



MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ROSYMERE PEREIRA

PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: da concepção às
vivências

Campina Grande – PB
2020

ROSYMERE PEREIRA

PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: da concepção às vivências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFSOCIO – Mestrado Profissional no Ensino de Sociologia, junto à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, pertencente à linha de pesquisa Juventude e questões contemporâneas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo

Campina Grande – PB
2020

ROSYMERE PEREIRA

PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: da concepção às vivências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFSOCIO – Mestrado Profissional no Ensino de Sociologia, junto à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, pertencente à linha de pesquisa Juventude e questões contemporâneas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em 22/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo
Orientadora

Prof. Dr. Mário Henrique Guedes Ladosky
Examinador Interno

Prof. Dr. José Marciano Monteiro
Examinador Externo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

Como parte das exigências para a concessão do grau de mestre, às 14:00 horas do dia 22 de Dezembro de 2020, realizou-se a sessão pública de defesa de TCC da aluna ROSYMERE PEREIRA. O trabalho tinha como título “**Protagonismo Juvenil na Escola Cidadã Integral: Da concepção às vivências**”.

Compunham a banca examinadora os (as) professores (as) doutores (as) Maria de Assunção Lima de Paulo (Orientadora), o Prof. Dr. Mario Henrique Guedes Ladosky (Examinador Interno) e o Prof. Dr. José Marciano Monteiro (Examinador Externo). A candidata expôs oralmente a defesa via **videoconferência**, em seguida os membros da banca procederam à arguição. A sessão foi finalizada com a APROVAÇÃO por parte da banca examinadora.

Foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da referida banca, pela aluna e por mim, como coordenadora do PROFSOCIO/UFCG- CH-PRPG.

Profa. Dra. Maria de Assunção

Lima de Paulo
(Orientadora)

Prof. Dr. Mario Henrique Guedes Ladosky
(Examinador Interno)

Rosymere Pereira
(Orientanda)

Prof. Dr. José Marciano Monteiro
(Examinador Externo)

Maria de Assunção Lima de Paulo

Coordenadora do PROFSOCIO/UFCG- CH-PRPG

Campina Grande, 22 de Dezembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO, COORDENADOR (A)**, em 26/01/2021, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosymere Pereira, Usuário Externo**, em 27/01/2021, às 12:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE MARCIANO MONTEIRO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/02/2021, às 21:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIO HENRIQUE GUEDES LADOSKY, PROFESSOR 3 GRAU**, em 26/02/2021, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1237780** e o código CRC **77E17E4A**.

P436p

Pereira, Rosymere.

Protagonismo juvenil na escola cidadã integral : da concepção às vivências / Rosymere Pereira. - Campina Grande, 2021.
139 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo.
Referências.

1. Escola Cidadã Integral. 2. Protagonismo Juvenil. 3. Educação. 4. Juventude. I. Paulo, Maria de Assunção Lima de. II. Título.

CDU 37.04:316.4(043)

À Dona Moça e Seu Diassis [*in memoriam*],
À minha irmã, Rosa,
Às minhas filhas, Tainá e Alice e a meu filho Arthur,
À meu companheiro, Luiz,
À minha família,
Às/aos amigas/os que fazem parte da minha caminhada,
A todos os seres humanos que lutaram e/ou lutam contra as opressões do Capitalismo
e por uma sociedade mais humana, com mais Justiça e Conquistas Sociais.

AGRADECIMENTOS

À Maria da Conceição Pereira: “Dona Moça”, minha mãe [*in memoriam*] e à Francisco de Assis Pereira: “Seu Diassis”, meu pai [*in memoriam*] pela dedicação, fé, esperança, amor, apoio, força, carinho, alegrias e por me proporcionarem tantos momentos e vivências essenciais nessa caminhada pela vida... Além da saudade que me acompanha permanentemente, sou muito grata a vocês dois... À minha irmã, Rosa, mulher linda e de resistência que me inspira todos os dias, que contribuiu com o meu despertar para as questões sociais... À minhas filhas, Tainá e Alice e a meu filho Arthur, pela vida, pelo amor, por existirem, por serem as alegrias, esperanças e minhas estrelas guias... À meu companheiro, Luiz, pelo amor, alegrias, aprendizados e apoio, nessa fase desafiante, especialmente... À minha família, pessoas e lugar do meu aconchego, pelo apoio e força em vários momentos tão necessários... Em especial às minhas irmãs, Cleide, Mana e Neide, mulheres fortes e que me motivam a seguir... E às minhas sobrinhas: Gleyce, Cristiana e Cris-Kelly, que me deram força, cuidando de meus filhos para que eu pudesse estudar e trabalhar...

Tem horas que a gente se pergunta se vamos conseguir enfrentar alguns contextos e dar conta de tantas demandas... Além dos parentes familiares, as redes de solidariedade e força que vamos construindo ao longo da nossa vida também são essenciais para nos fazer olhar para o horizonte e seguir na caminhada:

Às minhas amigas/os e companheiras de residência universitária, de vivências nas organizações de juventudes (Rede de Jovens do NE), de momentos de aprendizados, desafios, alegrias e conquistas: Leidiane, Fátima, Joane, Marcelange, Valéria, Euzamara, Divaneide, Jerlane, Edson, Zé Carlos...

Às minhas amigas/os de João Câmara: Jeane, Abdias, Cida, Rosineide, Nézia, Zé Maria, André, Ângela, Dorinha, Ozenildo, Elizeu e todos/as do grupo de jovens JACEF... Pelos momentos inesquecíveis compartilhados na época da Juventude... De estudos, de atividades no grupo de jovens, das ações sociais, da Igreja, Plebício contra o pagamento da Dívida Externa, contra a ALCA, as campanhas beneficentes para as crianças carentes... As participações nas leituras e intervenções místicas nas missas da matriz, na hora do ofertório... Das vivências e resistências que pudemos compartilhar nesse período essencial da minha vida...

Queria agradecer à Débora, Aparecida, Lousiane, Vânia, Diana, Ilana, Diana, Gerlane, pelas alegrias, companheirismo e força compartilhadas...

À Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP, espaço que me despertou para o mundo social, para a vida, essa experiência contribuiu muito para que eu pudesse me reconhecer

enquanto ser social e político... Definiu muito do que sou hoje e do que ainda preciso ser, do que trilhei para minha vida pessoal, social e profissional... Obrigada a todas/os pelos momentos vividos coletivamente: As romarias, os festivais de juventudes, os encontros formativos, as missas diferentes e animadas... Sônia, Padre Murilo, Joseane, Ailma, Daniele, Mano, Isaque, Mário, Clayton, Andréia, Júnior e tantas pessoas queridas...

À Rede de Jovens do Nordeste – RJNE, pelas oportunidades e vivências... Aos assessores da Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP: Joanelha, Graça, Pedro, Rildo, e tantos/as outros/as que compartilharam esses momentos de estudo, de ocupação dos espaços de participação política, dos encontros e reuniões, dos fóruns e festivais de juventudes...

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, algumas palavras não são suficientes para agradecer as lições de vida, de realidade brasileira, de mundo, que aprendi especialmente, no Setor de Educação: nas Cirandas, nas reuniões, nos encontros formativos, nas assembleias... Nas noites Culturais: os poemas, as místicas, as jornadas socialistas... Nossa que saudades desses momentos que revigoram nossas forças e nossa mística, das rodas de violão, que celebravam/celebram a vida! Rosa, Érica, Jailma, Aparecida, Vânia, Vanusa, Fátima, Bianca e tantos seres humanos lutadores que conheci nesses espaços organizados e proporcionados pelo movimento...

À turma de especialização em Educação, Trabalho e Movimentos Sociais Tekoha Guarani... Período em que pude me identificar cada vez mais com essa rede de solidariedade, de companheirismo, de experimentar o gostinho da sociedade que queremos, através dos momentos de estudo, de reuniões, de divisão de tarefas, da não divisão entre o trabalho manual e o intelectual... Do apoio para poder deixar minha filha, Alice, nas Cirandas do Curso para que eu pudesse estudar, e conseguir estar ali por inteiro, na metodologia da alternância... Flavinha, Paula, Janaína, Gilmar, Tessy, Valéria, Cristina, Diana e demais companheiras/os que vivenciaram essa experiência ímpar... Também não posso deixar de agradecer aos professores/as: Mauro Iasi, Gaudêncio Frigotto, José Paulo Neto, Maria Ciavatta, Marise Ramos... À minha orientadora de TCC, Mercês Navarro, pela dedicação e humanidade com que acolhia e orientava meus escritos sobre Juventudes do Campo e Educação...

Queria fazer um agradecimento especial a todas/os que fazem o Mestrado profissional no Ensino de Sociologia - PROFSOCIO... A gratidão e a alegria que estou sentindo em escrever essas linhas não cabem nelas, é apenas uma tentativa de expressar o quanto este curso tem me motivado, ressaltado minha identificação com a área da Sociologia... E agora, buscando o título de Mestre nessa área... É muita emoção, poder olhar para o começo desse Curso e perceber que foram vários desafios que precisaram ser superados... Preciso registrar aqui um agradecimento

especial à minha orientadora, Maria de Assunção, primeiramente, pela humanidade compartilhada na trajetória do curso, nessa vivência desafiante e necessária que é o processo de escrita, pelas contribuições imprescindíveis no presente trabalho e por ser essa mulher guerreira, que contribui de forma bastante significativa com a consolidação e continuidade desse mestrado tão necessário para nossas vidas, para a valorização/reconhecimento e manutenção da Sociologia no ensino Médio, assim como para a sociedade... Aos Professores/a: Tânia, Arilson, Luciano, Rogério, Xangai, Jesus, o meu muito obrigada... Pelas aulas, aprendizados e conhecimentos socializados e construídos... Pela força, relações humanitárias e de resistência que puderam se fortalecer e se estabelecer...

Neste mesmo sentido de laços de solidariedade e companheirismo, queria agradecer a todas/os da turma... Nossas aulas e as relações que conseguimos construir sempre foram muito agradáveis e humanas... Dizem que quando a gente não vê o tempo passar, é porque estamos nos identificando muito com o momento vivenciado, pois é, eu não via o tempo passar nas aulas do PROFSOCIO, sabe quando a gente se reconhece ou se identifica com as pessoas e os espaços que nos encontramos? É essa sensação que tenho sempre que estou junto dos/das pessoas da/s turma/s desse mestrado tão necessário para todos/as nós... Mônica, Fabiano, Manoel, obrigada pelos momentos compartilhadas, o apoio de vocês, assim como de toda a turma foi essencial nessa caminhada: Anne, Bruno, Cassiano, Érica, Flávio, Grygena, Jefferson, Kaline, Mirna, Thiago, Tiago, Wilton e demais colegas da segunda turma do PROFSOCIO: Alcilene, Aracele, Ana Paula, Cláudia, Ceciliano, Luciana... Obrigada por partilharmos e celebramos essa conquista juntas/os!

Algumas mulheres lindas, guerreiras e de luta também precisam constar nesses registros de gratidão, principalmente pelo companheirismo e solidariedade feminina durante o processo de escrita desse texto: Camila, Livia, Pollyanna Lima, Larissa, Emanuele, Daiana, Ana, Mayara, grata pela força, solidariedade e ótimas energias de vocês, seguimos juntas...

Aos amigos Phellipe, Felipe e Phellipe, que em meio às coincidências dos nomes, várias ideias e reflexões críticas a respeito das opressões geradas pelo sistema capitalista e a percepção de que é preciso questionar, enfrentar, desnaturalizar certos modos de pensar a vida em sociedade, também contribuíram com essa trajetória no mestrado, e em tão pouco tempo, vieram a se somar à minha caminhada... Muito obrigada.

Aos membros da banca de qualificação e defesa do presente trabalho, Professor Mário e Professor Marciano, muito agradecida pelas contribuições sugeridas, pelas reflexões em relação ao presente objeto de estudo e por compartilhar esse momento tão importante, de conquista, de fechamento de um ciclo e início de outro... Sei que tenho muito a aprender e a

caminhar... Mas o fato de concluir esse mestrado, integrar a primeira turma do PROFSOCIO, me alegra muito, assim como faz lembrar da responsabilidade que todos/as nós, que estamos concluindo parte dessa jornada, temos daqui por diante...

Gostaria de agradecer, para concluir essa lista imprescindível de reconhecimento de forças, apoios, resistências... Aos/as jovens estudantes entrevistados/analizados/as, sujeitos cuja participação e contribuição foram de suma importância para que esse estudo pudesse se consolidar, assim como a toda a equipe da Escola analisada, pela oportunidade, aprendizados e apoio necessário. Seguimos juntas/os por uma Educação para a emancipação humana!

“A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens [e mulheres], em grupos, e confrontando-se como classes em conflito, que fecham ou abrem os circuitos da história”.

(Florestan Fernandes)

RESUMO

As políticas educacionais das últimas décadas, como o Plano Nacional de Educação – PNE, as mudanças na BNCC – Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio vêm contribuindo para transformações que influenciam cada vez mais o campo educacional brasileiro. A consolidação e ampliação das Escolas Cidadãs Integrais no Brasil se apresenta como um dos resultados dessas mudanças, as quais contribuem de forma substancial com o fortalecimento da lógica de mercado na gestão educacional. O Protagonismo Juvenil, enquanto metodologia e, juntamente com o componente curricular Projeto de Vida, constituem-se como eixos centrais no referido modelo de Escola. O objetivo desta pesquisa foi compreender a concepção de Protagonismo Juvenil para os/as jovens de uma Escola Cidadã Integral e Técnica – ECITE, assim como, analisar a abordagem dessa categoria pelo referido modelo de escola. Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas e aplicados dezesseis questionários em uma Escola Cidadã Integral e Técnica - ECITE, em 2019, situada no município de João Pessoa/PB. Para análise e interpretação dos dados coletados, utilizamos a abordagem qualitativa da pesquisa social (MINAYO, 2016) e a análise de conteúdo, baseada em Bardin (1979) e Minayo (2016). Nosso trabalho trata de categorias, concepções e conceitos como Juventude, Protagonismo Juvenil, Educação e Escola Cidadã Integral. Partimos do pressuposto de pensar a categoria Juventude como construção social, utilizando como aporte teórico o autor BOURDIEU, 1983, assim como buscando compreender esses sujeitos sociais a partir de suas pluralidades e realidades vivenciadas, como parte de um processo mais amplo, em DAYRELL, 2003. Consideramos que, as ‘novas’ propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado, para isso, nos embasamos em FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014. Verificamos que as instituições de ensino, inseridas nesse contexto, tendem a nortear suas ações neste sentido: o modelo educacional analisado, também é produto dessas mudanças e a Pedagogia das Competências, metodologia presente em seu pilar formativo, fundamenta essa afirmação. Observamos que o entendimento dos/as jovens a respeito do Protagonismo Juvenil está relacionado com a concepção neoliberal presente nos documentos e objetivos da Escola Cidadã Integral. Neste sentido, faz-se necessário reinterpretar o Protagonismo Juvenil a partir de uma abordagem mais enraizada de acordo com a origem do termo e contextualizá-la política, econômica e culturalmente, para além do espaço escolar.

Palavras-chave: Escola Cidadã Integral. Protagonismo Juvenil. Educação. Juventudes.

ABSTRACT

The educational policies of the last decades, such as the National Education Plan - PNE, the changes in the BNCC - Common National Curriculum Base and the High School Reform have contributed to transformations that increasingly influence the Brazilian educational domain. The consolidation and expansion of Integral Citizen Schools in Brazil is one of the results of these changes, which contribute substantially to the strengthening of the market logic in educational management. Youth Protagonism, as a methodology and, together with the curricular component Project of Life, constitute central axes in the referred School model. The objective of this research was to understand the concept of Youth Protagonism for the young people of an integral and Technical Citizen School - ECITE, as well as to analyze the approach of this category by the referred school model. Four semi-structured interviews were conducted and sixteen questionnaires were applied to a Citizen Comprehensive and Technical School - ECITE, in 2019, located in the city of João Pessoa / PB. For analysis and interpretation of the collected data, we used the qualitative approach of social research (MINAYO, 2016) and content analysis, based on Bardin (1979) and Minayo (2016). Our work deals with categories, conceptions and concepts such as Youth, Youth Protagonism, Education and Integral Citizen School. We begin by basing the assumption of thinking the category Youth as a social construction, using the author BOURDIEU, 1983 as a theoretical contribution, as well as trying to understand these social subjects from their pluralities and experienced realities, as part of a broader process, in DAYRELL, 2003. We consider that the 'new' educational proposals replace the concept of basic human training with the notion of individual skills for the market, for this reason, we referral based is on FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014. It was verified that educational institutions inserted in this context tend to guide manner of actions within this same context: that is, the educational model analyzed is also a by-product of these envisaged changes and the Pedagogy of Competences, a methodology present in its formative pillar, supports this statement. It was observed that the young people's understanding of Youth Protagonism is related to the neoliberal conception present in the documents and objectives of the Escola Cidadã Integral. In this sense, it is necessary to reinterpret Youth Protagonism from a more grassroots approach according to the origin of the term and to contextualize it politically, economically and culturally, beyond the school premises.

Keywords: Integral Citizen School. Youth Protagonism. Education. Youths.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo pedagógico da escola	35
Figura 2 – Projeto de Vida é a centralidade do Modelo	37
Figura 3 – Estrutura das aulas PV	40
Figura 4 - Aplicação de questionários/realização de entrevistas	123
Figura 5 - Aplicação de questionários/realização de entrevistas	123
Figura 6 - Jovens desenvolvendo a metodologia do Protagonismo Juvenil, segundo a Escola Cidadã, construindo a Árvore dos Sonhos	124
Figura 7 – Ornamentação de uma Culminância de Projeto de Vida – PV, socialização dos aprendizados, vivências e lições da referida disciplina com as turmas	124
Figura 8 – Momento de Culminância aulas de Projeto de Vida – “Jovem protagonista” socializando suas vivências e aprendizados com os/as demais estudantes da Escola Cidadã Integral	125
Figura 9 – Jovens em roda de capoeira	126
Figura 10 - Jogo de capoeira	126
Figura 11 – 1ª Atividade sobre os períodos da história do Brasil	127
Figura 12 - 2ª atividade sobre os períodos da história do Brasil	127
Figura 13 – Aula de Sociologia	128
Figura 14 – Anotações de aula realizada no mês de outubro de 2019 com a turma	128
Figura 15 - Desenho de 1º Estudante do 1º ano	129
Figura 16 - Desenho de 2º Estudante do 1º ano	129
Figura 17 - Desenho de 3º Estudante do 1º ano	130
Figura 18 - Desenho de 4º Estudante do 1º ano	130
Figura 19 - Desenho de 5º Estudante do 1º ano	131
Figura 20 – Acolhida dos/das jovens das escolas do 9ºano das escolas de Ensino Fundamental no Evento – Conhecendo a Escola Cidadã Integral	132
Figura 21 - Jovens apresentando o modelo da Escola Cidadã Integral para os/as estudantes visitantes	132
Figura 22 - Momentos do Evento	133
Figura 23 - Jovens explicando aos/as estudantes do 9º ano das Escolas de Ensino Fundamental II, a importância do Projeto de Vida na Escola Cidadã Integral	133
Figura 24 - Princípios educativos do Modelo	134
Figura 25 - Os quatro pilares da Educação	134
Figura 26 - A Arte do Projeto de Vida	135
Figura 27 - Competências trabalhadas nas aulas de Projeto de Vida	136
Figura 28 - Abrangência de uma educação integral	137
Figura 29 - Competências trabalhadas nas aulas de estudo orientado	138
Figura 30 - Competências trabalhadas nas disciplinas eletivas	139

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 Escola Cidadã Integral: formação para a emancipação humana ou produto das políticas neoliberais das últimas décadas?	21
1.1 Educação de Tempo Integral, Marcos legais e a Função Social da Educação Básica	21
1.2 Organização e objetivos da Escola Cidadã Integral	32
1.3 Escola Cidadã Integral: Princípios Educativos, Eixos Formativos e Neoliberalismo – aproximações e contrapontos	41
2. Escola, Juventude e Protagonismo Juvenil	49
2.1 Juventude como categoria sociológica	49
2.2 Protagonismo Juvenil – algumas reflexões necessárias	54
2.3 As relações humanas na Escola Cidadã	60
3 Juventude e Protagonismo Juvenil na Escola Cidadã	70
3.1 Olhar dos/das jovens estudantes sobre o modelo da Escola Cidadã Integral	71
3.2 Concepção de Protagonismo Juvenil e objetivos da Escola Cidadã Integral, segundo os/as Estudantes	77
3.3 Concepção dos/das jovens entrevistados/as sobre o Protagonismo Juvenil	80
3.4 Os sujeitos entrevistados e as “Vivências de Protagonismo Juvenil”	85
3.5 Juventude e Participação Política: olhar dos sujeitos pesquisados	88
3.6 “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”: Eletiva sobre Protagonismo Juvenil	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	110
ANEXOS	128

APRESENTAÇÃO

Sabemos que os aprendizados, contextos, advindos das instituições sociais que passamos a integrar desde que nascemos exercem bastante influência na nossa formação social e que estes se exteriorizam através de comportamentos, escolhas, vivências, ou seja, através de nossa cultura. Fazendo alusão a uma expressão de Bourdieu (2015), o *habitus* que é a internalização do mundo social, sobre a nossa forma de ver e nos posicionar no mundo, está presente com alguma intensidade, em nossas ações e expressões ao longo de nossa caminhada e se traduz nas escolhas que fazemos ou percurso que traçamos. Este não é um processo natural, o/a jovem simplesmente é condicionado socialmente neste sentido, ele/ela teve acesso aos meios e oportunidades que contribuíram para que pudesse desempenhar determinadas habilidades, as quais foram adquiridas pelo *habitus*.

Filha de sujeitos gregários, como muitos outros/as brasileiros/as e habitantes deste planeta, de uma mulher admirável, por sua determinação, coragem, resiliência, amorosidade, entre tantos outros adjetivos... Os/as compadres e comadres de Dona Moça (minha mãe) acrescentavam outra característica: “boleira de mão cheia”. Ser humano que sempre recebia os/as amigos/as em sua casa com a frase: “entre, vamos tomar um cafezinho...”. As festas de aniversário da família (composta neste período por 11 pessoas, oito filhos/as, cinco mulheres e três homens, pai, mãe e avó paterna) e de alguns/mas amigos/as mais próximos eram quase sempre na nossa casa, devido ao espaço acolhedor que Dona Moça fazia questão de manter. Seu Diassis (meu pai) trabalhava numa empresa de telecomunicações, estava sempre cercado de muitas pessoas, clientes, colegas de trabalho, gostava de manter os laços de amizade, ser humano batalhador, que buscou ser um companheiro e um pai presente, dividia as tarefas domésticas com Dona Moça sem tantas preocupações, animado, solidário, acolhedor, honestidade e simplicidade também integravam sua personalidade... Por ser filha, sou suspeita em dizer que eram e continuarão sendo seres admiráveis, que com poucos anos de estudo (minha mãe, fundamental I incompleto e meu pai, fundamental II completo), me ensinaram, com base no catolicismo e nas experiências de vida que tinham, sem ter a leitura de tantos autores/as imprescindíveis no campo da formação humana que, a educação é um fator muito importante em nossas vidas. Seu Diassis e Dona Moça buscaram transmitir nas nossas vivências diárias a importância das relações sociais, do cultivo dessas relações e do quanto temos de aprender com elas e com a vida... Ou seja, a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989) e ainda com base na práxis, nos ensinando que a teoria e a prática caminham juntas.

O grupo de escoteiros também se tornou outro espaço que, na minha infância e adolescência proporcionou interações sociais que ao longo do tempo, foram despertando identificações com a vida em grupo... Os processos de socialização e aprendizados nesse período eram voltados para a educação cívica, assim como tinham o objetivo de desenvolver habilidades relacionadas a espírito de liderança, autonomia, desenvolvimento pessoal, vida em grupo, busca pela superação dos medos, aplicação dos conhecimentos em busca da construção de um mundo melhor, etc. (ESCOTEIROS DO BRASIL, s/d).

Não posso deixar de citar a escola, instituição social a qual passamos parte considerável de nossas vidas, espaço em que vivenciamos a segunda socialização (partindo do pressuposto de que a primeira socialização ocorre na instituição social família, independentemente de sua configuração). Sendo responsável pela construção dos conhecimentos formais/científicos, assim como pela transmissão de valores, regras sociais, entre outras funções (as quais devem ser refletidas e sempre que necessário questionadas/avaliadas), é na escola onde o processo de interação social ocorre, predominantemente, de forma mais significativa, onde também são reproduzidas algumas contradições e os desafios da vida em sociedade.

Essas vivências preparam um terreno que mais tarde, foi sendo germinado e cultivado com mais intensidade... A opção pelo presente objeto de estudo, está relacionada, mais especificamente, às vivências da minha juventude, diga-se de passagem, se levarmos em conta o período de vida compreendido entre 15 e 29 anos. Participando de um Grupo de Jovens de Igreja Católica, vinculado a uma Pastoral denominada Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP onde vivenciei experiências religiosas e sociais, participava de processos formativos religiosos e politizados – as questões sobre a realidade local e global geralmente permeavam os debates, palestras, oficinas, formações. Temáticas sobre a Realidade Brasileira, Gênero e Sexualidade, Espiritualidade, Raça e Etnia, Conjuntura Política, Plebiscito contra o pagamento da dívida externa brasileira, contra a criação da Área de Livre Comércio das Américas – ALCA, etc., enquanto que em outros momentos discutíamos temas como Família, Igreja, Bíblia, etc. são exemplos de temas que aprendíamos nesses encontros formativos organizados pela própria Pastoral em parceria com a Arquidiocese de Natal, Estado do Rio Grande do Norte.

Nos anos seguintes, participei de outra organização de juventudes denominada Rede de Jovens do Nordeste, a qual era apoiada pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP, a qual tem sede em Recife/PE. Algum tempo depois, fiz parte do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Durante esse período, também aconteciam encontros de formação para jovens do campo e da cidade, neles pude aprender/reiterar que a Educação é um elemento imprescindível no

processo de formação humana, também aprendi que é preciso que a sociedade esteja inteirada em relação ao que acontece ao seu redor, a fim de que possa se posicionar politicamente diante dos contextos de violação de alguns de nossos direitos, ou seja, de injustiças sociais. Outra lição que aprendi, nessas organizações, está relacionada à existência de várias classes sociais, compreendi que uma classe se sobrepõe à outra e essa classe, que sustenta toda a estrutura é a que garante os meios para que a sociedade se mantenha funcionando, garantindo a produção dos alimentos, vestuário e demais produtos e serviços necessários (ou não¹) para a vida em sociedade.

Aprendi também que se situam na classe mais favorecida economicamente, os sujeitos que usufruem do lucro e daquilo que é produzido pelos trabalhadores/as... E para perceber essas questões e várias outras, a formação da consciência é um fator imprescindível, no sentido de despertar do processo de alienação humana, observar e compreender melhor o mundo que nos cerca.

As vivências com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, através do Programas Formação do Trabalhador – SESI/RN, Mova Brasil através do Instituto Paulo Freire e Programa Projovem Campo Saberes da Terra – RN, também foram fundamentais nesse processo de buscar compreender o papel essencial da educação voltada para a emancipação humana.

Continuo nesse processo do aprender, pois como diz nosso mestre Paulo Freire (1989), o processo de aprendizagem não está desvinculado do ensinar, assim como o contrário também acontece.

Essas experiências de participação social efetiva impulsionaram as opções pela formação em Ciências Sociais, e conseqüentemente, todas as outras oportunidades e/ou escolhas pessoais e profissionais, dentre elas, destaco a última, que veio a se concretizar nos últimos anos: a opção em ser Professora de Sociologia. Desde 2014, quando lecionei em uma Escola de Ensino Médio Regular, imbuída por algumas questões intrigantes vivenciadas pelos jovens daquela determinada escola, decidi escrever o Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação, Trabalho e Movimentos Sociais sobre as Juventudes do Campo e da Cidade na Escola de Ensino Médio. Alguns anos se passaram e, estamos aqui, mais uma vez dando continuidade a esse estudo, agora, numa perspectiva mais voltada para as juventudes do meio urbano, tendo como campo de análise, os/as jovens da Escola Cidadã Integral.

¹ A lógica do consumismo, o descarte cada vez mais frequente de produtos tendo como justificativa a produção de outros mais funcionais, completos, etc. contribuem para a busca de produtos mais atuais e modernos, os quais não são essenciais para a vida em sociedade, assim como a sobrevivência humana...

O referido programa se ancora na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, assim como na Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015, que institui o Plano Estadual de Educação da Paraíba. Foi implantado na rede de educação da Paraíba desde 2016, com aumento progressivo do número de escolas adeptas ao modelo no Estado, legitimado primeiramente pela MP 267 de 07 de fevereiro de 2018 e em seguida embasado na Lei 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o Programa de Educação Integral (PARAÍBA, 2018b, p.1). Integram o referido programa as Escolas Cidadãs Integrais - ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECITE e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS. De acordo com o Diário Oficial do Estado da Paraíba, formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes, desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil e desenvolver aptidões individuais dos estudantes se constituem como alguns dos objetivos das escolas adeptas ao Programa de Educação Integral (PARAÍBA, 2018a).

Notamos que “fomentar o protagonismo juvenil”, se apresenta como eixo de destaque no Programa analisado, pois tendo o jovem como centralidade do modelo, o exercício do Protagonismo Juvenil se apresenta como eixo norteador de todas as atividades desenvolvidas nas ECI, ECIT e ECIS. De acordo com o Caderno “Princípios Educativos do Modelo – Escola da Escolha”, o jovem e seu Projeto de Vida estão no centro do modelo, assim como o Protagonismo Juvenil, um dos princípios educativos e metodológicos da referida escola (ICE, 2015d). Segundo o caderno formativo Introdução às Bases Metodológicas do Modelo da Escola da Escolha:

O Modelo Pedagógico é o sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido. O sistema é fundamentado em quatro Princípios Educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional (ICE, 2015a, p.5).

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é a instituição formativa que orienta os professores/as e toda a equipe escolar em relação aos princípios educativos do referido modelo da Escola. Segundo o documento citado, a categoria Protagonismo está entre os princípios educativos norteadores da Escola da Escolha, eixo norteador da presente pesquisa. De acordo com o Caderno “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo - Escola da Escolha”, espera-se que o jovem, idealizado pelo referido paradigma educacional, ao concluir o Ensino Médio,

tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, que tenha desenvolvido a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução deles e, finalmente, que tenha desenvolvido um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro ou o seu Projeto de Vida [...] (ICE, 2015a, p. 23).

A concretização da grade curricular do referido modelo de escola, se estabelece através de procedimentos teóricos metodológicos que norteiam as atividades pertinentes às áreas do conhecimento e as dimensões humanas, buscando articular o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos projetos de vida dos/das estudantes. Neste sentido, o currículo da Escola Cidadã se constitui da Base Diversificada (ECI, ECIS e ECITE), da Base Técnica (ECITE), que articuladas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (ECI, ECIS, ECITE), pretende contribuir com o desenvolvimento pleno do/da estudante (ICE, 2015a).

Atualmente, existem no Estado da Paraíba 229 Escolas adeptas ao Ensino Integral e fazem parte desse processo educativo cerca de 50 mil estudantes. Verificamos também que a perspectiva é de ampliação do número de escolas no Estado (REPÓRTER PB, 2019, s/p.).

Observando o processo de chegada e vivências desses/as jovens na referida escola, assim como a ênfase escolar no desenvolvimento do protagonismo dos/as mesmos/as, através de Clubes de Protagonismo, Vivências de Protagonismo, eventos e atividades escolares, surgiu a inquietação que fundamentou o objeto do presente estudo, o qual esteve relacionado à busca por compreender, a partir dos referenciais teóricos elencados e das vivências dos jovens no espaço da escola, qual a concepção de Protagonismo Juvenil para esses sujeitos. Além disso também buscamos analisar a abordagem dessa categoria segundo o modelo de Escola Cidadã Integral e Técnica – ECITE e como esse conceito está relacionado com as demais perspectivas de Protagonismos já existentes.

O presente trabalho tem como embasamento teórico e metodológico o materialismo histórico e dialético, tendo em vista à perspectiva de teoria como *reprodução ideal do movimento real*, no intuito de compreendermos o objeto, para além das aparências que o define e o tenta explicar. Sendo a mesma também importante nesse processo, por ser nesse nível da realidade, o início da busca por compreendermos a estrutura e a dinâmica do objeto a ser pesquisado (PAULO NETTO, 2011).

O referido método parte da análise de um ou mais fenômenos reais para compreendermos o objeto e seu contexto histórico, social, político, cultural e econômico. As

teorias originadas do materialismo histórico e dialético contribuem na compreensão da essência do objeto ao qual buscamos explicar, e, principalmente, os fenômenos reais e não neutros que a compõe:

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a ‘matéria’ em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada (FRIGOTTO, 1997, p.80).

De acordo com o autor, a investigação precisa garantir os elementos necessários para que o pesquisador possa ter uma compreensão da totalidade, das contradições e das leis que estruturam o fenômeno pesquisado. Neste sentido, buscamos analisar os elementos essenciais da realidade estudada, na inter-relação com o contexto social em que os mesmos estão inseridos, no intuito de compreendermos os questionamentos investigados. De acordo com Karl Marx (1983), é a partir do concreto-pensado, que conseguimos observar com um olhar mais atento, os fatos para além do que aparentam ser, buscando sua essência:

Para Marx só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa [...] provar mediante inescrupulosa pesquisa científica a necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto possível, constatar, de modo irrepreensível, os fatos que lhe servem de ponto de partida e de apoio (MARX, 1983, p.19).

Nesta perspectiva, realizamos as leituras do referencial teórico, buscando embasar nossa análise, através das categorias, conceitos e contextualizações necessárias, tendo como base o campo empírico, objeto desse estudo.

Além de utilizar o materialismo histórico e dialético como método, a presente pesquisa também se ancorou na abordagem qualitativa da pesquisa social (MINAYO, 2016), tendo em vista que nesta “a interpretação assume um foco central, uma vez que ‘é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)’” (GOMES et al., 2005, p. 202-203).

Quanto à técnica selecionada para descrição, análise e interpretação dos dados coletados, utilizamos a Análise de conteúdo, baseada em Bardin (1979) e Minayo (2016). De acordo com Gomes (2016a, p.74), a Análise de conteúdo “é uma adaptação da tradicional técnica que surgiu no âmbito da pesquisa quantitativa e hoje é amplamente aplicado em pesquisa qualitativa”. Esta pode ser definida por um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Assim, concordamos com Gomes (2016a, p. 76), ao afirmar que “através da análise de conteúdos, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

De acordo com Minayo (2016, p.25) a pesquisa se divide “[...] em três etapas: 1) Fase exploratória, 2) Trabalho de campo e 3) Tratamento e análise do material empírico e documental”. Com relação à última fase da pesquisa, a autora diz que a mesma constitui um

[...] conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamenta o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (MINAYO, 2016, p.26).

Segundo a referida autora, essa fase está subdividida em três tipos de procedimentos: a) ordenação dos dados, b) classificação dos dados e c) análise propriamente dita. Assim, nesta fase do tratamento e análise do material empírico, apresentaremos a classificação dos dados (ou Codificação, de acordo com Bardin (1979)) seguidos das respectivas análises, pois o ordenamento dos mesmos foi realizado previamente. De acordo com Bardin (1979), as fases da pesquisa se dividem em: 1. Organização, 2. Codificação (a qual é constituída da Unidade de registro e da Unidade de Contexto) e 3. Categorização (a qual está relacionada ao agrupamento semântico, sintático, etc. em categorias).

As Unidades de Registro utilizadas para essa pesquisa foram questionários e entrevistas semiestruturadas: aplicamos 16 questionários e realizamos 4 entrevistas com aos/as jovens estudantes da seguinte Unidade de Contexto: uma Escola Cidadã Integral e Técnica - ECITE, situada no município de João Pessoa/PB, a fim de observarmos as concepções desses/as jovens em relação ao Protagonismo Juvenil e suas vivências no referido modelo de escola. Foram convidados/as a responder as entrevistas representantes das turmas de 1º ao 3º ano, (líder e vice-líder) e representantes do grêmio estudantil escolar. A presente pesquisa empírica foi realizada no último trimestre de 2019. A escola pesquisada tem sete turmas, quatro primeiros anos, dois segundos anos e um terceiro ano, turmas essas representadas por catorze lideranças, sete líderes e sete vice-líderes. Do total de lideranças, quatro líderes do sexo masculino e três líderes do sexo feminino e entre as vice-lideranças, três representantes do sexo feminino. Alguns dos sujeitos entrevistados se encontravam tanto assumindo a função de lideranças de turma, quanto representando o grêmio estudantil, no referido ano letivo: nove jovens líderes e vice-líderes de turma e sete representantes do grêmio estudantil.

O questionário da presente pesquisa foi elaborado com a finalidade de realizar um levantamento de dados e informações sobre o modelo da escola, a partir do olhar dos/das jovens, assim como obter informações relativas aos objetivos geral e específicos no sentido de contribuir com o embasamento teórico e empírico do presente estudo² relacionadas aos objetivos aqui propostos³.

Refletimos sobre as questões observando as categorias em comum, os pontos de destaque em cada uma delas, relacionando-as com os objetivos desse estudo, assim como, nos ancoramos no embasamento teórico com a finalidade de melhor compreender o fenômeno estudado. Neste sentido, para fins de sistematização e categorização do universo pesquisado, ao selecionar algumas das respostas, consideramos a presença e/ou frequência de palavras e/ou expressões que aparecem nas falas dos/das estudantes. Pois, de acordo com Minayo (2016), como a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas, há várias maneiras para analisar o conteúdo de materiais de pesquisa, dentre elas, a análise temática, a qual buscamos utilizar no presente estudo. Outra observação diz respeito à utilização do termo “agente” na perspectiva de Bourdieu (2018), em alguns momentos da análise, quando nos referirmos aos sujeitos da pesquisa: os/as jovens estudantes da ECITE, campo empírico desta pesquisa.

Foram analisados os documentos bases do referido modelo de escola: os cadernos formativos e orientadores da Escola da Escolha, elaborados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, assim como as Diretrizes das Escolas Cidadãs, e o Plano Estadual de Educação – PEE/PB (PARAÍBA, 2015). Além disso, no intuito de contextualizar o nosso estudo, analisamos documentos orientadores nacionais como o Plano Nacional de Educação – PNE, BNCC, DCNs, OCNs, entre outros.

Na primeira parte dessa análise, apresentamos algumas discussões relacionadas aos Marcos Legais da Educação de Tempo Integral, os quais legitimaram a criação e expansão das Escolas Cidadãs Integrais por todo o Brasil, além de descrever brevemente a estrutura organizativa e os objetivos da Escola Cidadã Integral. Relacionamos a presente reflexão, com o viés neoliberal e tecnicista que permeiam as referidas propostas educativas advindas das reformas educacionais das últimas décadas. Seguindo nesse raciocínio, refletimos brevemente sobre a Função Social da Escola, assim como da Educação Básica. Para a referida discussão, nos ancoramos teoricamente nas reflexões sobre Reprodução de Bourdieu (1996, 2014, 2018) e Bourdieu e Passeron (2014); nas reflexões sobre Capital Cultural (BOURDIEU, 2015); no

² Inicialmente foi cogitada a possibilidade de realizar a pesquisa empírica com duas ou mais escolas Cidadãs e Regulares, porém alguns fatores limitaram a mesma no sentido de realizá-la apenas.

³ Questionário no Apêndice A.

conceito de Omnilateralidade de Karl Marx presente em Manacorda (2010), Laval (2019), Frigotto e Ciavatta (2014) e em Mészáros (2008), autores/a que nos ajudaram a refletir sobre a influência neoliberal na Educação presente no tópico Escola cidadã, formação profissional e neoliberalismo – aproximações e contrapontos. No decorrer da análise, citamos outras referências também importantes para a discussão.

Buscamos discutir a categoria Juventude como categoria sociológica, embasando-nos em Bourdieu (1983), Dayrell (2003), Castro (2009), no segundo momento da análise. Além dos autores/as citados/as, para analisar a categoria Protagonismo Juvenil, trouxemos para a discussão Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Klein (2004), Souza (2006), Guedes (2007), Costa (2006) e Rodrigues (2019), além de outras contribuições necessárias.

Na terceira parte da análise, refletimos sobre a relação Juventude e Protagonismo Juvenil na Escola Cidadã, através da apreciação das entrevistas realizadas com os/as estudantes da referida escola. Iniciamos este terceiro momento, refletindo sobre as relações humanas na Escola Cidadã Integral, além disso, dialogamos sobre algumas experiências de participação dos/das jovens nos espaços da escola (ou representativos da referida instituição), denominadas como Vivências de Protagonismo Juvenil, registradas por meio da observação participante no decorrer desse estudo. Em seguida, apresentamos o olhar de alguns/mas jovens em relação à concepção de Protagonismo Juvenil, eixo formativo da Escola da Escolha, através da sistematização das entrevistas e depoimentos realizados. Na última seção deste estudo, apresentamos nossas considerações finais.

1 Escola Cidadã Integral: formação para a emancipação humana ou produto das políticas neoliberais das últimas décadas?

1.1 Educação de Tempo Integral, Marcos legais e a Função Social da Educação Básica

“As palavras ou vocábulos que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, fatos ou acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. Mesmo os conceitos resultantes de um processo de elaboração sistemática e crítica ou científica não são, como querem os positivistas ou as visões metafísicas da realidade, imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência. É nesse sentido que autores como Bakhtin (1981) e Gramsci (1978) assinalam que toda linguagem, mesmo a denominada científica, é ideológica. Outra face da mesma problemática situa-se no fato de que, em determinadas épocas, certas palavras são focalizadas e afirmadas e outras silenciadas ou banidas. Isso também não é fortuito”.

(Frigotto e Ciavatta)

Uma das diretrizes e metas orientadoras das políticas educacionais brasileiras de 2014 a 2024, que visa a qualidade educacional dos/das jovens, contempladas no Plano Nacional de Educação – PNE pretende, dentre outros pontos importantes, parágrafo “V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade. Metas 6 e 7; 10;13” (BRASIL, 2015, p.12). Formação para o trabalho e para a cidadania também se apresentam como eixos norteadores da Escola Cidadã Integral. De acordo com o Diário do Poder Legislativo do Estado da Paraíba, de 12 de abril de 2018,

a LEI Nº 11.100, 06 DE ABRIL DE 2018 AUTORIA: PODER EXECUTIVO Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências (PARAÍBA, 2018b, p.1).

Aderido por alguns sistemas de educação do país, o referido programa pretende, dentre outros objetivos, “formar jovens autônomos, solidários e competentes, assim como, desenvolver processos formativos para fomentar o Protagonismo Juvenil” – categoria a ser analisada no presente estudo – “a partir de uma educação centrada no Projeto de Vida do/da estudante”.

O Programa de Educação de Tempo Integral se ancora, na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual segundo o próprio documento, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras (BRASIL, 2015, p.11). O PNE é constituído de 20 metas, organizadas de acordo com as seguintes diretrizes:

- I. Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais;
- II. Diretrizes para a promoção da qualidade educacional;
- III. Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação
- IV. Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos
- V. Diretrizes para o financiamento da educação (BRASIL, 2015.p.14).

O referido documento é embasado legalmente na Constituição Federal de 1988, assim como na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, além de outros documentos legais. O PNE decorre da busca pela garantia de igualdade de oportunidades a todos os brasileiros/as, às instituições escolares, a fim de garantir condições favoráveis para que os cidadãos/ãs possam concluir na idade certa, as etapas de ensino com qualidade (BRASIL, 2015).

De acordo com Rodrigues (2019, p. 141), o PNE” determina a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, que levaram esse Ministério a instituir uma nova proposta do Programa de Educação Integral”.

Como política pública que articula várias políticas educacionais, o PNE passa a dar sustentação legal para a Educação de Tempo Integral no Brasil, de acordo com a referida autora, desde a sua primeira versão (2001-2011):

A Meta 21 do Plano Nacional de Educação (2001-2011), por sua vez, fazia a seguinte previsão: ‘Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias com previsão de professores e funcionários em número suficiente’ (BRASIL, 2001). A constituição da Educação Integral se justificava através de ampla sustentação legal e ação estratégica do governo, já que integrava ações entre o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (RODRIGUES, 2019, p.141).

No entanto, é no documento recente (2014-2024) que observamos as orientações ainda mais direcionadas para a efetivação dessa modalidade de ensino, em todas as etapas da Educação Básica, a começar pela finalidade do referido plano:

Consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e gerando a

formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2015, p.11).

Além da formação para o trabalho e para a Cidadania, a meta 6 do PNE prevê:

Ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica (BRASIL, 2015, p.99).

Neste sentido, as Escolas Cidadãs Integrais - ECIs e as Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas – ECITs organizam seu tempo pedagógico tendo como base essa modalidade de ensino, cuja previsão advinda do MEC é a ampliação e incentivo do referido modelo escolar junto às instituições de Ensino Médio do país. Para o Secretário de Educação Básica, Jânio Macedo:

O objetivo é ampliar de 1.027 escolas para 1.527 o número de estabelecimentos em tempo integral. Com isso, a partir de 2020, serão ofertadas 40 mil vagas do Ensino Médio em tempo Integral e mais 200 mil novas vagas do Novo Ensino Médio, com o objetivo de ofertar pelo menos um itinerário formativo (TOKARMIA, 2019, s/p.).

Segundo Rodrigues (2019), desde as décadas de 20 e 30, já permeava a discussão em torno da Educação Integral no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros da Educação e as ideias de Anísio Teixeira destacam-se no que se refere a essa questão. A Educação Integral, já vivenciada em muitos países, só se torna parte da legislação a partir da Constituição Federal de 1988 (nos artigos 205, 206 e 227) e, logo em seguida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9.394/96), em seu artigo 34, que previa, *in verbis*:

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. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, s/p.).

A Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015, institui o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025), documento elaborado através de estudos, discussões, e ponderações relacionadas ao PNE e outras legislações. Produto da relação entre conhecimentos, diálogos e experiências e originado a partir de demandas, possibilidades, avanços e desafios, validado socialmente por meio da realização de várias audiências públicas (PARAÍBA, 2015), foi sistematizado e se consolidou da seguinte forma:

A sistematização do Documento-Base ocorreu após a realização de 8 encontros de trabalho da Comissão de Sistematização, coordenada pelo Presidente da Comissão Estadual de Acompanhamento e Avaliação do Plano Estadual de Educação da Paraíba, Flávio Romero Guimarães [...] O Documento-Base foi referendado, por unanimidade, pelo CEE/PB em reunião realizada em 16 de abril de 2015. [...] Após a elaboração do Documento-Base, foram realizadas as audiências públicas, a fim de que recebesse contribuições com vistas à estruturação da versão final, que seria objeto de apreciação e aprovação pelo CEE/PB e, seguidamente, do respectivo envio do Projeto de Lei pelo Poder Executivo ao Legislativo estadual. (PARAÍBA, 2015, p. 8).

Após as audiências públicas em várias localidades do estado, o Plano Estadual de Educação - PEE chegou a sua versão final, com suas metas e estratégias construídas coletivamente, a partir da realidade local:

No dia 6 de maio de 2015, foram realizadas, simultaneamente, audiências públicas nas 14 Gerências Regionais de Educação da Paraíba. Nestas audiências participaram, aproximadamente, 1.100 pessoas, representantes da SEE/PB, dos professores, dos técnicos, das Universidades, dos sindicatos e da comunidade em geral. As contribuições destas audiências públicas foram incorporadas ao diagnóstico, às metas e às estratégias do PEE na medida em que apresentavam consistência conceitual e logicidade na estrutura formal. Muitas contribuições foram feitas na forma de ações ou atividades pontuais, que não preenchiam os requisitos para inclusão no presente PEE. Após as audiências, os membros da Comissão de Sistematização anteriormente citados, por meio de 8 reuniões de trabalho, nos dois expedientes, estruturaram a versão encaminhada ao CEE/PB que aprovou o texto em reunião plenário, realizada em 26 de maio de 2015 (PARAÍBA, 2015, p.9).

Em relação à Educação de Tempo Integral, o PEE reafirma a importância dessa modalidade de ensino nas escolas públicas do Estado, citando como referência a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

De acordo com a LDB (art.34 e § 2º), o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Por outra parte, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no art. 12, estabelece que cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico (1996) (PARAÍBA, 2015, p.39).

Podemos observar de acordo com o referido documento, tendo como base a Diretriz Curricular citada, que o Ensino de tempo Integral fica a critério dos estados, aos sistemas educacionais gerais. Portanto, continua a reflexão no PEE:

A citada Resolução determina que a ampliação da jornada escolar deve acontecer em um ou diversos espaços educativos, nos quais a permanência do estudante está diretamente ligada tanto à quantidade e qualidade do tempo

diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens, implicando na reestruturação curricular, no que diz respeito à incorporação de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados, a fim de elevar os indicadores de qualidade da educação básica (PARAÍBA, 2015, p. 39).

A adesão, continuidade e ampliação do Programa de Educação de Tempo Integral na Paraíba, é apresentado no referido documento, favorável a esse modelo de ensino nas escolas públicas estaduais, principalmente, pelo acesso, permanência e apoio aos estudantes de camadas populares nessas instituições:

Defende-se a escola em tempo integral pelo fato de esta, com o tempo de escolarização acrescido, favorece o acesso e a permanência dos estudantes, especialmente, os das camadas populares, a contarem com apoio no acompanhamento das atividades escolares e orientação de estudos; condições de atendimento diferenciado a grupos de estudantes com habilidades ou dificuldades específicas envolvimento em projetos coletivos e interdisciplinares, pesquisa, práticas desportivas e culturais (PARAÍBA, 2015, p. 39-40).

Neste sentido, o PEE legitima a Educação de Tempo Integral na Paraíba, garantindo assim, a ampliação e enraizamento desse modelo de ensino no Estado a partir do Programa de Educação Integral, o qual foi decretado através da Medida Provisória nº267 de 07 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial do Estado em 09 de fevereiro de 2018:

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 63, § 3º, da Constituição do Estado, adota a seguinte a Medida Provisória, com força de lei: Art. 1º Fica criado, no âmbito do Estado da Paraíba, o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual (PARAÍBA, 2018a, p.1).

A MP nº 267 que trata do Programa de Educação Integral foi transformada na Lei nº11.100, 06 de abril de 2018, publicada no DOE em 12 de abril do referido ano.

Além dos documentos citados, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC se constitui como um instrumento legal que prepara o terreno e garante a existência desse modelo pedagógico de ensino, orientando e relacionando o compromisso da Educação Básica com a Educação Integral,

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. 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 de ressaltar a importância da Educação Integral para a formação do ser, o referido documento destaca também, o desenvolvimento de competências e da autonomia do estudante no processo educativo:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

De acordo com o trecho citado, o desenvolvimento de competências no sentido de se pensar a formação dos/das jovens: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendido” (BRASIL, 2018, p. 8), são demandas da sociedade contemporânea. Neste sentido, observamos que tais características, por estarem predominantemente relacionadas à formação de cidadãos/ãs para o mercado de trabalho, se afastam da proposta do desenvolvimento pleno do sujeito, objetivo da Educação Integral. É válido salientar que tanto elementos teóricos relacionados à Educação Integral como propostas mais direcionadas à Educação de tempo Integral embasam os documentos legais do referido modelo de escola (PNE, PEE, Medida Provisória nº267 de 07 de fevereiro de 2018 e a Lei nº11.100, 06 de abril de 2018 fundamentam essa reflexão). Assim como as metodologias do referido modelo educacional, baseadas em competências (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), presente nos Quatro Pilares da Educação, um dos Princípios Educativos da Escola Cidadã Integral, também exemplificam essa breve e introdutória análise.

Nesta perspectiva, faz-se necessário refletirmos um pouco mais a respeito dos conceitos de Educação Integral, assim como de Educação de Tempo Integral, observando a semântica de cada expressão, verificando algumas diferenças entre os termos. Segundo o portal do MEC,

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua

saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (BRASIL, s/d.a., s/p).

Ao analisarmos os referidos documentos apresentados até o momento, observamos que, em alguns momentos, os mesmos transmitem a ideia de complementariedade ou sinonímia entre as expressões Educação Integral e Educação de Tempo Integral (como já apresentamos em algumas citações). Quando nas suas definições/concepções, encontramos diferenças tanto no que se refere à metodologia, quanto em relação aos princípios formativos/educativos das duas categorias, as quais são abordadas de formas mais divergente que convergentes, como buscaremos desenvolver no decorrer do presente trabalho.

Nesta perspectiva, notamos que a BNCC apresenta características pedagógicas que integram o currículo da Escola Cidadã Integral como o estímulo ao Protagonismo Juvenil e ao Projeto de Vida do estudante, além de propor a superação da fragmentação do conhecimento, através da sua aplicação na realidade, levando-se em consideração os sentidos e os aprendizados gerados pelo contexto:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida 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.16).

Interessante notarmos que características da Educação Integral são verificadas nos documentos que embasam o modelo de Educação de Tempo Integral⁴, observamos que existem elementos divergentes e contrastantes entre as duas expressões. De acordo com Frigotto, em entrevista durante o programa “Nós da Educação”⁵,

A educação integral, objetiva ser íntegra, abrange as várias dimensões do sujeito, na sua totalidade, pois o ser humano não é só músculo, é mente... Neste

⁴ Ver Anexo F – Figura 28 – Abrangência de uma educação integral.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zj4ZEm30b08>.

sentido, se o ser humano não desenvolve todas as suas dimensões, ele será um profissional limitado (FRIGOTTO, 2014b).

O ensino integral tem que dar conta das várias dimensões da vida, está relacionado à onilateralidade, ao desenvolvimento da totalidade das dimensões humanas, a não separação entre o trabalho manual e o intelectual, o contrário seria a unilateralidade, formação fragmentada do conhecimento. Segundo Manacorda (2010, p. 94), “o conceito de homem onilateral traduz-se por um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2010, p.94).

Observamos, ao analisar os documentos base da Escola Cidadã Integral no Estado da Paraíba, uma certa aproximação com alguns elementos característicos da Educação Integral, como já dito anteriormente: algumas disciplinas que integram a Base Diversificada da escola⁶, nos remetem a refletir sobre essa questão, porém, também é preciso identificar as relações e abordagens que são desenvolvidas nas mesmas. Antes disso, precisamos compreender a organicidade do currículo da Escola Cidadã Integral e Técnica: as disciplinas da grade curricular desse modelo de escola integram três eixos formativos⁷ – Base Comum (onde são trabalhadas as disciplinas da BNCC), Base Técnica (disciplinas da área técnica, formação para o trabalho) e Base Diversificada (onde estão presentes disciplinas que abordam a educação socioemocional dos/das estudantes, como a disciplina de Projeto de Vida, por exemplo)⁸.

Disciplinas específicas que trabalhem o lado subjetivo, criativo, participativo e o protagonismo do/da estudante, não são comuns, nos sistemas de ensino público no Brasil. Esse aspecto em que se coloca o/a estudante como sujeito central do processo-ensino aprendizagem, em que se procura formar a partir das várias dimensões do ser, podem se aproximar da perspectiva da formação onilateral, desde que o processo educativo aborde temáticas necessárias, como arte, cultura, trabalho, educação, etc. embasados na concepção de educação para a emancipação humana. A questão principal é o que está nas entrelinhas desse processo

⁶ Projeto de Vida, Estudo Orientado e Disciplinas Eletivas, por exemplo.

⁷ No que se refere ao Estado da Paraíba, essa formação por eixos ainda é possível atualmente, porém, se o/a estudante segue um dos eixos formativos, de acordo com a lei do novo Ensino Médio, esse aspecto de integralidade não é considerado. De acordo com o MEC, “a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (BRASIL, s/d.b, s/p.).

⁸ Existem outros espaços/métodos organizativos/formativos que objetivam desenvolver autonomia, cidadania, protagonismo, entre outras habilidades as quais veremos no item a seguir.

formativo, que se apresenta como contraponto desse processo de ensino-aprendizagem inovador.

A escola, segundo Frigotto (2015), deve apresentar uma relação estreita e profunda entre projeto social e projeto educativo. Dentro da perspectiva marxiana de Educação Integral, o trabalho se apresenta como princípio educativo, não há divisão entre o trabalho manual e o intelectual, educação que contribuirá para uma formação total do ser, que se refletirá em diversos âmbitos de socialização. Sobre o ensino técnico e a divisão do trabalho, Marx (1964, p. 534) afirma:

A divisão social do trabalho aprisiona os operários a um determinado ramo da indústria, [e que muitos indivíduos] são arruinados pela falta de mobilidade causada pela divisão social do trabalho [e valorizará positivamente] o reconhecimento da variação dos trabalhos e, portanto, da maior versatilidade possível do operário (MARX, 1964, p. 534 apud MANACORDA, 2010, p. 90).

Porém, Manacorda (2010) reflete em seu texto que Marx não se limita a afirmar que um maior domínio das várias etapas do processo produtivo na fábrica/indústria, daria conta de uma formação onilateral do sujeito, pois destaca a importância da relação inseparável entre o conhecimento e a prática para que esse processo se consolide de fato, afirmando que Marx

Não se limita, certamente, a essa reivindicação por uma maior disponibilidade do operário para a variação do trabalho; sua concepção de ensino tecnológico – teórico e prático¹, como tinha esclarecido em 1866, aos delegados do I Congresso da Internacional (Marx, 1962, p.194) – exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês da pluriprofissionalidade (MANACORDA, 2010, p.107).

Seguindo nesta perspectiva de pensar sobre a Onilateralidade segundo Marx (1962), o autor continua: “Marx opõe à idéia da onilateralidade do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não por ele é dominado” (MANACORDA, 2010, p.107).

Se tratando de um modelo de escola em que o ensino técnico é um dos seus pilares formativos, a reflexão sobre o ensino tecnológico e, principalmente, seu papel social se faz necessária. Assim como é imprescindível refletirmos sobre o papel da escola na formação do sujeito, lembrando que os currículos escolares trazem nos seus objetivos, marcas de contextos sociais, político e ideológicos.

Produzir e reproduzir conhecimentos, regras, valores, costumes, tradições, concepções de sociedade, se apresentam, além de outras que poderiam ser citadas, como funções sociais da

escola, instituição social considerada importante para a formação do ser social, apesar da influência intensa da internet e dos diversos recursos tecnológicos que o século XXI nos apresenta. Imersa em contextos político-ideológicos diferenciados, a escola também pode reproduzir contradições sociais, e ser mantenedora dessas contradições. Para Bourdieu,

Um sistema de ensino deve, para preencher sua função social de legitimação da cultura dominante, obter o reconhecimento da legitimidade de sua ação, ao menos sob a forma do reconhecimento da autoridade dos mestres encarregados de enculcar essa cultura. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.159).

Neste sentido, de acordo com o autor, os professores (*mestres*) cumprem um papel essencial nesse processo, o de reproduzir e manter os interesses da cultura dominante. Porém, os docentes podem, junto com a equipe escolar, trilhar outros caminhos, buscando transformar contextos sociais desafiantes, contribuindo assim com a transformação da sociedade. Conectar os conhecimentos prévios, informais com os conhecimentos formais, curriculares, aplicar esse conhecimento, mediar os processos de ensino-aprendizagem, contribuir para a construção do pensamento crítico, através de uma formação onilateral, se constituem como desafios educacionais urgentes. Concordamos com Coelho e Orzechowski (2013) quando reconhecem a escola como

Instrumento de reprodução ideológica do sistema econômico e político posto que sua configuração inclusive se dá sob os moldes e necessidades deste. Assim, a escola vai confirmando e reproduzindo o modelo social e cultural vigente. Contudo como a contradição está posta na sociedade, está também na escola. Assim, da mesma forma que temos ciência de que a escola é uma instituição conservadora ela o é concomitantemente uma agência de transformação. Pois, ao instrumentalizar o indivíduo para se ver e se assumir como um cidadão de fato, de direito e, de deveres e, sobretudo de agente mobilizador do espaço que vive e convive, acaba por levar ao pensar, analisar, criticar e agir em favor da transformação social (COELHO; ORZECOWSKI, 2013, p. 1243).

Sobre esse processo de reprodução das ideias no processo educativo, não podemos deixar de citar Marx e Engels quando afirmam que: “As ideias de classe são em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2009, p.67).

E estas ideias legitimadas pela classe que detém o poder são condicionadas de acordo com o modo de produção vigente, pois, ainda segundo os referidos autores: “as ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideel*] das relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio” (MARX e ENGELS, 2009, p.67). Neste sentido,

O modo de produção da vida material, condiciona em geral, o seu processo social, político e espiritual da vida, [...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina a consciência (MARX, 1957, p.11 apud MANACORDA, 2010, p.109).

Assim a reprodução das ideias, condicionadas pelos meios e formas de produzir a vida material, vai se consolidando também nas instituições de ensino, a qual contribuem de forma bastante significativa para o processo de formação das consciências. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), os agentes que se encontram nessas instituições (professores), imersos em vários contextos político-sociais e culturais, trazendo consigo ideologias, valores, crenças, culturas, são designados e legitimados a desempenhar funções, de acordo com o currículo escolar, produto de discussões de vários outros sujeitos também designados para essa função, com a devida capacitação para desempenhá-la, fruto de ordens hierárquicas de outro grupo de seres responsáveis pelas mesmas... E assim, fazendo parte dessa lógica de cumprimento de funções, coexistem contextos político-ideológicos de interesses, além daqueles relacionados ao bem comum, outros não condizentes com esse tipo de interesse coletivo, por exemplo, o intuito de se garantir a mão de obra qualificada para o mercado, interesse específico de grupos empresariais.

Neste sentido, refletir sobre que caminho se dará ou está se realizando o processo educativo é essencial:

Sendo assim, a função social da escola, irá conduzir os caminhos que o ato de educar irá percorrer. Ao se desenvolver nas escolas o processo ensino aprendizagem, é fundamental que professores, gestores e pedagogos tenham claro qual é essa função se não correm o risco de serem apenas repassadores, ao invés de educadores. E por isso a educação mesmo sendo social, dentro da escola é intencional. Existe sempre um para que, ensinar (COELHO; ORZECOWSKI, 2013, p. 1244).

A função social da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, capítulo II, Seção I, Art. 22º, Das Disposições Gerais, assegura que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, s/p).

A formação comum informada no referido texto da LBD, está relacionada às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, relacionadas às diversas áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A organização por áreas, e como aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925,

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e sua contextualização para apreensão e intervenção na

realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2009, p. 8).

Assim, durante todos os anos da Educação Básica, deve ser propiciado aos/as jovens estudantes, uma grade curricular diversa, carga horária e várias outras condições favoráveis ao desenvolvimento intelectual e social do sujeito, como infraestrutura, alimentação, atividades de esporte e lazer, formação e valorização do magistério, ensino técnico em várias instituições de ensino médio, etc... Em relação à oferta desse tipo de ensino, algumas considerações importantes: tendo em vista a necessidade de um currículo diferenciado nas escolas de ensino médio, que contemplem outros eixos de formação, essa grade diferenciada implica em uma alteração na carga horária, devido à necessidade da mesma ter de contemplar as disciplinas da base comum, além das disciplinas técnicas. Algumas disciplinas da BNCC aos poucos vão perdendo seu espaço na grade curricular e essas alterações alcançam predominantemente as disciplinas da área de humanas, área do conhecimento que estimula, com mais ênfase, o pensamento crítico. Disciplinas como Português e Matemática além de serem essenciais para a formação do ser, como as demais, também contribuem com a preparação para um fim específico: saber ler e calcular se apresenta como uma formação basilar para o futuro operário da fábrica, garantindo assim o exército de reserva do sistema econômico vigente, o Capitalismo.

1.2 Organização e objetivos da Escola Cidadã Integral

O Programa de Educação Integral foi implantado na Paraíba em 2016 a partir de experiência piloto, desenvolvida em oito escolas do Estado. No ano seguinte, por ter sido avaliada como exitosa essa experiência continuou a ser desenvolvida, tendo o número de escolas adeptas ao modelo ampliado para 33 escolas. Em 2018, foi criada a MP 267 de 07/02/2018 a qual legitima o Programa de Educação Integral da Paraíba, dos quais fazem parte os seguintes modelos de escola: as Escolas Cidadãs Integrais - ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socio educativas – ECIS.

O Programa Escola Cidadã Integral é um novo modelo de escola pública que tem a proposta de organização e funcionamento em tempo único (integral). É uma política pública e está inserida no Plano Nacional de Educação, de acordo com a meta 6: ‘Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica’ e também no Plano Estadual de Educação (REPÓRTER PB, s/d, s/p).

Além disso, o referido modelo educacional apresenta os seguintes objetivos:

I – formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes; II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil; III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes; IV – conscientizar os

estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social; V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional; VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral; VII – ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB tanto no componente de fluxo quanto o de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação; VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida (PARAÍBA, 2018a, p.1).

O período de implementação das Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba ocorreu entre os anos de 2016 a 2018, nesse período essas escolas ficaram sob a responsabilidade da assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, parceiro estratégico das seguintes instituições não-governamentais: Instituto Natura e Instituto Sonho Grande. Quanto aos parceiros técnicos do ICE, podemos citar as seguintes entidades privadas: o Instituto Qualidade no Ensino e o STEM - Brasil. No que se refere aos investidores do ICE temos: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, FIAT, EMS, entre outros (ICE, s/d.b., s/p).

Atualmente, existem no Estado da Paraíba 229 Escolas adeptas ao ensino de tempo integral e fazem parte desse processo educativo mais de 50 mil estudantes. Até 2019 eram 153 escolas cidadãs em todo o Estado, no entanto, em 2020 foram abertas mais 76 escolas adeptas ao modelo de ensino de tempo integral. Dentre as escolas inauguradas esse ano, 12 são escolas técnicas e 19 oferecem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A Rede estadual de Educação da Paraíba oferece atualmente 99 escolas com cursos técnicos, dentre as existentes. Esse modelo de escola geralmente está presente nas escolas de Ensino Médio e, em algumas cidades, também é implementado em escolas de nível fundamental I e II, atingindo assim, a totalidade da Educação Básica.

Segundo o Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia, Claudio Furtado:

A expansão realiza a promessa do Governo de levar a mais escolas um modelo de educação que tem dado certo e transformado a vida de milhares de jovens paraibanos. A Paraíba superou, já em 2018, a meta de matrículas do Plano Nacional de Educação para 2024, com 25,1% de matrículas em escolas integrais. Em 2020 daremos um salto ainda maior, e assim será nos anos seguintes (REPÓRTER PB, 2019, s/p.).

Entre os objetivos principais desse modelo de escola, “desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil” (PARAÍBA, 2018a, p. 1), se apresenta como eixo de destaque no Programa analisado, pois tendo o jovem como centralidade do modelo, o exercício do Protagonismo Juvenil se apresenta como eixo norteador de todas as atividades

desenvolvidas nas ECI, ECIT e ECIS, como podemos observar na Figura 1 que apresenta o modelo pedagógico da escola, segundo o Caderno “Princípios Educativos do Modelo Escola da Escolha” (ICE, 2015d, p.5).

Figura 1 - Modelo pedagógico da escola
**A CENTRALIDADE DO MODELO É
 O JOVEM E SEU PROJETO DE VIDA**



Fonte: ICE (2015d, p.5).

Observamos no esquema acima que o jovem e seu Projeto de vida estão no centro do modelo e, relacionado a este, a ênfase ao Protagonismo Juvenil, o qual é um dos pilares formativos da Escola da Escolha, como a escola Cidadã também é chamada.

De acordo com ICE (2015a, p.23):

A motivação para a concepção do modelo pautou-se pela superação e criação de novos paradigmas e aliou-se à necessidade e urgência para responder aos desafios e provocar mudanças que cheguem à sociedade, na perspectiva de que se torne mais justa; que se pautar na cidadania para reiterar o exercício do direito; que fortaleça a democracia para que se torne mais legítima; que influencie a economia para que se torne mais competitiva e que, finalmente, possibilitem o desenvolvimento da dignidade humana.

Nesta perspectiva, o modelo pedagógico que atenderá tais demandas apresentadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, está direcionado a um sistema que desenvolve um currículo que contemple as orientações nacionais e/ou locais e as inovações

idealizadas pelo referido Instituto, embasadas na diversificação⁹ e enriquecimento indispensáveis no sentido de apoiar o/a estudante na construção do seu Projeto de Vida, centralidade do referido modelo e do currículo da Escola da Escolha (ICE, 2015a).

Assim, a proposta educativa, ou seja, a visão idealizada de jovem da Escola da Escolha é a de um jovem que deverá:

Ser dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma (baseando-se nos seus próprios valores, crenças e conhecimentos), solidária (atuando como parte da solução) e competente (seguindo na capacidade de aprender a aprender) sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindas do novo século (ICE, 2015a, p.30).

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é a instituição formativa que orienta os professores/as e toda a equipe escolar em relação aos princípios educativos do referido modelo da Escola, o qual é fundamentado nos seguintes Princípios Educativos: Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional¹⁰.

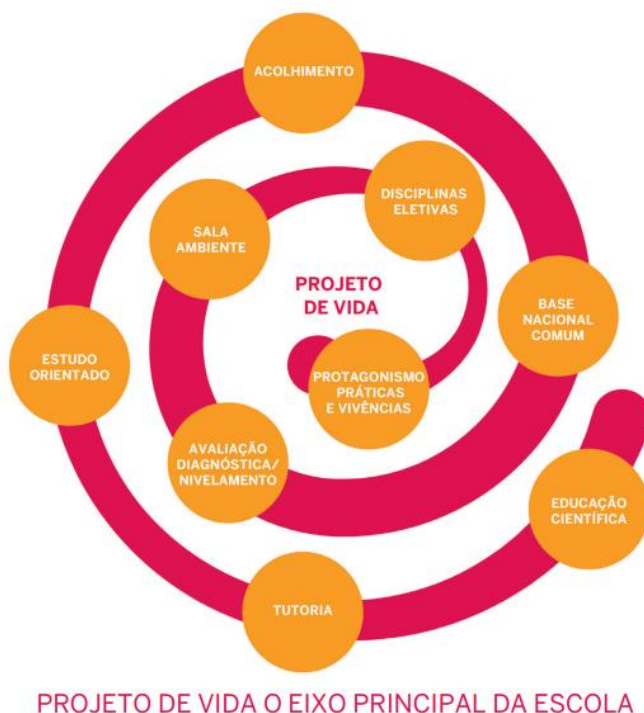
Como observamos, a categoria Protagonismo está entre os princípios educativos norteadores da Escola da Escolha, eixo norteador da presente pesquisa. De acordo com o ICE (s/d.a), espera-se que o jovem, idealizado pelo referido modelo de Escola, ao concluir o Ensino Médio, tenha consolidado uma base de conhecimentos e valores, observando os problemas reais que estão no seu entorno, se apresentando como parte da solução para os mesmos; espera-se também que possa agregar o máximo de competências que contribuam com a continuidade de seus aprendizados em todas as dimensões, realizando o seu Projeto de Vida.

A Figura 2 permite compreender melhor a organização do referido Modelo Pedagógico:

⁹ “Mudança; ação de diversificar, de mudar, de alterar, de transformar: estratégia de diversificação da empresa. Alteração; que torna algo diferente, diverso, variado. Etimologia (origem da palavra diversificação). Diversificar + ção” (DICIO, s/d, s/p).

¹⁰Ver Anexo C – Figura 25 – Os quatro pilares da Educação.

Figura 2— Projeto de Vida é a centralidade do Modelo



Fonte: ICE (2015d, p. 13).

Segundo o ICE, (2015d), o modelo se efetiva à medida em que a escola possibilita, nos seus níveis de ensino (Fundamental e Médio), os três eixos formativos fundamentais: Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para Vida, (os quais estão distribuídos e inseridos, através das disciplinas e vivências do modelo, cujo esquema organizacional está brevemente apresentado na figura). Considerando o estudante e suas circunstâncias como sendo o alvo a partir do qual e para qual “o Projeto Escolar se constrói e se estabelece sob a forma das relações do currículo, das práticas pedagógicas e da gestão” (ICE, 2015d, p.10). Diante do exposto, formação, metodologia, organização, princípios educativos e eixos norteadores do referido modelo pedagógico, têm como base os seguintes pressupostos norteadores:

- Fundamenta-se em quatro princípios e se estrutura em duas bases claras: um modelo pedagógico eficaz e um modelo de gestão comprometido com resultados;
- Dispõe de um conjunto de metodologias que operam esses princípios;
- Aciona estratégias para viabilizar o desenvolvimento das metodologias;
- Demanda instrumentos cuja aplicação avalia a sua efetividade (ICE, 2015d, p.10).

Neste sentido, a grade curricular ofertada, se consolida a partir de procedimentos teórico-metodológicos que irão contribuir e orientar as atividades necessárias relativas as variadas áreas dos saberes e das dimensões humanas, desempenhando o papel de agente

articulador no que se refere às bases formativas do modelo pedagógico: Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Base Diversificada e Base Técnica (esta última, apenas para as Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas – ECITs, as quais ofertam Cursos de Formação Técnica)

A Escola Cidadã Integral e Técnica – ECIT, campo empírico desta pesquisa funciona das 7h30 às 17h, durante o período integral, onde também ocorre, no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, caracterizando-a como escola mista (Integral e Regular). A referida Escola Cidadã possui sete salas de aulas temáticas, as quais são organizadas por disciplinas/áreas do conhecimento. Há na escola um laboratório de informática, com cerca de quinze computadores, laboratório de ciências, laboratório de matemática/física, um refeitório (que funciona como auditório em alguns eventos/atividades escolares), dois banheiros para uso dos/das estudantes (um masculino e outro feminino) e um banheiro para uso dos funcionários/as. Possui também uma quadra de esporte, uma biblioteca, secretaria, salas para a Coordenação Pedagógica, Direção Escolar e para os/as Professores/as. Há também vários espaços abertos, como pátios (no interior e na frente da instituição) e terrenos ao seu redor.

Em relação ao funcionamento do período integral, são realizadas cinco aulas no turno da manhã, das 7h30 às 12h e quatro aulas no turno da tarde, das 12h às 13h20. Os/as estudantes têm direito a três intervalos, dois de 20 minutos, os quais acontecem entre as aulas do período da manhã e entre as aulas do período da tarde e um intervalo para almoço e descanso de 1h20m. As turmas de 1º a 3º ano se distribuem entre as sete salas temáticas, onde as aulas ocorrem. Entre uma aula e outra, os/as estudantes se deslocam para a sala da disciplina seguinte, seguindo uma dinâmica e cronograma de aulas diferenciado, em que são eles/elas que se deslocam para a sala de terminadas disciplinas, onde estará o professor/a da referida área do conhecimento. As disciplinas lecionadas são distribuídas em três eixos-bases os quais compõem a grade de horários da escola: Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Base Técnica – BT e Base Diversificada – BD.

As disciplinas da Base Técnica estão organizadas semestralmente, durante todo o curso, dentre as quais são lecionadas as disciplinas Inovação Social e Científica – ISC, Intervenção Comunitária – IC, Empresa Pedagógica – EP, entre outras. A Base diversificada da ECIT é composta pelas seguintes disciplinas: Avaliação Semanal, Eletivas, Estudo Orientado e Projeto de Vida. A Avaliação Semanal se dá por meio da realização de avaliações de conhecimentos relacionados às disciplinas da BNCC e Base Técnica, todas as terças-feira. Em relação às Eletivas¹¹, são disciplinas complementares, trabalhadas de forma integralizada e

¹¹ Ver Anexo H onde apresentamos as competências a serem abordadas na referida disciplina da Base Diversificada – BD.

contextualizada, que despertem/contemplem o interesse dos alunos/as. Ocorrem todas as segundas feiras durante duas aulas da manhã, quinto e sexto horários. Ministradas semestralmente, essas disciplinas são ofertadas no início de cada semestre, onde ocorre a Feiras das Eletivas, momento esse em que os professores/as responsáveis pela disciplina eletiva oferecida, apresentarão os objetivos, metodologia e aspectos gerais da mesma e os/as estudantes escolhem a eletiva que os/as despertem um maior interesse. Ao final do semestre, acontece a culminância das Eletivas, momento esse em que os/as participantes da eletiva irão socializar o resultado das discussões e vivências na referida disciplina, de forma dinâmica e criativa.

As aulas de Estudo Orientado - EO¹², ocorrem nas terças e quintas feiras após o intervalo do lanche da manhã, das 9h30 às 10h20m. Nas aulas de EO das terças, os/as jovens estudantes estudam/revisam o conteúdo da avaliação que acontecerá nos dois próximos horários e, nas aulas realizadas nas quintas feiras, esses/as jovens realizam atividades escolares ou vivenciam aulas sobre orientações e técnicas de estudo. Projeto de Vida - PV é uma das disciplinas mais importantes para a Escola Cidadã, ela é considerada o eixo norteador do modelo, é o “coração” da escola. Todas as ações que são desenvolvidas no modelo: demais disciplinas da base diversificada, sujeitos e ações da Escola Cidadã precisam estar conectados com a mesma. A preocupação com os objetivos de vida do jovem e seus sonhos integram um dos objetivos do componente curricular PV, o qual ocorre em dois horários seguidos, e é lecionado por algum professor/a que geralmente tenha o perfil mais indicado para lidar com os/as jovens.

Na Figura 3 estão presentes orientações relacionadas a conteúdos e metodologias (as quais estão embasadas nos Eixos Orientadores e Princípios Educativos do modelo) a serem trabalhados nas aulas de PV:

¹² Ver Anexo G onde apresentamos as competências a serem trabalhadas nas referidas aulas de Estudo Orientado.

Figura 3 – Estrutura das aulas PV

Fonte: ICE (2015c, p. 13).

Como podemos notar, na figura não consta estrutura das aulas para as turmas de 3º ano, apenas 1ºs e 2ºs anos. Ocorre que durante esse ano do Ensino a disciplina de PV se reorganiza: os/as jovens continuam vivenciando as aulas, a partir das temáticas orientadas no Caderno Formativo de Projeto de Vida (e nos demais materiais teórico-metodológicos norteadores), no entanto, a partir do segundo semestre letivo, a disciplina passa a ser o Pós-Médio, que é a preparação dos/das estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, assim como para o período Pós Ensino-Médio, geralmente nessa carga-horária que antes era de PV, duas aulas seguidas, acontecem aulas das disciplinas da BNCC, organizados e planejados previamente.

Segundo o caderno do ICE – “Metodologias de Êxito, Parte Diversificada do Currículo”, a elaboração do Projeto de Vida

Exige uma formação em que os elementos cognitivos, socioemocionais e as experiências pessoais devem constituir uma base a partir da qual o jovem consolide seus valores, conhecimentos e competências para apoiar-se na construção do projeto de sua vida (ICE, 2015c, p.11).

A referida disciplina se justifica por meio da necessidade de incentivar e apoiar o jovem no processo de reflexão em relação a si mesmo, “quem ele sabe que é” e “quem gostaria de vir

a ser”, ajudando-o a planejar o caminho que precisa construir e seguir a fim de realizar esse encontro (ICE, 2015c)¹³.

Outra metodologia que compõe a base diversificada do currículo da Escola Cidadã é a Tutoria, a qual

É um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo (ICE, 2015c, p. 14).

A tutoria acontece por meio de um processo em que cada estudante escolhe um tutor/a para orientá-lo no que for preciso diante de suas demandas e vivências na escola. Ficando o/a mesmo/a sob a responsabilidade do/da tutor/a enquanto estiver nos horários escolares. De acordo com o modelo da Escola Cidadã, a tutoria também pode ter características de monitoria, nesse caso, tutoria acadêmica, a qual pode contribuir para o fortalecimento do protagonismo desse estudante, através de sua contribuição para com os/as demais colegas em relação ao conteúdo trabalhado pelo professor/a tutor/a. Assim, o tutor/monitor irá ampliar a sua visão em relação a si, ao mundo, e as oportunidades e possibilidades, construindo assim sua caminhada pela vida (ICE, 2015c).

Na Paraíba, durante o processo de implantação desse modelo de escola, houve polêmicas e rejeições por parte de vários professores/as e alunos/as, muitos mudaram de escolas à medida que as mesmas passaram a ser definidas como Escolas Cidadãs Integrais (ALVES, 2017). Atualmente, ainda observamos várias críticas neste sentido por parte daqueles/as que fazem parte desse modelo de ensino. Ao analisarmos o material que orienta as ações e processos formativos da Escola Cidadã, notamos que o mesmo apresenta algumas propostas que se aproximam (em alguns momentos) da perspectiva de uma formação humana, através do objetivo de se contemplar pedagogicamente outras dimensões do/da estudante. Proposta essa que está inserida na Parte Diversificada do modelo, a qual integra disciplinas como: Projeto de Vida (um dos eixos centrais da escola), ao mesmo tempo em que apresenta elementos predominantemente característicos das influências neoliberais na educação, fato que vem ocorrendo com a educação pública nos últimos anos, reflexão que pretendemos desenvolver no tópico a seguir.

¹³ Observamos a presença desses elementos cognitivos socioemocionais e demais processos formativos orientadores a serem trabalhados na disciplina de PV ao observarmos o Anexo E.

1.3 Escola Cidadã Integral: Princípios Educativos, Eixos Formativos e Neoliberalismo – aproximações e contrapontos

Nas últimas décadas, a influência de empresas e instituições financeiras no campo educacional, seja no âmbito público ou privado, vem aumentando gradativamente em nosso país. Dentre outros fatores, podemos justificar esse fato através do aumento do número de universidades privadas, pelas mudanças que vem ocorrendo nos currículos das instituições públicas de ensino, com o surgimento de programas como o Mais Educação, Novo Ensino Médio e o Ensino de Tempo Integral – estes visam, dentre seus eixos norteadores, fortalecer a presença do ensino técnico nas escolas de Ensino Médio. Concretizando assim, aquilo que há anos tentava se consolidar a partir de propostas advindas de grupos empresariais, os quais defendem uma educação atrelada à formação para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva, Frigotto e Ciavatta (2014, p.14) afirmam que:

As ‘novas’ propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado. O abandono de uma visão mais completa e mais complexa da realidade e a quantificação da produção científica conduzem a diferentes expressões do desprestígio do conhecimento científico e a valorização exacerbada do senso comum.

A pedagogia das competências e a formação para o século XXI são reflexões presentes na formação dos docentes e discentes da Escola Cidadã /Integral, cujo modelo pedagógico¹⁴ é norteado pelos três Eixos Formativos¹⁵ apresentados no item anterior. O referido modelo pedagógico apresenta quatro Princípios educativos: o Protagonismo; os Quatro Pilares da Educação; A Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional, segundo o Caderno Escola da Escolha – “Modelo Pedagógico – Princípios Educativos”:

Esses princípios servem para o alinhamento conceitual dos referenciais filosóficos às perspectivas de formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica: autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles (ICE, 2015d, p.17).

Em relação ao segundo princípio – Os Quatro Pilares da Educação, estes se constituem a partir dos seguintes: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Os mesmos foram definidos a partir de estudos e análises realizados na Comissão

¹⁴ Sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido (ICE, 2015d, p.6).

¹⁵ Ver anexo C – Figura 24 – Princípios educativos do Modelo.

Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO¹⁶, realizada no início da década de 90, cujo objetivo era criar:

uma agenda de debates relacionando educação e sociedade [...] tendo em vista concepções e práticas pedagógicas frente ao nascimento do novo século, que renunciava a intensificação da oferta e meios para a circulação de conhecimentos, armazenamento de informações e comunicação (ICE, 2015d, p.22).

As concepções e práticas pedagógicas definidas pela referida comissão estão presentes no relatório intitulado: “Educação: Um Tesouro a Descobrir”¹⁷, de 1996, no qual constam reflexões a respeito da necessidade de se pensar uma educação que “revelasse para todos o valor do aprendizado ao longo da vida” e possibilitasse “a emergência de todos os [...] talentos individuais e coletivos” (ICE, 2015d, p.22). O referido relatório faz um convite para se pensar a respeito do papel da educação como uma forma de saber viver no mundo atual, onde predominam mudanças rápidas e profundas. Ainda de acordo com o ICE (2015d), essa concepção da educação contribuirá para que os seres humanos aproveitem as oportunidades e construam novas condições para as gerações futuras. Segundo o referido relatório:

O objetivo da educação não se restringe a assegurar a transmissão do conhecimento, mas a criação de um desejo de continuar a aprender por toda a vida a partir do reconhecimento de que aprender é viver em transformações de si próprios e dos outros;
A necessidade de refletir e criar as condições para se oportunizar a convivência em gestão de conflitos, no convívio pacífico de prática cidadã;
O equívoco sobre a percepção de acumulação de determinada quantidade de conhecimentos da qual se possa abastecer indefinidamente;
A perfeita noção de que a aprendizagem ao longo da vida envolve o desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores em todas as dimensões e em todas as fases da vida de uma pessoa, desde a infância até a idade adulta, em qualquer nível ou espaço de ensino e qualquer cultura;
O reconhecimento de que a aprendizagem não é apenas um processo intelectual, mas um meio fundamental para desenvolvimento do indivíduo por meio de todas as dimensões da vida humana considerando o seu desenvolvimento pessoal, social e produtivo;
O indicativo de um ideal antropológico em termos de formação humana que, se perseguido com competência e persistência poderá contribuir sobremaneira com as futuras gerações;
A perspectiva filosófica e educacional coloca a sociedade diante de uma nova proposição de uma formação humana educativa ampliada, em que aqueles que aprendem devem fazê-lo de modo que sintam prazer em aprender,

¹⁶ Naquela década, constituiu-se uma comissão composta por educadores reconhecidos mundialmente, sob a coordenação do então Ministro da Cultura da França, que delinearam as trilhas pelas quais a educação deverá avançar neste início de século, assumindo que, (a educação) “surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (ICE, 2015d, p.22).

¹⁷ De acordo com Borges (2017, p.14), “o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado como ‘Educação: Um tesouro a Descobrir’ é um documento amplamente conhecido, tendo, desde sua publicação, alcançado destaque nos meios educacionais. Largamente conhecido apenas como Relatório Delors, este documento serviu como parâmetro para elaboração de várias agendas educacionais no mundo todo”.

desenvolvam interesses variados e queiram nutrir suas mentes para o resto de suas vidas, inspirados por um ideal a exemplo da Paidéia (ICE, 2015d, p. 23).

De acordo com Borges (2017), o referido relatório (fruto de cerca de três anos de reuniões presididas por Jaques Delors¹⁸) é um importante documento relacionado à educação, que apresenta ideias e orientações, tendo em vista às novas demandas educacionais para o século XXI. De acordo com o referido autor,

A comissão tinha por objetivo principal fomentar reflexões e buscar soluções para aquilo que consideravam ‘os desafios’ que a educação enfrentaria frente ao novo século. Considerando o momento de reestruturação financeira e de reelaborações do papel do Estado, ocorrida na década de 90 como também o crescente discurso que elevava a educação como motor de desenvolvimento das nações, no centro dos debates da Comissão estava a necessidade de viabilizar uma formação ampla, que realmente desenvolvesse nos indivíduos as qualidades necessárias ao homem do novo século (BORGES, 2017, p.15).

Observamos, de acordo com as análises realizadas por Borges (2017), que o intuito do referido relatório era perceber as novas demandas educacionais atreladas à formação do indivíduo no sentido de prepará-lo para as necessidades do novo século, o qual exigia deste o desenvolvimento de competências. As quais, segundo o ICE (2015d) se voltam para a gestão de conflitos no convívio pacífico da prática cidadã, de aprendizado, no sentido de viver em transformações de si próprio e do outros, do desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores em todas as dimensões e em todos as fases da vida, através do reconhecimento de que a aprendizagem, além de ser um processo intelectual, está relacionado a todas as dimensões da vida humana: pessoal, social e produtiva. Podemos verificar que, há uma semelhança notável entre os objetivos da escola – formação de jovens que desenvolvam valores, competências e habilidades, embasadas nos Quatro Pilares de Educação (os quais estão atrelados à Pedagogia das Competências), tendo como metodologia o “Protagonismo Juvenil” no sentido de desenvolver, por meio da Educação Interdimensional e da Pedagogia da Presença, a autonomia, a solidariedade e a competência dessas juventudes.

No intuito de concluir as reflexões sobre o Relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, um dos documentos que embasam o Caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos da Escola da Escolha” (ou Escola Cidadã Integral), o qual estamos nos embasando na presente discussão, gostaríamos de citar, Borges (2017), quando o mesmo associa o referido relatório ao projeto de sociedade da UNESCO, o qual tem como objetivo: desenvolvimento

¹⁸ Organizador do Relatório, Jacques Delors é um francês, nascido na cidade de Paris, em 20 de Julho de 1925. [...] Delors foi ministro da Economia e Finanças da França e presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995 (RIZO, 2010).

econômico, intelectual e social atrelado a uma esperada harmonia social, entre os sujeitos, os grupos sociais, assim como entre os interesses públicos e privados:

Torna-se um tanto difícil (a nosso ver) imaginar uma realidade em que, todos os interesses, os mais diversos possíveis e, às vezes, mesmo antagônicos, possam harmonizar-se tranquilamente sob a esfera da compreensão e da paz construídas por um bom projeto educacional. Porém, essa é a ideia trazida pelo documento em questão, portanto considerada por este de possível alcance. Nesse sentido, o Relatório caminha ainda para a responsabilização do sujeito por seus atos, tanto individuais quanto também coletivos. O sujeito, alvo da educação Delors, passa a ser individualmente responsável pelo sucesso do projeto da coletividade. Este sujeito a ser formado deve ser reflexivo, autônomo, capaz de intervir intencionalmente no devir social, sendo responsável pelo seu sucesso enquanto individual, assim como pelo sucesso de seu grupo, e, ainda, pelo futuro do próprio planeta, no que diz respeito ao humano e mesmo ao ambiental (BORGES, 2017, p.21).

A partir desta perspectiva, podemos deduzir que, a transferência da responsabilidade do sucesso educacional e do projeto de coletividade (corresponsabilidade, reprodução e ampliação da cultura meritocrática) do Estado para o sujeito, são elementos presentes nas políticas educacionais contemporâneas, assim como a influência cada vez maior de empresas privadas na Educação Pública. Segundo Salvino (2018, p. 49):

As políticas educacionais empreendidas a partir da década de 1990 têm sido bastante promissoras às parcerias público-privadas, resultando em terceirização de determinados serviços, isenções de impostos, mediante oferta de vagas em instituições privadas; financiamento estudantil para compra de vagas em instituições privadas e outras.

O Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Financiamento do Ensino Superior – FIES segundo a autora, contribuíram para o aumento do número de estudantes com acesso ao ensino superior: enquanto as Instituições de Ensino Públicas somavam 27% das matrículas, as Instituições de ensino privadas chegavam a 73% desse total. É interessante destacar, ainda de acordo com Salvino (2018), que a quantidade de instituições educacionais sem fins lucrativos aumentou consideravelmente, como consequência dessas parcerias, assim como ações de organizações não governamentais, além de contratos entre instituições públicas e empresas privadas, como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Bradesco, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Lemann, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE (organização responsável pela formação das equipes escolares durante a implantação do modelo pedagógico da Escola Cidadã Integral), entre outros.

Sobre a parceria público-privada na educação e a expansão do acesso ao ensino superior, principalmente nas universidades privadas, Frigotto (2014a, p. 57) afirma que desde a

década de 90 a expansão, incluindo cursos de educação à distância, teve um aumento exponencial e de baixa qualidade. Hoje, mais de 80% das matrículas

são do ensino privado. Mesmo com a criação de 16 novas Universidades Federais e de 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), com centenas de campi, o setor privado avançou proporcionalmente mais. Assim mesmo há um grande déficit, pois o número de jovens que tem acesso à universidade é bem inferior a países como Argentina, México e Colômbia.

Podemos refletir a partir desse contexto que, aqueles/as que não conseguem ocupar as vagas das universidades públicas, acabam tendo que se submeter a pagar uma mensalidade (a qual com certeza, irá impactar no seu orçamento mensal, tendo em vista a realidade desigual e contrastante que vivemos) para realizar um curso de graduação, por exemplo, numa faculdade particular. Neste sentido, os conteúdos e as dinâmicas que tendem a se consolidar no campo educacional brasileiro, nas últimas décadas, se relacionam com os interesses do mercado, os quais influenciam os demais setores da sociedade, apresentando gradualmente, características neoliberais no modelo educacional contemporâneo. Quanto a isso, Laval (2019, p.22) questiona:

Seria isso uma adequação mais estrita da escola à economia capitalista e à sociedade liberal, adequação essa que ameaça cada vez mais a autonomia da instituição escolar, mas não a destrói, ou um movimento mais decidido na direção da escola como tal?

De acordo com o autor, estamos em meio a um processo de mudanças da forma escolar tradicional, passando por mudanças metodológicas e formativas, as quais apresentam cada vez mais a presença neoliberal nos seus objetivos e ações, os quais se embasam no/na: empreendedorismo, competitividade, produtividade, corresponsabilidade e no controle das demandas sociais:

Sem mencionar a resistência de professores e usuários, a escola, ao menos no momento atual, destaca-se pela *hibridação*, uma curiosa mescla de aspectos específicos do mercado (‘atendimento ao cliente’, espírito ‘empreendedor’, financiamento privado) e modos de ordem e comando característicos dos sistemas burocráticos mais restritivos. De um lado essa escola híbrida é progressivamente submetida à lógica econômica da competitividade, aplicada diretamente ao sistema de controle social a fim de aumentar o nível de produtividade da população ativa. Por esse lado, a escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa ‘a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla’, para usar a expressão da OCDE, o que leva a se diversificar de acordo com o mercado local e as ‘demandas sociais’ (LAVAL, 2019, p.24, grifo do autor).

Esse processo de hibridação pela qual passa a escola, segundo Laval (2019), tende a legitimar os interesses do mercado nas suas entrelinhas, revestida de uma modernização da instituição. Seguindo neste raciocínio, o autor continua:

De outro lado, ela (a escola) aparece como uma supermáquina social dirigida de cima por um ‘centro organizador’ diretivo e poderoso, que por sua vez é comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem

de maneira uniforme os ‘critérios de comparação’, as ‘boas práticas’ gerenciais e pedagógicas, os ‘conteúdos apropriados’, correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico. A escola francesa, nesse aspecto, é um bom exemplo do híbrido de mercado e burocracia que alguns enxergam como uma evolução ‘moderna’ da instituição (LAVAL, 2019, p.24).

Interessante destacar alguns pontos de convergência entre as características apresentadas pelo autor na citação acima, quando observamos por exemplo, a justificativa presente nos Cadernos Formativos do ICE (ICE 2015a), direcionados à Escola Cidadã Integral, no sentido de se efetivar esse novo modelo de escola à busca por atender a essas “novas demandas sociais”:

A motivação para a concepção do Modelo pautou-se pela superação a criação de novos paradigmas e aliou-se à necessidade e urgência para responder aos desafios e provocar mudanças que cheguem à sociedade, na perspectiva de que se torne mais justa; que se pautem na cidadania para reiterar o exercício do direito, que fortaleça a democracia para que se torne mais legítima; que influencie a economia para que se torne mais competitiva e que, finalmente, possibilitem o desenvolvimento da dignidade humana (ICE, 2015a, p.23).

Ao falar desse processo de hibridação escolar, Laval (2019) chama a atenção para as mudanças colocadas como necessárias em nome da modernização presente em nossa sociedade. Neste sentido, em nome dessa modernização, da necessidade de mudanças, de se garantir o fortalecimento da democracia, da justiça, da competitividade econômica, e da busca pela dignidade humana, se fortalece as raízes de um processo inverso, estratégico e alienante, em que se reproduz a continuidade de uma estrutura desigual e competitiva, onde o capital determina a lógica organizativa da sociedade. Também é preciso pensar, a partir de que paradigmas as concepções de cidadania, democracia e justiça social estão colocadas/inseridas nesse contexto em que aparecem atreladas à interesses neoliberais.

Partindo desses pressupostos, alguns questionamentos são colocados diante da realidade analisada: como motivar o exercício da cidadania, se não há tempo para que os sujeitos estudantes, professores/as, equipe escolar, exerçam o pleno exercício da cidadania para além dos muros da escola, devido à carga horária da escola integral? Como não ser competitivo em um modelo de escola em que a cultura meritocrática está inserida de forma quase predominante através da qual se ganha destaque aquelas escolas que conseguiram cumprir as metas quantificáveis esperadas, enquanto que as que não conseguiram, são pressionadas para atingir os objetivos desejados pelos órgãos educacionais e pelo modelo educacional? Como garantir uma formação acadêmica de excelência para os/as jovens sem oferecer condições legítimas para que os/as docentes se qualifiquem profissionalmente, nesse modelo de ensino? Como preparar

jovens para a universidade, buscando garantir uma concorrência justa, se as disciplinas da base técnica (integradas ao eixo Formação para o Século XXI) são predominantes no currículo escolar à medida em que os/as jovens vão se aproximando do último ano do Ensino Médio, ano em que alguns/mas irão realizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?¹⁹

O currículo do Ensino Médio na escola Cidadã Integral é composto por disciplinas constituídas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, da Parte Diversificada e da Base Técnica. As disciplinas da Base Técnica irão capacitar esses/as alunos/as para, ao concluírem essa etapa do ensino, serem certificados/as com a formação de um curso técnico²⁰ específico (na escola analisada é ofertado o Curso de Comércio). Assim, durante o terceiro ano deste nível de ensino, acontece o período de estágio dos/as jovens estudantes, ou, caso optem, também poderão elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso.

Assim, podemos notar que as influências da lógica neoliberal na educação tendem a contribuir para que o pensamento crítico e a emancipação do sujeito não permaneça como sendo o principal objetivo da educação, mas pelo contrário, a educação baseada principalmente, nas necessidades do mercado de trabalho. Em outros termos, de acordo com Laval (2019, p.24-25), na ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa.

Nesta perspectiva, Frigotto e Ciavatta (2014, p.14), afirmam que:

As novas propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado. O abandono de uma visão mais completa e mais complexa da realidade e a quantificação da produção científica conduzem a diferentes expressões do desprestígio do conhecimento científico e à valorização exacerbada do senso comum.

¹⁹ A orientação da Secretaria Estadual de Educação às gestões das escolas, é assegurar 100% das inscrições dos/das estudantes do 3º ano no ENEM. Porém, a carga horária de algumas disciplinas da BNCC, como História, Geografia, Português, é reduzida para uma aula por semana. Neste sentido, convém pensarmos até que ponto esta redução da carga horária das disciplinas da BNCC influenciará na formação desses/as jovens, pensando na prova do ENEM, mas principalmente, no sentido da formação propedêutica?

²⁰ “A Paraíba conta com 75 escolas profissionais e técnicas entre as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITS) e EPTs. Em se tratando de matrículas na educação profissional, o número subiu de 1.767, em 2010, para 12.358, em 2018, 10.591 matrículas a mais na educação profissional no Estado. Já na qualificação profissional, que nem sequer existia em 2010, foram registradas 5.726 matrículas em 2018. [...] EPT – Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de educação que dá oportunidade ao aluno de ter uma profissão, por meio do conhecimento necessário, permitindo o desenvolvimento das competências para ocupação especializada. Os cursos das escolas profissionalizantes técnicas estão sendo realizadas em seis cidades da Paraíba: João Pessoa, Campina Grande, Sapé, Alagoinha, Pombal e Alagoa Grande. São nove escolas que oferecem os cursos de Guia Turismo, Informática, Administração, Manutenção e Suporte em Informática (MSI), Comércio, Agronegócio, Enfermagem e Programação de Jogos. Nessa modalidade 1.282 estudantes estão matriculados” (PARAÍBA, 2019a, s/p).

Para os autores, “um número cada vez menor de grupos econômicos, dos centros hegemônicos do capital, concentra e monopoliza o conhecimento, a ciência, as novas tecnologias microeletrônicas, genética e a informação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014, p. 16-17). Podemos considerar, neste sentido que a educação também sofre mudanças, pois torna-se para esses grupos, campo cada vez mais estratégico, devido às parcerias e financiamentos entre empresas e governos no que se refere às políticas educacionais, garantindo a manutenção e/ou ampliação da concentração do poder (meios de produção e riqueza produzida pela classe trabalhadora) nas mãos dos referidos grupos.

De acordo com Frigotto (2009), qualidade total, empreendedorismo, pedagogia das competências e empregabilidade, compõem o conceito de Capital Humano²¹, como justificativa de atender às demandas do mercado. Segundo o autor:

Uma noção que não só explica, mas sobretudo mascara as determinações da desigualdade entre nações e indivíduos e grupos e classes sociais. Sua crítica, como o das noções de qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade se coloca como tarefa teórica e ético-política imprescindível para aqueles que estão empenhados na superação das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2009, p.71).

A concepção de Capital Humano tem como um de seus fundamentos a meritocracia e o desenvolvimento de competências e habilidades, além dos elementos citados, características também presentes em alguns Eixos Formativos e Princípios Educativos do modelo pedagógico analisado nesta pesquisa. Observamos essa afirmação ao identificar no Eixo Formação de Competências para o Século XXI, o qual apresenta, segundo o ICE (2015d) a concepção de Educação Integral, relacionada a um currículo com diversas habilidades cognitivas, assim como com a presença de outras aptidões essenciais no que se refere às questões socioemocionais: “O desenvolvimento do estudante no conjunto de outros domínios deverá contribuir para a formação de competências que impactam as distintas dimensões da vida humana, no âmbito pessoal, social e produtivo” (ICE, 2015d, p.12).

Também verificamos a presença da Pedagogia das Competências e outros elementos relacionados à concepção de Capital Humano abordada por Frigotto (2009), em algumas metodologias orientadoras do referido modelo: a concepção de Protagonismo Juvenil abordada pela Escola também contribui para que percebamos a necessidade de refletir sobre essa e outras questões, as quais serão desenvolvidas na próxima parte do presente estudo.

²¹ “Concepção liberal de natureza e comportamento humano [...] para o pensamento liberal, todos os indivíduos nascem com as mesmas predisposições naturais demarcadas pela busca racional do que é agradável e útil. Todos portanto, aparecem no mercado em iguais condições de escolha individual” (FRIGOTTO, 2009, p.69).

2. Escola, Juventude e Protagonismo Juvenil

“Enquanto houver uma semente
 De injustiça
 De desigualdade
 De misoginia
 De homofobia
 De racismo
 De hipocrisia
 De violência
 De antidemocracia
 Nosso grito
 Terá valor
 Sigamos em luta
 Não desanimemos
 Mulheres, homens
 Trabalhadora e trabalhador
 Há um mundo a ser reerguido
 Pautado na vida
 Nosso bem maior
 Se aqueles semeiam ódio
 Nós semeamos amor”.
 (Vanessa Juliano da Silva)

2.1 Juventude como categoria sociológica

Segundo Bourdieu (1983), “a juventude é apenas uma palavra”, pois ela é construída socialmente, de acordo com os valores, crença, moral, cultura, formas de pensar e de viver que um grupo social, com alguns anos a mais de vida pretende exercer ou preservar em relação ao outro, que ainda não vivenciou tantas experiências. O autor nos permite observar que o limite, a passagem entre um período e outro representa um jogo de ideologias e de interesses em qualquer sociedade analisada:

De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades. Por exemplo, há alguns anos, li um artigo sobre as relações entre jovens e os notáveis na Florença do século XVI que mostrava que os velhos propunham aos jovens uma ideologia da virilidade, da virtú e da violência, o que era uma maneira de reservar a sabedoria, isto é, o poder. Da mesma forma, Georges Ouby mostra bem como, na Idade Média, os limites da juventude, eram objeto de manipulação por parte dos detentores do patrimônio, cujo objetivo era manter em estado de juventude, isto é de irresponsabilidade, os jovens nobres que poderiam pretender à sucessão (BOURDIEU, 1983, p.1).

Em diferentes sociedades e épocas podemos observar concepções e maneiras diferentes de lidar com os/as jovens. Observamos, nos dois exemplos citados pelo autor, predominam alguns interesses por parte de grupos sociais que pretendem garantir uma situação favorável em relação aos jovens: na primeira situação relatada, os mais velhos buscavam reproduzir a

sabedoria, a qual era vista como sinônimo de poder para aquela sociedade (e por que não dizer, para a nossa também, pois aqueles/as que buscam o conhecimento têm o poder de realizar várias mudanças: no modo de pensar, de se relacionar em sociedade, de buscar questionar e transformar aquilo que gerou uma inquietação individual ou coletiva, enxergar as entrelinhas do que se propõe a observar com mais profundidade, indo para além das compreensões do senso comum, pois conhecimento também é poder, e esse poder pode gerar riqueza para aqueles/as que o detém. No segundo exemplo, “os limites da juventude eram objeto de manipulação por parte dos detentores do patrimônio”, porque o estado de juventude para aquela sociedade era sinônimo de irresponsabilidade (BOURDIEU, 1983). Para este autor, a idade é um fator biológico, que pode ser manipulado ou manipulável, segundo ele, quando nos referimos aos jovens como unidade social, um grupo formado por interesses comuns e atribuir a esses interesses uma unidade estabelecida através de fatores biológicos, já se torna manipulação. É necessário ao menos, observar as diferenças entre os/as jovens.

“A juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. A relação entre a idade social e a idade biológica são muito complexas” (BOURDIEU, 1983, p.2). Neste sentido, classificar alguém como jovem não traduz apenas um jeito de ser, de pensar, de se socializar, mas diversos, pois estamos falando de pessoas com faixa etária semelhante, porém culturalmente diferentes, e a posição social que esse sujeito ocupa na sociedade determinará o tempo em que essa “juventude” poderá ser vivenciada ou não. Segundo Bourdieu:

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. Por exemplo, poderíamos comparar sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos ‘jovens’ que já trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de 3 assistidos quase-lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia e preços baixos, entradas para teatro e cinema a preço reduzido, etc. Encontraríamos diferenças análogas em todos os domínios da existência: por exemplo, os garotos malvestidos, de cabelos longos demais, que nos sábados à noite passeiam com a namorada numa motocicleta em mau estado são os que a polícia para. (BOURDIEU, 1983, p.2).

Portanto, o conceito de juventude deve ser tratado no seu aspecto plural, pensando sempre na diversidade de contextos/realidades desses sujeitos. É preciso desconsiderar a análise de uma situação dada levando-se em conta apenas a faixa etária relativa a determinados sujeitos

ou grupos sociais. O conceito de juventude plural deve ser reforçado para que possamos contribuir com a compreensão das juventudes na sua diversidade, evitando assim, as artimanhas das representações dominantes de juventude (COSTA, 2006).

De acordo com Castro (2009, p.197):

Os jovens hoje são bastante disputados pelas instituições sociais como os partidos e as igrejas, que querem por diferentes motivos ter a sua ala jovem. Tanto no mercado de trabalho como no de consumo, a concorrência pelos ‘novos talentos’ e por consumidores ávidos também é muito forte. Mas nem sempre foi assim. ‘Ser jovem’ já foi visto de formas muito diferentes e em contextos históricos muito variados. Em distintos momentos do século XX, a ‘juventude’ teve um significado muito diverso do atual e, mesmo hoje, os rótulos com que são classificados ‘os jovens’ são bastante ambivalentes.

Na perspectiva da autora, “ser jovem” pode ser visto positiva ou negativamente, dependendo do contexto ao qual está inserido, pode ser socialmente valorizado ou estigmatizado. Os rótulos aos quais vão lhes ser atribuídos, suas vivências, escolhas estarão diretamente ligadas à fatores como classe, raça, gênero, moradia, etc. Pois segundo Castro (2009), vários estudos já comprovaram que não é possível falar de juventude, como um conjunto de características de um grupo de indivíduos que, em uma determinada faixa etária, irá se comportar de uma determinada forma na sociedade, mesmo por que há algumas influências que podem variar nesse complexo de vivências ao qual esse sujeito experimentará e, os marcadores sociais, irão influenciar diretamente essas experiências. Perceber esse termo “jovem” como categoria social e como tal, moldada num contexto histórico e social. Pois essa categoria está inserida numa sociedade dinâmica e complexa, internamente diferenciada e hierarquizada, a qual se define pela sociedade capitalista (CASTRO, 2009).

Assim, observar as diferenças de identidades das juventudes, bem como compreender as relações que permeiam a categoria juventude é imprescindível, para podermos analisar os demais processos sociais que permeiam as vivências e demandas desses sujeitos. De acordo com Dayrell (2003, p.42):

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

O autor enfatiza a importância de buscarmos entender as juventudes a partir de um processo de contextualização, porém, buscando compreender a realidade vivenciada por esses sujeitos na sua pluralidade. A juventude, para Dayrell (2003), assume uma importância em si mesma, sendo um processo influenciado a partir das especificidades da cada sujeito social. Pois

segundo este autor, o sujeito é um ser social, que possui, como todos os outros, uma origem familiar, ocupando um determinado lugar social, inserido em teias de relações sociais. Um ser singular, que tem uma história, interpreta o mundo à sua volta, dando-lhe sentido, assim como também dá sentido à posição que ocupa nesse mundo, às suas relações com os outros, à sua história e singularidade [...] O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, é produto das relações em que está inserido, ao mesmo tempo que produz as mesmas. Elaborar o conceito de juventude partindo do pressuposto da diversidade, diz respeito à não considerar esse sujeito social como parte de um processo de desenvolvimento totalizante, não-rígido, a que se somam características específicas que se relacionam às experiências vivenciadas pelos sujeitos no seu contexto social (DAYRELL, 2003). O meio social está repleto de marcadores sociais que influenciam de formas diferentes os variados contextos em que esses sujeitos estão presentes. O capital cultural apreendido e reproduzido pelos/as jovens também influenciará na sua sociabilidade, assim como contribuirá para explicar algumas questões sociais a que estes se relacionam. Bourdieu elaborou

O conceito de capital cultural para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o ‘sucesso escolar’ (isto é, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar) com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe. Tal postura significa ‘uma ruptura com os pressupostos inerentes tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’ (BOURDIEU, 2015 p.9-10).

Assim, o capital cultural influencia diretamente no rendimento escolar do sujeito, o que vai de encontro à explicação das variações desse rendimento tendo como único campo teórico explicativo desse fenômeno, a cultura da meritocracia, pois o jovem é condicionado socialmente neste sentido, esse não é um processo natural, ele simplesmente teve acesso aos meios que contribuíram para que o sujeito pudesse desempenhar determinada função social. Neste sentido, segundo Bourdieu (2015), o capital cultural acontece através do estado incorporado, do estado objetivado e do estado institucionalizado: o primeiro tipo, se estabelece por meio de um processo de incorporação, inculcação e assimilação ligado ao corpo; quanto ao estado objetivado, ocorre através de bens culturais, o qual também se dá por meios jurídicos, segundo o referido autor; e em relação ao estado institucionalizado, traduzem-se por meio dos títulos e certificados escolares, são certidões de competência do sujeito por meio das quais são designadas simbolicamente, nas palavras do autor, as funções sociais do sistema de ensino e de apreender as relações que se estabelecem com o sistema econômico. As instituições de ensino realizam um papel bastante relevante neste sentido, pois irão transmitir por meio dos

educadores/as, conhecimentos relacionados às várias áreas do saber e, é válido ressaltar, garantir a reprodução dos interesses e a ordem social vigente, a fim de contribuir com o controle da sociedade. Sobre o processo de reprodução nas instituições de ensino, Bourdieu e Passeron (2014, p. 234), ressaltam que:

A instituição escolar é a única a deter completamente em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce durante todo o período da aprendizagem aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra portanto na posição por definição a mais favorável para impor as normas de sua autoperpetuação, no mínimo o fará usando de seu poder de reinterpretar as normas externas; pelo fato enfim de que os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção que eles são, encarregados de reproduzir, compreende-se que, como observava Durkheim, as instituições de ensino tenham uma história relativamente autônoma e que o tempo da transformação das instituições e da cultura escolar seja particularmente lento.

Os autores destacam na citação acima que, além da função reprodutora e mantenedora da ordem social por meio da perpetuação das regras e normas sociais, as referidas instituições necessitam de agentes que desempenhem essa função (os docentes), junto aos que precisam absorver essa lógica (os discentes). As mudanças pelas quais passam essas instituições de ensino são bastante lentas, (BOURDIEU; PASSERON, 2014), explicando-se com isso, o aspecto tradicionalista e reprodutor das mesmas. Sobre esse aspecto das instituições de ensino relacionado à busca por manter a lógica dos interesses de um determinado grupo ou classe social, e das possíveis mudanças mais significativas e necessárias, Mézsaros (2008, p.25) afirma que “podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra-geral”. Percebe-se que o autor destaca a impossibilidade de uma mudança radical nessas instituições, pelo fato de que sua principal função é exatamente esta: limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. Com isso, o autor destaca que “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.27, grifo do autor). Neste sentido, seguindo a reflexão do autor, nenhuma mudança no sistema de ensino irá proporcionar a verdadeira educação emancipadora se não for desvinculada de um processo reprodutivo que busca manter a ordem social através de uma desigualdade de classes e de um sistema que tem como foco principal o lucro, não os seres humanos. Outra instituição

social que contribui com o processo de reprodução e assim, influencia a formação dos/das jovens, é a família, a qual, de acordo com Bourdieu,

[...] é produto de um verdadeiro trabalho de instituição, ritual e técnico ao mesmo tempo que visa instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a integração que é a condição de existência e de persistência dessa unidade (BOURDIEU, 1996, p.126).

A formação que o sujeito apreende no espaço da família, será externalizada em diferentes espaços sociais. Os valores, a moral a ética e todos os outros aprendizados que esse sujeito estabelece no seu convívio social está atrelado à sua formação advinda tanto dessa instituição social como da escola, implicando, entre outros âmbitos de sua vida, na variação da intensidade de sua participação social, a qual também estará relacionada ao capital cultural transmitido por essas instituições.

2.2 Protagonismo Juvenil – algumas reflexões necessárias

As formas de participação dos/das jovens na sociedade, o exercício de seu protagonismo juvenil e seu processo de sociabilidade estão relacionadas às orientações das instituições sociais, pois esses espaços são responsáveis por reproduzir os paradigmas predominantes, regras e ações, normas e valores de uma determinada sociedade. Neste sentido, Souza (2006) discorre que a participação da juventude, podemos dizer, moldada por essas instituições, garante o controle e a coesão social. Além disso, ao analisar as “novas formas” de política vivenciadas pelos/as jovens, a autora faz alusão a um elemento essencial como parte desse processo:

Pode-se afirmar, portanto que o protagonismo juvenil seja um discurso que suscita no jovem a necessária motivação para ser integrado, na medida em que manifesta uma suposta posição de destaque da juventude diante do objetivo de uma certa mudança social e apela ao “sentir-se útil” ou à valorização do indivíduo que se propõe a fazer coisas, base das “novas formas” de política.

[...] a mudança social seria resultado da atividade direta do indivíduo, modelo que supõe a transformação da própria noção de mudança, agora concebida como alteração imediata e quantificável de uma situação específica, considerada negativa, e que atinge um número determinado de pessoas. Numa palavra, tal modelo valoriza o ativismo privado – seja ele do indivíduo, da empresa ou da ONG – como meio de provocar a ‘mudança’ (SOUZA, 2006, p.11).

Segundo a autora, a concepção de protagonismo que desperta essa suposta posição de destaque, apresenta alguns limites no que diz respeito às mudanças estruturais mais

significativas, por parte do sujeito que a pratica/vivencia, assim como dos grupos sociais ali envolvidos, pois segundo essa concepção, o protagonista seria aquele que se propõe a resolver uma situação concreta em seu cotidiano. De acordo com Souza (2006), o processo se resume a um “fazer coisas”, a “realizações concretas”, voluntariamente, e interessante destacarmos, provavelmente, sem uma contextualização por parte dos/das envolvidos/as em relação ao processo vivenciado. De acordo com Klein (2004, p.93):

O protagonismo – fundado na ação voluntária – ao mesmo tempo busca produzir um sentimento de satisfação ilusória de inserção social, de integração, de ‘apoderamento’ e, em consonância com o pensamento neoliberal, provoca a incorporação de um ideário de sustentação à transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo, do capital para uma abstrata ‘sociedade’ devidamente depurada dos antagonismos sociais, no que tange à desigualdade social, à produção da miséria e seus desdobramentos.

A autora afirma em seu texto que essa ideia de protagonismo voltada para a ação voluntária, gera uma sensação de integração e empoderamento, no entanto, contribui para a consolidação do ideário neoliberal que transfere a responsabilidade do Estado para o indivíduo, alienando-o dos reais problemas que o cercam. Além disso, vinculada à ideia de protagonismo, a ideia de cidadania se estabelece como um elemento articulador da formação de jovens, voltada para os filhos/as da classe trabalhadora, os quais assumem o empoderamento como conteúdo e o protagonismo como método. Pedagogia que obscurece a determinação das relações capitalistas de produção, em detrimento das realidades dos sujeitos, desobrigando o capital dos problemas sociais (KLEIN, 2004). Embora a inquietação com as juventudes não seja contemporânea, segundo Klein (2004) a expressão “protagonismo juvenil” se tornou mais notória através de um de seus defensores, o autor Antônio Carlos Gomes da Costa. Para o referido autor, o jovem precisa ter o conhecimento de sua realidade a fim de se tornar um cidadão/ã, porém, é necessário questionar de que conhecimento, como se estabelece, e em que implica esse conhecimento da realidade:

A proposta estabelecida pelo autor em pauta padece de reducionismo, na medida em que sustenta que o contato do jovem com os problemas de seu *locus vivendi* é suficiente para torná-lo conhecedor de sua realidade social. Porém, a questão não se reduz ao mero ‘contato’ com a realidade, mas sim ao fato de compreender, sob um ponto de vista de classe, as relações que constituem essa realidade, ou seja, as relações dialéticas do capitalismo (KLEIN, 2004, p.96).

Neste sentido, as reflexões sobre protagonismo juvenil exigem primeiramente, que nos inteiremos da concepção de protagonismo que iremos analisar e a partir de que perspectiva: as que reforçam as ideias neoliberais e burguesas ou aquelas que vão de encontro a essa proposta. Concordamos com a autora no sentido de pensar a participação dos/das jovens de uma forma

mais efetiva, conjuntural, dialética, a partir das classes sociais, não como uma forma de atuação em que se forje o conhecimento ou a luta social, mas sim embasado em um processo político e emancipador. Observando a tradução da palavra protagonismo, temos:

Originalmente, a palavra protagonista designava, portanto, o principal competidor dos jogos públicos, mas também de uma assembleia, reunião, luta judiciária ou processo. Isto é, a ideia de luta (agônia) e a ideia de um espaço público – onde se travam as lutas corporais ou verbais – encontram-se na formação inicial do vocábulo (SOUZA, 2006, p.8).

Segundo a autora, o conceito de protagonismo sofreu modificações etimológicas ao longo do tempo, passando por uma verdadeira assepsia da palavra, atualmente permanece a ideia de público – e, portanto de política, porém de um espaço público transformado em cenário, em que há a ausência de luta (agônia), onde os atores sociais passam a substituir os lutadores. Neste sentido, o/a jovem protagonista é visto como ator principal, nos espaços e atividades que participa, motivando os/as jovens à integração através da ideia de ator social como sendo uma posição de destaque (SOUZA, 2006). A autora associa à ideia de protagonismo às “novas formas” de fazer política, afirmando que esse discurso suscita no jovem uma motivação que o levará a se integrar, pois transmite a ideia de posição de destaque da juventude vislumbrando certa transformação social (SOUZA, 2006).

De acordo com Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), para entendermos o conceito de protagonismo dos “jovens/alunos”, tal como apresentado nas orientações da reforma do ensino médio e como divulgado por vários autores/as, é necessário considerar alguns fenômenos contemporâneos recíprocos que se desenharam no decorrer do século XX e se consolidaram no século atual: as mudanças sociais e culturais que conformam as sociedades pós-modernas ou pós-industriais, intensas transformações que ocorrem no campo do trabalho e das relações trabalhistas do sistema capitalista, assim como avanços consideráveis no campo científico e tecnológico. As consequências desses fenômenos decorrem em profundas mudanças para a sociedade, produzindo simultaneamente afirmação e negação de paradigmas sociais e culturais.

Essas transformações se refletem nos jovens, adolescentes e demais sujeitos da sociedade, mudando suas formas de ver e estar no mundo, e no espaço escolar, inserindo nesse contexto de mudanças, e reprodução das políticas nacionais e locais, tende a reproduzir e adequar essas políticas, nos currículos e atividades escolares. O conceito de protagonismo, inserido nesse contexto de mudanças, ganha novas roupagens e se enquadra numa demanda de formação cidadã e preparação para o mundo do trabalho, um dos principais objetivos da escola cidadã integral. Segundo Costa (2006), o protagonismo juvenil é um modo de educar

desenvolvido por meio da criação de espaços que possam contribuir aos jovens um envolvimento nas soluções dos problemas reais, através de iniciativa, liberdade e compromisso.

De acordo com Rodrigues (2019, p. 148-149):

O discurso do protagonismo juvenil vem sendo incluso nos documentos internacionais desde a década de 90 (SOUZA, 2009). No Brasil, a responsável pela consolidação do termo foi a Fundação Odebrecht, ao publicar em 1996, um periódico intitulado ‘Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade’ (ODEBRECHT INFORMA, 1996, p.25-26). Em 2000, o principal consultor da Fundação Odebrecht e elaborador dos Cadernos de Formação da Escola da Escolha, Antônio Carlos Gomes da Costa, publica o livro ‘Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática’, que se torna um marco teórico para a consolidação do termo.

Neste sentido, o discurso do protagonismo juvenil vem se estabelecendo nas políticas educacionais há quase três décadas, e, com o fortalecimento da parceria público-privada através de programas embasados nas concepções do movimento “Todos pela educação”, e nas ideias neoliberais de educação, a tendência é a intensificação e aumento da abrangência dessas ideias e metodologias. Ainda segundo Rodrigues (2019), o protagonismo juvenil é destaque por consentir que cada jovem estudante se sinta capaz de se colocar como sujeito construtor de seu próprio projeto de vida e de se perceber como parte da solução para os desafios individuais e coletivos [...], princípio base da proposta pedagógica da escola da escolha: os jovens devem ser capazes de construir seus próprios projetos de vida. Neste ínterim, pensar a lógica do protagonismo juvenil nesse cenário, do jovem como ator principal, está muito mais vinculado à lógica do ator social que do agente do qual se refere Bourdieu (2018). Alguns limites em relação ao discurso do protagonismo são apontados por Rodrigues (2019), tal como é posto nos documentos e vivenciados no modelo educacional aqui analisado:

Destaca-se o interesse em discutir, nesse modelo de escola, o termo protagonismo, por entendê-lo associado a ideia de jovem como partícipe em todas as ações institucionais. Ora, atribuir ao jovem uma responsabilidade que está além de seu poder de decisão, para promover um discurso de participação ativa e social em uma sociedade injusta e desigual, é contribuir para a ilusão de que a sua participação promoverá melhorias pessoal e social (RODRIGUES, 2019. p.149).

Assim, percebemos que o referido discurso apresenta um caráter ideológico que precisa ser melhor analisado, a fim de enxergarmos com mais propriedade e abrangência seus objetivos e alcances sociais para as juventudes do Ensino Médio, sujeitos pesquisados nesse estudo. Porém, identificamos também que o discurso do protagonismo juvenil, tal como está posto a partir do referencial teórico analisado, nos mostra que o mesmo pode vir a reforçar um modelo

de sociedade em que as juventudes não são vistas na sua diversidade de contextos socioculturais.

Ao analisar a participação política da juventude brasileira na segunda metade do século XX e relacionar a um caminho de possibilidades que aponta ao protagonismo juvenil, Guedes (2007, p.37), afirma:

Essa postura de participação política dos jovens, de engajamento nos movimentos políticos, reivindicatórios de inspiração ideológica, herdada fundamentalmente do movimento estudantil, nas décadas de 50 e 60 e novamente esboçada no início da década de 80, começa a perder expressividade já nos primeiros anos da década de 90, quando uma gama substancial de intelectuais pós-modernos formadores de opinião e influentes na concepção das políticas públicas na área social, passa a conceber um novo paradigma de participação política para os jovens. É no esteio dessa corrente de pensamento que surge o protagonismo juvenil.

De acordo com o autor, a alegação para esse acontecimento, segundo os intelectuais pós-modernos era de que a participação política dos indivíduos, em especial a participação juvenil, não havia atingido o objetivo, por estar embasada nos pensamentos que contestavam ou reforçavam as distorções sociais, econômicas e culturais que só se fortalecia ao longo do tempo, e que diante de tais ações e críticas, a sociedade não havia modificado suas conduções históricas, ao contrário, seguiu enraizada em um sistema fundamentalmente desigual. É nesse contexto que, segundo Guedes (2007), nasce um novo cenário de reinvenção de significado de envolvimento político e cultural, traduzindo-se em um novo contexto de mudanças de valores, incorporada aos conceitos destinados e à adesão do indivíduo social ao novo consenso estabelecido para a sociedade capitalista. Com isso, se configura um protagonismo redesenhado, com características de individualidade, tendo o/a jovem como detentor de capacidades, habilidades e competências causadoras das ações protagonistas diferenciadas, através de ideais de pertencimento ao sistema, com referenciais próprios de uma sociedade com marcas da desigualdade e da exclusão em suas diversas áreas.

Dessa forma, o protagonismo se expressa como uma garantia de inserção nos padrões e valores materiais desta sociedade, reificada por uma lógica de inversão de sentidos, participação política via democracia representativa burguesa e acesso a bens materiais universais, devido a se prender às análises do Estado de Bem-Estar Social existentes anteriormente. O protagonismo não é um modismo apenas das últimas décadas, representa uma simbologia de significados de inserção, de inclusão social, política, cultural e econômica, modificando os pressupostos anteriores de seu próprio significado (GUEDES, 2007, p.38).

Assim, o fenômeno do protagonismo juvenil transmitido e reforçado por meio dos currículos e demais atividades e vivências do modelo de escola cidadã, pode contribuir para

legitimar o ideário neoliberal burguês, pois possibilita um processo adaptativo e despolitizado de ser jovem. Essa discussão demanda uma série de reflexões teóricas, as quais devem estar fundamentadas, como buscamos realizar brevemente neste texto, a partir de vários autores que contribuem com a compreensão desse fenômeno relativamente recente, que é o protagonismo juvenil, e sua abrangência social, especificamente no que se refere à escola cidadã integral. Os processos que têm a finalidade de adaptar/conformar e não problematizar as diferentes realidades e contextos sociais vivenciadas pelas juventudes, estão relacionados a mecanismos de reprodução de um conjunto de interesses de determinadas instituições sociais. Para Bourdieu e Passeron (2014, p. 159):

Um sistema de ensino deve, para preencher sua função social de legitimação da cultura dominante, obter o reconhecimento da legitimidade de sua ação, ao menos sob a forma do reconhecimento da autoridade dos mestres encarregados de inculcar essa cultura. [...] o sistema escolar assegura-se o mais seguro meio de obter do funcionário que ele coloque todos os seus recursos e todo o seu zelo pessoal a serviço da instituição e, por isso, da função social da instituição.

Assim, o conjunto de interesses que tende a predominar quando nos referimos à uma instituição de ensino estará atrelado àqueles interesses da cultura dominante, neste sentido, falar em protagonismo juvenil nessa perspectiva, permite-nos compreender que esse discurso também pode vir a contemplar esses objetivos e interesses predominantes, garantindo desta maneira, o processo de reprodução de determinadas ideias através de sua função social. Para Nogueira e Catani (2015, p. 11), “o sistema de estratégias de reprodução pode ser definido como sequências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo”. O autor apresenta nesse sistema, cinco tipos de estratégias: as estratégias de fecundidade, as quais estão relacionadas à limitação do número de filhos, e, portanto, diminuindo através desse dado estatístico, o total de candidatos às heranças familiares. No que se refere às estratégias sucessórias, estas têm por finalidade, a transmissão do patrimônio diminuindo os riscos de degradação, de uma geração à outra. As estratégias educativas, conscientes ou inconscientes, são investimentos de longo prazo que, em geral não são percebidos como tais pelos agentes. Quanto às estratégias matrimoniais, Bourdieu afirma que as mesmas existem com a finalidade de se garantir a reprodução biológica do grupo, tratando-se de se impedir um “casamento desigual” e de incentivar, por meio de aliança com grupos semelhantes, a permanência do capital de relações sociais. No que se refere as estratégias ideológicas, estas visam legitimar os privilégios, tornando-os naturais (BOURDIEU, 2018). Além dessas estratégias, o autor ainda cita outras, porém, para fins do presente estudo, nos deteremos aquelas anteriormente citadas, no intuito de buscarmos compreender como o

fenômeno da reprodução se estabelece em um contexto de incentivo a um discurso de protagonismo que pode conter várias dessas táticas, com destaque para as estratégias educativas e ideológicas, as quais por serem vistas como naturais, se estabelecem de modo indireto no interior das instituições, reproduzindo e garantindo a manutenção dos privilégios de uma cultura dominante.

2.3 As relações humanas na Escola Cidadã

Antes de refletirmos sobre a temática a que se propõe esse tópico, se faz necessário compreendermos que há uma capacitação no início de cada ano letivo para os sujeitos que irão trabalhar na Escola Cidadã Integral, esse momento é denominado Formação Inicial, o qual é organizado pela Comissão das Escolas Cidadãs no Estado e Secretaria de Educação²². O mesmo tem como objetivo preparar/capacitar professores/as e toda a equipe pedagógica (Diretor/a, CAF – Coordenador/a Administrativo/a Financeiro/a, Coordenação Pedagógica), assim como inteirar a equipe escolar, sobre a estrutura organizativa, metodologia e todo o processo pedagógico relacionado ao modelo da escola. Esse contato inicial com uma proposta educativa diferente geralmente motiva aqueles/as que participam do momento.

A formação integral do jovem está presente em meio as justificativas para a existência do referido modelo de escola, preocupação/inquietação refletida por muitos/as educadores/as, estudantes, pesquisadores/as. Essa foi uma das questões que me motivaram a trabalhar no presente modelo de escola, assim como, a praticidade de cumprir toda a carga horária de Sociologia em apenas uma escola (disciplina com carga horária de 1 aula por semana em cada turma), além da questão financeira²³ a qual é necessária para assegurarmos, as condições materiais de existência.

A identificação com um processo educativo que busque essa formação integral do ser, me move desde tempos anteriores e esteve muito ligada aos espaços de formação política que participei desde a juventude. No entanto, esse despertar para analisar os processos educativos mais de perto, a partir dos sujeitos e contextos que estes estão inseridos ocorreu, principalmente, quando lecionei em uma escola de ensino médio, há cerca de 5 anos, onde pude observar essa questão com um olhar mais atento, ao desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso da especialização que fazia na época: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais – desenvolvida

²² O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, participou da formação inicial das Escolas Cidadãs em 2018, ano em que se ampliou significativamente o número de escolas baseadas nesse modelo no Estado da Paraíba.

²³ Os funcionários efetivos que trabalham no referido modelo de escola recebem um valor a mais para cumprir a carga horária de 40 horas semanais: uma bolsa de R\$1.000 reais, acrescentada de outras gratificações, além do salário base).

através das parcerias MST-PRONERA-UFRJ-FIOCRUZ. O referido TCC apresentava reflexões a respeito das vivências e subjetividades de jovens do campo em relação aos/as jovens de uma instituição escolar localizada em um município do Estado do Rio Grande do Norte.

Há quase três anos trabalhando, convivendo e observando vários momentos na instituição escolar analisada, alguns processos e identificações se fortaleceram, como por exemplo, os laços afetivos com colegas de trabalho e o acompanhamento dos/das jovens estudantes durante três anos em média, com exceção daqueles/as que não conseguiram/conseguem se adequar ao modelo de escola, por terem que priorizar/garantir questões básicas de sobrevivência e, dentre os diversos motivos, a necessidade de trabalhar se apresenta como um fator constante nas justificativas. Esses/as jovens geralmente migram para uma escola regular ou para o turno da noite tendo em vista a demanda de horário para se dedicar a outras necessidades pessoais ou familiares, as quais geralmente estão ligadas ao fator econômico. Com isso, é possível verificar que, aqueles/as que permanecem na escola de tempo integral conseguem ter, em meio às dificuldades, um aparato familiar, enquanto que outros/as, um relativo suporte econômico que possa garantir sua permanência nesse modelo de escola²⁴.

A acolhida é o primeiro momento da rotina escolar, das 7h15 às 07h30, onde a equipe responsável geralmente chega um pouco mais cedo, por volta das 7h, para receber alunos/as, professores/as e demais funcionários/as. Essa equipe é alternada, entre os/as professores/as de uma determinada área do conhecimento (linguagens, humanas, exatas e técnica) e as lideranças/representantes de turmas ou de clubes de protagonismo, a gestão escolar também se responsabiliza pela acolhida. Geralmente esses momentos são temáticos, relacionados a datas comemorativas e/ou de resistência. Por exemplo: no dia 15 de outubro, data relacionada ao reconhecimento e importância do trabalho do/da professor/a, a acolhida é planejada com ações, homenagens a este/esta profissional: músicas, cartazes, mensagens, poesia, apresentações artísticas, etc., os/as responsáveis pelo momento usam a criatividade para realizá-lo da melhor maneira possível. Outros exemplos de datas de resistência que já foram vivenciadas nas acolhidas, assim como em programações específicas na escola: Dia da Consciência Negra, Dia Internacional de Luta contra a violência contra as Mulheres, entre outros.

Percebemos, que esse bom dia diferenciado ao chegar na escola é bastante significativo, principalmente quando se está enfrentando algum tipo de dificuldade: quando saímos de casa precisando de um abraço, a acolhida tende a contribuir para que as atividades a serem desenvolvidas ocorram de uma forma mais leve e reflexiva. No entanto, existem aqueles/as que

²⁴ Dados relativos à situação socioeconômica dos estudantes: número de alunos/as de baixa renda, que recebem bolsa família.

não se identificam com essas vivências diárias, procuram não passar pelo corredor onde geralmente ocorre esses momentos, por vezes, passam muito rapidamente por entre aqueles/as que estão presentes ou entram na escola após as acolhidas. A pedagogia da presença e a educação socioemocional, eixos basilares orientadores do modelo da Escola Cidadã Integral, estão evidentes nessa atividade.

Em meio às vivências no modelo de escola analisado, algumas reflexões no sentido de pensar o processo educativo de forma construtiva e emancipadora, são imprescindíveis: no regime presencial,²⁵ equipe escolar e estudantes permanecem quase 10 horas no espaço físico da escola, das 7h15m às 17h30m, o que resulta em mais tempo no ambiente de trabalho comparando esse período com o que se passa em casa e/ou com a própria família. A presença de várias pessoas, em um mesmo lugar, durante um longo espaço de tempo, exige que possamos desempenhar nossas funções em meio a demandas, tarefas/atividades individuais e coletivas que despertam em nós novos olhares, aprendizados, assim como pontos de atenção, ao observarmos algumas metodologias e vivências no espaço escolar.

Entre aulas, reuniões pedagógicas, reuniões de área, reunião com os pais/mães/responsáveis²⁶, preparação de aulas, elaboração/correção de atividades avaliativas, atendimento aos alunos/as por meio da tutoria (em alguns momentos essa tutoria ocorre nos horários de lanches/refeições, intervalos ou em casos excepcionais, em momentos de aula, caso seja uma situação incomum/urgente²⁷). A pedagogia da Presença é um dos métodos orientadores do modelo, no qual toda a equipe escolar deve ser responsável, contribuindo para que esse/essa estudante se sinta acolhido/a no espaço e cotidiano escolar:

A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior dessa pedagogia baseada em um relacionamento em que as pessoas envolvidas se revelem uma para a outra no compartilhamento de momentos de alegria ou de tristeza. O segredo no processo é manifestar a presença construtiva e emancipadora do educador na vida do educando, mostrando que ela é constante (ICE, 2015d, p.43).

Neste sentido, a referida pedagogia se estabelece como um norte, elemento central que deve estar presente na prática educativa dos/das educadores/as e todos/as os/as demais

²⁵ Nos encontramos há cinco meses em regime de aulas e acompanhamento pedagógico na condição de ensino remoto, tendo em vista a pandemia que estamos enfrentando devido ao COVID-19.

²⁶ geralmente quando o/a responsável pelo aluno/a não consegue comparecer às reuniões, comparecem em dias e horários aleatórios/indefinidos, o que é totalmente justificável quando os/as mesmos/as não conseguiram marcar presença nas reuniões, buscamos acolher, ouvir e repassar as informações necessárias sobre esse/essa estudante: rendimento escolar, comportamento durante as aulas, etc..

²⁷ Como por exemplo, já vivenciamos situações de automutilação de uma aluna no banheiro feminino, obviamente, foram tomadas as devidas providências necessárias para resolver tal situação, e o/a tutor/a responsável por essa jovem estudante na escola é a pessoa convocada, além do apoio da equipe escolar, para auxiliar nestes casos.

integrantes da equipe escolar, de acordo com o ICE (2015d, p. 43) “consiste numa escuta atenta e cuidadosa, na observação ampla de tudo o que acontece, a cada momento, num movimento de descoberta”. A metodologia da Pedagogia da Presença pode contribuir também com a construção e/ou fortalecimento de laços afetivos, assim como com a relação de confiança entre os/as jovens e o/a professor/a, gestão/equipe escolar, o que possibilita um acompanhamento mais contextualizado, pois passamos a nos inteirar do contexto de vida desse sujeito, fator que vai para além do acompanhamento da aprendizagem. A tutoria contribui para a consolidação dessa metodologia, tendo em vista uma maior proximidade entre tutor/a e tutorando/a, a qual é propiciada pelo acompanhamento do/da estudante no que se refere às questões relativas ao seu desenvolvimento educacional.

No entanto, alguns desafios acabam surgindo durante esse processo de acompanhamento pedagógico por parte do/da professor/a (predominantemente) e demais funcionários da escola, tendo em vista que a responsabilidade pela tutoria é de toda a equipe escolar. O tempo de descanso/intervalos, refeições, algumas atribuições do professor/a, sofrem uma certa influência no que se refere à metodologia da Pedagogia da Presença, pois aumentam-se as demandas e responsabilidades em relação aos/as alunos/as que estes/as profissionais precisam acompanhar mais de perto, fator esse que, como citamos anteriormente, é uma questão importante, porém com algumas ressalvas/limitações.

Alguns desafios enfrentados pelos jovens atualmente²⁸: depressão, ansiedade, entre outros problemas de saúde emocional, assim como questões relacionadas a convivência no ambiente doméstico, questões de ordem econômica, social, entre outras, são percebidas no cotidiano escolar ou surgem nas conversas durante a tutoria²⁹, essas demandas geralmente necessitam de um acompanhamento profissional especializado: em alguns casos, psiquiatra, psicólogo/a, assistente social, entre outros, os quais estão para além de nossas qualificações.

De acordo com Viana e Soares (2019, s/p),

Atualmente as questões relativas aos processos e dificuldades de inclusão no mundo social vividos pelos jovens que se encontram num momento de construção dos seus espaços e modos de inserção, formação e preparação para uma vida adulta geram impasses e indagações que refletem no modo como estes estabelecem as relações de socialização com o outro e com o mundo em que vivem. É nessa fase da vida que surgem os dilemas, que se apresentam como desafios e interferem nos seus comportamentos e na maneira de pensar

²⁸ No Anexo A apresentamos desenhos realizados pelos estudantes da instituição analisada, durante atividade da disciplina de Artes, em 2019. Para a referida atividade foram apresentados pelos/as estudantes desenhos relacionados aos desafios para os jovens do século XXI, traduzindo suas observações/vivências, a partir de seus contextos e/ou percepções. Os referidos trabalhos foram expostos nos muros do pátio da escola.

²⁹ A tutoria pode acontecer em momentos específicos, organizados pela coordenação pedagógica ou em momentos planejados entre tutor/a e tutorandos/as, durante o cotidiano escolar.

e agir, é nesse contexto que há uma explosão de novos conceitos, e os jovens se deparam com grandes impasses ao buscarem se firmar na sociedade e garantir seus direitos de serem ouvidos e respeitados na busca dos seus sonhos e projetos de vida.

Neste sentido, buscamos atender/acolher/dar o suporte necessário e possível enquanto sujeitos sociais e políticos, enquanto educadores/as àqueles/as jovens que apresentam essas necessidades, por compreendermos que o processo educativo não deve se restringir apenas a socialização/construção do conhecimento, está para além disso, por estarmos imersos em contextos e realidades que precisam ser levadas em consideração.

A proposta pedagógica da escola apresenta preocupações/objetivos interessantes para com o/a jovem, podemos citar: a parte diversificada do currículo (onde se trabalham disciplinas Eletivas, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil através dos Clubes de Protagonismo, maior participação do estudante nas atividades pedagógicas). Porém, quando nos referimos às metodologias avaliativas relacionadas ao professor/a, as quais são utilizadas nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe ou no cotidiano escolar, algumas dessas metodologias fragilizam a proposta, ou melhor, reforçam a característica meritocrática da escola dual, que desde a sua origem, evidencia/premia aqueles/as que se destacam no grupo, partindo do pressuposto de que são sujeitos mais capazes que os/as demais. Quando a essência do processo está – fazendo alusão a Bourdieu – no Capital Cultural, que alguns agentes tiveram acesso antes de chegar aquele espaço de reprodução de poder, o qual tende a reforçar o abismo entre as classes: as desigualdades sociais. Assim, esses momentos avaliativos reforçam essas características, de comparação e/ou coerção entre professores/as, gestão escolar e estudantes, resultando numa hierarquização da equipe desencadeada por processos classificatórios.

A fim de tornarmos essa reflexão mais direcionada, citaremos o exemplo de uma reunião de Conselho de Classe, em que, entre outras pautas, discutimos a situação de cada estudante, e em um determinado momento, os/as representantes de sala, os líderes e vice-líderes participam da reunião no intuito de socializar a avaliação da turma em relação à metodologia de cada professor, entre outros pontos, esse momento com a turma é realizado previamente. Essa avaliação da turma é compartilhada pelo/pela líder na reunião do Conselho de Classe, que ocorre ao final de cada bimestre letivo, com a participação da gestão escolar, professores/as e os/as líderes de turma. Os/as docentes são avaliados/as qualitativamente em um questionário, com respostas para as perguntas, a partir das palavras: “excelente, bom, ruim ou regular” (em anos anteriores esse processo se estabelecia através de notas em uma escala de 1 a 10, o que não se distanciava muito da lógica atual). Esses momentos avaliativos são bastante delicados e desafiadores, principalmente quando algum/alguma professor/a é avaliado negativamente por

alguma/s turma/s. E mesmo tendo um momento de fala para os/as que forem citados/as se explicarem ou comentarem aquilo que acham necessário ser enfatizado, essa situação gera um certo constrangimento para aqueles/as que estão presentes, principalmente para o ser humano que está sendo avaliado coletivamente, frente à equipe escolar e aos demais colegas de trabalho, fator que pode desencadear numa desmotivação no que se refere ao trabalho realizado.

Podemos notar que a metodologia predominante nesse processo avaliativo, se relaciona à lógica da gestão empresarial de si mesmo, do sujeito proativo e produtivo, em função de uma Pedagogia de Resultados, instrumentalista e coercitiva, sustentada pela ideia de formação para a vida e para o mercado de trabalho, a qual limita os/as professores/as a desenvolver suas funções de forma mais autônoma, pois há um processo regulatório que permeia as teias de relações nesse modelo educativo: seguir as diretrizes do modelo prevalece como uma regra imprescindível, mesmo quando se evidencia, em alguns momentos formativos que o que está registrado nos documentos que orientam as ações, instrumentos e metodologia da escola possam ser adaptados de acordo com cada realidade escolar/educacional.

A sensação de monitoramento e vigilância em relação aos professores/as, alunos/as, gestão e equipe escolar se apresenta como uma constante que ocorre sutilmente entre aqueles/as que fazem parte desse modelo, o qual está inserido e é influenciado por um contexto educacional mais amplo. Este último tende a incentivar/orientar as diretrizes, metodologias e currículo que devem ser seguidos em cada região do país, a fim de se garantir aumento dos índices educacionais, assim como a replicabilidade e divulgação de boas práticas, enquanto que a essência do processo, a qual ocorre através do acesso, da construção do conhecimento e da formação de qualidade, podem se fragilizar nesse percurso, pois os objetivos educacionais atualmente estão muito mais direcionados aos resultados do que ao processo propriamente dito.

A lógica de vigilância e monitoramento está presente em várias instituições sociais, inclusive na escola, e permeia cada vez mais as relações sociais contemporâneas, a fim de se garantir coesão social, por meio de uma socialização que reproduz sutilmente elementos que possam garantir a manutenção da ordem social vigente, na qual a educação é voltada para o mercado de trabalho e a fragmentação do conhecimento se apresenta como eixo central, enquanto que a formação crítica e a emancipação do sujeito estão em degraus mais distantes.

De acordo com Foucault (2014, p.168):

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde em troca, os instrumentos de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da Época Clássica são construídos esses ‘observatórios’ da multiplicidade humana para as quais a história das ciências, guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande

tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeita-lo e processos para utilizá-lo.

Quando nos referimos aos instrumentos pedagógicos de monitoramento dos alunos/as e, conseqüentemente do trabalho do professor/a e da gestão escolar, observamos sinais do Panóptico³⁰, de Bentham, que Foucault utiliza como modelo para analisar o poder institucional (2014), pois a vigilância pode ocorrer de diversas formas, principalmente quando se trata desse instrumentos de monitoramento e das cobranças que se exerce para preenchê-los, fortalecendo com isso, o processo de mecanização do trabalho educativo e influenciando no tempo que se deve garantir para priorizar aquilo que é essencial: estudo, planejamento de aulas, correção de atividades, etc. Sabemos que instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico são extremamente necessários para que a partir deles, se possa ter uma visão geral de várias questões relativas ao rendimento, participação, acesso, comportamento dos/das estudantes no que se refere às atividades pedagógicas realizadas ou não, porém, quando a quantidade desses instrumentos aumenta ou a pressão que é sutilmente exercida (às vezes de forma bastante direta) por aqueles/as que coordenam o processo, no sentido de se garantir o preenchimento dos mesmos pelos professores/as, nos induz a realizar determinadas reflexões em relação ao que de fato é imprescindível em relação ao processo educativo e aquilo que é complementar a este e é tido como obrigatório.

Ainda sobre essa questão, seguimos nos embasando em Foucault:

[...] mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões – isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de coerção, o estabelecimento da educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral, todas as instituições de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não-louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante etc.) (FOUCAULT, 2014, p.193).

Essa vigilância constante se mantém na sociedade, como o autor apresenta, desde o período informado e é reforçado por várias instituições sociais, incluindo a escola. Seguindo

³⁰ O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel: no centro uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel: a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas; uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior; permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela, trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...] (FOUCAULT, 2014, p. 194).

nesse raciocínio, podemos acrescentar também que esse aspecto de vigilância e monitoramento ocorre, independentemente do nível de ensino desta instituição (fundamental, médio ou superior), seja ela pública ou privada, assim como independente do tempo educativo (escolas regulares ou de tempo integral, com menor ou maior intensidade, de acordo com as orientações e metodologias adotadas nesses espaços).

Se um dos objetivos da Escola Cidadã Integral é a formação acadêmica de excelência, isso quer dizer que uma das prioridades do referido modelo de escola é o ensino de qualidade e a formação humana e cidadã. Porém, quando se exige a produção, elaboração e preenchimento de variados tipos de documentos, tende a se burocratizar ou mecanizar boa parte do processo, e o tempo que se destinaria a questões essenciais fica comprometido. Interessante ressaltar que durante o ano letivo, além dos instrumentos pedagógicos que já existem: Programas de ação, Guias de Aprendizagens, Fichas de Acompanhamento de Tutorandos/as, Planilha de Notas e rendimento dos alunos/as, no ano corrente, tendo em vista a situação pandêmica em que nos encontramos, durante o regime de aulas remotas, alguns instrumentos sofreram alterações e novos surgiram. Para citar alguns: Programas Estratégicos, Roteiro de Estudos para os estudantes, Planilha de Notas e Monitoramento de Frequência (de aulas e atividades realizadas na plataforma ou escritas), relação de atividades enviadas para aqueles/as jovens que não tem acesso aos recursos tecnológicos e meios digitais, Portifólio (proposta mais recente de instrumento que os professores/as e gestão escolar terão de elaborar), entre outros³¹.

É válido salientar que, pensando nos recursos informacionais que temos atualmente, alguns desses instrumentos poderiam ser viabilizados de forma mais prática, necessitando de um tempo bem menor para serem preenchidos. No caso da Escola analisada, inserida numa determinada Gerência Regional de Ensino – GRE, localizada no Estado da PB, poderíamos deixar sob responsabilidade da equipe técnica do setor de informática da Secretaria de Educação ou da GRE a viabilidade de planilhas e demais relatórios criados através de informações já inseridas no sistema e/ou plataforma, as quais predominantemente são solicitadas aos professores/as, principalmente no período de ensino remoto em que nos encontramos.

É preciso garantir tempo para se realizar todas as atribuições com mais dedicação e qualidade: estudo, preparação de aulas, elaboração e correção de atividades, acompanhamento

³¹ Esse processo mecânico de produção e elaboração de documentos, além do estado de vigilância e pressão exercida sutilmente em relação aos professores/as do modelo de escola analisado, em alguns momentos lembramos a personagem Carlitos, interpretada por Charles Chaplin, do filme Tempos Modernos, lançado em 1936, o qual faz uma reflexão crítica em relação ao trabalho manual e repetitivo, além de outras questões como o controle do tempo de trabalho, de descanso, ou seja, o processo de subordinação/exploração do trabalhador pelo dono da fábrica, entre outras questões abordadas.

pedagógico, tutoria à distância, inserção de informações pedagógicas no Sistema Saber: ambiente virtual criado para auxiliar as ações dos dirigentes estaduais de educação da Paraíba³² - o qual precisa ser alimentado frequentemente. Pesquisar, selecionar e preparar materiais para postagem na plataforma Google Classroom³³ (em relação a essa plataforma, uma parcela significativa dos/das professores/as desconheciam ou não tinham domínio para lidar com esse e outros recursos tecnológicos, o aprendizado está ocorrendo no processo³⁴), entre outras atribuições.

Além disso, o contexto de pandemia em que vivemos, também é um fator extremamente necessário a ser levado em consideração, pois estamos enfrentando vários desafios para realizar o trabalho home office, o qual iniciou-se há cinco meses na Paraíba.

No que se refere às formações e planejamentos pedagógicos geralmente esses momentos são voltados para compreender melhor, ressaltar as diretrizes norteadoras do modelo, repassar orientações e alinhamentos do ano letivo, ou seja, uma certa continuidade da formação inicial. Além disso, novos instrumentos podem ser socializados, assim como alguns podem ser elaborados: os Planos de Disciplina para cada ano do ensino, Guias de Aprendizagens, Plano de Ação Escolar e Programas de Ação de cada professor/a, este último é baseado no Plano de Ação Escolar, no que se refere a alguns dados/informações, como os indicadores e metas para o período planejado. Mensagens de motivação, dinâmicas, experiências/práticas educativas também são socializadas, afim de contribuir com o enriquecimento do trabalho docente. Geralmente as dinâmicas são bem avaliadas pela equipe, conseguem se adequar aos conteúdos ou pontos de pauta abordados, porém algumas fogem a essa regra, expõem as habilidades e competências de cada profissional, gerando um momento comparativo em relação aqueles/as que não se destacam entre o grupo, no que se refere à habilidades consideradas importantes segundo a visão predominante nesse modelo de escola. É interessante observarmos que, para cada dia de planejamento ou formação, se constroem atas, relatórios, e demais documentos relacionados, além dos registros fotográficos. Em alguns momentos a preocupação com esses documentos e relatórios predomina em relação aos pontos da pauta, evidenciando mais uma vez a existência desse monitoramento mais direto no que tange ao trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Cidadã. Percebe-se também a necessidade de momentos formativos

³² Ver: <http://sur.ly/i/saber.pb.gov.br/>

³³ O Google Sala de aula é um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário que tenha uma Conta do Google pessoal. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.classroom&hl=pt_BR>.

³⁴ Foi oferecido um curso básico pela Secretaria de Educação do Estado no intuito de preparar e capacitar os professores/as e gestão escolar neste sentido, porém, outras necessidades vão surgindo durante o desenvolver do processo.

específicos, mais voltados para questões e temas educacionais: sobre Juventude, Trabalho, Educação, Protagonismo Juvenil, e demais temáticas que possam contribuir com o trabalho docente.

Outro ponto que gostaríamos de refletir neste item está relacionado ao incentivo para que o/a docente que trabalha no referido modelo de escola possa realizar cursos de pós-graduação (*strictu ou latto sensu*), a dedicação ao modelo através de uma carga horária de 40 horas semanais é um fator limitante neste sentido, devido à não flexibilização do tempo para fins de qualificação profissional. Percebemos uma certa contradição no que diz respeito a essa questão: pois um dos objetivos da escola, como já citamos anteriormente é a formação acadêmica de excelência, neste sentido, é necessário que se possa garantir aos professores/as que fazem parte do modelo, se capacitarem profissionalmente, desde que sua carga horária fosse reajustada a fim de não comprometer o trabalho pedagógico, assim como suas atribuições na instituição de ensino. Afinal, aqueles/as que incentivam os/as jovens estudantes a buscarem e construir as condições favoráveis para realizar seus Projetos de Vida, também precisam realizar os próprios, para que se torne um ser humano e profissional mais realizado e qualificado, não deixando de lado essas oportunidades, estando cada vez mais preparados/as e motivados a proporcionar uma educação de qualidade, contribuindo assim, com a formação acadêmica de excelência.

Em relação às vivências juvenis na instituição escolar, objeto dessa pesquisa, trataremos na próxima seção, porém de maneira introdutória podemos observar que o Protagonismo juvenil é uma categoria que precisa ser mais investigada/compreendida principalmente por aqueles/as que são chamados de jovens protagonistas no referido modelo escolar.

3 Juventude e Protagonismo Juvenil na Escola Cidadã

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

(Paulo Freire)

Em tempos ímpares e desafiantes, é preciso falar de vida, de sonhos, de utopia. Porém, falar de utopia no sentido do compromisso histórico como afirmava Paulo Freire, esse Educador Popular que muito nos ensinou e ensina sobre a Educação como prática da liberdade. Utopia como resgate das esperanças, perspectivas de vida, participação, conquistas e efetivação de direitos. Em tempos tão áridos, é preciso perceber os processos não neutros que contribuem para a ampliação dos abismos sociais através de algumas mudanças no campo educacional, de perceber o que de fato é essencial. Em tempos em que os sujeitos são convidados sutil e ideologicamente a se desumanizar, é preciso pensar como construir uma nova sociedade em meio aos desafios e limites que precisam ser superados, através da prática, da consciência de classe, da participação concreta, da desalienação dos processos educativos.

Diante desse contexto e na perspectiva de refletirmos sobre os objetivos do presente estudo, analisaremos nessa parte do texto, a concepção da categoria Protagonismo Juvenil para os/as jovens entrevistados, buscando relacionar essas respostas com as abordagens dessa categoria pelo modelo educacional analisado, estabelecendo algumas relações com o contexto neoliberal atual, assim como com alguns elementos que embasam os processos educativos da Escola Cidadã Integral e Técnica analisada.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, substituímos seus nomes regados de construções históricas, políticas, sociais e culturais, de sociabilidades, esperanças e forças, por nomes de flores. Justificamos essa escolha na perspectiva das trajetórias destes, dos desafios de suas caminhadas, assim como, visando a preservação da identidade dos entrevistados/as.

Observamos que, uma parcela significativa dos/das jovens que estudam na referida instituição, cerca de 40% dos/das estudantes são de baixa renda (recebem o auxílio do governo federal - Bolsa Família). Fator esse que pode explicar de forma introdutória, a maior permanência no referido modelo escolar, de jovens os/as quais tenham alguma estrutura

renda/familiar que venham a garantir, para usar as palavras de Karl Marx, suas condições materiais de existência, a fim de que os/as mesmos/as possam permanecer cerca de 9 horas diariamente no referido modelo de escola, ou seja, estudantes pertencentes às classes sociais mais favorecidas economicamente.

Esta pesquisa foi realizada em 2019, quando o número de alunos na escola analisada era de 150 estudantes, atualmente, estão matriculados na instituição, cerca de 240 jovens.

3.1 Olhar dos/das jovens estudantes sobre o modelo da Escola Cidadã Integral

Uma das questões que buscamos compreender a partir do ponto de vista dos/das jovens foi o modelo de escola em que estão inseridos/as: a Escola Cidadã Integral. Observamos que em geral, o modelo foi avaliado como bom ou importante, uma jovem avaliou o modelo cansativo (Margarida, 1º ano), outra estudante considera o modelo legal, mas também concorda com o cansaço que gera nos alunos/as: *“É legal, pois as pessoas fazem a escola ser uma escola produtiva, porém é muito cansativo”* (Orquídea, 2º ano). A aluna Flor do 1º ano analisa que precisa ter mais prática: *“Acho bastante interessante, porém, os alunos passam muito tempo em sala de aula, deveria ter mais prática, além disso, a gestão da escola deveria ser mais prestativa com os alunos [...]”*.

Dentre aqueles/as que consideraram o modelo como bom/importante, observamos alguns elementos de destaque: relação com a cidadania, voz ativa, conhecimento do protagonismo, autonomia, afirmação de que o modelo contribui para que os alunos/as conheçam o seu potencial, que o mesmo é ideal para pessoas que querem algo na vida, assim como contribui para aumentar o foco nos estudos, para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional, afirmam que o modelo é interessante, uma boa influência para os alunos, além de ensinar a conviver com as pessoas.

A concepção de um modelo de escola que visa formar cidadãos/ãs está presente nos discursos de Tulipa, 1º ano ao afirmar que a escola: *“É um modelo importantíssimo para formar cidadãos e melhorar o foco nos estudos”*. A aluna Gardênia, 3º ano, também dá destaque para a questão da cidadania: *“O modelo traz muitos benefícios para os estudantes, trabalha tanto a questão da cidadania, quanto da educação”*.

De acordo com o Diário Oficial da Paraíba, “formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes” e “conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social” (PARAÍBA, 2018a, p.1) são objetivos da Escola Cidadã Integral. Podemos notar nas falas dos/das jovens, esses objetivos evidenciados. Segundo o ICE (2015b), solidariedade, autonomia e competência são dimensões essenciais da formação integral, além

do domínio dos conteúdos. Ainda segundo o instituto, para efetivar uma dessas dimensões – a autonomia – o sujeito deve perceber a importância de conhecer o mundo, compreender a realidade e tomar decisões, através da averiguação do seu cotidiano e dos valores estabelecidos em seu contexto social. Nesse sentido, ser ativo/a ou ter voz ativa, solucionar problemas do dia-a-dia (escolar), saber conviver em sociedade, buscar um crescimento pessoal e profissional, acreditar no próprio potencial, entre outros, são expressões relacionadas ao conceito de Protagonismo Juvenil, eixo educativo da escola cidadã: “Ser protagonista é ser capaz de se colocar como sujeito construtor do seu próprio Projeto de Vida e de se ver como elemento que contribui para a solução dos desafios individuais e coletivos” (ICE, 2015b, p.7).

A busca pela realização pessoal e/ou profissional está relacionada ao Projeto de Vida dos/das estudantes, o qual se apresenta como centro do modelo e se constitui como estrutura basilar para o exercício do protagonismo, segundo o referido modelo pedagógico. Em meio aos três eixos formativos da Escola Cidadã: Formação acadêmica de excelência, Formação de competências para o século XXI e Formação para a vida, é neste último que o Projeto de Vida, disciplina da base diversificada da escola, se insere: “[...] uma base consolidada de conhecimentos e de valores deverá apoiar o estudante no processo de tomada de decisões e de escolhas que o acompanhará ao longo da construção e da execução do seu Projeto de Vida” (ICE, 2015d, p.11). Neste sentido, a presença da referida disciplina no currículo da Escola Cidadã tem como objetivo, segundo o referido modelo educativo, apoiar o/a jovem no seu autoconhecimento, assim como contribuindo para que se planeje e possa construir os caminhos para realizar suas metas e objetivos de vida. Geralmente acontecem momentos formativos para que o/a professor/a de P.V. possa se apropriar melhor dos objetivos da disciplina, compartilhar experiências com outros/as professores/as de Projeto de Vida e se preparar para desenvolver essas habilidades junto aos/as estudantes.

Podemos observar que há uma atenção para com a subjetividade do/da jovem na escola (ênfase na autoestima) e com o futuro social e profissional, ou seja, entre esses objetivos, está presente a formação dos/das estudantes para o mercado de trabalho, elementos que se conectam, através da educação socioemocional, com as competências para o século XXI, um dos princípios educativos da escola: segundo o Caderno Formativo da “Escola da Escolha”³⁵ – Princípios Educativos, “a formação integral se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de habilidades cognitivas, mas também pela presença de um conjunto de outras habilidades essenciais nos domínios da emoção e da natureza social” (ICE, 2015d, p.12).

³⁵ Outra denominação para o modelo da escola cidadã, presente nos cadernos formativos do ICE.

Tais habilidades também se encontram entre as demandas presentes na lógica de gestão das empresas, fundamentadas no padrão toyotista³⁶, de acumulação flexível do capital, que de acordo com Antunes (2002, p. 29):

[...] utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das células de produção, dos grupos ‘semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores, em verdade, uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado.

Pensando em um processo educativo que desenvolva tais atributos, é notório a relação que se estabelece com a preparação desse futuro trabalhador: um sujeito proativo e participativo no que tange às questões da empresa, resiliente, multifuncional, que saiba trabalhar em equipe, que solucione problemas, que possa se dedicar e se sinta parte dela, de uma forma que não perceba o processo de exploração de seu trabalho. Processo semelhante ocorre no modelo de escola analisado: o envolvimento com o paradigma educacional ocorre de forma a gerar uma falsa compreensão de que há uma participação natural e efetiva de jovens no espaço da escola, quando podemos observar que essa participação por meio do incentivo ao Protagonismo Juvenil, acontece permeada pelas referidas características.

As relações entre o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida estão presentes na resposta das estudantes: Dália, 2º ano, ao afirmar que “*O modelo ele traz muitos benefícios para os alunos (estudantes), tanto na educação quanto na sociedade, nesse modelo o aluno tem voz ativa, e conhece o protagonismo*”. Acácia, estudante do 1º ano também comenta: “*Exercer o papel do protagonismo, ser autônomo*” como algo característico da escola e Camélia, 3º ano, afirma: “*Na minha opinião, o modelo da escola, traz autonomia para o aluno e o ajuda a desenvolver seu potencial*”.

Interessante observarmos que essa autonomia se caracteriza como relativa, predominantemente, pois ao se estimular e motivar determinadas atitudes, comportamentos ou ações, reduz-se a naturalidade do processo. Outra questão diz respeito à relação (em maior ou menor grau) das respostas dos agentes entrevistados com a internalização dos princípios abordados pelo modelo, o que vai se intensificando à medida que esses/as jovens matriculados/as na referida escola, avançam nas séries do Ensino Médio ou permanece na referida instituição por um determinado período. Devemos considerar que o número de alunos das classes menos favorecidas economicamente que permanecem nas escolas cidadãs integrais

³⁶ Segundo Antunes (2002, p.31), “o Toyotismo (ou Ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota), enquanto via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão do pós-45 e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país”.

é menor se comparado ao número de alunos das escolas regulares, o que evidencia dificuldades diversas desses/as jovens de se adaptarem à carga horária, currículo e metodologia do modelo.

Segundo o dicionário Michaelis, a palavra “autonomia” é um substantivo feminino que significa

Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania. FILOS: Liberdade do homem que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las (MICHAELIS, 2020, s/p).

Observamos que essa definição de autonomia se difere da perspectiva de autonomia abordada pelo modelo educacional analisado, pois, segundo o Caderno “Princípios Educativos do Modelo Pedagógico da Escola”, o Protagonismo não ocorre naturalmente, é preciso orientar e garantir oportunidades aos/as estudantes desde cedo, durante a vida. A fim de garantir seu desenvolvimento, a instituição escolar deve promover condições para que os/as mesmos/as possam, progressivamente, se conscientizar a respeito dos mecanismos de aprendizagem, das questões internas (subjettivas), assim como da capacidade de decidir e assumir as responsabilidades individuais e coletivas (ICE, 2015b). É importante considerar que essa autonomia acontece em um modelo de escola que oferece mais de 9 horas de aulas, com quase nenhum tempo livre (o intervalo com um tempo maior, é o que ocorre ao meio dia, com 1 hora e 20 minutos de duração, o qual precisa ser utilizado para almoço, higiene pessoal, descanso, reuniões extraordinárias entre líderes ou entre líderes e Gestão Escolar, etc.) e cujos portões são fechados o dia todo, o que influencia no não exercício da autonomia dos estudantes de poder entrar e sair do referido ambiente educacional, principalmente devido aos mesmos serem menores de idade, assim como à carga horária que estes/estas estudantes precisam cumprir diariamente. Para que o/a jovem possa se retirar do espaço escolar é preciso ter a autorização do/da professor tutor/a e/ou dos pais ou responsáveis.

Assim, segundo o modelo pedagógico em análise, para que o protagonismo juvenil possa se desenvolver/concretizar, a escola deve criar oportunidades e orientar esses/essas jovens, ideia que diverge, em vários aspectos, do sentido original do termo protagonista: o qual está relacionado, segundo Souza (2006, p.8), ao “principal competidor dos jogos públicos”, a “assembleia, reunião, luta judiciária ou processo” assim como aos conceitos de luta e de espaço público, lugar em que se ocorriam as lutas físicas ou faladas. De acordo com a autora, o que se define por Protagonismo sofre transformações ao longo do tempo, a palavra passa por uma verdadeira “asepsia”, permanecendo a ideia do espaço público, assim como de política, porém, segundo Souza (2006), esse espaço é transformado em cenário, no qual inexistente a luta, (agonia)

e os/as atores sociais substituem aqueles/as que lutam. Ressaltando ainda que o sentido do termo está relacionado a uma ação mais autônoma e contextualizada do sujeito: “a mudança social seria resultado da atividade direta do indivíduo [...]” (SOUZA, 2006, p.11).

Analisando as entrevistas também realizadas no mesmo período na referida instituição escolar, em relação ao modelo da escola, observamos que em geral, os/as estudantes avaliam positivamente o modelo, destacando vários elementos para justificar essa afirmação, porém, o fator cansaço/tempo reaparece entre as falas: *“Enaltece tanto o seu pessoal, quanto a sua parte acadêmica [...] vai te ajudar a conquistar bem mais coisas do que você pensava [...] e te mostrar o quanto você é capaz de voar”* (Lírio, 3º ano).

“Nem é todo mundo que consegue estudar tipo [...] o dia inteiro [...] Se as pessoas querem algo para a vida delas, vão fazer por onde” (Girassol, 1º ano).

“Aprender a conviver em sociedade [...] protagonismo que a gente leva para a vida toda [...] e prepara você para a vida” (Dália, 2º ano).

“Lugar de crescimento [...] de aperfeiçoar suas habilidades e se desenvolver em outras” (Camélia, 3º ano).

Segundo os/as entrevistados/as, o modelo é prazeroso, desafiador, motiva a participação através do protagonismo, enfatiza as qualidades/habilidades do/da estudante e desenvolve outras, contribuindo para sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Assim como, ajuda o/a jovem a conquistar coisas antes “inimagináveis”, mostrando ao mesmo/a, o quanto é capaz de voar. Ressaltam também que “é preciso enfrentar os desafios na escola, pois, quando se quer conquistar algo para a vida, se constrói as estratégias para enfrentar esses desafios e se preparar para o futuro”. Observamos ainda que a questão de classe surge entre as falas, quando o estudante, Girassol afirma que *“nem é todo mundo que consegue estudar o dia inteiro”*, fator esse que implica na transferência ou evasão escolar daqueles/as jovens que não se adequam ao referido modelo de escola devido à necessidade de se garantir as considerações materiais de existência, muitas vezes por serem arrimos de família.

Podemos observar que a formação de competências e a preparação para o mercado de trabalho estão presentes no mesmo eixo formativo da escola, estabelecendo assim características do processo produtivo no modelo pedagógico, o qual será vivenciado por esses/as jovens em um futuro não muito distante. De acordo com o ICE (2015d) a formação de

competências, juntamente com o desenvolvimento dos demais eixos, irá influenciar na vida do estudante, em suas diferentes dimensões: pessoal, social e produtiva.

Além disso, podemos observar nas respostas referentes à concepção de Protagonismo trabalhada pela escola associada a boa convivência social, à iniciativa “*que se leva pra vida toda*”, ao “*sucesso que cada um/a deve buscar*”, pois “*todos são capazes de voar*”, expressões/modos de pensar que enaltecem tanto a formação cidadã, como à cultura da meritocracia, onde valores como o individualismo, sucesso, e a competição também estão presentes. Notamos a partir dessa constatação, a influência dos ideais neoliberais na educação.

Ao citar o discurso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, realizado na cidade de Paris em 1992, Laval (2019), apresenta o perfil do trabalhador esperado pelas empresas, além de analisar como as escolas estão inseridas nesse contexto:

[...] Entretanto, cada vez mais as principais qualidades exigidas no universo do trabalho e as qualidades que as empresas querem incentivar as escolas a ensinar são de ordem mais geral. Capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa – essas e outras competências ‘genéricas’ – são fundamentais hoje em dia para assegurar a competitividade das empresas (LAVAL, 2019, p.80).

Segundo o autor, considerando que a “competência profissional” não se limita aos saberes formais, esta necessita de “valores comportamentais” e “capacidade de ação”, assim, a instituição escolar precisa preparar os/as estudantes em relação à conduta e desempenho profissionais, os quais serão cobrados posteriormente pelo mercado de trabalho (LAVAL, 2019).

Ainda segundo o autor,

trata-se de inculcar um ‘espírito de empresa’ que um relatório da OCDE define como aquisição de certas disposições, aptidões e competências do indivíduo: criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício da responsabilidade, aptidão a aprender e se reciclar (LAVAL, 2019, p.81).

Neste sentido, percebemos a relação intrínseca entre a pedagogia das competências, a qual objetiva valorizar as qualidades dos indivíduos e desenvolver suas habilidades, com a lógica empresarial, a qual busca características semelhantes no trabalhador/a contemporâneo. Assim, o desenvolvimento das competências, legitimado pela Base Nacional Comum Curricular, visa garantir, segundo o referido documento, que o/a estudante saiba lidar com as informações, atue com discernimento, seja responsável em relação aos diversos espaços virtuais e tecnológicos, aprenda a aprender, utilize os conhecimentos a fim de solucionar problemas, desenvolvendo sua pro atividade, tenha autonomia para decidir, convivendo e aprendendo com as diferenças e diversidades (BRASIL, 2017a, 2017b).

3.2 Concepção de Protagonismo Juvenil e objetivos da Escola Cidadã Integral, segundo os/as Estudantes

Para refletirmos sobre a questão do Protagonismo Juvenil nesse contexto, se faz necessário partirmos da definição de Protagonismo Juvenil, abordada pela Escola Cidadã:

Temos uma definição de autoria do autor Antônio Carlos Gomes da Costa, o qual conceitua a referida categoria como sendo a designação para participação de adolescentes atuando como parte da solução e, não, do problema, no enfrentamento de situações reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (ICE, 2015d, p.18).

Percebemos, ao analisar os questionários respondidos pelos/as estudantes, a presença frequente de elementos que compõe o referido discurso de protagonismo: resolução de problemas, autonomia, iniciativa, ter voz ativa, interagir, saber viver em sociedade, tomar boas decisões, ser solidário/a, desenvolver a cidadania.

Quanto às respostas dos questionários, no que se refere a essa temática, as mesmas se distribuíram da seguinte forma: três responderam apenas sobre o Protagonismo Juvenil, cinco se limitaram a comentar sobre os objetivos da escola, seis responderam à questão completamente e dois entrevistados/as optaram por não responder.

Em relação à concepção de Protagonismo Juvenil, os/as estudantes comentaram que: “A concepção de protagonismo na escola é fazer com que alunos interajam, cumprindo os objetivos de serem seres autônomos, competentes e solidários”, afirma Camélia, do 3º ano. A estudante Glicínia também do 3º ano comentou que “o protagonismo busca incentivar o jovem a ser mais independente e lidar com os obstáculos da vida”. Observamos nas respostas citadas a relação da concepção de protagonismo com autonomia, competência, solidariedade/empatia, resiliência e interação. A educação sócio emocional é outro elemento que aparece nas falas, a qual fundamenta um dos princípios educativos do modelo. De acordo com o ICE (2015d, p.36), “é uma questão de resiliência, capacidade de superar a adversidade, recuperar-se, readaptar-se e levar a vida adiante de maneira significativa”.

Segundo Pinheiro (2004), resiliência vem do latim *resiliens*, e significa saltar para trás, voltar, ser empurrado, retroceder, contrair-se, romper. De acordo com a origem inglesa, resiliente remete à ideia de elasticidade e capacidade de recuperação. Quanto ao sentido figurado, citando o dicionário Houaiss, a autora afirma que, no que diz respeito a seres humanos, tem a ver com a capacidade de se recuperar com mais rapidez ou se adaptar as situações desafiantes, assim como às mudanças.

Podemos identificar a busca por abordar essa capacidade de adaptação/ recuperação, de que os/as jovens possam saber e/ou aprender a lidar com as diversas situações, observando os quatro princípios educativos do modelo: O Protagonismo, Os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. Segundo o ICE (2015d, p. 35),

A essência da pedagogia da presença é a reciprocidade. O objetivo central é a mudança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme norteiam os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO e outros dos princípios educativos presentes nesse Modelo.

De acordo com essa perspectiva, todos os pilares são de mesma importância para a estrutura do processo educativo, pois estão diretamente relacionados à consolidação de uma experiência a ser vivenciada pessoal e socialmente, ao longo da vida, em todas as suas dimensões. Nota-se uma relação dos Quatro Pilares da Educação, presente no modelo de escola analisado, com a ideia de Educação Integral, ao encontrarmos no Caderno de Formação Modelo Pedagógico: “Princípios Educativos”, uma referência específica em relação à Educação Integral, ao citar o livro “O Ensino Médio e a Omnilateralidade: Educação profissional no século XXI”, do autor José Eustáquio Romão, quando se destaca uma reflexão de Jaques Delors sobre a relação entre os pilares da educação e as competências:

Uma nova e ampla concepção de educação, passa a ser uma condição essencial para responder aos desafios do novo século, no qual se supere a visão instrumental da educação e se passe a considerá-la como o meio para a realização da pessoa em toda a sua plenitude, ou seja, aquela que ‘aprende a ser’ (ICE, 2015d, p.24).

A relação dessa nova concepção de educação – referência à Educação Integral³⁷ – com a pedagogia das competências é ressaltada no documento analisado no sentido de que os pilares devem ser referenciados como “aprendizagens” e não como “competências ou mesmo conhecimentos” (ICE, 2015d). Reflexão que se contradiz à medida em que encontramos, atrelado ao discurso teórico e pontual da Educação Integral, assim como do Protagonismo Juvenil abordado pela escola, elementos característicos de uma educação voltada para a

³⁷ O autor “insiste em conjugar – em todos os sentidos da palavra – dois verbos em cada um dos ‘pilares’, sendo que o primeiro, ‘aprender’, se repete em todos eles. Ele não propõe ‘aprender o conhecimento’, ‘aprender o feito’, ‘nem aprender a convivência’. Ao contrário, apresenta o segundo termo também no infinitivo, conferindo-lhe um dinamismo, um caráter processual não suportado por vocábulos estáticos, estruturais e estruturados como ‘conhecimento’, ‘feito’ e ‘convivência’. ‘Aprender o conhecimento é aprender o conhecido’, ‘enquanto ‘aprender a conhecer’ é participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento”. Convém refletirmos ou problematizarmos se esse “aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser” estão de fato abertos a mudanças processuais e necessárias, ou se são vocábulos que em sua essência não reproduzem ideias estruturadas e homogeneizantes de uma determinada classe social. Sobre a relação dos Quatro Pilares da Educação com as Competências, ver Anexo C - Concha Organizacional do ‘Modelo da Escola da Escolha’ e ‘Representação da estrutura das aulas de Projeto de Vida nos dois anos do Ensino Médio’” (ICE, 2015c. p.13).

formação de jovens numa perspectiva protagonista limitada, permeada por uma lógica predominante de formação de competências para o mercado de trabalho. Essa perspectiva de protagonismo mais adaptativa que problematizadora, de acordo com Ferreti, et al, 2004, transfere para a sociedade civil, através da ação de ONGs e demais instituições, responsabilidades que dizem respeito ao Estado, por serem direitos dos cidadãos. Assim como direciona para jovens e adolescentes, principalmente aos que integram os setores de classes menos favorecidas, a responsabilidade pelo enfrentamento e superação das adversidades que possam lhe ocorrer, de acordo com o conceito de resiliência.

Continuando com a reflexão em relação à Concepção de Protagonismo Juvenil e objetivos da Escola Cidadã Integral, segundo os/as estudantes, aqueles/as que se referiram à questão por completo, comentaram que: “*Protagonismo é a capacidade dada ao aluno de opinar*” e que os objetivos da escola é “*formar cidadãos*” (Girassol, 1º ano). Para Violeta, 2º ano, “*ser protagonista é ajudar, ter atitude inicial*”. Quanto à função da escola integral, essa aluna afirma que é “*ensinar para os alunos como ser um bom cidadão*”. Em relação a essa questão, Crisântemo, 1º ano, comenta que “*ser protagonista da própria vida é tomar boas decisões*”. Dando continuidade às respostas, Bromélia, 1º ano, afirma que os objetivos da escola estão relacionados à qualificação dos alunos e ensiná-los sobre o que é ser protagonista, assim como aprimorar mais o seu projeto de vida. Para o estudante Lírio, do 3º ano, protagonismo se relaciona com à concepção do “*planejar e do executar*” e que os objetivos da escola estão relacionados a “*trabalhar e preparar para a vida*”. “*Ser um jovem autônomo, dedicado e responsável*” e “*formar cidadãos*” foi a resposta da aluna Tulipa do 1º ano.

Observamos que predomina nas respostas a relação do protagonismo com a atitude/capacidade de opinar, de ajudar, ter iniciativa, de tomar decisões, de interação, autonomia, independência, solidariedade, competência e capacidade de lidar com os obstáculos da vida. Salientamos que grande parte dessas atribuições são necessárias à vida em sociedade, as quais podem vir a contribuir com a formação do sujeito, porém buscamos dialogar no sentido de pensar um protagonismo juvenil para além dessa perspectiva abordada pela escola, que não reforce a desigualdade social, mas que seja enraizada na dialética da realidade em que vivemos. Assim, como estimular essa perspectiva da solidariedade, da horizontalidade, da justiça social, da participação social, da luta por conquistas de direitos, em um modelo educacional que a lógica do individualismo, do monitoramento e do controle estão presentes?

Concordamos com Klein (2004) quando a mesma afirma que essa ideia de protagonismo sustentada na ação voluntária, gera uma sensação de integração e empoderamento, no entanto, contribui para a consolidação do ideário neoliberal que transfere a responsabilidade do Estado

para o indivíduo, alienando-o dos reais problemas que o cercam. Partindo dessa perspectiva, um protagonismo que difunda a ideia do sujeito como responsável por seu sucesso ou fracasso, da gestão de si mesmo, centrado para além do espaço da escola, nas suas ações individuais e não coletivas, talvez esteja mais próximo de um protagonismo individualista que de um protagonismo voltado, dentro e fora da escola para a coletividade, para as questões sociais.

Analisando os comentários dos/das estudantes em relação aos objetivos da escola, notamos a frequência de respostas que citam como objetivo da escola a formação para a cidadania: *“os objetivos ‘é’ educar e nos tornar cidadãos aptos para o mercado de trabalho”* (Flor, 1º ano); *“Formar cidadãos”* (Violeta, 2º ano); Contribuir para que os estudantes tenham voz ativa e opinião própria, assim como cidadania plena (Gardênia, 3º ano). A preparação para o mercado de trabalho também é um elemento de destaque entre as respostas, observamos essa questão no discurso de Flor, anteriormente citado, assim como no seguinte: *“para sermos jovens que consigamos ser alguém formado e também para nos socializarmos mais com as pessoas”* (Orquídea, 2º ano), preocupação presente em outros comentários, como o de Lírio, aluno do 3º ano: *“trabalhar e preparar para a vida [...]”*.

Assim, vinculada à ideia de protagonismo, a ideia de cidadania se estabelece como um elemento articulador da formação de jovens, voltada para os filhos/as da classe trabalhadora, os quais assumem o empoderamento como conteúdo e o protagonismo como método. Pedagogia que obscurece a determinação das relações capitalistas de produção, em detrimento das realidades dos sujeitos, desobrigando o capital dos problemas sociais (KLEIN, 2004). Diante dessas constatações, o processo educativo, ao invés de contribuir, pode dificultar a mobilidade social, principalmente, dos jovens que fazem parte dos setores mais empobrecidos da sociedade. Pois trancados o dia todo na escola, sem se levar em consideração as condições reais de existência desses estudantes, e a realidade de desigualdade social na qual estão inseridos/as, se torna um protagonismo possível em condições controladas. Produtividade, transferência de responsabilidade do rendimento escolar do aluno/a para o professor/a tutor/a, para a família, e para a escola ou então para ele mesmo/a, controle do tempo, entre outros elementos, vão consolidando a base e desenvolvendo habilidades que serão cobradas desse sujeito futuramente.

3.3 Concepção dos/das jovens entrevistados/as sobre o Protagonismo Juvenil

Um ponto a ser socializado antes de apresentar a análise dos discursos nesse item: realizamos questionamentos diferenciados sobre o Protagonismo Juvenil durante a referida pesquisa empírica, os quais se referem: 1. Em relação à concepção de Protagonismo abordada pelo modelo de escola analisado e 2. Em relação à compreensão dos sujeitos entrevistados sobre

a referida categoria. Percebemos uma frequência de palavras e ideias semelhantes nas respostas dos/as entrevistados/as em relação às duas perguntas, o que nos levou a compreender que o entendimento dos/as jovens a respeito da referida categoria está intrinsecamente relacionado com a concepção de Protagonismo presente nos documentos orientadores da Escola Cidadã Integral (principalmente nos Cadernos de Formação do ICE).

Um primeiro agrupamento de respostas, corresponde as reflexões que se aproximam de uma concepção de Protagonismo Juvenil mais voltada para a individualidade, como força motriz que contribui para a realização de objetivos pessoais e não de mudança social no sentido mais amplo do termo. A ênfase na individualidade, no potencial e na autonomia que cada um/a deve ter para realizar aquilo que deseja, seu Projeto de Vida, estão presentes nas falas a seguir: “[...] *demonstração de que você não precisa de ninguém, seja o protagonista da sua própria vida*” (Jasmim, 1ºano).

“O modo de ser o personagem principal da sua própria vida” (Girassol, 1ºano).

“Ser autônomo desde cedo, desde jovem” (Acácia, 1ºano).

“Uma forma de despertar a independência dos jovens” (Glicínia, 3ºano).

Complementar a esse bloco de respostas, temos um subgrupo de discursos onde elencamos os que atribuem um sentido mais subjetivo para o Protagonismo Juvenil. Podemos verificar essa reflexão nas respostas de Margarida, 1º ano, quando a mesma afirma que o protagonismo contribui “para demonstrar a sua boa vontade”; concepção semelhante à de Bromélia, 1ºano, ao registrar sua concepção do termo como “*algo bom*”. A estudante Orquídea, 2ºano, comenta que essa categoria quer dizer “*não muita coisa, mas serve para o jovem ser protagonista*”. Seguindo nesse raciocínio, Violeta, 2º ano, afirma “*eu compreendo que nós jovens também podemos ser protagonistas*”.

Outro destaque está relacionado ao discurso de Cacto, 1ºano, quando o/a mesmo/a afirma que: ser protagonista “*é ser um aluno presente nas atividades da escola e ‘toma’ iniciativa de tentar resolver as coisas e entre outros detalhes*”. Ressaltando com isso, a atitude/denominação de ser protagonista com a participação em atividades escolares, assim como ao fato de saber resolver problemas. A aluna Gardênia, 3ºano, compreende esse termo “*como algo importante para a vida de todos, sejam eles funcionários ou alunos*”. Seguindo nessa reflexão, Dália, 2ºano, compreende o Protagonismo Juvenil como “*uma forma de viver*

melhor na sociedade”. Já o estudante Crisântemo, 1º ano, entende essa categoria “*como algo que nos ajuda a crescer em todos os sentidos, dentro e fora da escola*”.

Algumas palavras aparecem com destaque nas respostas dos/das jovens no que se refere à importância do Protagonismo Juvenil para a sociedade: problema, solução, sociedade, escola, convivência, vida, ajuda, pessoas, as quais indicam a relação da concepção de protagonismo atrelada à empatia com o outro/a, com a atitude de “resolver problemas” referindo-se às questões da escola. O Protagonismo também está relacionado à atitude de apontar caminhos, propostas, no intuito de solucionar esses problemas, a fim de garantir a “convivência cidadã” praticada na escola, visando um futuro melhor para si e para as pessoas.

Neste sentido, observamos a relação do Protagonismo Juvenil como meio de promover soluções para problemas existentes, construção da própria história e contribuição na história de outros, forma de viver melhor na sociedade, desenvolvimento da vontade de ajudar os outros, estabelecer e concretizar um Projeto de Vida, ser o personagem principal da própria história, forma de contribuir com a independência dos/as jovens, demonstração de boa vontade, ter autonomia, assim como, tentar resolver algo ao redor. Segundo Camélia, 3º ano, o Protagonismo Juvenil se constitui: “*Como algo desafiador, pois, a partir do momento que alguém se torna um protagonista, ela se compromete a promover soluções para os problemas existentes e tem que estar sempre buscando coisas novas, se reinventando além também de estabelecer um projeto de vida para si e seguir com o que foi planejado*”.

Observamos uma relação do Protagonismo com atitudes/ações para além do espaço escolar, mais direcionada à uma boa convivência, tendo empatia e ajudando ao próximo/a, atrelada a um futuro melhor para as pessoas, no entanto, sem uma participação política mais organizada e contextualizada, na perspectiva de uma transformação social. “*Facilitar a vida das pessoas [...] Ser protagonista é você ouvir, é você ajudar, é você se doar [...]*” (Camélia, 3º ano).

“*Hoje a gente vem com vários problemas [...] Eu acho que a sociedade pode se tornar bem melhor, com atos de ajuda, cidadania [...] estudar em uma escola cidadã, vai com certeza, treinar você para o seu futuro. A ser uma pessoa ótima*” (Girassol, 1º ano).

“*[...] o protagonismo serve para você olhar o outro, [...] e isso a gente leva pra vida toda, então é algo muito importante, não só aqui na escola mas sim pra vida ativa, fora da escola*” (Dália, 2º ano).

“É a questão de você ver o problema e solucionar o problema, você ser parte da solução do problema [...]” (Lírio, 3º ano).

Observando as entrevistas, segunda parte do material empírico analisado, no que se refere à concepção de Protagonismo Juvenil, observa-se entre os/as jovens entrevistados/as que as respostas se complementam com as reflexões que buscamos desenvolver ao longo da presente análise. A concepção de Protagonismo Juvenil para esses/as jovens está relacionada à participação, à ação de planejar, ao fazer e ter voz ativa, a se comunicar, liderar, a ter oportunidades para desenvolver essas e outras capacidades. Notamos também que essa participação está atrelada ao espaço da escola, porém em duas falas, observamos uma conexão do protagonismo para além desse espaço, na fala de Lírio, 3º ano e na de Dália, 2º ano: *“Quando você lidera sua própria vida [...] ajudar as outras pessoas a administrar a vida delas”* (Camélia, 3º ano).

“É uma forma de você de você ter uma voz ativa e você participar das coisas que a sua escola ela vai dar oportunidade para você” (Girassol, 1º ano).

“Uma forma de você se colocar no lugar do outro, de você saber viver em sociedade” (Dália, 2º ano).

“Ação do participar, do planejar e do fazer, de sempre está ativo as questões sociais [...] da escola como de outros meios [...]” (Lírio, 3º ano).

Seguindo nessa lógica de pensar o protagonismo como algo que diz respeito não só a si, mas ao outros/as, Lírio, 3º ano, apresenta a concepção dessa categoria *“como construtor da [própria] história e auxiliar na construção de outras”*. Neste sentido, a aluna Flor, 1º ano, acredita *“que o protagonismo é para que cada ser, (jovem ou adulto), saiba ou tenha vontade de querer ajudar o outro. Não só ficar na teoria no dia em que a escola promover o evento “Se liga prota”. Caso contrário está ou foi um momento vão (perdido)”*.

Observando a resposta acima, percebemos a relação do Protagonismo Juvenil com a participação efetiva no evento “Se liga prota” realizado anualmente na escola³⁸. A palavra

³⁸ “Ação que tem o objetivo de apresentar o Modelo de Educação Integral da Paraíba à comunidade em geral, por meio dos protagonistas vinculados às escolas, com apoio da equipe escolar”. Apresentando a seguinte pauta, “organizada em ilhas formativas: Projeto de Vida, Clubes de Protagonismo, Acolhimento, Eixos Formativos, Nivelamento, Tutoria, Monitoria, Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado, Macroestrutura da Escola e Conselho de Líderes” (PARAÍBA, 2019b, s/p.). No anexo B socializamos algumas imagens do referido evento realizado na ECITMOAP em 2019, na cidade de João Pessoa/PB.

Protagonismo se apresenta de forma abreviada: “prota”, no sentido de se aproximar mais da linguagem dos/das jovens. A denominação do evento nos mostra o quanto a categoria, como metodologia formativa das juventudes, está presente no referido modelo de ensino.

Notamos que as respostas estão predominantemente conectadas com a concepção de Protagonismo Juvenil utilizada pela escola. Também se evidencia a relação desse protagonismo com alguns aspectos da essência dessa categoria, como por exemplo, quando se percebe em algumas falas a alusão do exercício do protagonismo para além do espaço da escola, no sentido de pensar ou contribuir com o próximo e exercer a cidadania. Porém, essa perspectiva de protagonismo se distancia do sentido original do termo à medida que se restringe a atitudes de empatia, solidariedade e resiliência.

Paira em nós alguns questionamentos: o que significa esse ajudar o outro? A questão que nos inquieta passa justamente por esse ponto: Como os problemas sociais que afligem grande parte da sociedade, o exercício da cidadania, assim como a luta de classes, a qual traduz-se na reivindicação da garantia dos direitos humanos, e outros temas afins estão presentes na concepção de Protagonismo Juvenil presente na Escola Cidadã³⁹? A partir de que perspectiva o Protagonismo Juvenil e essas questões estão sendo relacionadas? E se essas reflexões não estão presentes nas respostas analisadas, por que isso acontece? Uma das possíveis explicações para essas questões pode estar relacionada à ausência de momentos, espaços e sujeitos que tenham como pauta prioritária discutir tais temáticas, mesmo estando relativamente legitimadas em alguns documentos e currículos educacionais, como o PNE, LDB, DCNs, nas próprias Diretrizes das Escolas Cidadãs ou talvez, não seja uma das prioridades do sistema educacional vigente no país discutir questões que possam contribuir com uma formação mais crítica e humana do/da jovem, pondo em risco uma ordem social que legitima e aprofunda as desigualdades sociais.

³⁹ É preciso registrar que alguns dos referidos temas (como Cidadania, Direitos Humanos, Natureza e Sociedade) estão sendo trabalhados no contexto de ensino remoto vivenciado há seis meses no Estado da Paraíba (durante cerca de dois meses os referidos temas foram abordados com mais frequência e intensidade principalmente nas disciplinas de humanas, após esse período, as orientações da Secretaria de Educação do Estado foram retomar os conteúdos da BNCC, tendo os presentes eixos como norteadores, mas a partir daquele momento, com ênfase nos conteúdos planejados para o ano letivo). Os mesmos continuam presente nas orientações para esse período, porém estão sendo trabalhados de acordo com os objetivos de cada disciplina da BNCC, Base diversificada e Base Técnica, as quais compõem a grade curricular da Escola Cidadã. A forma e a abordagem dos mesmos em relação ao Protagonismo Juvenil ainda precisam ser analisadas com mais propriedade em estudos posteriores, tendo em vista que é um acontecimento posterior ao recolhimento do material empírico analisado, por hora, nos propomos a refletir a partir do material teórico e empírico que temos, a respeito da concepção dos/das jovens estudantes sobre o Protagonismo Juvenil, um dos princípios educativos do modelo de escola analisado, buscando problematizar e compreender essa questão.

3.4 Os sujeitos entrevistados e as “Vivências de Protagonismo Juvenil”

As reflexões presentes nesse tópico estão relacionadas à autoafirmação dos/das jovens entrevistados/as no que se refere ao Protagonismo Juvenil, assim como ao olhar dos sujeitos pesquisados sobre as vivências nos espaços e eventos realizados na escola, denominadas pelo referido modelo educacional de “Vivências de Protagonismo”. Como podemos observar na seguinte citação, essas vivências se definem por:

Práticas educativas providas pela própria escola e/ou por algumas de suas instituições parceiras, bem como pelos próprios estudantes que objetivam, por meio de oportunidades educativas, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, e produtivas, bem como a ampliação do repertório de conhecimento e valores necessários ao processo de formação do ser autônomo, solidário e competente – elementos fundamentais para a construção de um Projeto de Vida (ICE, 2015d, p.18).

Assim como a relação entre os objetivos da escola – formar seres autônomos, solidários e competentes – e a definição das referidas vivências, se evidenciam nessa citação, percebemos também a presença dos princípios educativos: Protagonismo Juvenil, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional, na referida metodologia, os quais devem fundamentar a elaboração do Projeto de Vida do/a estudante, pois, de acordo com o ICE (2015d, p. 5), “a centralidade do modelo é o jovem e seu Projeto de Vida”. Notamos que o desenvolvimento de competências também está relacionado às “Vivências de Protagonismo”, atrelado à ampliação do repertório de conhecimentos e valores necessários ao processo de formação do ser (ICE, 2015d).

Ao analisar os discursos, percebemos a predominância de respostas no sentido de que os sujeitos se auto afirmam como Jovens Protagonistas, pois do total de entrevistados/as: 11 disseram que sim, se sentem protagonistas, 3 não se reconhecem como tal e 2 não responderam. Inicialmente, nos detivemos em refletir a respeito das falas afirmativas em relação a essa questão, as quais foram divididas, em dois grupos (seguindo a metodologia analítica do material empírico utilizado): aqueles/as que em suas justificativas apresentaram alguma relação com a escola e os/as que teceram alguma relação mais abrangente, relacionando de alguma forma as “Vivências de Protagonismo” para além do espaço da escola. Se tratando do primeiro grupo, destacamos as seguintes respostas: *“Sim, pois procuro estar interagindo com o modelo, além também de ser convidada para acolher uma nova escola cidadã e falar sobre seu modelo” (Camélia, 3º ano).*

“Sim, sempre tenho ideias para melhorar a escola” (Jasmim, 1º ano).

“Sim, porque participo das atividades escolares” (Cacto).

Observamos que, entre os comentários, predomina a relação entre a concepção de protagonismo atrelada às vivências em momentos/eventos realizados na instituição de ensino ou representando a mesma em outros acontecimentos também escolares: participação ativa em eventos escolares⁴⁰, ideias para melhorar a escola, se expressar e ajudar os colegas também são justificativas constantes nas demais respostas. Também estão presentes entre os discursos, elementos da educação socioemocional Orquídea, 2º ano, relata que *“sim, as pessoas são muito protagonistas, sabem ser empáticas e são muito unidas (alguns) e são pessoas que querem ajudar você”*. Seguindo nessa análise, a aluna Bromélia, 1º ano, atribui às vivências consideradas de protagonismo juvenil na escola cidadã *“como uma maneira de mostrar para os alunos como se socializar com os jovens, acontece em vários momentos, eu observo algo de bom porque só assim todos tem o ato de socializar com os outros”*.

Ao analisarmos as entrevistas: Dália, 2º ano, afirma que visualiza as “Vivências de Protagonismo” *“em todos os momentos, principalmente quando tem algum evento da escola”*. Assim como o jovem Girassol, 1º ano, quando comenta que essas vivências estão presentes nas *“[...] matérias e eventos, árvore dos sonhos, observo que é formando cidadãos que avançaremos para um Brasil...”*. Lírio, 3º ano, diz que esse processo *“é vivenciado pelos clubes de protagonismo, pelo estudo orientado, essas vivências são vistas como socialização e aprendizagens”*. A aluna Camélia, 3º ano, segue atribuindo às vivências de protagonismo principalmente aos eventos escolares: *“O protagonismo na escola é vivenciado de uma maneira tranquila⁴¹, nos acontecimentos de eventos, como por exemplo, um festival de dança, onde os próprios alunos são os organizadores de tal. Observo essa vivência como uma forma de crescimento, tanto pessoal como profissional”*.

Interessante notarmos que a concepção de Protagonismo dos sujeitos entrevistados – concepção relacionada ao que a escola define por Protagonismo Juvenil – se projeta, predominantemente, na participação em atividades escolares, consideradas como “Vivências ou Práticas de Protagonismo”. Os referidos eventos, atividades e demais diretrizes são planejados por uma equipe da Secretaria de Educação do Estado – Comissão das Escolas Cidadãs – a qual elabora/redefine as orientações anuais/semestrais relativas às escolas do

⁴⁰ Relação com o evento “Se liga Prota”, “Clubes de Protagonismo, disciplinas eletivas, Inauguração da Árvore dos Sonhos, Feira do Escambo, Eleição do Grêmio Estudantil e lideranças de sala, Trabalhos temáticos para as disciplinas, acolhidas diárias, reuniões pedagógicas, aulas e demais momentos/eventos escolares.

⁴¹ Essa característica de tranquilidade pode se referir às “vivências de protagonismo” como algo naturalizado no ambiente escolar, pois atitudes de “protagonismo”, no sentido de participação em organização de atividades e eventos escolares, permeiam o *habitus* da referida instituição.

presente modelo educacional, denominadas de Diretrizes das Escolas Cidadãs. O envolvimento dos/das estudantes ocorre através das contribuições nos processos organizativos e participativos nessas atividades, salvo algumas exceções: são os/as estudantes que geralmente sugerem as temáticas dos Clubes de Protagonismo⁴² (dança, teatro, música, xadrez, etc.), assim como percebemos algumas iniciativas geralmente orientadas no sentido de se pensar o espaço ou contribuir com o cotidiano escolar (nome das salas temáticas⁴³), propostas metodológicas para as aulas das disciplinas curriculares, sugestões de melhorias na infraestrutura da instituição de ensino, iniciativa de monitoria ou plantão de dúvidas nas aulas de estudo orientado (aqueles/as alunos/as que têm mais propriedade/facilidade com determinados conteúdos e disciplinas – devido ao acúmulo de Capital Cultural, segundo Bourdieu – socializam seus conhecimentos com a turma, nas aulas anteriores às Avaliações Semanais⁴⁴), exercício da liderança ou vice-liderança, participação no grêmio estudantil, entre outras experiências são exemplos de iniciativas dos/das jovens no sentido de contribuir com o espaço/cotidiano escolar, também tidas como atitudes protagonistas.

Aqueles/as que teceram alguma relação mais abrangente, em um sentido não tão restrito ao ambiente escolar, se auto afirmam como “Jovens Protagonistas”, relacionando essas vivências de protagonismo à escola em algum momento, mas também com atitudes socioemocionais e competências desenvolvidas pelo sujeito (as quais não coincidentemente, estão presentes nos objetivos da escola), integrando assim o segundo agrupamento de respostas, dentre as quais podemos destacar as seguintes: “*Sim, porque a todo momento eu estou praticando algo dentro da escola e fora também*” (Bromélia, 1º ano); Dália, 2º ano, também seguiu afirmando “*Sim, pois me coloco no lugar do outro e tenho voz ativa*”; “*Sim, pois sou uma pessoa que sempre busco ajudar o próximo e sou uma pessoa humilde etc.*” (Orquídea, 2º ano); já a estudante Acácia, 1º ano, socializou que “*Sim, porque a partir do momento que vejo*

⁴² Os Clubes de Protagonismo integram a metodologia de êxito do modelo da Escola da Escolha – Práticas e Vivências de Protagonismo, juntamente com Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Orientado e, se constituem através de grupos de estudantes que podem se organizar por afinidade em relação a uma prática específica: dança, teatros, jogos (xadrez, dominó, virtuais...), música, etc. Estes visam fortalecer a ação protagonista do jovem no espaço da escolar, assim como social.

⁴³ A denominação das salas temáticas ocorreu no ano em que realizamos o referido estudo empírico, pudemos acompanhar um pouco mais de perto esse processo: a escolha dos nomes das salas foi produto de um processo de pesquisa de cada turma, em que foi sugerido aos/as jovens pensarem a respeito dessa questão, os/as mesmos escolheram nomes de mulheres que trouxeram contribuições para a sociedade, transformando as realidades em que viveram (para citar alguns nomes: Frida Kahlo, Maria da Penha, Clarice Lispector, entre outros).

⁴⁴ Acontecem Avaliações Semanais – AVS, todas as terças-feira, durante duas aulas de 50 minutos e, antes da AVS ser aplicada, há uma aula de Estudo Orientado – EO (ocorrem duas aulas de EO semanalmente, nas terças e quintas), na aula da terça, o aluno/a revisar os conteúdos das disciplinas curriculares (a cada semana, são realizadas AVS de duas disciplinas durante os bimestres letivos), na aula da quinta-feira, realizam atividades pendentes, revisam conteúdos, e outras atividades relacionadas.

algum problema já quero resolver”. A jovem Glicínia, 3º ano, respondeu que “*Sim, eu gosto de ‘tomar a frente’ e fazer as demandas*”.

Notamos que resolução de problemas, atitudes de empatia e iniciativa se relacionam com autonomia, solidariedade e competência, termos que estão presentes nos objetivos da Escola Cidadã de Tempo Integral e que se relacionam com a concepção de Protagonismo Juvenil abordada por este modelo de escola. De acordo com Souza (2006), inserido/a no contexto das novas formas de fazer política, desencadeada pelas reformas educacionais dos últimos anos, o/a protagonista seria aquele/a que se propõe a resolver uma situação concreta em seu cotidiano, processo que se resume a um “fazer coisas”, a “realizações concretas”, voluntariamente. Discurso esse que provoca no/na jovem a necessária motivação para ser integrado, na medida em que manifesta uma suposta posição de destaque da juventude diante do objetivo de uma certa mudança social.

Quanto aqueles/as estudantes que não se reconheceram como jovens protagonistas, justificando dificuldades e limitações, apenas um informou que seu fator limitante é a vergonha, os/as demais não relataram que dificuldade seria essa, talvez pela questão da exposição de seus desafios para uma professora. Percebemos com isso, que aqueles/as que não desenvolvem atitudes consideradas como protagonistas, se colocam um pouco à margem frente aos/as que se destacam no cotidiano escolar. Observamos aqui uma diferença entre esses dois grupos no que se refere ao que se define por protagonismo, pois há aqueles que se desenvolvem/se destacam mais do que outros no que se refere aos eventos e cotidiano escolar. Os sujeitos que têm desenvoltura, habilidade de falar em público, iniciativa para pensar e propor soluções para situações da escola, são chamados pelos agentes que integram a equipe escolar, de Protagonistas.

Essa diferença de comportamento entre os/as jovens também pode estar relacionado ao Capital Cultural abordado por Bourdieu (2018), quando o mesmo explica a origem das diferenças de aprendizagem (e na situação analisada, desenvolvimento escolar, maior integração nas relações sociais que ocorrem dentro da escola), atrelado ao esforço de cada agente na instituição de ensino, onde são neutralizadas as diferenças sociais vivenciadas antes e durante o período escolar, tempo esse que o autor irá denominar de *cursus*, o qual segundo o autor, se refere à trajetória escolar do agente.

3.5 Juventude e Participação Política: olhar dos sujeitos pesquisados

Seguindo no raciocínio de se pensar a reprodução da ideia adaptada de Protagonismo, exteriorizada por meio de participação em atividades escolares denominadas de Vivências de

Protagonismo, como exposto no tópico anterior, pretendemos a partir dessas observações, refletir a respeito da importância da Participação Política (compreendida a partir do contexto da luta de classes, da reivindicação de direitos para a classe trabalhadora, assim como para as minorias sociais⁴⁵) de acordo com a concepção dos sujeitos pesquisados e buscando identificar elementos convergentes e divergentes entre as duas expressões/ideias.

Partimos do pressuposto de que as concepções de Cidadania e de Protagonismo, passaram por adaptações que deixaram à margem ou ocultaram ideologicamente a relação dessas categorias com contextos de classes, mais politizados, na perspectiva de mudança social. Neste sentido, concordamos com Frigotto e Ciavatta (2006) ao refletirem sobre os sentidos não neutros inseridos nos termos ou expressões naturalizadas na sociedade:

As palavras ou vocábulos que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, fatos ou acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. Mesmo os conceitos resultantes de um processo de elaboração sistemática e crítica ou científica não são, como querem os positivistas ou as visões metafísicas da realidade, imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência. É nesse sentido que autores como Bakhtin (1981) e Gramsci (1978) assinalam que toda linguagem, mesmo a denominada científica, é ideológica. Outra face da mesma problemática situa-se no fato de que, em determinadas épocas, certas palavras são focalizadas e afirmadas e outras silenciadas ou banidas. Isso também não é fortuito (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 55).

Em meio à constatação de que as relações de poder estão imbricadas no campo da linguagem, o que explica as adequações às concepções das referidas categorias, que nos embasamos em Souza (2006), quando a mesma discorre sobre a participação da juventude, informando que a mesma é moldada pelas instituições sociais, as quais objetivam garantir o controle e a coesão social. Além disso, ao analisar as “novas formas” de política vivenciadas pelos/as jovens, a autora faz referência ao Protagonismo Juvenil, elemento essencial como parte desse processo.

No que se refere à compreensão dos/das entrevistados/as em relação à inserção dos/das jovens em espaços de participação política, dos 16 questionários aplicados, 12 estudantes informaram que consideram essa participação boa ou importante e justificaram essa afirmação relacionando-a com: preocupação com o futuro; liberdade de expressão, participação popular, mecanismo de conquistas sociais, entendimento da conjuntura brasileira, participação das mulheres, debate de assuntos importantes, necessidade de maior participação dos/das jovens

⁴⁵ “[...] segmentos das sociedades que possuem traços culturais ou físicos específicos que são desvalorizados e não inseridos na cultura da maioria, gerando um processo de exclusão e discriminação” (ROSO et al., 2002, p. 77).

em todos os espaços, aprender a questionar, assim como informaram que a participação política contribui para adquirir mais conhecimento e ainda, socializaram a necessidade da voz dos/das jovens estar ativa sempre. Selecionamos algumas dessas respostas:

O/a estudante Lírio, 3º ano, afirmou que a participação política juvenil é *“Importante, pois compreendemos política como participação popular, e mecanismos de conquistas sociais”*. Dália, 2º ano, acha *“muito importante e interessante, pois o futuro só depende dos jovens de hoje em dia”*. A jovem Orquídea, afirmou: *“Acho interessante, pois é sempre bom saber como nosso país anda”*. Crisântemo, 1º ano comentou que a participação política dos/das jovens é *“importante e que deveriam participarem mais, por mais que tenham ganhado espaço ainda é pouco”*.

Os/as demais alunos/as relacionaram a participação política à importância da voz das mulheres serem ouvidas; coisas que realmente importam; algo bom para ter mais conhecimento, aprender a questionar; contribui para se adquirir mais conhecimentos; assim como informaram que a participação dos/das jovens em quase todos os espaços é essencial, assim estes podem expressar o que pensam.

No que se refere à participação em espaços de organização dos/das jovens na escola (clubes de protagonismos, reuniões de lideranças, grêmio estudantil) observamos que 6 estudantes afirmaram que sentem algum tipo de limitação, 4 informaram que não e 6 não responderam. Dentre os que responderam que sim, e que expressaram os motivos, observamos: dificuldade de compreensão de alguns assuntos nas reuniões, vergonha e/ou outro tipo de dificuldade que não foram especificadas nas falas: *“Sim, possuo limitações, mas com o tempo vou evoluindo”* (Girassol, 1º ano); *“Às vezes tenho dificuldade de entender algumas coisas”*. (Camélia, 3º ano); *“Apenas a vergonha atrapalha”*, (Crisântemo, 1º ano).

Em relação a essa questão, não foram verificadas ações para o enfrentamento dessa limitação durante o desenvolvimento do presente estudo (até onde pudemos observar), porém, percebemos algumas possibilidades de contribuir para amenizar os mesmos: quando há troca de lideranças nas turmas, outros agentes vão se incluindo e se desenvolvendo diante dessa perspectiva, participação no grêmio estudantil, sendo representantes das pastas do grêmio, entre outras.

Analisando as respostas daqueles/as que informaram que não sentem nenhum tipo de limitação e justificaram, constatamos dois fatores que podem contribuir para uma maior participação dos sujeitos nos espaços de participação política: a liberdade de expressão e o fato de proporcionar aos estudantes um ambiente/contexto favorável a fim de que os mesmos/as se sintam à vontade para socializar o que pensam. Percebemos isso nas falas de Dália, 2º ano:

“Não, pois fico muito à vontade, eles nos dão liberdade para nos expressar da melhor forma”, assim como na resposta de Margarida, 1º ano: *“Me sinto muito à vontade”*.

Diante dos referidos discursos, faz-se necessário compreender a seguinte questão: se os sujeitos da pesquisa consideram a Participação Política importante, assim como o “Protagonismo Juvenil”, por que não conseguem relacionar uma coisa com a outra? Pois passam a ideia de que distanciam uma categoria da outra, como se fossem campos paralelos de vivências, quando a primeira se enraíza da segunda, e neste sentido, uma depende (ou deveria depender) da outra para se consolidar/efetivar de acordo com o sentido original das mesmas. Porém como refletem Frigotto e Ciavatta (2014), são sentidos não neutros e, portanto, ideológicos que modificam suas verdadeiras concepções, transformações essas que são reproduzidas e se tornam imperceptíveis se não problematizadas.

3.6 “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”: Eletiva sobre Protagonismo Juvenil

No decorrer da pesquisa, tendo percebido a demanda de se refletir a respeito da categoria Protagonismo Juvenil, como agente participante do campo investigado, surgiu a ideia, no início do ano letivo de 2020, de trabalhar a referida temática em uma Eletiva⁴⁶, disciplina semestral que integra a Base Diversificada do currículo da Escola Cidadã, a qual deve ser relacionada às demandas da realidade escolar e direcionada aos/as jovens estudantes:

As disciplinas eletivas são escolhidas pelos estudantes, a partir dos interesses demonstrados na apresentação dos temas pelos professores. Na Escola da Escolha, os componentes curriculares são elementos fundamentais do processo de formação e de construção do Projeto de Vida e as Eletivas são uma oportunidade para ampliação do seu repertório de conhecimento [...] (ICE, 2015c, p.23).

Tendo em vista que o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida estão na centralidade do modelo, temos dois elementos centrais e interligados que se encontram nas orientações das disciplinas Eletivas, a qual têm o objetivo de construir:

Possibilidade de **ampliação** do menu de “coisas para se pensar a respeito”, “de coisas para se descobrir” e, assim, iniciar um processo de **enriquecimento e diversificação** do repertório de conhecimentos e vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas, linguísticas, etc. (ICE, 2015c, p. 23, grifos do autor).

Para a divulgação das disciplinas Eletivas, é organizado um momento denominado de “Feira das Eletivas” onde, de acordo com o ICE (2015c, p.26), “[...] os professores organizam no pátio da escola suas mesas, expõem materiais ilustrativos (folders, cartazes, etc.) e

⁴⁶ São ofertadas cerca de oito eletivas por semestre letivo.

apresentam aos estudantes os conteúdos e objetivos propostos”. No caso da instituição pesquisada, a Feira das Eletivas ocorre nas salas temáticas, onde os/as jovens, organizados/as por turma e em sistema de rodízio, vão visitando as salas onde estão sendo ofertadas as referidas eletivas, com cerca de 15 a 20 minutos para cada apresentação e 5 minutos para o deslocamento de uma sala para outra.

No que se refere às inscrições, o/a estudante pode se inscrever em até três disciplinas Eletivas, de acordo com seu interesse/afinidade e a coordenação pedagógica é responsável por organizar e distribuir os/as estudantes nas Eletivas, levando em consideração a primeira escolha e o número de vagas de cada disciplina. Estes/as agentes não são organizados pela eletiva que escolheram, não por série ou turma, o que implica em vivências e aprendizados em um espaço/componente curricular com proposta e turmas diferenciada. Segundo o ICE, (2015c, p. 26):

Aí reside mais um elemento de extrema riqueza dessa Metodologia de Êxito: possibilitar a multiplicidade de convivência de perfis em termos de maturidade, de histórias de vida, de experiências, de repertórios, de perspectivas, de limites e de possibilidades em torno de um objeto em comum.

Neste sentido, no início do primeiro semestre do corrente ano letivo (período anterior à Pandemia do Covid-19), aconteceu a Feira das Eletivas, na escola analisada, onde a proposta da Eletiva “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”⁴⁷, sobre Protagonismo Juvenil foi apresentada aos/as jovens da ECIT analisada. Em um momento com música, exposição de camisas de organizações e movimentos de juventudes⁴⁸, símbolos, poemas, imagens de eventos da escola, assim como, informações de atos e protestos sociais (na perspectiva de se pensar o Protagonismo Juvenil para além do espaço escolar, fazendo alusão a ações de participação política, protagonizadas pelos sujeitos que integram os movimentos sociais, assim como, no intuito de fazer relação com a concepção original da categoria Protagonismo em um contexto de luta de classes, o qual estamos todos/as inseridos/as).

⁴⁷ Referência à “música ‘Pra não dizer que não falei das flores’ escrita e cantada por Geraldo Vandré em 1968, a qual conquistou o segundo lugar no Festival Internacional da Canção desse ano. O tema, também conhecido como ‘Caminhando’, se tornou um dos maiores hinos da resistência ao sistema ditatorial militar que vigorava na época. A composição foi censurada pelo regime e Vandré foi perseguido pela polícia militar, tendo que fugir do país e optar pelo exílio para evitar represálias” (MARCELLO, s/d., s/p.).

⁴⁸ Foram expostas camisetas das seguintes organizações e movimentos sociais de juventudes ou que tem algum setor de juventude em seus espaços, assim como outros materiais, como fotos de atos/protestos políticos organizados por vários movimentos e organizações sociais no Estado da Paraíba e no país: Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP, Rede de Jovens do Nordeste, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST (Setor de Educação e Juventude), Levante Popular da Juventude, Movimento de Mulheres Negras na Paraíba – Bamidelê, Jornada das Mulheres em função do 08 de março, Movimento de Hip Hop, Dia Nacional da Juventude.

O objetivo da Eletiva estava relacionado às reflexões sobre a categoria Protagonismo Juvenil, a partir da leitura de textos, vídeos, e demais metodologias que pudessem contribuir com os conhecimentos, saberes e vivências ressignificadas de Protagonismo, a partir da essência do termo, relacionado ao contexto de classes. Além disso, um dos objetivos específicos seria realizar momentos de socialização de experiências de Protagonismo Juvenil, numa dinâmica em que jovens integrantes de movimentos e organizações de juventudes seriam convidados/as para rodas de conversas com os/as estudantes que integrassem a disciplina.

De acordo com o ICE (2015c, p. 27),

A finalização da Eletiva ocorre num momento que se chama “Culminância”. É um dia no final do semestre no qual a escola se prepara para expor para toda a comunidade escolar o que foi produzido, em clima de compartilhamento de experiências, de aprendizados e de proposições de desafios para avançar nos próximos períodos.

No caso da Eletiva “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”, infelizmente, tivemos de esperar a mesma acontecer, pois não pudemos registrar nesse texto, os resultados das experiências/vivências da referida disciplina – a Culminância – porque houveram apenas dez inscritos/as e, por não atingir o número esperado, a hora para acontecer teve de ser protelada, pois a mesma não ocorreu. Consequentemente, as possibilidades que poderiam ser proporcionadas por esta, através de um “menu” de “coisas para se pensar a respeito” e de “coisas para se descobrir” também tiveram de ser adiadas, colocadas à margem de um processo educativo no qual a categoria a ser analisada na Eletiva que não se concretizou, constitui o eixo principal: O Protagonismo Juvenil. Neste sentido, para em nós algumas constatações e questionamentos, por hora, vamos destacar o seguinte: se os agentes pesquisados se assumem como “Jovens Protagonistas”, de acordo com a perspectiva da Escola Cidadã, porque não demonstraram interesse em participar da disciplina que abordaria reflexões e experiências exatamente sobre a referida categoria?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pelos caminhos da nova sociedade, a educação tem um papel fundamental, por isso vamos aprendendo e ensinando, plantar o sonho de justiça social...”

(Sonho e Compromisso - Zé Pinto)

A partir do presente estudo, algumas hipóteses e justificativas elencadas, assim como, análises e outras inquietações em relação aos objetivos dessa pesquisa foram verificadas, as quais gostaríamos de registrar no sentido de finalizar o presente Trabalho de Conclusão de Curso. Registramos inicialmente que as contribuições do referencial teórico utilizado foram essenciais para que pudéssemos refletir a respeito do nosso objeto, possibilitando-nos chegar até essa etapa da pesquisa, assim como, fertilizar o terreno para outras discussões também necessárias. Observamos também que, ainda há muito o que se pesquisar e refletir a respeito do presente objeto, uma das explicações para isso diz respeito a algumas limitações que encontramos no desenvolvimento desta pesquisa: verificamos poucas referências bibliográficas⁴⁹ voltadas para a temática, principalmente quando nos referimos à discussão do Protagonismo Juvenil no sentido original do termo. Outra ressalva quando nos referimos às limitações encontradas e/ou vivenciadas no decorrer do desenvolvimento do presente trabalho, diz respeito à abrangência deste estudo. Em um campo empírico maior (uma quantidade maior de escolas e jovens estudantes do referido modelo analisados, assim como, tendo como campo de análise comparativa algumas escolas de tempo parcial)⁵⁰, provavelmente os resultados seriam mais densos e significativos, no que se refere ao Protagonismo Juvenil abordado pelas Escolas Cidadãs Integrais, perspectiva também acolhida por ONGs e demais instituições que têm as juventudes como público alvo.

De acordo com Konder, 2008, p. 7-8, na acepção moderna, [...] a dialética [...] é o modo de pensarmos às contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Neste sentido, gostaríamos de

⁴⁹ No que se refere à temática Protagonismo Juvenil na Escola Cidadã ou à categoria Protagonismo Juvenil, encontramos em sua maioria, dissertações e teses. O livro *Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática*, de Antônio Carlos Gomes da Costa (um dos autores mais citados nos cadernos de formação da Escola) e Maria Adenil Vieira é uma constante nas pesquisas, assim como sites de ONGs e instituições que abordam o Protagonismo Juvenil de acordo com a referida perspectiva: Fundação Telefônica Vivo, Institutos Impulsiona, Educavida, Purunã, Unibanco, entre outros.

⁵⁰ Inicialmente, pretendíamos pesquisar duas escolas de tempo integral e duas escolas de tempo parcial, porém, tendo em vista o fator tempo e a viabilidade da pesquisa, foi preciso concentrar o estudo em uma instituição de ensino médio integral.

ressaltar inicialmente que, como em todo processo dialético, as vivências/experiências juvenis na realidade analisada, podem germinar numa contribuição para uma participação mais significativa de alguns desses/as jovens na sociedade, assim como em possibilidades de mudanças mais estruturais em suas vidas e contextos, pois se compararmos o referido modelo educacional à Educação Bancária da qual criticava Freire, 1987, temos, em meio aos desafios existentes, uma oportunidade de construir um processo educativo que objetive formar sujeitos emancipados social e politicamente. No entanto, temos nessa mesma realidade, reflexões necessárias que aqui se encontram no sentido de contribuir, a partir de algumas constatações e questionamentos, com o olhar mais direcionado para esse processo educativo que vise, de fato, a emancipação humana.

Verificamos que, nas últimas décadas, a influência de empresas e instituições financeiras no campo educacional, seja no âmbito público ou privado, vem aumentando gradativamente em nosso país, concretizando assim, aquilo que há anos tentava se consolidar a partir de propostas advindas de grupos empresariais, os quais defendem uma educação atrelada à formação para o mercado de trabalho. Segundo, as ‘novas’ propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014, p.14). A partir dessa reflexão, observamos que as instituições de ensino, inseridas nesse contexto, asseguradas pelos documentos norteadores dessas políticas, como o PNE, tendem a nortear suas ações neste sentido. O modelo de escola aqui analisado, também é produto dessas mudanças educacionais e a pedagogia das competências, um dos elementos presentes em seu pilar formativo, fundamenta essa afirmação.

Analisando os objetivos do referido Programa, assim como os resultados da presente pesquisa, observamos que o referido documento se refere à “Educação Integral” e não “Educação de Tempo Integral”, ressaltamos assim que as duas expressões são divergentes apesar de semanticamente semelhantes, notamos maior proximidade do mesmo com a segunda expressão: “planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual” (PARAÍBA, 2018b, p.1). Notamos também uma breve aproximação de elementos característicos das disciplinas da Base Diversificada da Escola Cidadã Integral que aparentam se relacionar com elementos presentes na Educação Integral: busca pela abordagem e desenvolvimento das dimensões do sujeito, não se restringindo apenas ao seu rendimento escolar/acadêmico ou à formação profissional. São apresentados como objetivos das referidas disciplinas, refletir/dialogar sobre as relações humanas, saber lidar com os sentimentos, aprender a enfrentar os desafios; autoconhecimento, identificação/reconhecimento das

afinidades e definição do Projeto de Vida, para se trilhar o caminho no sentido de conquistar aquilo que se pretende/almeja. Os sonhos, ou seja, os Projetos de Vida dos/das jovens se apresentam como algo central na Escola, e se apresentam como responsabilidade de toda a equipe escolar: aulas, tutorias, momentos como a inauguração/reinauguração anual da Árvore dos Sonhos, expressam essa busca por trabalhar as subjetividades e perspectivas de vida desses/as jovens. No entanto, apesar de evidenciar essa preocupação, a ênfase no Projeto de Vida individual alimenta a ideologia do neoliberalismo contribuindo para que o agente se torne um empreendedor de si, processo esse que tende a contribuir com a responsabilização do/da jovem, não do sistema econômico vigente ou do próprio Estado (no sentido mais amplo do termo) o seu sucesso ou seu fracasso. Além disso, a preparação e formação para o mercado de trabalho acontece de forma paralela/simultânea a essas vivências, a partir da justificativa de atender as novas demandas da sociedade. Destaca-se com isso, a importância de um dos princípios educativos do referido modelo educacional: os Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (ICE, 2015d).

Ainda segundo os Cadernos orientadores do modelo pedagógico da Escola da Escolha, educação, autonomia, solidariedade, competência, corresponsabilidade e resiliência são habilidades que devem estar presentes na formação dos/das jovens, a fim de que possam construir e caminhar no sentido da realização do seu Projeto de Vida: Essas habilidades são influenciadas pela Pedagogia das Competências, um dos Eixos Formativos do modelo. A Formação para o desenvolvimento das competências do século XXI, constitui-se como eixo basilar da escola, o qual se consolida através da educação socioemocional e da presença e ampliação gradativa da carga horária de disciplinas da área técnica⁵¹, relacionadas a conteúdos de administração e gestão empresarial, por exemplo. Uma de nossas constatações é a de que a formação baseada em competências, não está na base de um modelo formativo de Educação Integral.

De acordo com Laval (2019), a partir do momento que a “competência profissional” não se limitar aos saberes escolares, mas se sustentar em “valores comportamentais” e “capacidade de ação”, a escola precisará adaptar os estudantes às condutas que serão exigidas deles posteriormente. Porém, o autor ressalta que a questão não se resume apenas à redução de

⁵¹ Durante o 3º ano do Ensino Médio, na Escola Cidadã Integral e Técnica, algumas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, como História, Geografia e Língua Portuguesa têm a carga horária reduzida, tendo em vista a necessidade de se priorizar as disciplinas da Base Técnica, além das aulas de TCC ou do Estágio que os/as estudantes precisam desenvolver/frequentar. Assim, estes/as jovens dividem o tempo escolar com as disciplinas da Base Técnica - BT, da BNCC e da Base Diversificada - BD do referido currículo, no caso da escola analisada, o aluno conclui o Ensino Médio com a formação em Comércio.

conhecimentos escolares, mas manejá-los como instrumentos ou arcabouço de saberes que contribuirão com a resolução de problemas, no tratamento de informações ou com a implementação de projetos (LAVAL, 2019). Ou seja, a diminuição dos conhecimentos escolares garante cada vez mais espaço para a capacitação técnica dos sujeitos, acoplada a uma formação socioemocional que consolida as bases formativas dos/das jovens, através das competências desenvolvidas, com ênfase na preparação para o mercado de trabalho. Faz-se necessário refletirmos numa perspectiva de resistência e/ou de ruptura em relação a esse paradigma: até que ponto iremos permitir que a educação seja influenciada pela lógica do capital? Até quando o essencial no processo educativo, a educação para a emancipação humana, para a vida, para a formação total do ser, ficará em segundo plano?

Assim, é uma demanda da realidade analisada que reflexões mais aprofundadas e contextualizadas sobre a categoria sejam realizadas, pois a noção de Protagonismo Juvenil presente entre os/as jovens entrevistados/as está predominantemente relacionada às concepções teóricas e objetivos do modelo pedagógico educacional abordado pelo ICE, através da Escola Cidadã Integral: “formar jovens autônomos, solidários e competentes”. Não foi citado como vivências de protagonismo eventos externos, participação ou referência às ações ou vivências de protagonismo para além do ambiente escolar, tendo como sujeito principal dessas ações jovens ou demais sujeitos sociais e políticos mais atuantes na sociedade. Percebemos com isso, a ausência dos elementos característicos do conceito de Protagonismo Juvenil, originado do contexto de luta de classes, no sentido de buscar a transformação social de fato, porém, constatamos que os/as entrevistados reconheceram a importância da participação política, pois socializaram conhecimentos em relação ao assunto, apesar de notarmos uma concepção de protagonismo desvinculada da participação social. Constatamos essa que pode se explicar a partir do que Souza (2006) reflete sobre participação da juventude, quando afirma que esta (a participação) é moldada pelas instituições sociais, as quais buscam garantir o controle e a coesão social. As respostas sobre a importância da participação política geraram a seguinte inquietação: se os/as jovens têm essa compreensão sobre a participação política, por que não conseguem desvincular o protagonismo juvenil do espaço escolar, relacionando-o ao efetivo exercício da participação política?

Outro fator que se evidenciou nos resultados da pesquisa empírica, está relacionado a um *habitus*, presente no cotidiano e entre os agentes da escola: os/as estudantes são intitulados/as como “Jovens Protagonistas”. Ao serem questionados/as sobre essa forma de auto reconhecimento, treze dos dezesseis estudantes entrevistados/as informaram que se consideram Jovens Protagonistas. Observamos também um *habitus* no que se refere às exigências e

monitoramento do cumprimento e das regras (tempo, prazos, metas), comportamentos (Pedagogia das Competências, Protagonismo), formação (documentos orientadores, BNCC e formação para o trabalho) e avaliação (relação professor/a – aluno/a, principalmente). Esses elementos permeiam e orientam o fazer pedagógico, contribuindo para a “replicabilidade” do modelo, termo/metodologia que tende a reforçar, de acordo com Bourdieu, a reprodução das ideias/conhecimentos vigentes e legitimados pela classe que está no poder no que se refere às instituições de ensino.

Na sua origem, a escola já tem essa função de reprodução e manutenção de uma estrutura de classes (BOURDIEU, 2014), pois irá preparar alguns agentes para o trabalho intelectual, em sua maioria os que detém o Capital Cultural acumulado (processo que se estabelece anterior ou paralelamente à vida escolar) e outros, os filhos/as da classe trabalhadora, ou grande parte desta (os que predominantemente não detém o acúmulo desse Capital Cultural) para o trabalho manual, isso explica o estreitamento dos vínculos entre educação e mercado de trabalho, se concretizando através do avanço do tecnicismo no Ensino Médio. Neste sentido, o que será aprendido/absorvido pelos dois grupos, terá pesos diferentes, favorecendo aqueles/as que se destacarem no processo ensino-aprendizagem. Ocorre que esses sujeitos geralmente são reconhecidos a partir do mérito, da capacidade, sendo neutralizadas pela instituição de ensino as diferenças gritantes entre os dois grupos⁵², resultando na reprodução das desigualdades sociais.

Portanto, se a escola contribui para a reprodução do Capital Cultural, conhecimentos e ideias legitimadas pela classe dominante a ideia de Cidadania adaptada à ordem social, também se reproduz na escola, e, no caso das Escolas Cidadãs, se projeta através da metodologia formativa do referido modelo educacional: nas vivências de protagonismo, na própria concepção de Protagonismo Juvenil atrelada à pedagogia das competências e à formação para o trabalho, ou seja, as vivências de protagonismo, incentivadas pela Base Diversificada e pela metodologia do modelo, juntamente com a reprodução do Capital Cultural, através de processos formativos da escola, reproduzem também a ideia de um Protagonismo Juvenil Tutelado, e consequentemente, uma Cidadania Tutelada. Essa reflexão pode se relacionar com a falta de

⁵² Se considerarmos o contexto de ensino remoto vivenciado no Estado da Paraíba atualmente conseguiremos visualizar parte dessa reflexão trazida por Bourdieu: existe um grupo reduzido de estudantes que têm acesso aos recursos tecnológicos, celular, computador, internet (capital econômico) que os/as possibilitam assistir as aulas remotas e existe aquele grupo de alunos/as que não tem acesso a esses recursos. Com certeza, esse grupo não terá um rendimento tão proveitoso, salvo algumas exceções (daqueles/as que têm um acúmulo de capital cultural, mesmo que com reduzido capital econômico, pois um não determina a existência do outro, por mais que contribua), em relação ao grupo que teve as condições favoráveis para acessar os conhecimentos - o capital cultural disponibilizado pela escola.

interesse pelo Protagonismo Juvenil no sentido mais contextualizado, questionador, de luta de classes, em outras palavras, o processo de despolitização da juventude predomina ou se intensifica. Fatores que irão contribuir com a reprodução das diferenças entre as classes, com a formação de jovens, através de uma cidadania adaptada, para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, numa perspectiva menos problematizadora, mais individualizante.

De acordo com Antunes (2002), a presença do neoliberalismo ou de políticas sob seu alcance, contribuíram com a adaptação diferenciada de elementos do Toyotismo no Ocidente, assim como com a ampliação do processo de reestruturação produtiva, base do ideário e da pragmática neoliberal. Como podemos perceber, a partir das breves análises feitas nesse trabalho, presente em outros tantos estudos, essa influência também vem se disseminando no campo educacional brasileiro: mudanças estruturais nas políticas educacionais camufladas sob intuitos atrativos diversos, quando seus objetivos estão direcionados, hegemonicamente, a atender às demandas do capital.

Diante desse contexto, paira em nós algumas perspectivas no sentido de podermos realizar os enfrentamentos necessários nos espaços em que estamos inseridos/as, desafios que precisam ser vivenciados em meio à algumas contradições do processo educativo, no sentido de se ressaltar/intensificar propostas que possam reconhecer/concretizar a Educação Integral, a qual se contrapõe aos objetivos propostos por bancos, empresas e institutos que se propõem a reproduzir um paradigma educacional que ressalta e atende aos interesses das empresas, do mercado e do capital, contribuindo com a intensificação da teoria do Capital Humano, paradigma camuflado de eixos e princípios formativos, os quais objetivam o controle e a gestão organizacional da escola e a formação de cidadãos/ãs produtivos/as.

Destacamos a importância de um processo educativo desvinculado da lógica empresarial e mercadológica, voltado para a formação e emancipação humana, fundamentado na Educação Integral, a partir da perspectiva da Onilateralidade, a qual se refere “à chegada histórica do sujeito a uma totalidade de capacidades produtivas [...] do gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2010, p.96). Nesta perspectiva, também reiteramos a necessidade de se pensar o trabalho como princípio educativo, o qual vai de encontro, à divisão entre o trabalho manual e o intelectual, à fragmentação do conhecimento, à influência do mercado na Educação, à cultura da meritocracia, à Pedagogia das Competências e ao Protagonismo Juvenil como uma metodologia formativa que adequa o/a jovem estudante ao/a cidadão/ã esperado/a pelas empresas, capacitado/a através de habilidades e competências que o tornem: empreendedor, competente, resiliente, produtivo, autônomo, corresponsável, que

busque a solução para os problemas da escola, e mais tarde, resolva os problemas da empresa a qual estará vinculado.

Assim, percebemos também que é preciso ressignificar e questionar algumas práticas educativas, conceitos (de Protagonismo Juvenil e Cidadania, por exemplo) que são apresentadas pelo referido modelo educativo, ter um olhar mais atento às contradições do processo, e pensar a partir de cada realidade, como intervir e propor mudanças nesse sentido, algumas delas, são citadas a seguir:

Tornar mais significativas experiências e propostas da escola que possam contribuir com a formação do ser numa perspectiva de emancipação humana: Projeto de Vida, Árvore dos Sonhos, Eletivas, Clubes de Protagonismo, Grêmios Estudantil, etc.

Continuar realizando momentos que possam contribuir com as reflexões da comunidade escolar a respeito dos desafios da sociedade⁵³: Questão Racial, Violência contra a mulher, Cultura e Sociedade, Participação Política⁵⁴, entre outros;

Garantir a contribuição da Sociologia, através da socialização e construção dos conhecimentos sociológicos e das possibilidades de formação de consciência que esta ciência social proporciona, por exemplo, no sentido de desnaturalizar a concepção de Protagonismo Juvenil readaptado à lógica neoliberal, assim como propondo mudanças para o referido contexto.

Construir uma Rede de Articulação Estadual entre os/as professores/as que trabalham nesse modelo de escola, a fim de fortalecer a comunicação/diálogo, no sentido de questionar e problematizar propostas e metodologias presentes na Escola Cidadã Integral, como a Pedagogia das Competências.

Que essa Rede de Articulação Estadual de Professores/as possa realizar além de outras atividades, momentos formativos internos e para toda a equipe escolar, durante os planejamentos pedagógicos, tendo como eixos temáticos: Educação, Juventude, Trabalho, Cidadania, entre outras que se fizerem necessários a fim de que se possa compreender e dialogar a respeito do contexto em que estamos inseridos/as, além de contribuir de forma mais efetiva com o processo educativo no sentido emancipatório;

Que a RAEP – Rede de Articulação Estadual de Professores/as, possa proporcionar momentos formativos com os/as jovens estudantes, convidando sujeitos políticos que estejam

⁵³ Nas datas relacionadas ao dia da Consciência Negra, Dia Internacional da Mulher, por exemplo foram realizadas ações na escola sobre as temáticas.

⁵⁴ No ano de 2018.1 os professores de Inglês e Sociologia ministraram uma disciplina eletiva sobre essa temática.

inseridos/as nos movimentos e organizações de juventudes, a fim de socializarem experiências de um protagonismo vivenciado para além do espaço escolar, a partir da dialética da realidade.

Assim como, propor a flexibilização da carga horária docente a fim de que as/os professoras/es possam realizar pós-graduação, visando uma formação acadêmica de excelência para essas/esses primeiramente, e conseqüentemente, objetivando essa formação com mais qualidade para os/as estudantes;

Outra iniciativa ou atribuição para essa Rede ou para os próprios/as professores/as do referido modelo de escola seria produzir materiais (artigos, capítulos de livros, etc.) no intuito de refletir e socializar experiências relacionadas ao referido modelo de ensino, assim como ao Protagonismo Juvenil, numa perspectiva de classes, os quais possam contribuir para se pensar essa e outras experiências formativas com as juventudes;

As propostas aqui sugeridas seriam realizadas pelos/as docentes (com apoio da gestão e e equipe escolar) desse modelo educacional e, à medida que fosse se tornando possível a articulação entre esses/as professores/as, as atividades e ações propostas por esses/as profissionais, poderiam ser refletidas coletivamente nesse espaço.

Bourdieu (2018), também nos possibilita pensar a respeito dessas mudanças necessárias através da racionalização do processo educativo nas instituições de ensino: a qual se concretizaria por meio de uma Pedagogia Racional, contribuindo neste sentido, com a redução dos abismos que há entre os diferentes níveis de acumulação de Capital Cultural entre os agentes (estudantes). A mesma se realizaria através da democratização do ensino, rompendo neste sentido, com a concepção superficial de educação, objetivando a socialização do Capital Cultural não adquirido pelas classes menos favorecidas, possibilitando a todos/as os meios favoráveis para o acesso à cultura, considerando todas as dimensões dos sujeitos.

O modelo de escola analisado, o qual atualmente, é uma política pública no Estado da Paraíba, se apresenta como um modelo educacional que permanecerá, por tempo indeterminado, independente de mudanças de governos, fator esse que implica para nós pensarmos como podemos contribuir com as transformações e questionamentos necessários em relação ao mesmo. Reconhecer a necessidade de mudanças, é um ótimo começo. Assim como, questionar a real necessidade de ampliação desse modelo de escola, tendo em vista os sujeitos que não se adequam a essa realidade devido à necessidade de se garantir as condições materiais de existência. Nesta perspectiva, o Protagonismo Juvenil abordado pela escola, necessita ser reinterpretado pelos agentes que a integram, no sentido de uma abordagem mais enraizada na origem do termo e contextualizada política, econômica, cultural e socialmente, para além do espaço escolar.

Seria ingênuo pensar que todos os desafios colocados até agora se resolveriam de uma hora para outra, sabemos que isso não seria possível, neste sentido, as propostas elencadas, são apenas tentativas de se pensar possíveis mudanças a fim de que, complementadas ou substituídas, talvez por outras mais elaboradas, fundamentadas e/ou contextualizadas, possam contribuir de alguma forma com a realização de intervenções na realidade analisada, assim como, em contextos mais amplos. Concordamos com Kuenzer (2020), quando a mesma afirma que, em relações produtivas e sociais capitalistas não será possível o trabalho como princípio educativo na perspectiva socialista, pois enquanto plenitude [...] esse trabalho – só será possível na sociedade socialista, porém, a mesma ressalta que, não podemos esperar que a sociedade que queremos se realize sem que possamos construí-la a partir das contradições dos contextos em que estamos inseridos/as: o que não implica, em um cruzar de braços esperando que do dia para a noite se faça a revolução (KUENZER, 2020).

Nesse sentido de que existem possibilidades e construções históricas nos espaços de contradição, principalmente em tempos tão desafiantes como o que vivemos, reafirmamos que esperar é mais do que preciso, é uma tarefa urgente principalmente para a classe trabalhadora e os/as descendentes desta, pois são estes sujeitos que fazem as rodas da história girar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Pedro. **Entenda por que o Ensino Integral virou polêmica na Paraíba.** Portal Correio, 2017. Disponível em: < <https://portalcorreio.com.br/entenda-por-que-o-ensino-integral-virou-polemica-na-paraiba/>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador n. 37, p.23-45, jul./dez. 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1981.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 16, p. 12-30, mar. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Las estrategias de la reproducción social.** Buenos Aires: Siglo Vinteuno Ediciones, 2018.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação.** 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

_____. O espírito de família. In: _____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

_____, PASSERON, J.C. **A reprodução:** elementos para a teoria de um sistema de ensino. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Homologado Portaria nº 1.348.** Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103561-pcp015-18/file>>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular.** Documento homologado pela Portaria nº 1.570. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2017b. Disponível em: <

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº:11/2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília,1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 abr. 2020.

_____. **Educação Integral**. s/d.a Disponível em:<<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr.2020.

_____. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. s/d.b. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>>. Acesso em: 19 out. 2020.

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

COELHO, Nara; ORZOCHOWSKI, Suzete Terezinha. Função social da escola pública e suas interfaces. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba: Editora Champagnat, 2013. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10353_5278.pdf>. Aceso em: 12 jun. 2020.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DICIO. **Diversificação**. s/d. Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/diversificacao/>>. Acesso em: 25 out 2020.

ECITMOAP. **Stand projeto de vida. Os protas explicaram aos estudantes, a importância do projeto de vida na escola cidadã integral. Mostraram registros das atividades desenvolvidas nas aulas de PV.** [S.l.], 15 ago. 2019. Disponível em:<<https://www.instagram.com/p/B1MwI3SgriG/?igshid=tqkidtd3hg0d>>. Acesso em: 23 mar 2020.

ESCOTEIROS DO BRASIL. Construindo um mundo melhor. **Conheça o movimento escoteiro.** s/d. Disponível em:<http://www.escoteiros.org.br/visitante/?gclid=EAIaIQobChMIvJDh6PGM6gIVUAWRC0MBQ-vEAAYASAAEgKLiPD_BwE>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.34, n.122, p. 411-423, mai./ago. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, jul./dez. 2015.

_____. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. In: IBASE. **Conjuntura 2014:** Desafios para uma cidadania ativa. Rio de Janeiro: Ibase, 2014a. p. 56-65.

_____. **Nós da Educação - Gaudencio Frigotto (parte 1 de 3).** [S. l.: s. n.], 2014b. 1 vídeo (18 min. 41s). Publicado pelo canal Educa Play. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=Zj4ZEm30b08>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. Capital Humano. In: PEREIRA, Isabele Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.p.66-72.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-90.

_____.; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? A formação do cidadão produtivo:** A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016a. (Série Manuais acadêmicos)

_____. **Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016b. (Série Manuais acadêmicos)

_____. et al. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUEDES, Gilmar Barbosa. **A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento.** 2007. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Escola da Escolha. Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha.** Recife: ICE, 2015a.

_____. **Escola da Escolha. Modelo Pedagógico Conceitos.** Recife: ICE, 2015b.

_____. **Escola da Escolha. Modelo Pedagógico Metodologias de êxito da parte diversificada do currículo Componentes curriculares Ensino Médio.** Recife: 2015c.

_____. **Escola da Escolha. Modelo Pedagógico Princípios Educativos.** Recife: ICE, 2015d.

_____. **Escola da Escolha: Um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros.** s/d.a. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>> Acesso em: 23 jul. 2019.

_____. **Parceiros.** s/d.b. Disponível em:< <http://icebrasil.org.br/parceiros-estrategicos/>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

KLEIN, Bianca Larissa. **Protagonismo juvenil e cidadania: uma proposta pedagógica burguesa.** 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 28. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23).

KUENZER, Acácia. **Acácia Kuenzer: O trabalho como princípio educativo.** [S. l.: s. n.], 3 jun. 2020. 1 vídeo (85 min 47s). Publicado pelo canal Canal do Movimento Por Uma Escola Popular no SINASEFE. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-lBmIY>>. Acesso em: 09 out. 2020.

LAVAL. Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1983. v. 1: Os economistas.

_____. **Il Capitale**. Roma: Editori Riuniti, 1964.

_____. Instruktionen fuer die delegierten des provisorischen zentralrates zu den einzelnen fragen. In: _____. **Werke**. v. 16, Berlin: Dietz Verlag, 1962.

_____. **Per la critica dell'Economia Política**. Roma: Riuniti, 1957.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Expressão Popular. 2019.

MANACORDA, Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ed. São Paulo: Editora Alínea, 2010.

MARCELLO, Carolina. **Música Pra não dizer que não falei das flores, de Geraldo Vandré**. s/d. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/musica-pra-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores-de-geraldo-vandre/>>. Acesso em: 18 out. 2020.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais acadêmicos)

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: _____ (orgs.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

ODEBRECHT INFORMA. **Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade**. Salvador: Fundação Odebrecht. p. 25-26, mar./abr. 1996.

OLIVEIRA, Nadja. Evento Se Liga Prota organizados por nossos alunos incríveis, estimulando ainda mais o protagonismo juvenil! [S.l.], 27 jan. 2020. Instagram: @profnadja.quimica. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B72Aafyge1T/?igshid=z10lk85ehki7>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

PARAÍBA. **Educação Profissional e Técnica criam oportunidades para jovens estudantes na Paraíba**. 2019a. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/educacao-profissional-e-tecnica-criam-oportunidades-para-jovens-estudantes-na-paraiba#:~:text=A%20Escola%20Cidad%C3%A3%20Integral%20T%C3%A9cnica,T%C3%A9cnicos%20no%20turno%20da%20noite>>. Acesso em: 23 out. 2020.

_____. ‘Se Liga Prota’ é realizado nas 153 Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba. 2019b. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/2018se-liga-prota2019-e-realizado-nas-153-escolas-cidadas-integrais-da-paraiba>>. Acesso em: 13 out 2020.

_____. **Diário Oficial do Estado da Paraíba nº 16.555 de 09 de Fevereiro de 2018.** Medida Provisória nº 267 de 07 de fevereiro de 2018. João Pessoa: Poder Executivo, 2018a. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-09-02-2018.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **Diário do Poder Legislativo do Estado da Paraíba nº 7.532.** Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. João Pessoa: Assembleia Legislativa, 2018b. Disponível em: <<http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025).** João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

PINHEIRO, Débora Patricia Nemer. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.1, p. 67-75, jan./abr.2004.

REPÓRTER PB. **Governo divulga lista das 76 escolas que serão Cidadãs Integrais em 2020.** 2019. Disponível em: <<https://www.reporterpb.com.br/noticia/educacao/2019/12/18/governo-divulga-lista-das-76-escolas-que-serao-cidadas-integrais-em-2020/98001.html>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e Diversidade Cultural.** Maringá: EDUEM, 2010. p. 55-83.

RODRIGUES, Ana Claudia Silva. Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do ensino Médio. João Pessoa, **Revista Espaço currículo** (online), v.12, n.1, p. 139-152, jan./abr.2019.

ROSO et. al. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 14, n. 2, p. 74-94, jul./dez.2002.

SALVINO, Francisca Pereira. Educação Integral e Governança no contexto do “Neoliberalismo Roll-Out”. João Pessoa, **Revista Espaço Currículo** (online), v.11, n.1, p.45-58, jan./abr. 2018.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

_____. **O discurso do protagonismo juvenil.** 2006. 350f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

TOKARNIA, Mariana. **MEC quer levar ensino integral aos anos finais do ensino fundamental**. A intenção é tornar a escola mais atrativa para os estudantes. Brasília: Agência Brasil, 2019. Disponível em:< <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/mec-quer-levar-ensino-integral-aos-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VIANA, Esthevão; SOARES, Edmar. **Sobre ser jovem:** desafios e perspectivas na atualidade. 2019. Disponível em:< <http://redesolidada.org/pb/2019/08/26/sobre-ser-jovem-desafios-e-perspectivas-na-atualidade/#:~:text=Atualmente%20as%20quest%C3%B5es%20relativas%20aos,como%20estes%20estabelecem%20as%20rela%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PESQUISA PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA CIDADÃ

1. Nome (opcional):

Idade:

Sexo/Gênero:

Série/ano:

2. Qual a sua opinião a respeito do referido modelo de escola?

3. Qual a concepção de Protagonismo Juvenil trabalhada pela escola? Quais são os objetivos desse modelo de escola?

4. Como você compreende o Protagonismo Juvenil?

5. De que maneira o Protagonismo Juvenil é vivenciado no espaço da escola? Em que momentos? E para além desse espaço, como você observa essas vivências?

6. Você se sente um/a jovem protagonista? Por quê?

7. Qual a sua opinião a respeito dos/das jovens participarem de espaços de participação política?

8. Você se vê como jovem protagonista? Percebe algum limite quanto à sua participação nas reuniões?

APÊNDICE B – SISTEMATIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS – AGRUPAMENTO DAS RESPOSTAS⁵⁵

Foram aplicados 16 questionários com jovens estudantes das seguintes séries do Ensino Médio: 1ºano: 9, 2ºano: 3 e 3º ano: 4 questionários, em novembro de 2019 na ECITE analisada. A metodologia abordada se deu por Análise de Conteúdo (ancoramo-nos teoricamente em Bardin (1979) e Minayo (2016)), “no intuito de descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõe a comunicação e cuja ‘presença ou frequência de aparição’ pode vir a contribuir com o objeto pesquisado (BARDIN, 1979). Utilizamos como técnica de pesquisa a Análise Temática, a qual se realizou através da sistematização por temáticas/categorias, por meio do agrupamento de respostas e verificação da presença ou frequência com que determinadas palavras e/ou expressões (unidades de registro)⁵⁶ aparecem nos discursos dos sujeitos entrevistados. Neste sentido, a referida categorização também foi realizada com algumas perguntas (questões 6 e 8 por exemplo).

2. Qual a sua opinião a respeito do referido modelo de escola?

O modelo ele traz muitos benefícios para os alunos (estudantes), tanto na educação quanto na sociedade, nesse modelo o aluno tem voz ativa, e conhece o protagonismo. Dália – 2º ano

Na minha opinião, o modelo da escola, traz autonomia para o aluno e o ajuda a desenvolver seu potencial. Camélia – 3º ano

É o ideal para as pessoas que querem algo na vida. Girassol – 1º ano

É um modelo importantíssimo para formar cidadãos e melhorar o foco nos estudos. Tulipa – 1º ano

Acho ótimo, ajuda bastante em nosso futuro profissional e como pessoa. Jasmim – 1º ano

Cansativo. Violeta – 1º ano

Um modelo libertador, de crescimento no pessoal e no acadêmico. Lírio – 3º ano

É legal, pois as pessoas fazem a escola ser uma escola produtiva, porém é muito cansativo.

Orquídea – 2º ano

Ótimo, aprendemos não só o didático como para a vida. Violeta – 2º ano

⁵⁵ Este apêndice pretende apresentar como se deu o início do processo de sistematização dos referidos discursos obtidos através da aplicação dos questionários, a metodologia utilizada e socializar as respostas dos sujeitos entrevistados, a análise do presente material empírico está presente, como se pode perceber, na terceira parte deste trabalho.

⁵⁶ De acordo com Bardin (1979, p.117), as categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico.

Acho bastante interessante; porém os alunos passam muito tempo em sala de aula, deveria ter mais prática, além disso a gestão da escola deveria ser mais prestativa com os alunos. Obs.: isso não significa que a gestão é péssima. Flor – 1º ano

Acho uma boa influência para os alunos e um bom modelo. Íris – 1º ano

O modelo é bom e o ensino também e os alunos tem mais possibilidade de compreender os assuntos. Bromélia – 1º ano

Sem Identificação – Cacto: Eu acho que uma escola além de ensinar o básico também ensina principalmente o conviver com as pessoas e trabalhar em conflito. – 1º ano

Exercer o papel do protagonismo, ser autônomo. Acácia – 1º ano

Bom, mas precisa de ajustes. Exemplos: psicólogos, visto que os professores e alunos convivem entre si o dia todo. Glicínia – 3º ano

O modelo traz muitos benefícios para os estudantes, trabalha tanto a questão da cidadania, quanto da educação. Gardênia – 3º ano.

3. Qual a concepção de Protagonismo Juvenil trabalhada pela escola? Quais são os objetivos desse modelo de escola?

Fazer com que o estudante tenha voz ativa e saiba viver em sociedade, se colocando no lugar do outro. Dália – 2º ano.

A concepção de protagonismo na escola é fazer com que os alunos interajam, cumprindo os objetivos de serem seres autônomos, competentes e solidários. Camélia – 3º ano.

Protagonismo é a capacidade dada ao aluno de opinar. Formar cidadãos. Girassol – 1º ano.

Ser um jovem autônomo, dedicado e responsável, formar cidadãos. Tulipa – 1º ano.

Formar cidadãos. Jasmim – 1º ano.

Formar cidadão. Violeta – 2º ano.

A concepção do planejar e executar por meio da socialização, trabalhar e preparar para a vida nas diversas optatividades. Lírio – 3º ano.

Para sermos jovens que consigamos ser alguém formado e também para nos socializarmos mais com as pessoas. Orquídea – 2º ano.

Ser protagonista é ajudar, ter atitude inicial. Ensinar para os alunos como ser um bom cidadão. Violeta – 2º ano.

Os objetivos é educar e nos tornar cidadãos aptos para o mundo do mercado de trabalho. Flor – 1º ano.

Que sejamos protagonistas da nossa vida, assim, tomando boas decisões. Crisântemo – 1º ano.

Trabalhar os companheiros, os objetivos são qualificar os alunos ensinar com o que é ser protagonista e aprimorar mais o seu projeto de vida. Bromélia – 1º ano.

O protagonismo busca incentivar o jovem a ser mais independente e lidar com os obstáculos da vida. Glicínia – 3º ano.

Trabalhar os estudantes a serem terem voz ativa e opinião própria. Veem os alunos crescerem com uma cidadania plena. Gardênia – 3º ano.

4. Como você compreende o Protagonismo Juvenil?

Como uma forma de viver melhor na sociedade. Dália – 2º ano.

Como algo desafiador, pois, a partir do momento que alguém se torna um protagonista, ela se compromete a promover soluções para os problemas existentes e tem que estar sempre buscando coisas novas, se reinventando além também de estabelecer um projeto de vida para si e seguir com o que foi planejado. Camélia – 3º ano.

O modo de ser o personagem principal da sua própria vida. Girassol – 1º ano.

Como uma demonstração de que você não precisa de ninguém, seja o protagonista da sua própria vida. Jasmim – 1º ano.

Para demonstrar a sua boa vontade. Margarida – 1º ano.

Como construtor da minha história e auxiliar na construção de outras. Lírio – 3º ano.

Não muita coisa, mas serve para o jovem ser protagonista. Orquídea – 2º ano.

Eu compreendo que nós jovens também podemos ser protagonistas. Violeta – 2º ano.

Acredito que o protagonismo é para que cada ser, (jovem ou adulto), saiba ou tenha vontade de querer ajudar o outro. Não só ficar na teoria no dia em que a escola promover o evento “Se liga prota”. Caso contrário está ou foi um momento vão. (Perdido). Flor – 1º ano.

Como algo que nos ajuda a crescer em todos os sentidos, dentro e fora da escola. Crisântemo – 1º ano.

Algo bom. Bromélia – 1º ano.

É ser um aluno presente nas atividades da escola e toma iniciativa de tentar resolver as coisas e entre outros detalhes. Cacto – 1º ano.

Ser autônomo desde cedo, desde jovem. Acácia – 1º ano

Uma forma de despertar a independência dos jovens. Glicínia – 3º ano.

Compreendo como algo importante para a vida de todos, sejam eles funcionários ou alunos. Gardênia – 3º ano.

5. De que maneira o Protagonismo Juvenil é vivenciado no espaço da escola? Em que momentos? E para além desse espaço, como você observa essas vivências?

Vejo que em todos os momentos, principalmente quando tem algum evento da escola. Dália – 1º ano.

O protagonismo na escola é vivenciado de uma maneira tranquila, nos acontecimentos de eventos, como por exemplo, um festival de dança, onde os próprios alunos são os organizadores de tal. Observo essa vivência como uma forma de crescimento, tanto pessoal como profissional. Camélia – 3º ano.

Por meio de matérias e eventos, árvore dos sonhos, observo que é formando cidadãos que avançaremos para um Brasil... Girassol – 1º ano.

A partir de eventos e materiais. Jasmim – 1º ano.

Em eventos e entre outros. Margarida - 1º ano.

É vivenciado pelos clubes de protagonismo, pelo estudo orientado, essas vivências são vistas como socialização e aprendizagens. Lírio – 3º ano.

Sim, as pessoas são muito protagonistas, sabem ser empáticas e são muito unidas (alguns) e são pessoas que querem ajudar você. Orquídea – 2º ano.

Nas aulas, nas eletivas, etc. Na minha vida profissional. Violeta – 2º ano.

Quando os alunos ajudam na cozinha ou a resolver algum problema da escola. (Alguns alunos). Flor – 1º ano.

Em eletivas e trabalhos coletivos, apresentações que definem e mostram talentos. Crisântemo – 1º ano.

Como uma maneira de mostrar para os alunos como se socializar com os jovens, acontece em vários momentos, eu observo algo de bom porque só assim todos tem o ato de socializar com os outros. Bromélia – 1º ano.

Em reuniões, em “organizamento” de salas, acho a convivência bem tranqüila. Cacto – 1º ano.

Nos eventos e obstáculos do dia a dia da escola. Glicínia – 3º ano.

Inclusão nas atividades escolar. Gardênia – 3º ano.

6. Você se sente um/a jovem protagonista? Por quê?

Sim, pois me coloco no lugar do outro e tenho voz ativa – Dália – 2º ano.

Sim, pois procuro estar interagindo com o modelo, além também de ser convidada para acolher uma nova escola cidadã e falar sobre seu modelo. Camélia – 3º ano.

Sim, pois sou participativo. Girassol – 1º ano.

Não. Tulipa – 1º ano.

Sim, sempre tenho ideias para melhorar a escola. Jasmim – 1º ano.

Sinto não. Margarida – 1º ano.

Sim, pois participo ativamente de escolhas, etc. Lírio – 3º ano.

Sim, pois sou uma pessoa que sempre busco ajudar o próximo e sou uma pessoa humilde etc.

Orquídea – 2º ano.

Sim, pois para ajudar por livre e espontânea vontade. Violeta – 2º ano.

Não sempre! Porque não tenho paciência para certas coisas. Flor – 1º ano.

Sim, posso me expressar e ajudar meus colegas. Crisântemo – 1º ano.

Sim, porque a todo momento eu estou praticando algo dentro da escola e fora também. Bromélia – 1º ano.

Sim, porque participo das atividades escolar. Cacto – 1º ano.

Sim, porque a partir do momento que vejo algum problema já quero resolver. Acácia – 1º ano.

Sim, eu gosto de “tomar a frente” e fazer as demandas. Glicínia – 3º ano.

Sim. Pois gosto muito de me incluir nas atividades da escola. Gardênia – 3º ano.

7. Qual a sua opinião a respeito dos/das jovens participarem de espaços de participação política?

Acho muito importante e interessante, pois o futuro só depende dos jovens de hoje em dia. Dália – 2º ano.

Acho essencial pois eles podem expressar o que pensam sobre. Camélia – 3º ano.

Possui uma voz ativa. Girassol – 1º ano.

Por ser uma voz ativa. Tulipa – 1º ano.

Possuo uma voz ativa. Jasmim – 1º ano.

Possui uma voz ativa. Margarida – 1º ano.

Importante, pois compreendemos política como participação popular, e mecanismos de conquistas sociais. Lírio – 3º ano.

Acho interessante, pois é sempre bom saber como nosso país anda. Orquídea - 3º ano.

Acho ótimo, pois a voz das mulheres precisam ser mais ouvidas. Violeta – 2º ano.

Acho linda! Magnífico quando pessoas civilizadas param para falar de coisas que realmente importa. Flor – 1º ano.

Importante e que deveriam participarem mais, por mais que tenham ganhado espaço ainda é pouco. Crisântemo – 1º ano.

Algo bom. Bromélia – 1º ano.

Acho bom para ter mais conhecimento, aprender a questionar e essas coisas assim. Cacto – 1º ano.

Que elas adquiram mais conhecimento. Acácia – 1º ano.

Importante, os jovens são mais ativos e são o futuro, é necessária a sua participação em quase todos os espaços. Glicínia – 1º ano.

Importante, pois nossa voz deve estar sempre ativa. Gardênia – 3º ano.

8. Você se vê como jovem protagonista? Percebe algum limite quanto à sua participação nas reuniões?

Sim. Não, pois fico muito à vontade, eles nos dão liberdade para nos expressar da melhor forma. Dália – 2º ano.

Sim. Às vezes tenho dificuldade de entender algumas coisas. Camélia - 3º ano.

Sim, possuo limitações, mas com o tempo vou evoluindo. Girassol – 1º ano.

Não. Sim. Tulipa - 1º ano.

Eu não me vejo uma jovem protagonista. Margarida – 1º ano.

Sim, não.

Sim, me vejo como uma jovem protagonista. Eu não vejo muito não, pois é uma mistura de homens e mulheres. Orquídea – 2º ano.

Sim, não. Me sinto muito à vontade. Violeta – 2º ano.

Sim, apenas a vergonha atrapalha. Crisântemo – 1º ano.

Sim. Bromélia – 1º ano.

Não, não participo de reuniões. Cacto – 1º ano.

Sim. Acácia – 1º ano.

Sim, não nos dão a mesma atenção e importância como aos meninos nos eventos e ideias.

Glicínia – 3º ano.

Sim. Gardênia – 3º ano.

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS - Realizadas em dezembro/2019 na ECITE – Escola Cidadã Integral e Técnica – analisada

Foram realizadas (e gravadas) quatro entrevistas com jovens (estudantes dos 1ºs, 2ºs e 3º ano do Ensino Médio) da referida instituição de ensino, baseando-se nas seguintes questões norteadoras:

1. O que você entende por Protagonismo Juvenil e qual a sua importância?
2. Pra você qual é a importância do Protagonismo para a sociedade?
3. Como você acha que o Protagonismo é vivenciado aqui na escola?
4. O que você acha do modelo de Escola Cidadã Integral?

APÊNDICE D - QUADRO ORGANIZATIVO – SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

O quadro a seguir foi construído a partir da metodologia da Análise de Conteúdo, com base nas contribuições teóricas de Bardin (1979) e Minayo (2016), em relação aos discursos dos sujeitos pesquisados, obtidos através de quatro entrevistas semiestruturadas. Segundo Bardin (1979, p.42), a Análise de Conteúdo se define por um

conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A técnica para análise das referidas entrevistas foi a Análise Temática que, “como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (GOMES, 2016b). “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria, que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p.105). Trabalhar com análise temática consiste em descobrir ‘os núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p.105).

1. SOBRE O MODELO DA ESCOLA

Categorias/palavras (as palavras em destaque aparecem mais de uma vez nas respostas ou estão relacionadas às ideias centrais).	Expressões/discursos dos sujeitos da pesquisa.	Texto – construído a partir dos discursos e das ideias centrais inseridas nestes.
Enaltecer, pessoal, acadêmico, transformação, educação, ajudar, conquista, coisas, desafiador, aprender, capacidade, voar, prazeroso, participar, rotina, protagonismo, cansaço, difícil, estudar, pessoas, fazer, preparar, vida, aperfeiçoar, você, habilidades, conviver, sociedade, carreira, profissional.	“Enaltece tanto o seu pessoal, quanto a sua parte acadêmica [...] vai te ajudar a conquistar bem mais coisas do que você pensava [...] e te mostrar o quanto você é capaz de voar” (Lírio 3º ano) “Nem é todo mundo que consegue estudar tipo [...] o dia inteiro [...] Se as pessoas querem algo para a vida delas, vão fazer por onde” (Girassol 1º ano) “Aprender a conviver em sociedade [...] protagonismo que a gente leva para a vida toda [...] e prepara você para a vida” (Dália, 2º ano) “Lugar de crescimento [...] de aperfeiçoar suas habilidades e se desenvolver em outras” (Camélia, 3º ano).	Segundo os/as entrevistados/as, o modelo é prazeroso, desafiador, motiva a participação através do protagonismo, vai enfatizar as qualidades do/da estudante, e desenvolver outras, contribuindo para sua vida pessoal e acadêmica/profissional. Assim como, ajudar o/a jovem a conquistar coisas antes inimagináveis, mostrando ao mesmo o quanto é capaz de voar. Esse estudante precisa enfrentar os desafios do cansaço, do tempo na escola pois, se quer algo para sua vida precisa construir as estratégias para essa superação, a fim de que consiga se preparar para a vida em meio a esses desafios vivenciados na referida escola...

2. CONCEPÇÃO DOS/DAS JOVENS SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL

Categorias/palavras	Expressões/orações	Texto
Ação, participar, planejar, fazer, ativo, questões sociais, escola, meios, viver, sociedade, saber, liderar, colocar, lugar, outro, voz, ativa, você, coisas, oportunidade, treinar, desenvolver, capacidade, comunicar, pessoa, eventos, vida.	“Quando você lidera sua própria vida [...] ajudar as outras pessoas a administrar a vida delas” (Camélia, 3º ano) “É uma forma de você de você ter uma voz ativa e você participar das coisas que a sua escola ela vai dar oportunidade para você” (Girassol, 1º ano) “Uma forma de você se colocar no lugar do outro, de você saber viver em sociedade” (Dália, 2ºano) “Ação do participar, do planejar e do fazer, de sempre está ativo as questões sociais [...] da escola como de outros meios [...]” (Lírio, 3º ano).	Observa-se, que a concepção de protagonismo predominante entre os jovens entrevistados/as está relacionada à participação, ação de planejar, ao fazer e ter voz ativa ou se comunicar, liderar, a ter oportunidades para desenvolver essas e outras capacidades. Notamos também que essa participação está atrelada ao espaço da escola, porém em duas falas, observamos uma conexão do protagonismo para além desse espaço, na fala de Lírio e na de Dália notamos isso....

3. IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO JUVENIL PARA A SOCIEDADE, SEGUNDO OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Categorias/palavras	Expressões	Texto
Problemas, solução, situação, propostas, caminhos, sociedade, convivência, olhar, outro, escola, vida, importante, você, televisão, jornais, cidadania, respeito, ajudar, treinar, futuro, pessoas, doar. Obs.: as palavras em destaque aparecem mais de uma vez nas respostas.	“Facilitar a vida das pessoas [...] Ser protagonista é você ouvir, é você ajudar, é você se doar [...]” (Camélia, 3º ano) “Hoje a gente vem com vários problemas [...] Eu acho que a sociedade pode se tornar bem melhor, com atos de ajuda, cidadania [...] estudar em uma escola cidadã, vai com certeza, treinar você para o seu futuro. A ser uma pessoa ótima”. (Girassol, 1º ano) “[...] o protagonismo serve para você olhar o outro, [...] e isso a gente leva pra vida toda, então é algo muito importante, não só aqui na escola mas sim pra vida ativa, fora da escola”. (Dália, 2º ano) “É a questão de você ver o problema e solucionar o problema, você ser parte da solução do problema [...]” (Lírio, 3º ano)	Algumas palavras aparecem com destaque nas respostas dos/das jovens: problema, solução, sociedade, escola, convivência, vida, ajuda, pessoas... As quais indicam a relação da concepção de protagonismo atrelada à empatia com o outro/a, com a atitude de “resolver problemas” que pelas falas estes são direcionados às questões da escola. O Protagonismo também está relacionado à atitude de apontar caminhos, propostas, no intuito de solucionar esses problemas, a fim de garantir a convivência cidadã, treinada na escola, visando um futuro melhor para si e para as pessoas. Interessante observarmos aqui, um link com a ação protagonista para além do espaço escolar, porém, mais direcionada à boa convivência cidadã, tendo empatia e ajudando o próximo/a, pensando em um futuro melhor para as pessoas, sem uma participação mais organizada, visando uma transformação social mais contextualizada politicamente...

APÊNDICE E – APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Figura 4 – Aplicação de questionários/realização de entrevistas



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 5 – Aplicação de questionários/realização de entrevistas



Fonte: Registrada pela autora.

APÊNDICE F - PROJETO DE VIDA NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL

Figura 6 - Jovens desenvolvendo a metodologia do Protagonismo Juvenil, segundo a Escola Cidadã, construindo a Árvore dos Sonhos



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 7 - Ornamentação de uma Culminância de Projeto de Vida – PV, socialização dos aprendizados, vivências e lições da referida disciplina com as turmas



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 8 - Momento de Culminância aulas de Projeto de Vida – “Jovem protagonista” socializando suas vivências e aprendizados com os/as demais estudantes da Escola Cidadã Integral



Fonte: Registrada pela autora.

APÊNDICE G – ATIVIDADE DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Figura 9 – Jovens em roda de capoeira



Fonte: Fonte: Registrada pela autora.

Figura 10 – Jogo de capoeira



Fonte: Fonte: Registrada pela autora.

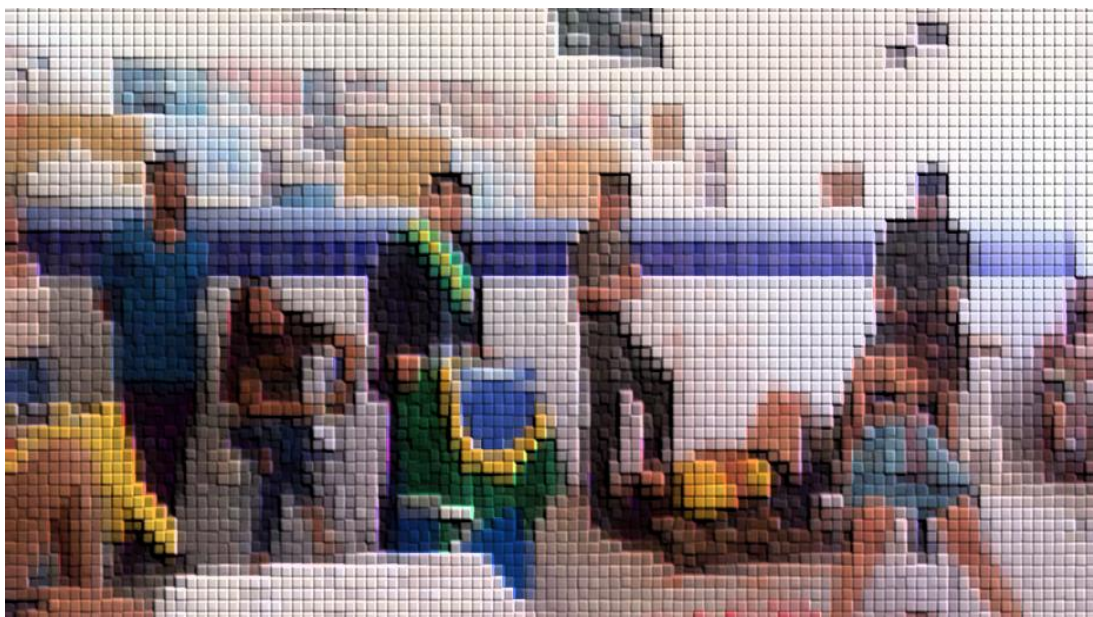
**APÊNDICE H - ATIVIDADE SOBRE OS PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL
(DISCIPLINA DE HISTÓRIA)**

Figura 11 – 1ª Atividade sobre os períodos da história do Brasil



Fonte: Fonte: Registrada pela autora.

Figura 12 - 2ª atividade sobre os períodos da história do Brasil



Fonte: Fonte: Registrada pela autora.

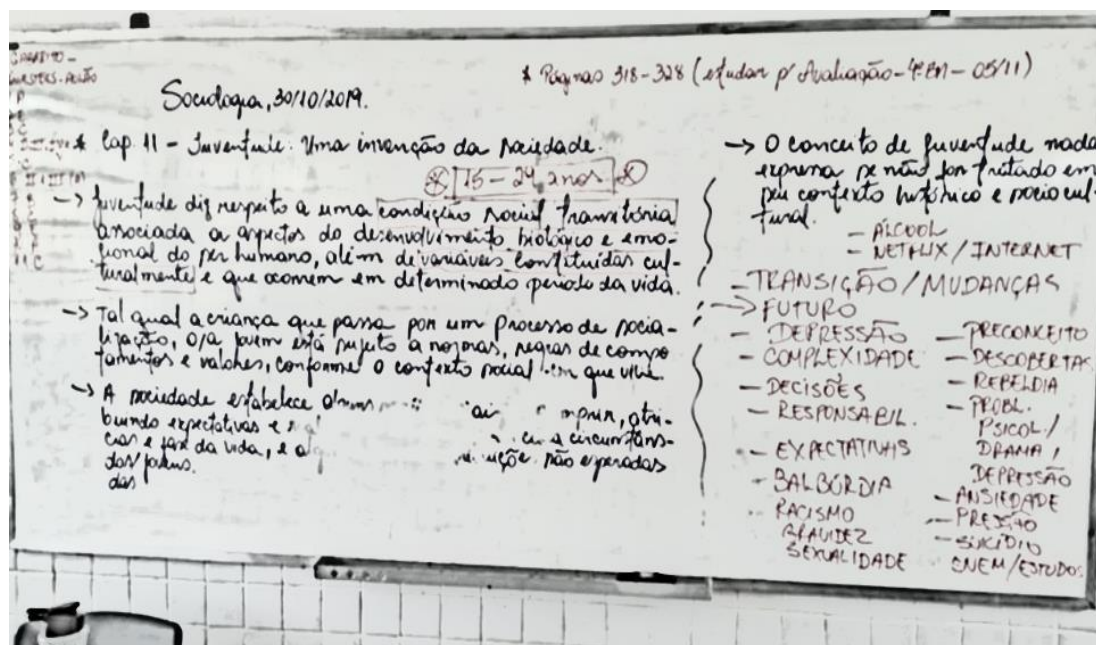
APÊNDICE I - AULA DE SOCIOLOGIA – 3º ANO – REFLEXÕES SOBRE A CATEGORIA JUVENTUDE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Figura 13 – Aula de Sociologia



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 14 - Anotações de aula realizada no mês de outubro de 2019 com a turma



Fonte: Registrada pela autora.

Legenda: Do lado esquerdo até a parte superior do lado direito, apontamentos sobre o conteúdo, do lado direito chuva de ideias/palavras citadas pela turma – questionamento inicial – no que diz respeito à categoria Juventude.

ANEXOS

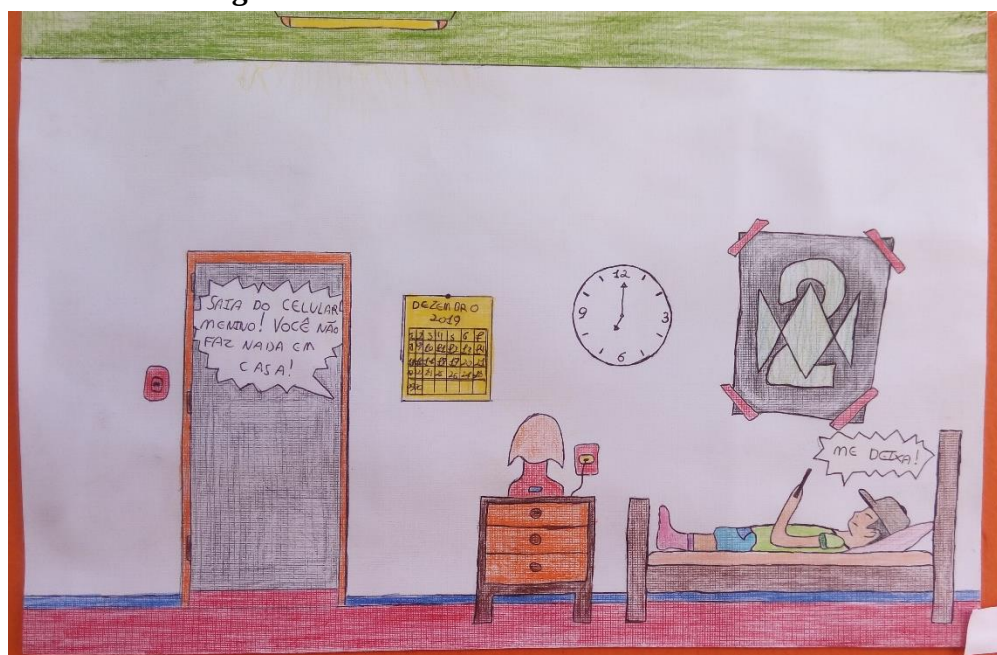
ANEXO A – DESENHOS SOBRE OS DESAFIOS DOS JOVENS DO SÉCULO XXI (ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA DISCIPLINA DE ARTES)

Figura 15 – Desenho de 1º Estudante do 1º ano



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 16 – Desenho de 2º Estudante do 1º ano



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 17 - Desenho de 3º Estudante do 1º ano



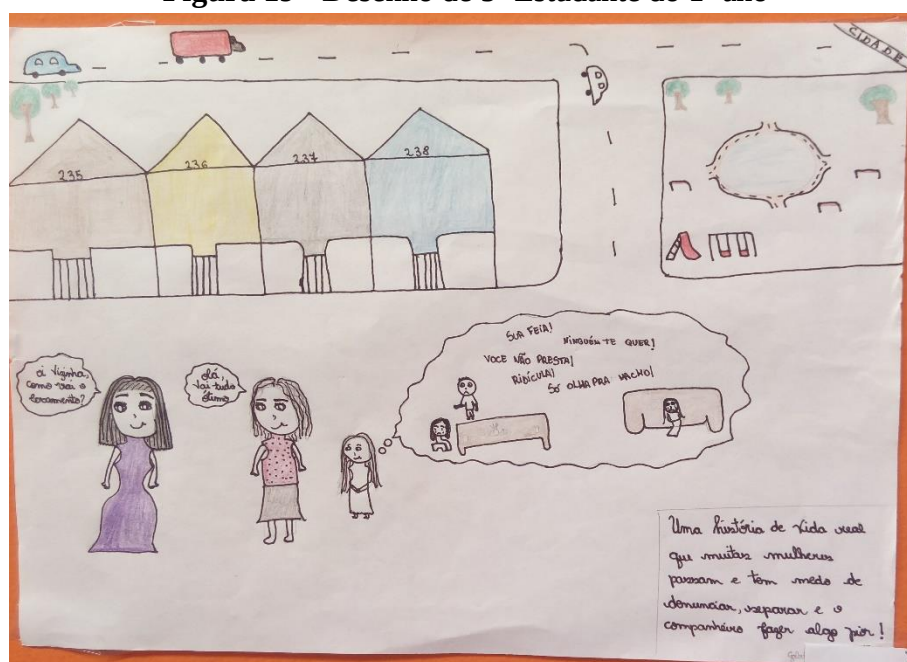
Fonte: Registrada pela autora.

Figura 18 - Desenho de 4º Estudante do 1º ano



Fonte: Registrada pela autora.

Figura 19 - Desenho de 5º Estudante do 1º ano



Fonte: Registrada pela autora.

ANEXO B - EVENTO “SE LIGA PROTA”

Figura 20 - Acolhida dos/das jovens das escolas do 9ºano das escolas de Ensino Fundamental no Evento – Conhecendo a Escola Cidadã Integral



Fonte: Paraíba (2019, s/p).

Figura 21 - Jovens apresentando o modelo da Escola Cidadã Integral para os/as estudantes visitantes



Fonte: Paraíba (2019, s/p).

Figura 22 – Momentos do Evento



Fonte: Oliveira (2020).

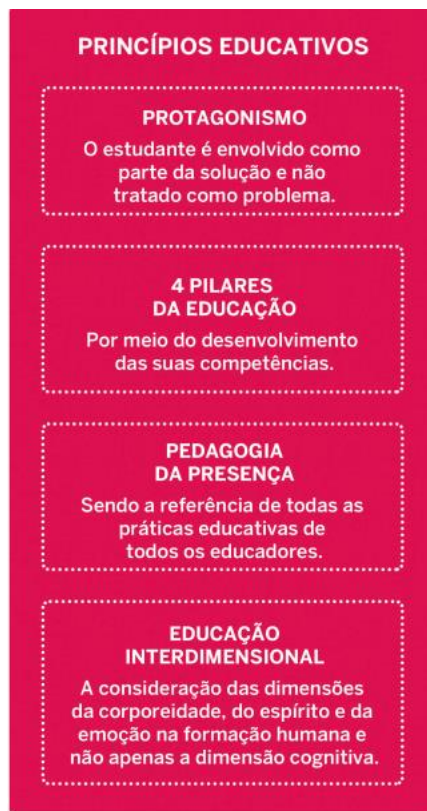
Figura 23 - Jovens explicando aos/as estudantes do 9º ano das Escolas de Ensino Fundamental II, a importância do Projeto de Vida na Escola Cidadã Integral



Fonte: ECITMOAP (2019).

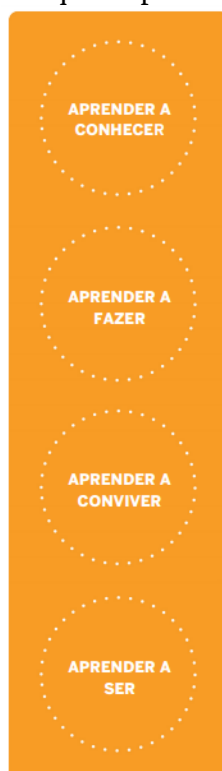
ANEXO C – PRINCÍPIOS EDUCATIVOS E PILARES DA EDUCAÇÃO

Figura 24 – Princípios educativos do Modelo



Fonte: ICE (2015, p.8).

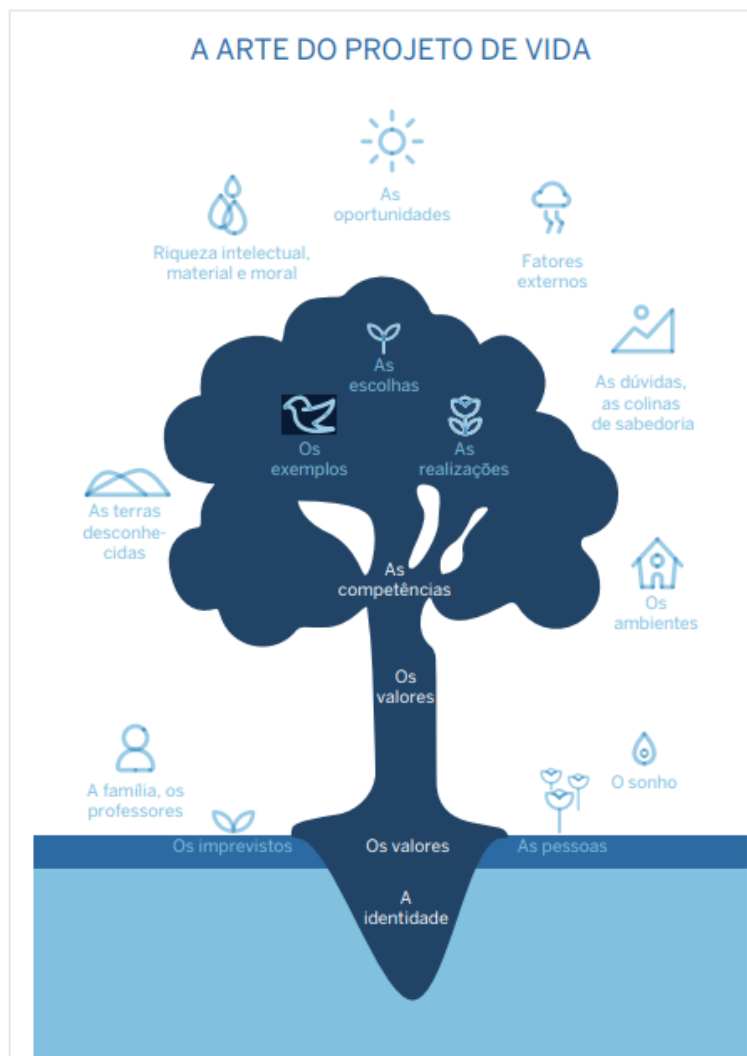
Figura 25 – Os quatro pilares da Educação



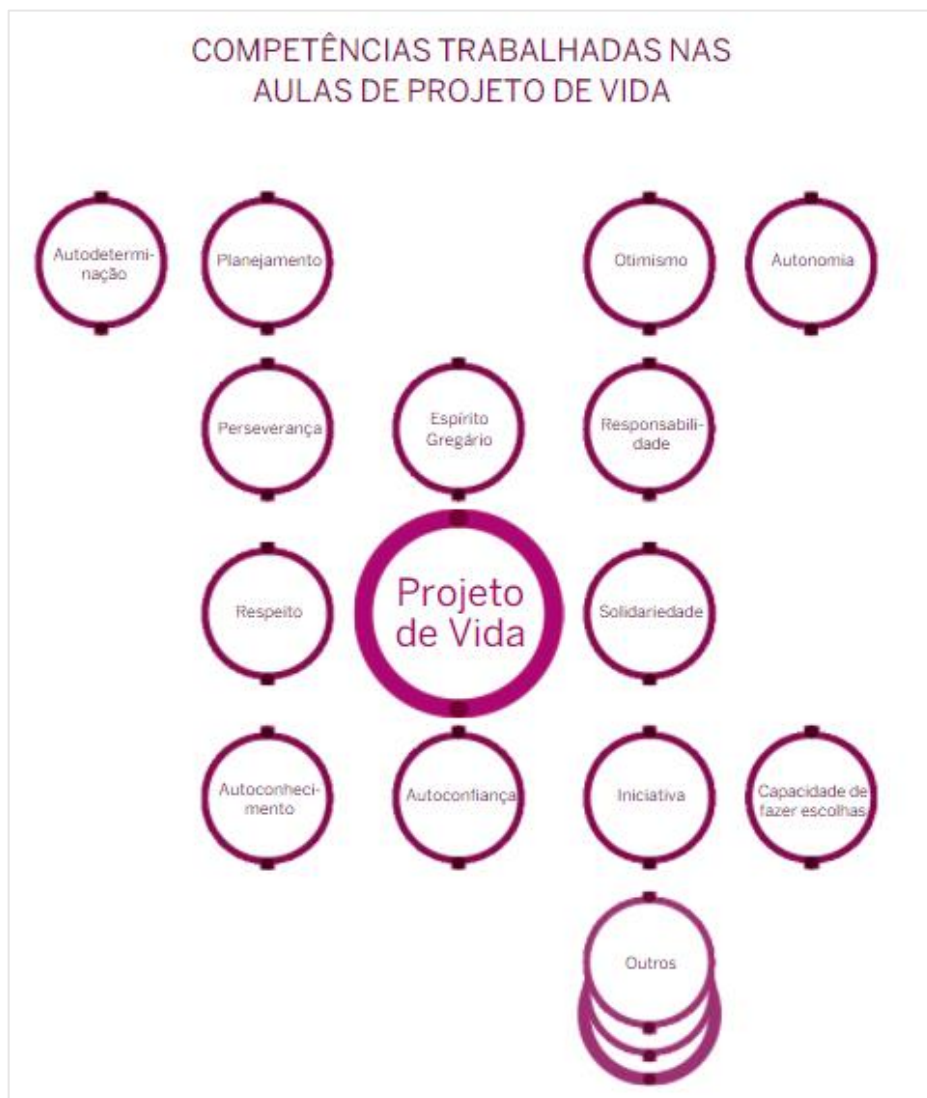
Fonte: ICE (2015, p.8).

ANEXO D - A ARTE DO PROJETO DE VIDA

Figura 26 – A Arte do Projeto de Vida



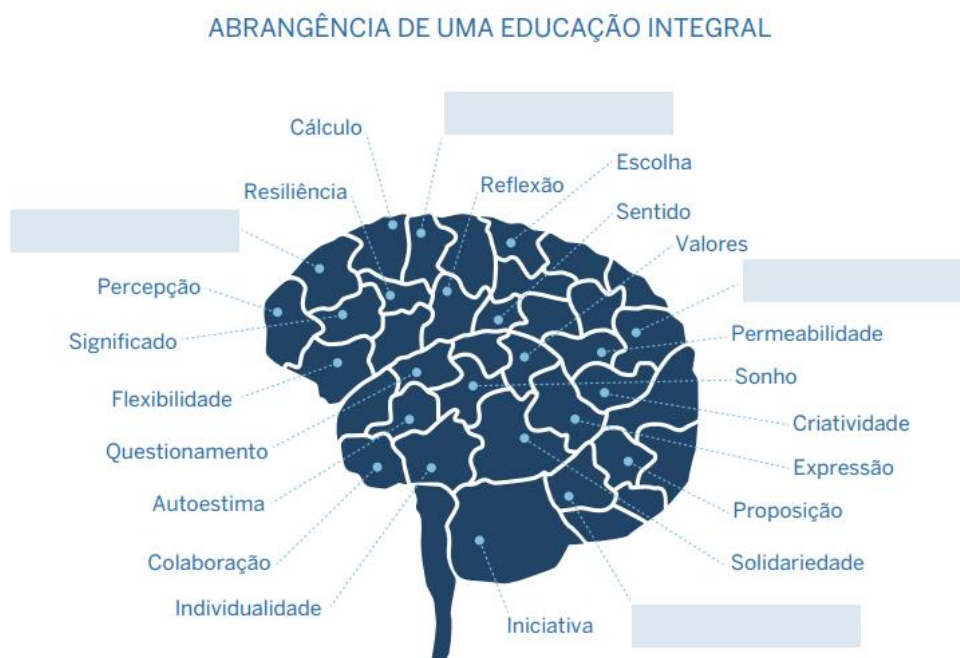
Fonte: ICE (2015a, p.29).

ANEXO E - COMPETÊNCIAS TRABALHADAS NAS AULAS DE PV**Figura 27** - Competências trabalhadas nas aulas de Projeto de Vida

Fonte: ICE (2015c, p. 10).

ANEXO F – ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Figura 28 – Abrangência de uma educação integral



Fonte: ICE (2015a, p. 22).

ANEXO G - COMPETÊNCIAS TRABALHADAS NAS AULAS DE ESTUDO ORIENTADO

Figura 29 - Competências trabalhadas nas aulas de estudo orientado



Fonte: ICE (2015c, p. 31).

ANEXO H - COMPETÊNCIAS TRABALHADAS NAS DISCIPLINAS ELETIVAS**Figura 30** – Competências trabalhadas nas disciplinas eletivas

Fonte: ICE (2015c, p. 23).

ANEXO I – DIÁRIO OFICIAL DA PARAÍBA – 12 DE ABRIL DE 2018 (LEI Nº

11.100)



DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DA PARAÍBA

Nº 16.596

João Pessoa - Quinta-feira, 12 de Abril de 2018

Preço: R\$ 2,00

ATOS DO PODER LEGISLATIVO

LEI Nº 11.100, 06 DE ABRIL DE 2018
AUTORIA: PODER EXECUTIVO

Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidades Inteiras – ECI, Escolas Cidades Inteiras Técnicas – ECIT e Escolas Cidades Inteiras Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA:

Faço saber que o Governador do Estado da Paraíba adotou a Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018, que a Assembleia Legislativa da Paraíba aprovou, e eu, Deputado Gervásio Maia, Presidente da Mesa, para os efeitos do disposto no § 3º do art. 63 da Constituição Estadual, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 06/1994, combinado com o § 2º do art. 236 da Resolução nº 1.578/2012 (Regimento Interno da Casa), PROMULGO, a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Estado da Paraíba, o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidades Inteiras – ECI, Escolas Cidades Inteiras Técnicas – ECIT e Escolas Cidades Inteiras Socioeducativas – ECIS, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual.

Parágrafo único. O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido em unidades escolares da Rede Pública Estadual e expandido a critério do sistema de ensino, observadas as condições de viabilidade e oportunidade.

Art. 2º Participam das Escolas Cidades Inteiras – ECI, Escolas Cidades Inteiras Técnicas – ECIT e Escolas Cidades Inteiras Socioeducativas – ECIS as seguintes modalidades de ensino:

I – Ensino Fundamental II Integral;

II – Ensino Médio Integral;

III – Ensino Médio Profissionalizante Integral;

IV – Socioeducação (Educação de Jovens e Adultos Integral).

Art. 3º São objetivos específicos das ECI, ECIT e ECIS:

I – formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;

II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;

III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;

IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social;

V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;

VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;

VII – ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação;

VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida.

Art. 4º As ECI, ECIT e ECIS funcionarão em período escolar integral, turnos manhã e tarde, com grade curricular definida por meio de diretriz da Secretaria de Estado da Educação, sem prejuízo da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, caso a escola já ofereça essas modalidades.

Parágrafo único. Em caso de prejuízo ao cumprimento do Modelo de Gestão e Pedagógico das ECI, ECIT e ECIS, o titular da Secretaria de Estado da Educação decidirá pela permanência da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, podendo ocorrer a transferência de forma gradual ou imediata.

Art. 5º Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Administrativo-Financeiro e Diretor das Escolas Cidades Inteiras, Escolas Cidades Inteiras Técnicas e Escolas Cidades Inteiras Socioeducativas terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurnas, cumpridas obrigatoriamente na ECI, ECIT ou ECIS em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar as disciplinas técnicas profissionalizantes nas Escolas Cidades Inteiras Técnicas.

Parágrafo único. Os professores das Escolas Cidades Inteiras, Escolas Cidades Inteiras Técnicas e Escolas Cidades Inteiras Socioeducativas terão sua carga horária dividida da seguinte forma:

I – 28 (vinte e oito) horas semanais em sala de aula, inclusive em atividades multidisciplinares;

II – 12 (doze) horas semanais dedicadas a Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA, a serem realizadas no ambiente escolar ou em atividades pedagógicas propostas pela escola em ambientes didáticos planejados, estando disponíveis para, além do exercício de suas atividades, substituir outros professores ausentes em virtude de afastamento planejado ou não, quando necessário.

Art. 6º Para fins desta Lei, considera-se:

I – Diretrizes Operacionais das ECI, ECIT e ECIS: instrumento que visa orientar acerca da operacionalização das rotinas escolares e subsidiar a organização das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, documento este elaborado pela Secretaria de Estado da Educação;

II – Desenvolvimento Integral: consideração das dimensões social, emocional, cognitiva e cultural dos estudantes, bem como o exercício da cidadania e apoio à construção dos seus Projetos de Vida durante todo o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica;

III – Projeto Pedagógico de Educação Integral: documento elaborado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação;

IV – Projeto Político Pedagógico: documento que define a identidade institucional da unidade, elaborado coletivamente pelos diversos segmentos da comunidade escolar;

V – Escola Cidadã Integral: escola de Ensino Médio e Fundamental II em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;

VI – Escola Cidadã Integral Técnica: escola de Ensino Médio profissionalizante em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mundo de trabalho, atuando com protagonismo na vida profissional e social;

VII – Escolas Cidades Inteiras Socioeducativas: escolas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se engajarem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;

VIII – Jornada de Trabalho Com Carga Horária Integral: jornada semanal de 40 (quarenta) horas de trabalho, em período integral a ser exercida na ECI, ECIT ou ECIS em que o professor se encontra lotado, considerando ações pedagógicas inerentes ao programa, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação da ECI, ECIT e ECIS;

IX – Plano de Ação da Escola: instrumento de gestão escolar de natureza estratégica, elaborado coletivamente a partir do Plano de Ação do Programa de Educação Integral e coordenado pelo diretor da escola, contendo diagnóstico, definição e premissas, objetivos, indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados, sendo revisado anualmente a partir dos resultados alcançados e pactuados com o Secretário de Educação;

X – Programa de Ação: documento de gestão de natureza operacional, elaborado pela equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados relativos às respectivas áreas de atuação, conforme o Plano de Ação estabelecido no âmbito da Escola;

XI – Projeto de Vida: é um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro;

XII – Protagonismo Juvenil: processo no qual os estudantes desenvolvem suas potencialidades por meio de práticas e vivências, apoiados pelos professores, assumindo progressivamente a gestão de seus conhecimentos, da sua aprendizagem e da elaboração do seu Projeto de Vida;

XIII – Guia de Aprendizagem: documento elaborado bimestralmente pelos professores, sob a orientação dos coordenadores das suas respectivas áreas de ensino, sendo destinado ao planejamento das atividades de docência, de comunicação e acompanhamento pelas famílias e autorregulação da aprendizagem dos estudantes;

XIV – Agenda Bimestral: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva pela Secretaria de Estado da Educação, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação das ECI, ECIT e ECIS;

XV – Clubes de Protagonismo: organizações criadas e gerenciadas pelos estudantes, apoiados pela equipe escolar, destinados a promover vivências de apoio ao processo de desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades relativas à formação do jovem autônomo, solidário e competente, sendo essa a contribuição fundamental para a elaboração de um Projeto de Vida;

XVI – Tutoria: processo pedagógico realizado pelos professores indicados, destinado a propiciar ao estudante o acompanhamento e orientação das suas atividades tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal;

XVII – Jornada Escolar Integral: período escolar diário, composto por 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada e jornada total de 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos por dia.

Art. 7º Levando em consideração as possibilidades da Secretaria de Estado da Educação, as escolas poderão contar com profissionais de outras áreas, além de outros auxiliares e técnicos, que se fizerem necessários ao bom desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Parágrafo único. Na estrutura organizacional das ECI, ECIT e ECIS será denominado de Equipe Gestora Escolar o corpo diretivo composto das seguintes funções:

I – Diretor;

II – Coordenador Administrativo-Financeiro;

III – Coordenador Pedagógico.

Art. 8º São atribuições específicas do Diretor de ECI, ECIT ou ECIS, além de bom desempenho nas atribuições referentes ao respectivo cargo:

I – planejar, estabelecer e gerir as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprias da escola;

II – articular, acompanhar e intervir na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico;