos para a prática da terapia ocupacional na escola; educação infantil, o desenvolvimento infantil e sua interface com a terapia ocupacional; infância, adolescência e juventudes em situação de vulnerabilidade social, a escola pública e a terapia ocupacional.

Nota-se que, em sua maioria, até mesmo em função do enquadramento da terapia ocupacional como uma profissão da área da saúde e da reabilitação, tais produções se concentram relacionadas à infância e a interface da terapia ocupacional com a educação especial, nos desafios da inclusão escolar da criança com deficiência, com exceção do quarto eixo, onde se adota uma perspectiva histórico-social das problemáticas da escola pública, com destaque para as juventudes, com proposições a partir da terapia ocupacional social (Pereira; Borba; Lopes, 2021).

Em âmbito internacional e especificamente na correlação terapia ocupacional, escola e juventudes, a pesquisa de Borba, Souza, Pereira e Lopes (2022), também focada nas produções acadêmicas, identificou que este não é um público priorizado pela área, havendo poucas produções, nas quais se destacam o trabalho de apoio à saída do ensino de jovens com deficiência, os estudos sobre saúde mental e, de forma mais recente, aqueles envolvendo jovens em situação de vulnerabilidade social.

Em ambos os estudos se sobressai as produções que partem da terapia ocupacional social brasileira que, de uma perspectiva histórico-social, problematiza as demandas da escola pública, especialmente aquelas relacionadas à democratização de acesso, permanência e aprendizagem, principalmente de jovens pobres, elaborando reflexões para que a escola pública seja de fato um lugar democrático, inclusivo, com a presença, emancipação e permanência de todos.

O principal expoente dessas produções é o METUIA/UFSCar que, junto com o investimento no desenvolvimento e fortalecimento da terapia ocupacional social, naquilo que são as contribuições da terapia ocupacional frente às problemáticas sociais, desde 1998, tem produzido pesquisas, reflexões e experiências práticas principalmente junto a jovens pobres e os desafios colocados para este grupo populacional no que se refere às políticas sociais, sobretudo ao setor educação e a escola pública.

Em pesquisa realizada por Pan e Lopes (2022) desse acúmulo de produções, identificou-se, de um lado, objetivos que se dão em diferentes direções, desde alguns mais relacionados aos jovens, como a garantia de direitos, fortalecimento das redes sociais de suporte e promoção de processos de conscientização, autonomia e emancipação, àqueles relativos à escola enquanto equipamento social de operacionalização da política social, envolvendo a busca por democratização do seu acesso e construção de processos que ressignifiquem a escola, na direção de uma inclusão radical (Borba; Lopes, 2022). Por outro lado, tem-se também a produção de recursos e metodologias elaborados a partir das experiências práticas em escolas públicas que subsidiam intervenções profissionais na direção dos objetivos colocados (Pan; Borba; Lopes, 2022).

Tais elaborações teórico-metodológicas, nomeadas como tecnologias sociais da terapia ocupacional social, foram, em muito, influenciadas pelas ideias de Paulo Freire, autor de referência para a própria terapia ocupacional social de uma forma geral, o que, em nossa análise, contribui para a sustentação -de prática interventivas junto a jovens em escolas públicas que se dão na direção de um protagonismo emancipador.

Em uma revisão de escopo sobre as associações de Paulo Freire com pesquisas de terapia ocupacional ao redor do mundo, Farias e Lopes (2022, p. 10-11) percebem que “Há o reconhecimento de conexões possíveis e potentes entre a terapia ocupacional e as perspectivas freirianas de educação” e isso poderia fornecer subsídios para o auxílio do trabalho profissional junto a populações que vivem excluídas e oprimidas por diversos fatores e que necessitam de um fazer profissional mais amplo “sobre as realidades dos sujeitos, para uma

emancipação social”, sendo que o diálogo é fundamental para que os sujeitos possam participar ativamente, construindo vínculos e tendo suas vivências valorizadas.

Aqui projeta-se uma prática profissional dos terapeutas ocupacionais como agentes de uma ação educativa atuando em diversos setores como a educação e que esta não se limita apenas a escola. A educação abrange diversos processos com o outro (Farias; Lopes, 2020).

Outra característica encontrada na revisão de Farias e Lopes (2022) e que revela a pertinência dessa área para a concepção de uma educação emancipatória que valorize o protagonismo dos educandos se refere à utilização de Paulo Freire para/na formação de terapeutas ocupacionais, isso está intrinsecamente ligado à teoria e prática profissional alinhadas a reflexão que valorize a experiência dos educandos em formação na área. Para além disso, os autores discutem sobre possibilidades de que haja uma terapia ocupacional que se volte à emancipação individual e social através dos referenciais freireanos e que, inclusive, isso envolveria pensar em um “empoderamento” individual, em que o sujeito da intervenção passa a ter uma percepção crítica e problematizadora da sociedade, reconhecendo-se como agente, e social” (Farias; Lopes, 2022, p. 15). Esse “empoderamento” nada mais é do que sua potência de ação sobre o mundo, seu protagonismo. A ação dos terapeutas ocupacionais no setor da educação tem muito a contribuir com a escolarização das crianças, adolescentes e jovens.

A ação do terapeuta ocupacional na/para a educação para a liberdade revela alguns pontos chave essenciais para a educação: o compromisso ético político; a criticidade-problematização; a democratização; a rigorosidade técnico-científica. O compromisso ético-político assumido pela terapia ocupacional no setor da educação deve ser pautado nas lutas sociais que ainda engendram processos de exclusão social, não podendo dissociar sua ação técnica e política. Já a criticidade-problematização é sobre desvelar a realidade pelo viés crítico, revelando o que é ocultado por pensamentos dominantes. A ação do profissional deve se basear nos saberes dos sujeitos e suas relações com o mundo, buscando desenvolver e fortalecer a visão crítica destes para com o mundo e a sociedade (Farias; Lopes, 2020).

A democratização diz sobre o rompimento com as estruturas de hierarquia de poderes e saberes autoritárias, dessa forma, a ação do terapeuta ocupacional é direcionada pelo respeito às maneiras e escolhas dos sujeitos de existir, desafiando-os a problematização de suas opções e condições sem imposições. A rigorosidade técnico-científica é sobre o profissional ter o dever de exercer sua prática sem perder o rigor técnico e científico de sua ação junto as estratégias e recursos, agindo de maneira competente (Farias; Lopes, 2020). Tudo isso influencia na prática profissional para uma educação que seja de fato emancipatória

e que valorize o poder de atuação dos indivíduos, seu protagonismo e, conseqüentemente, como resultado, sua autonomia.

A permanência da juventude em uma escola pública implica o Estado estar atento a diversas demandas que englobam seus aspectos físicos e emocionais, assistência básica e desenvolvimento pleno, isso também é o que caracteriza uma educação integral (Lopes; Borba, 2022). Uma inclusão radical nesse viés envolve pensar o protagonismo de todos os estudantes pela lógica de suas próprias trajetórias e interesses, isto é, o próprio jovem enquanto assistido pela instituição escolar de maneira que o tenha como principal da qual todas as ações educativas devam convergir ao seu pleno desenvolvimento e bem-estar social. Dessa possibilidade é que nasce um protagonismo emancipador.

A terapia ocupacional é imprescindível para atuar em busca da ampliação de oportunidades, espaço de trocas e diálogo, defendendo a autonomia dos sujeitos e a cidadania que é a intervenção dos sujeitos na sociedade. A prática dialógica para a terapia ocupacional social implica em construir, fazer, pensar, formular e projetar com os sujeitos no investimento nas relações, construindo vínculos. Respeito e confiança são bases para o diálogo e são resultados do estar junto, no encontro, através de uma relação dialética-comunicativa (Farias; Lopes, 2020).

Isso se alinha com uma perspectiva com foco nas histórias de vida dos sujeitos e nas relações com o coletivo, em conexão com os níveis macroestruturais, com vistas às práticas emancipatórias, que as legitimam, tendo em vista o indivíduo como protagonista de seu processo (Galheigo, 2018). Soma-se a isso as ideias de Bianchi e Malfitano (2022) que apontam que a solidariedade e o protagonismo são a parte da prática profissional, sendo princípios da intervenção em uma comunidade a busca pela construção de uma sociedade justa, solidária e democrática (Bianchi; Malfitano, 2022).

Dessa forma, tentando romper com qualquer outro paradigma educacional que venha a cercear a educação libertadora ou usar de seus artifícios, Freire (2022) deixou explícito que não podemos esperar resultados bons de qualquer programa educacional que tenha um lado técnico ou de ação política que tente invadir a realidade alheia e cultural no sentido de não a refletir (Freire, 2022).

O PEI aparenta ter potencial para buscar o verdadeiro Protagonismo Juvenil fundamentado em uma educação democrática, pois tem expectativas positivas para os adolescentes e jovens ao se dispor em vê-los em sua realidade e trajetórias e, a partir disso, pensar em uma concepção ética que busque desenvolver uma formação integral.

O conhecimento que produzimos desagua, em primeiro lugar, numa comunidade cultural chamada educação e, a seguir, nas suas pequenas e insubstituíveis comunidades sociais chamadas escolas, salas de aulas, comunidades aprendentes. A quem pensa esta vocação comunitária do saber, podemos lembrar, com carinho de uma despedida, o velho provérbio chinês já nosso tão conhecido: Se você faz planos de vida para um ano, semeie arroz. Se você faz planos para dez anos, plante árvores. Se você pensa planos para cem anos, eduque o povo (Brandão; Borges, 2007, p. 61).

O Programa deve se empenhar em buscar ser mais em sua prática, no sentido freireano, e assim, revelar seu compromisso com a melhoria da escola pública em prol da equidade na oferta de uma educação de qualidade para os nossos jovens e, para isso, deve se abrir ao novo, no sentido de anunciar novas possibilidades de conceber os educandos em suas iniciativas, bem como as práticas docentes, tendo em vista a diversidade cultural existente e esse caminho não pode ser traçado pelo viés de uma idealização dos jovens.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender o Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, sobretudo daquilo que se apresenta como protagonismo em sua proposta discursiva e na prática a partir da visão de parte dos profissionais que desenvolvem este Programa: os professores, tomando a experiência em uma escola na cidade de São Carlos-SP e dos referenciais teóricos para análise e para a compreensão dos processos escolares junto às narrativas expostas.

Para tanto, realizou-se uma análise documental do principal documento orientador do PEI, a saber “Diretrizes do Programa Ensino Integral”, bem como entrevistas com cinco professores de uma escola pública integrante do PEI.

Os resultados, as análises e discussões aqui apresentados indicam um discurso desalinhado da prática e que formaliza em padrões de idealização as ações que são recebidas como “protagonistas”, por isso, identificou-se diferentes perspectivas de protagonismo, principalmente aquele do qual a maior atuação vem sendo a do próprio Programa. Foram trazidos ao longo deste trabalho reflexões acerca da compreensão sobre educação integral contemporânea no estado de São Paulo, operada principalmente pelo PEI e desafios para a construção de uma escola pública que fomente a democracia e viabilize processos de emancipação.

A maior problemática do PEI se apresenta em sua proposta de protagonismo enviesado pela excelência acadêmica, pelo jovem idealizado. Nessa perspectiva, seria fundamental que a proposta do PEI fosse efetivada de modo a ser pensada na singularidade dos jovens, de maneira a promover um protagonismo através da conscientização crítica da realidade, e isso só será possível quando o próprio sistema estiver disponível para um diálogo horizontal com aqueles que compõem o universo educacional e o usufruem.

Na direção daquilo que se apresenta enquanto protagonismo no PEI através das narrativas e discussões percebeu-se um viés educacional em alguma dimensão de produtividade dado pelo termo “Protagonismo Juvenil” do qual necessitaria de aprofundamentos devido às limitações dessa pesquisa. Essa dimensão parece ser concebida pela extrema urgência em criar e desenvolver competências para o século XXI que acabam idealizando um padrão de protagonismo.

Percebeu-se que esse padrão é do jovem que adentra a instituição escolar com ideais e valores que apenas o direcionariam a escolha de sua carreira com o auxílio dos professores.

Esse é o jovem que sabe o que quer e que não perdeu a capacidade de sonhar. Acerca disso, ainda, resta-nos pensarmos naqueles que se apresentam a escola esperando dela essa mesma possibilidade: a de sonhar. Nesse aspecto, o PEI, ao menos na prática no recorte aqui analisado, não demonstrou esforços para que esses sonhos sejam possíveis de serem alcançados.

Um fator que se apresenta é a falta de “recursos” do Programa para atender a toda uma juventude que tem a escola pública como usufruto. Além disso, é observado no depoimento dos profissionais entrevistados, a falta de liberdade nas atividades pedagógicas que são escassos de projetos que contemplem situações reais para além do universo escolar e de sala de aula.

Para além de questões que abrangem o universo escolar, a Visão de Futuro do PEI estaria centrada em reconhecimento mundial, o que implica crescimento e expansão, mas não necessariamente qualidade de formação integral. Outro ponto que merece visibilidade aqui é sobre o que vem sendo a educação integral atrelada a concepção de ensino integral em tempo integral. Mesmo que citada a educação integral pelo Programa visando uma formação ampliada, o Programa se aproxima mais de somente um ensino integral (como seu nome carrega) executado em uma jornada ampliada.

Relaciona-se tudo isso à influência que o conceito prático de protagonismo tem na vida dos educandos. Um protagonismo que caminha ainda longe de uma autonomia verdadeira e de ser, enquanto ações, assertivo para aqueles que estão fora dos padrões esperados pelo Programa.

A escola pública necessita ser uma oportunidade concreta de emancipação para os educandos, além de fornecer uma formação que seja de fato integral, isto é, voltada aos aspectos mais variados da formação humana e intelectual, não deixando de vista a diversidade que compõe os grupos de jovens da sociedade brasileira, muito menos a conscientização do lugar em que cada indivíduo ocupa na mesma.

O conceito de protagonismo é um discurso que recebe diferentes caminhos a partir do que se espera alcançar. No entanto, nas discussões sobre protagonismo no Programa Ensino Integral, este é identificado a partir de três caminhos: o que conduz à autonomia do jovem enquanto estudante do PEI; à autonomia dos profissionais que exercem seu magistério; e à autonomia do próprio programa enquanto tendo uma organização predisposta. Diante disso, essas três variantes de protagonismo no PEI acabam tendo atritos e provocando conflitos entre si, ocasionado pela falta de uma organização escolar adequada que ouça e busque atender os interesses dos três, mas o maior prejudicado acaba sendo o educando que como o próprio

Programa reconhece em suas Diretrizes, acabou perdendo suas expectativas na escola pública que não os permite a concretização de seus sonhos.

Dessa maneira, entende-se que o grau de hierarquia entre a relação dos três tipos de protagonismo são: o protagonismo do Programa é o que atinge o maior nível de autonomia, pois ele determina premissas e valores através de um plano que deve ser cumprido e deve atingir os resultados esperados. Abaixo do protagonismo do Programa está a autonomia dos profissionais, isto porque prestam serviço ao Programa e são os principais responsáveis por possibilitar o acesso dos estudantes aos conteúdos que trarão os resultados esperados pelo PEI. E abaixo dessa autonomia, está o Protagonismo Juvenil, que é a construção de um jovem autônomo, competente e solidário que seja capaz de se autoconstruir em habilidades que poderão ser usadas em sua vida pessoal e profissional e que devem ser ofertadas pela própria escola.

O grau de hierarquia no Programa não necessariamente determina seu grau de importância, mas parece mostrar os papéis a serem seguidos com orientações, sendo que dentro das três esferas de protagonismo, apresentadas acima, existe a flexibilidade de ação e projeção de resultados. No entanto, a escola sem uma organização que conduza a atender os três corre o risco de não atender nem mesmo as próprias Diretrizes do PEI. Nessa direção, as Diretrizes do PEI, isto é, a própria narrativa do programa só pode ser efetivada mediante uma prática que vise alcançar a democracia educacional com financiamento de materiais, espaços, parcerias, ampliações e reformas necessárias e, imprescindivelmente, um verdadeiro compromisso com a democracia e equidade que se evidencie na prática escolar e se concretize na vida dos jovens.

O fato é que o Programa tem uma concepção de protagonismo que coloca um padrão no jovem, delimitando que outras questões sejam revistas e limitando o despertar de outros estudantes em sua formação porque estabelece um tipo de jovem protagonista, aquele que é destemido, que se impõe e sabe seus direitos e o que quer. Não é pela falta de sonhos que os jovens estão desanimados de viverem a escola e sim porque sonham e a escola está longe de suas realidades para alcançá-lo.

Todos os profissionais entrevistados fizeram críticas à infraestrutura da escola para atender ao Programa, estrutura física, orçamentária e de qualidade e equidade. O PEI de fato não assume em nenhum momento seu compromisso com as classes populares diretamente no documento, o faz através de sua expansão para localidades mais vulneráveis e a promessa de democracia, com a tríade acesso, permanência e sucesso de qualidade e através da inclusão de todos em um modelo universal, além disso, não se pode isentá-lo de um compromisso anterior

junto à educação pública e a integral previsto em outras leis como a LDB e as DCNs como já visto e, inclusive, no alcance das metas estipuladas pelo PNE na luta contra as desigualdades sociais e educacionais.

Com isso foi possível notar que os professores devem estar muito envolvidos com a educação e procurarem ao máximo o cumprimento do Plano de Ação no prazo previsto, devendo passar todos os conteúdos aos estudantes, devido ao excesso de cobranças. Dessa forma, expressaram seu descontentamento com o funcionamento na prática.

No modelo de escola do Programa Ensino Integral existem espaços para a socialização de alunos entre si mesmos e com os professores e, de fato, o documento analisado revela que o Programa, além de seus benefícios no desenvolvimento integral do estudante, busca o preparar para o mercado de trabalho e para a vida social, no entanto, ao se comprometer com a educação integral e com o protagonismo espera-se que a prática evidencie o discurso.

Durante as observações na escola em que foram feitas as entrevistas, os estudantes tinham acesso aos espaços de socialização dos professores e dos seus próprios espaços que são os pátios e os corredores. Os jovens têm possibilidade de jogarem jogos que trazem de suas casas ou até mesmo disponibilizados pela escola como ping-pong e pebolim, são muito receptivos e sociáveis, bem como a gestão escolar que se demonstrou parceira de seus estudantes, mantendo sempre o contato com eles e buscando resolver os seus problemas. Vez ou outra via-se alunos abraçando professores como uma forma de manifestação de seu carinho e como meio de segurança.

Esse contato e essa relação são muito importantes, pois rompem com as características do ensino tradicional, mas são características pessoais de cada professor para com o seu trabalho e sua prática pedagógica. Além disso, diz respeito a como cada gestão trabalha essas questões com os seus professores e como os acolhem para que se sintam confortáveis e transmitam o conforto a seus estudantes, mas não podemos negar que as escolas públicas em geral carecem de práticas pedagógicas mais eficientes e, como aqui discutido, a relação de proximidade entre professor e aluno não garante que o ensino e a aprendizagem estejam coerentes com a realidade dos jovens, muito menos garantem seu protagonismo.

Precisa-se tomar cuidado com os discursos que são feitos dentro da escola, que podem desmotivar ainda mais os estudantes, mesmo que o discurso de progresso, de protagonismo, de autonomia, de competência e de solidariedade pareça incentivar os jovens a buscarem por si mesmos seus futuros através da construção dos seus projetos de vida, é importante salientar que dentro desse discurso já existem limitações e objetivos a serem alcançados pelos professores e pelo sistema escolar que são justamente os planos padronizados para o ambiente

escolar. Além disso, a capacidade de agenciamento de si mesmo por parte do aluno, em sua autonomia, parece diferir do conceito de protagonismo, uma vez que nesse último, os educandos são chamados para protagonizar um papel já imposto e esperado pela escola.

Se a prática não se atentar às realidades e interesses de seus jovens, a escola permanecerá a mesma tradicionalmente conhecida, revelando a identidade capitalista da educação nacional. A educação nacional também se volta para a vida no trabalho e para o alcance desse trabalho, no entanto, percebe-se uma forte tendência do PEI em apenas focar numa educação com esse objetivo subsidiada por um discurso social. Essa tendência, há anos tem se voltado para a prática do protagonismo, isto é, na formação de jovens autônomos, competentes e solidários, não só do PEI, mas como visto, de políticas em geral para os jovens. É uma perspectiva que deve ter como intenção a própria formação humanizada do jovem e, para isso, é imprescindível se atentar as suas relações com a educação escolar, isto é, suas relações com os professores, com a instituição e com o ambiente, com os conteúdos e matérias, com os materiais e procedimentos pedagógicos, com si mesmos e com os outros, com a sua identidade e com as suas reais necessidades.

É preciso se atentar para algumas problemáticas, sendo elas o investimento necessário a uma estrutura que deve acolher uma diversidade de jovens. Para isso, pensar políticas públicas que realmente ganhem financiamento na educação integral é fundamental para que as Diretrizes não se limitem apenas a narrativas vazias.

Nessa direção, responsabilizar a escola, a equipe e os professores e estudantes por seus resultados pode desviar a atenção da falta de investimento em materiais e espaços dinâmicos para o conforto no desenvolvimento integral do jovem. A condição de um jovem protagonista requer estruturas e espaços fora da sala de aula para se desenvolver, pois é na vida fora da escola que o protagonismo emancipador acontece.

A educação integral com vistas a promoção de um desenvolvimento completo do ser humano deve convidar de maneira atrativa o jovem à participação ativa nas reflexões e espaços, a concretização de suas ideias através de ações potenciais e autônomas, à conscientização do espaço escolar como oportunidade de conhecimento e emancipação social, reconhecendo a importância que existe em o educando ser o centro do processo educativo e o objetivo deste.

Por isso, é preciso se atentar aos jovens quanto ao que pensam do Programa, visto que é através da prática a construção de um jovem autônomo, competente e solidário, mas quando é medido e avaliado de acordo com o critério do Programa pode levar a um entendimento comum de todos os jovens, construindo uma identidade no sujeito que pode não ser a dele.

O protagonismo do Programa se revela de maneira contraditória aos ideais democráticos e de seu próprio discurso, é idealizado, padronizando iniciativas dos jovens e não promovendo inclusão das diferentes realidades educacionais e de interação que estão presentes na vida social dos jovens, dificultando o alinhamento da docência e da prática pedagógica aos jovens. No entanto, com demasiada urgência, é possível, como trazido no capítulo anterior, que se construa um protagonismo emancipador.

Protagonismo que se faça com os jovens e não para eles, que não seja ditado, mas construído, baseado nas vivências e nas próprias experiências que os jovens têm dentro e fora da escola e que constituem o universo dessas juventudes, que seja real e que caracterize, não apenas a construção de uma autonomia de ações, mas a construção de uma identidade própria, a autonomia de pensamento e de realidades distintas.

Considera-se que toda ação que parece apassivadora de uma educação a serviço dos dominadores é instrumento para a imersão das consciências oprimidas. Um discurso desalinhado a prática e a realidade dos jovens não trazem benefícios ao seu desenvolvimento, sobretudo naquilo que se chama de desenvolvimento integral. É preciso despertar nossos adolescentes e jovens a um chamado, ao inédito, à emancipação de pensamento, a libertação de si, ao ser mais. Para isso, na defesa de uma escola pública, com possibilidades de construção de projetos de vida dos educandos, seu desenvolvimento integral e principalmente sua autonomia enquanto objetivo final de seu protagonismo, considera-se que há espaços para mudanças, há tempo que não pode ser desperdiçado e esse tempo deve ser agora.

REFERÊNCIAS

- ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**, 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/9356>. Acesso em 31 ago. 2023.
- ARROYO, M. G. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052/1740>. Acesso em 07 set. de 2022.
- BANCO MUNDIAL. **Agindo Agora para Proteger o Capital Humano de Nossas Crianças, 2021**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/agindo-agora-para-proteger-o-capital-humano-de-nossas-criancas-os-custos-e-a-resposta-ao-impacto-da-pandemia-de-covid-19-no-setor-de-educacao-na-america-latina-e-caribe,2822ac77-d7fa-4574-8799-c6e68184c428>
- BARROS, D.D.; GHIRARDI, M.I.G.; LOPES, R.E. Terapia Ocupacional Social. **Revista Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo**, v. 13, n. 3, p. 95-103, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13903/15721>. Acesso em 26 set. 2022.
- BIANCHI, P. C.; MALFITANO, A. P. S. **Atuação profissional de terapeutas ocupacionais em países latino-americanos: o que caracteriza uma ação territorial-comunitária?** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 30, e3053, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO23163053>. Acesso em 25 jun. 2022.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497> Acesso em: 06 de set. de 2022.
- BORBA, P. L. DE O.; SOUZA, J. R. B. DE; PEREIRA, B. P.; ESQUERDO LOPES, R. Terapia ocupacional, escolas e juventudes: uma revisão de mapeamento. **Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional**, 30, e3240, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/3240>. Acesso em 12 jul. 2023.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Tradução Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educ%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 07 ago. 2022.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em 04 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais, Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 04 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024**, Brasília, 86 p., 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em 06 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 18 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em 20 out. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 06 maio 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Inspirada em célebre educador, estudante aprende sobre a vida ao ensinar adultos a ler, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39611-inspirada-em-celebre-educador-estudante-aprende-sobre-a-vida-ao-ensinar-adultos-a-ler>. Acesso em 02 set. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em 04 set. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/resolucao_17_2017_pnme-003.pdf. Acesso em 04 set. 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2013. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 16 maio 2023.

BUENO, José Geraldo S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**. n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100008

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação**, 2023. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>. Acesso em 05 set. 2023.

CARDINALLI, I.; SILVA, C. R. **Trajetórias singulares e plurais na produção de conhecimento de terapia ocupacional no Brasil**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 29, e2040, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2040>> Acesso em 10 mai. 2022.

CARRANO, Paulo. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. In: KRAWCZYK, N (Org.). **Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. FE/UNICAMP: Campinas, SP; Navegantes: Uberlândia, MG. 2018. p. 74-81

CASTRO, A.; LOPES, R. E. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zXsmT3VW87KPt3DNKKKDGqh/?format=pdf>. Acesso em 05 set. 2023.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e Educação Integral**, 2010. Paidéia, Ribeirão Preto, maio-ago. Vol. 20, No. 46, 249-259, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 01 mar. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p.295-316. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf Acesso em 02 fev. 2023.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Escola da Ponte**, 2023. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/escola-da-ponte/>. Acesso em 14 set. 2023.

CORTI, A. P. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655996>. Acesso em 19 jan. 2023.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo, 2007**. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf> . Acessado em 28 jun. 2022.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 out. 2021.

DAYRELL, J. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / Juarez Dayrell (organizador)**. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/09/anexo-i_por-uma-pedagogia-da-juventude_juarez-dayrell.pdf

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em 04 maio 2023.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. – 4. Ed. – São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Disponível em: [file:///C:/Users/sendy/Downloads/John Dewey Educacao e Democracia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/sendy/Downloads/John%20Dewey%20Educacao%20e%20Democracia%20(2).pdf) Acesso em 12 mar. 2023.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/514/518> Acesso em 07 out. 2022.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIAS, M. N., & LOPES, R. E. Terapia ocupacional e Paulo Freire: uma revisão de escopo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 30, e2958, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR22412958>. Acesso em 01 nov. 2023.

FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional social: formulações à luz de referenciais freireanos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. 28(4), 1346-1356, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1970>. Acesso em 01 nov. 2023.

FAUSTO, Bóris. A revolução de 1930: historiografia e história. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1990. P. 227-255. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7419919/mod_resource/content/1/Boris_Fausto_Revolucao_1930.pdf. Acesso em 18 ago. 2023.

FERNANDES, R. **Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão?** Instituto Unibanco, 2012. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/ensino_medio-como_aumentar_a_atratividade_e_evitar_a_evasao.pdf Acesso em 19 jan. 2024.

FIA. **PDCA: o que é e como funciona a metodologia para melhorar a gestão?** 2022. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/pdca/>. Acesso em 13 set. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 52. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 6a edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREITAS, M. C. DE; BICCAS, M. DE S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. Ed. São Paulo, EDITORA CORTEZ: autores associados, 1989. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/a-produtividade-da-escola-improdutiva-gaudencio-frigottopdf-pdf-free.html>. Acesso em 25 nov. 2023.

GALHEIGO, S. M. Produção de conhecimento, perspectivas e referências teórico-práticas na terapia ocupacional brasileira: marcos e tendências em uma linha do tempo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26(4): 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1773>> Acesso em 20 abr. 2022

GHANEM, E. G. G. J. **Educação escolar e democracia no Brasil**, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-04112014-135113/publico/2000teseDoutoradoEducacaoEscolarEdemocraciaNoBrasil.pdf> Acesso em 03 mar. 2022.

GIROTTTO, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. Ensino em Tempo Integral e Segmentação da Oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação** v. 27 e270078, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270078>. Acesso em 06 jan 2023.

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. **A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(109), 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>. Acessado em 01 jul. 2022.

GUILHERME, W. D.; SANTOS, S.M. O conselho nacional de educação: 1931 a 1936. **Revista Brasileira de história da educação**, 19, eo53, jan-mar, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e053>. Acesso em 30 mar. 2023.

GUIMARÃES, A. A. Breve histórico da Educação Integral no Brasil numa perspectiva crítica. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 192–208, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2022-63913>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63913> . Acesso em: 01 mar. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASIELIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio, 2023. disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf Acesso em 19 jan. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação integral para o século XXI: o desenvolvimento pleno na formação para a autonomia.** 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/28230631/revista_educacao_Integral.pdf?_ga=2.201677971.347801010.1670852097-1409561372.1670533923. Acesso em 13 set. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Práticas que contribuem para o protagonismo juvenil na escola.** 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/praticas-que-contribuem-para-o-protagonismo-juvenil-na-escola/>. Acesso em 13 set. 2023.

JINZENJI, M. Y.; COSTA, E. R. S. Adolescência e juventude como categorias de análise nas pesquisas em História da Educação: contribuições teórico-metodológicas p. 187-222 IN: VEIGA, C. G.; OLIVEIRA, M. A. T. **Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas.** – 1.ed. – Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2019. Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/03/Historiografia-da-educacao-abordagens-teoricas-e-metodologicas.pdf?> Acesso em 02 out. 2023.

JÚNIOR, J. V. L. Ao povo e ao governo: o ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no Brasil. In: FORUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5, 2013, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos** [...] Vitória da Conquista, 2013. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_8_f6dc1b892a8cacc6eb8fcfa8a94bdd72.pdf. Acesso em 01 set. 2023.

LOPES, R. E. ; MALFITANO, A. P. S. Traçados teórico-práticos e cenários contemporâneos: a experiência do METUIA/UFSCar em terapia ocupacional social. In: Roseli Esquerdo Lopes, Ana Paula Serrata Malfitano. (Org.). **Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos.** São Carlos: EDUFSCar, 2016.

LOPES, R. E. Cidadania, direitos e terapia ocupacional social. In R. E. Lopes & A. P. S. Malfitano (Eds.), **Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos** (pp. 49-60). São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LOPES, R. E.; BORBA, P. O. a inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação. **Revista Ocupação Humana**, 22(2), p. 215-227, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25214/25907816.1402>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MACEDO, F. X.; AMORIM, L. R. Influência do educador Anísio Teixeira para a educação integral em tempo integral. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 07., 2020, Maceió. **Anais eletrônicos** [...]. Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID_4748_31082020193617.pdf. Acesso em 01 mar. 2023.

MACHADO et al. **Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010).** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 134, p. 70-87, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.166>. Acesso em 29 ago. 2023.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod_resource/content/1/MARSHALL%2C

[%20T.%20H.%20Cidadania-Classe-Social-e-Status.pdf](#). Acesso em 06 jun. 2021.

MELO, C. S.; MACHADO, M. C. G. Um estudo sobre o movimento em defesa do ensino público no Brasil (1959-1961). X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1133-2855-1-pb.pdf>. Acesso em 12 nov. 2023.

NOSELLA, P. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206007>. Acesso em 01 set. 2023.

PAN, L. C. **Entrelaçando pontos – de fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública**. 2019. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11980/PAN,%20Livia%20C.,%202019.pdf?sequence=1>. Acesso em 04 mar. 2023.

PAN, L. C., BORBA, P. L. O., & LOPES, R. E. Recursos e metodologias para o trabalho de terapeutas ocupacionais na e em relação com a escola pública. In R. E. Lopes & P. L. O. Borba (Orgs.), **Terapia Ocupacional, Educação e Juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes** (p. 97-126). São Carlos: EdUFSCar, 2022.

PAN, L. C.; LOPES, R. E. Ação e formação da terapia ocupacional social com os jovens na escola pública. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 30, e2810, 2022. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO21252810>

PEREIRA, B. P.; BORBA, P. L. de O.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil/ Occupational therapy and education: the propositions of occupational therapists in and for school in Brazil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 29, p. e2072, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2744>. Acesso em: 6 set. 2022.

PIRES, M. F. C. **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. UNESP, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30363>. Acesso em 06 jul. 2022.

SAFATLE, V. **Crítica da autonomia: liberdade como heteronomia sem servidão**. *Discurso*, 49(2): 21-41, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2019.165473>. Acesso em 10 out. 2022.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 237-280, 2002. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em 01 jan. 2024.

SÃO PAULO (Governo do Estado). Secretaria da Educação. **DOCUMENTO ORIENTADOR PROGRAMA ENSINO INTEGRAL ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS 2021/2022**. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/10/documento-orientador-pei-anos-iniciais.pdf>. Acesso em 02 jun. 2022.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**, 2012/2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf> Acesso em 06 jul. 2022.

SÃO PAULO. **Educação SP anuncia nova expansão do ensino integral e deve chegar a 3 mil unidades em 2023: Programa de Ensino Integral prevê mais de 1,4 milhão de vagas no próximo ano; proposta trabalha práticas variadas, como Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil, além de componentes curriculares específicos**. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-anuncia-nova-expansao-ensino-integral-e-deve-chegar-3-000-unidades-em-2023/#:~:text=Desde%202021%2C%20o%20PEI%20saltou,%C3%A9%20o%20futuro%20do%20Brasil>.

SÃO PAULO. **Em expansão PEI inicia 2023 com 2.314 unidades**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei/>.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em 13 set. 2023.

SÃO PAULO. **Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892**. Reforma a instrução pública do estado. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, 8 de Set.1892. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em 04 mar. 2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2019**. Ementa: Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao>. Acesso em: 13 set. 2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola em Tempo Integral. Secretaria de Educação, 2005. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32#:~:text=Artigo%201%C2%BA%20%2D%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o,transversais%20e%20a%20viv%C3%Aancia%20de. Acesso em 04 set. 2023.

SÃO PAULO. **Resolução SE-52, de 2-10-2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas, SÃO PAULO, 2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=13/09/2023%2018:26:44. Acesso em 13 set. 2023.

SAVIANI, Demerval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N (Org.). **Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. FE/UNICAMP: Campinas, SP; Navegantes: Uberlândia, MG. 2018. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/escolasdificeistemposmodernos_090120191355.pdf. Acesso em 07 jul. 2023.

SILVA, L.E. O sentido e o significado sociológico de emancipação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11, v.03, p. 751-765, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8924/13299>

SOUZA S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em 26 nov. 2023.

SOUZA, J. C. S. Educação e história da educação no Brasil. *Revista Educação Pública*, n. 23, v. 18, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em 31 ago. 2023.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf. Acesso em 05 mar. 2023.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a05.pdf>. Acesso em 07 nov. 2023.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia: introdução a administração educacional**. Companhia. Editora Nacional, 2. ed., São Paulo, 1950.

TENÓRIO, F. L. O. **Mecanismos de exclusão/inclusão escolar – apontamentos e reflexões**. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, p. 46. 2018. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/2901/1/TCC_MecanismosExclusaoInclusao.pdf. Acesso em 12 out. 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Relatório da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação. Brasília, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em 26 nov. 2023.

UNICEF. United nations children's fund (unicef). **Reprovação, distorção idade-serie e abandono escolar**. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf. Acesso em 01 nov. 2023.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Pobreza na infância e na adolescência**. Unicef, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em 01 nov. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURA ORGANIZATION (UNESCO). **New methodology shows that 258 million children, adolescents and Youth are out of school**. Unesco, 2018. Disponível em: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>. Acesso em 01 nov. 2023.

VALENTIM, G. A. **Programa Ensino Integral E Escola De Tempo Integral No Estado De São Paulo: Permanências E Mudanças**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,

Presidente Prudente, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6601759. Acesso em 07 jul. 2023.

VEIGA, C. G. Escola pública, processo civilizador, modernidade eurocêntrica e exclusão sociorracial: diálogos com Anibal Quijano e Norbert Elias. P.49-100 IN: VEIGA, C. G.; OLIVEIRA, M. A. T. **Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas**. – 1.ed. – Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2019. Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/03/Historiografia-da-educacao-abordagens-teoricas-e-metodologicas.pdf?>. Acesso em 04 jul. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VINCENTIN, M.; SILVEIRA, C. R. Projeto de Vida do Programa Ensino Integral: protagonismo neoliberal. **Revista INTEREDU**, nº 5 vol. II, p. 11-39, dezembro, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000596> . Acesso em 01 nov. 2023.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

PROTAGONISMO NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: DISCURSOS, PRÁTICAS E CORRELAÇÕES POSSÍVEIS COM A TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

Eu, Sendy Carolina Cavicchioni, estudante do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Protagonismo no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: discursos, práticas e correlações possíveis com a terapia ocupacional social” orientada pela Profa. Dra. Lívia Celegati Pan.

O Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo tem trazido uma nova visão de ensino e aprendizagem na busca pela formação de indivíduos autônomos, competentes e solidários através da jornada escolar ampliada e utilizando-se do conceito de Protagonismo. A pesquisa tem como objetivo compreender duas dimensões da educação no que se refere ao conceito de Protagonismo no Programa Ensino Integral (PEI): o discurso enquanto norteador para a realidade e a própria realidade enquanto aplicada na escola pública.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo da rede estadual de ensino da cidade de São Carlos/SP, e por compor a equipe multiprofissional de apoio escolar. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o Programa Ensino Integral e o Protagonismo e posteriormente, será convidado a participar em encontros coletivos, juntamente com os outros

profissionais da equipe. Ambos de forma presencial seguindo as recomendações sanitárias necessárias para a contingência da COVID-19.

A primeira entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho. Os encontros com o grupo serão realizados na escola em momentos possíveis de acordo com a disponibilidade. A duração estimada da entrevista é de 60 minutos e ela trata de questões que buscarão conhecer a prática profissional voltada para o protagonismo, bem como o recebimento desse conceito ao nível dos documentos orientadores e quando aplicado, procurando dimensionar quais as práticas que têm sido utilizadas. Sua participação neste estudo é voluntária e mesmo que decida participar, você tem plena liberdade para solicitar, a qualquer momento, a interrupção da entrevista ou retirar seu consentimento. Sua colaboração enriquecerá nosso estudo e as discussões que serão feitas com a terapia ocupacional social e a educação sobre a compreensão do protagonismo enquanto discurso e prática no PEI.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, para o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Terapia Ocupacional Social e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São

Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas e dos encontros do grupo. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

O armazenamento das entrevistas será feito em nuvem, e em papel impresso. Além disso, salienta-se que todas as entrevistas serão transcritas e disponibilizadas para análises e correções antes de utilizá-las na pesquisa tendo um prazo para que a observância dos participantes seja feita em vista do tempo para a realização do cronograma do programa do mestrado (PPGTO). O tempo de armazenamento das entrevistas será, a contar da realização destas, de 5 anos e posteriormente serão descartadas. As entrevistas serão utilizadas apenas para a escrita da pesquisa e/ou sua continuação através de artigos.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia

Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Sedy Carolina Cavicchioni

Endereço: Rua Expedicionários do Brasil, 3808, bairro Santa Angelina, Araraquara – SP

Contato telefônico: 16. 3114-8488; cel. 16. 99619-3649.

E-mail: sendy@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

Págin

Outros Comentários, Questões e/ou Observações

