

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Flávio Dalera de Carli

Antes não, agora sim!

**Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na
escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Antes não, agora sim!

Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2018

Banca Examinadora

FICHA CATALOGRÁFICA

DALERA de CARLI, Flávio. **Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo.** São Paulo: 2018.

Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018

Área de Concentração – Educação: Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por Processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Esta tese é dedicada:

A todos os estudantes que não tiveram, não tem e não terão, acesso a uma escola que, pelas condições históricas do abandono da educação pública e gratuita no país, não pôde acolhe-los e, com eles, produzir conhecimento, presença e cuidado, quebrando o paradigma da reprodução do fracasso escolar.

A todos os educadores que escolheram, escolhem e escolherão a construção histórica de uma educação como prática da liberdade para a promoção do cuidado consigo, com o outro e com a Vida.

Aos estudantes e educadores que, por todos os rincões do país, transformam abandono em esperança.

Agradecimentos

A minha mãe, Beatriz Letícia Dalera, pela vivência do cuidado.

A orientadora desta tese, a Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco, pela vivência da acolhida e da educação como prática de liberdade.

A todos os estudantes, educadores e demais profissionais que cederam parte de seu tempo nas entrevistas e coleta de dados desta tese, pela vivência do compartilhamento.

A todos os estudantes, educadores e demais profissionais com quem pude aprender, aprendo e aprenderei nos diversos contextos na Educação, na rede pública estadual paulista e fora dela, pela vivência do saber como ferramenta contra o poder.

Aos professores João Bosco Arantes Braga Guimarães, Maria Nazareth Guimarães Cardoso e Rosângela Aparecida de Almeida Valim que, na qualidade de Dirigentes Regionais de Ensino, apoiaram e deram condições - nos termos legais e na acolhida pessoal -, para o desenvolvimento desta Pesquisa, pela vivência de uma liderança servidora e responsável.

A todos os estudantes-educadores do grupo de pesquisa CEPid – *Contexto Escolar, Processos Identitários na Formação de Professores e Alunos da Educação Básica*, pela vivência do aprender.

À Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo pela concessão de bolsa parcial, no contexto do Programa Bolsa Mestrado/Doutorado, pela vivência do incentivo à formação contínua dos profissionais do magistério paulista.

A Elizane Henrique de Mecena, nos quilômetros de ensinamentos percorridos, pela vivência do amor e da doação.

A Moriê Letícia Dalera de Carli, na busca responsável de seu devir, pela vivência da esperança.

RESUMO

Antes não, agora sim! Protagonismo Juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo

Flávio Dalera de Carli

Antes não, agora sim diz respeito a processos de ressingularização na compreensão de si-no-mundo, vivenciados por estudantes e educadores que, por sua vez, ressingularizam culturas escolares em contextos específicos. Estudando duas escolas públicas estaduais paulistas de ensino médio do Programa Ensino Integral (PEI), nomeadas escolas A e B, objetiva-se na Tese compreender a potência transformadora de um projeto pedagógico que coloca a centralidade do estudante como condição para os processos escolares, a partir do favorecimento de seu protagonismo, e que considera a construção de um projeto-de-vida-para-si uma potente vivência protagônica. Busca-se apreender e compreender o que move a inflexão nos percursos individuais e coletivos, levando-os a um novo platô existencial para um *agora sim* antes não existente. Os dados empíricos da escola A foram coletados entre 2012 e 2015, no acompanhamento profissional do Programa, e os da escola B, em agosto de 2017, na escuta de três grupos focais com estudantes e de entrevistas com profissionais da escola. O tratamento dos dados convergiu para a construção de um texto analítico-descritivo, coerente ao construcionismo de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que fundamenta o trabalho, e inspirado na análise de prosa proposta por Marli André. Nos contextos pesquisados, os estudantes passaram a atribuir sentido às práticas escolares mostrando-se motivados para a concretização de um projeto vital ético, e os educadores afirmam que reencontraram um motivo para o ser e estar na profissão, por verem resultado em seu trabalho. Considera-se que é no “*entre*” das relações entre estudantes e educadores, quando pautadas em princípios pedagógicos humanistas para a promoção do cuidado consigo, com o outro e com o tempo, que se mantém acesa a chama para uma transformação emancipatória. Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida são conceitos desenvolvidos com base em Antônio Carlos Gomes da Costa e Willian Damon. Aprendizagens experienciais, como condição de reflexividade e transformação, são consideradas na acepção de Claude Dubar e aproximadas de um conceito de vivência em Gisele Toassa. As relações poder/saber são tomadas de Tomaz Tadeu Silva e de considerações de Bernard Charlot sobre o tema. Um conceito de fracasso escolar é fundamentado em Maria Helena de Souza Patto. Compreende-se o protagonismo do jovem na escola como promotor de aprendizagens experienciais, para afirmar que a vivência do protagonismo e do projeto de vida ressingularizam as relações com o poder, envergando-as para uma maior horizontalidade, tendo em vista que a construção de um projeto-de-vida-para-si promove, no sujeito, a necessidade da apropriação do saber. Considera-se, assim, que a escola é o que os sujeitos fazem dela ao se apropriarem de seus contextos em suas circunstâncias. Autonomia e emancipação são conceitos utilizados a partir de Paulo Freire. Os educadores, nesses movimentos, são compreendidos a partir das formulações sobre a formação docente em Vera Maria Nigro de Souza Placco e Vera Lucia Trevisan de Souza. A partir destes fundamentos, esta tese ousa anunciar: *Evoé, jovens à vista!*

Palavras chave: Protagonismo Juvenil; Projeto de Vida; Ressingularização; Programa Ensino Integral.

ABSTRACT

Not then, right now. Youth Protagonism, life projects and processes of rediscovering singularities at school: a standpoint based upon Sao Paulo's Fulltime Teaching Program. Youth Protagonism

Flávio Dalera de Carli

Not then, right now is about processes of rediscovering singularities on the students and educators' comprehension of the world that emplaces educational cultures in specific contexts. Two Sao Paulo's public state high schools of the Fulltime Teaching Program (PEI), named schools A and B, were studied with the goal of understanding the transforming power of a pedagogic project that puts the centrality on the student as a determinant condition for the school's *modus operandi*, built upon the encouraging of its's protagonist the student, and considering the making of a life project significantly protagonistic. The project also works to comprehend what eases both individual and collective learning paths takes students to a new existential plateaus, to an *right now* that did not exist before. The empirical data from school A were collected between 2012 and 2015 with the teaching Program's professional attendance, whereas school B's were collected in 2017, with the hearing of 3 groups of students and interviews with school professionals. The analysis of the data resulted in the construction of a descriptive and analytical text, coherent to the Gilles Deleuze and Felix Guattari constructionism, which is the base of the whole work, and inspired by the prose analysis proposed by Marli Andre. On the researched contexts the students were able to find meaning on the scholar activities, presenting motivation for the success of a vitally ethical project, and the educators assure that they have reencountered a reason to be in their professions for so they can see the result of their labour. It is considered that is the "*between*" of the relations between students and teachers, when based in humanistic pedagogical ideals for the promotion of the self preservation, the preservation of the others and the preservation of time that keeps lit the flame for a emancipating transformation. Youth Protagonism and life projects are concepts developed based on Antonio Carlos Gomes da Costa and Willian Damon. Experiential learning such as the condition of transformation and reflexive thought are considered under the definition of Claude Dubar and put alongside Gisele Toassa's concept of experience. The relation power/knowledge is taken from Tomas Tadeu Silva and from Bernard Charlot's considerations about the subject. The concept of scholar failure has its roots on Maria Helena de Souza Patto. The student protagonism at school is understood as the promoter of the empirical knowledge so that the experience of the protagonism and of the life project may contrast the singularities of the relations with power, looking forward to the construction of a self-centered life project which promotes the necessity of the appropriation of the knowledge. The school is what the subjects make of it when appropriating its contexts in their circumstances. Autonomy and emancipation are concepts based upon Paulo Freire. The tutors in these movements are taught upon Vera Maria Nigro de Souza Placco and Vera Lucia Trevisan de Souza's theories. Having said that, this thesis dare to announce: *Evoé*, youngsters at sight!

Key words: Youth Protagonism; Life Project; Singularities; Fulltime Teaching Program

RESUMEN

¡Antes no, ahora sí! Protagonismo Juvenil, proyecto de vida y procesos de resingularización en la escuela: una mirada desde el Programa Enseñanza Integral en São Paulo

Flávio Dalera de Carli

Antes no, ahora sí se refiere a procesos de resingularización en la comprensión de sí-en-el-mundo, vivenciados por estudiantes y educadores que, a su vez, resingularizan culturas escolares en contextos específicos. Estudiando dos escuelas públicas provinciales en São Paulo de nivel secundario del Programa Enseñanza Integral (PEI), nombradas escuelas A y B, se tiene por objetivo en la Tesis comprender la potencia transformadora de un proyecto pedagógico que coloca la centralidad del estudiante como condición para los procesos escolares a partir del favorecimiento de su protagonismo, y que considera la construcción de un proyecto-de-vida-para-sí una potente vivencia protagónica. Se busca aprehender y comprender lo que mueve la inflexión en los recorridos individuales y colectivos, llevándolos a una nueva meseta existencial para un *ahora sí* no existente anteriormente. Los datos empíricos de la escuela A fueron colectados entre 2012 y 2015, en el marco del acompañamiento profesional del Programa, y los de la escuela B en agosto de 2017, en la escucha de tres grupos focales con estudiantes y de entrevistas con profesionales de la escuela. El tratamiento de los datos convergió para la construcción de un texto analítico-descriptivo, coherente al construccionismo de Gilles Deleuze y Félix Guattari, que fundamenta el trabajo, e inspirado en el análisis de prosa propuesto por Marli André. En los contextos pesquisados, los estudiantes pasaron a atribuirles sentido a las prácticas escolares mostrándose motivados para la concretización de un proyecto vital ético, y los educadores afirman que reencontraron un motivo para o ser y estar en la profesión, por ver resultado en su trabajo. Se considera que es en el “*entre*” de las relaciones entre estudiantes y educadores, cuando pautadas en principios pedagógicos humanistas para la promoción del cuidado consigo, con el otro y con el tiempo, que se mantiene prendida la llama para una transformación emancipadora. Protagonismo Juvenil y Proyecto de Vida son conceptos desarrollados con base en Antonio Carlos Gomes da Costa y Willian Damon. Aprendizajes experienciales, como condición de reflexividad y transformación, son considerados en la acepción de Claude Dubar y aproximados de un concepto de vivencia en Gisele Toassa. Las relaciones poder/saber son tomadas de Tomaz Tadeu Silva y de consideraciones de Bernard Charlot sobre el tema. Un concepto de fracaso escolar es fundamentado en Maria Helena de Souza Patto. Se entiende el protagonismo del joven en la escuela como promotor de aprendizajes experienciales, para afirmar que la vivencia del protagonismo y del proyecto de vida resingularizan las relaciones con el poder doblándolas para una mayor horizontalidad, teniendo en cuenta que la construcción de un proyecto-de-vida-para-sí promueve, en el sujeto, la necesidad de la apropiación del saber. Se considera, de esta forma, que la escuela es lo que los sujetos hacen de ella al apropiarse de sus contextos en sus circunstancias. Autonomía y emancipación son conceptos utilizados a partir de Paulo Freire. Los educadores, en esos movimientos, son comprendidos a partir das formulaciones sobre la formación docente en Vera Maria Nigro de Souza Placco y Vera Lucia Trevisan de Souza. A partir de estos fundamentos, la tesis osa anunciar: ¡*Evoé*, jóvenes a la vista!

Palabras clave: Protagonismo Juvenil; Proyecto de Vida; Resingularización; Programa Enseñanza Integral.

Lista de Gráficos e Tabelas

Tabela 1 – Características Gerais das Escolas Pesquisadas	21
Gráfico 1 – Escola Z (regular) – Série histórica típica do Idesp no Ensino Médio em uma escola regular com evolução positiva	59
Gráfico 2 – Escola X (Programa Ensino Integral) - Série histórica típica do IDESP em uma escola do PEI com salto qualitativo positivo após o ingresso no Programa	60
Gráfico 3 – Escola N – (escola ETI que aderiu ao PEI) – Série histórica no	62
Tabela 2 – Microdados do IDESP da Escola N (2011-2016)	62
Gráfico 4 – Distribuição das Matrículas do Período Diurno na Rede Estadual em 2014	67

Lista de siglas

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina

CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETI – Escola de Tempo Integral

ETEC – Escola Técnica Estadual

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PDCA –. Da língua inglesa: *Plan, Do, Check and Act.*

PEI – Programa Ensino Integral

PCA – Professor Coordenador de Área

PCG – Professor Coordenador Geral

PIB – Produto Interno Bruto

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria de Estado da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução	14
1. Referenciais teórico-metodológicos	17
1.1. Motivadores e âncoras conceituais da pesquisa	17
1.2. Escolas pesquisadas, fontes de dados, formas de coleta e de tratamento de dados	20
1.2.1. Escolas pesquisadas	20
1.2.2. Fontes de dados e formas de coleta	22
1.2.3. Transcrição das entrevistas e grupos focais	25
1.2.4. Tratamento dos dados e categorias de análise	26
1.3. Entre “antes não, agora sim”: um conceito de processos de ressingularização	31
1.3.1. A máquina de consumo capitalista	40
1.3.2. A crença em uma escola possível para a autonomia e a liberdade	45
1.3.3. Ressingularização e identidade das juventudes	51
2 - O Programa Ensino Integral e os conceitos de Protagonismo Juvenil e Projeto e Vida	57
2.1. O Programa Ensino Integral no contexto dos resultados educacionais oficiais	57
2.2. O Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo	64
2.3. Protagonismo Juvenil no contexto do Programa Ensino Integral	73
2.3.1. Protagonismo Juvenil: breve revisão bibliográfica	74
2.3.2. O conceito de Protagonismo Juvenil no Programa Ensino Integral	77
2.3.3. Protagonismo Juvenil em Antonio Carlos Gomes da Costa	79
2.4. Projeto de Vida no contexto do Programa Ensino Integral	84
2.4.1. Projeto de Vida: breve revisão bibliográfica	86
2.4.2. O conceito de Projeto de Vida no Programa Ensino Integral	89

2.4.3. Projeto de Vida em diálogo com Antonio Carlos Gomes da Costa	91
3. Prática, vivência e processos de ressingularização	103
3.1. Diferenciando prática e vivência	103
3.2. Práticas e vivências em Protagonismo Juvenil nas escolas pesquisadas	107
3.2.1. Práticas e vivências em Protagonismo Juvenil decorrentes das metodologias do Programa, observadas nas escolas pesquisadas	110
3.2.2. Práticas e vivências em Protagonismo Juvenil decorrentes da apropriação que as escolas pesquisadas fazem do Programa e de seus princípios pedagógicos	140
3.3. Práticas e vivências em Projeto de Vida	147
4. Evoé, jovens à vista! Considerações finais	155
4.1 Posfácio	164
5. Referências Bibliográficas	166
6. Índice de Apêndices (CD-ROM)	176

Introdução

Nosso objetivo na elaboração da tese, *Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo*, é estudar, a partir do Programa Ensino Integral – PEI, como o protagonismo juvenil e o projeto de vida são motores potentes em processos de ressingularização - individual e coletivo - manifestados pelos sujeitos pesquisados. Temos por objeto de pesquisa os processos de ressingularização vivenciados pelos sujeitos das escolas pesquisadas após a implantação do Programa Ensino Integral, conforme nos relataram, especialmente, os estudantes.

Em uma escola, que chamaremos Escola A, foram ouvidos estudantes em grupos focais, o diretor, em entrevista individual, e uma professora que também é coordenadora de área e o coordenador pedagógico, entrevistados em dupla. Em outra, que chamaremos Escola B, fizemos acompanhamento durante três anos, em prática institucional e profissional de supervisão de ensino na estrutura da Secretaria de Educação de São Paulo; secretaria esta que financiou parcialmente a elaboração deste trabalho, através do Programa Bolsa Mestrado/Doutorado. Os registros deste acompanhamento se constituem como fonte de dados. Dentre as condições para a concessão da referida bolsa, está o estudo de temática que se relacione à política pública da Secretaria de Estado da Educação – SEE, e a seus programas e projetos. É sob essa perspectiva que alinhamos nossa motivação pessoal para a pesquisa, que será apresentada no Capítulo 1, ao contexto pesquisado, que analisamos na condição de funcionário público da SEE, atuando na supervisão de ensino nessa Secretaria¹.

O objetivo geral desta Tese é o de compreender a potência transformadora de um projeto pedagógico que coloque a centralidade do estudante nos processos escolares, a partir do favorecimento de seu protagonismo, sendo a construção de seu projeto de vida uma potente vivência protagônica, ressingularizando a compreensão da escola para os sujeitos e para a própria instituição.

Os objetivos específicos são os de compreender, (a) como as práticas e vivências em protagonismo juvenil promovidas impactam os estudantes, (b) como a sistematização de um projeto de vida na escola ressingulariza os processos de constituição de si, (c) como a prática do protagonismo juvenil altera as relações de poder, envergando-as para a horizontalidade e,

¹ A supervisão de ensino está regulamentada no artigo 72 do Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011; dentre suas atribuições está o acompanhamento de escolas estaduais com vista a implementação da política pública.

por isso, (d) alterando as relações com o saber, colocando-as como condição para o vir-a-ser do estudante, a partir da objetivação de seu projeto de vida no tempo presente. Por fim, (e) compreender a inter-relação nos movimentos descritos nos objetivos específicos (c) e (d).

No processo de elaboração desta tese, optamos por adotar uma perspectiva teórico-metodológica analítico-descritiva, compreendida como o cotejamento de, ao menos, três elementos, quais sejam, os dados, os referenciais teórico-metodológicos adotados e o processo de análise, em movimento construtivo e reflexivo do pesquisador. Sendo assim, em todo o percurso desta tese, serão encontrados esses três elementos imbricados na narrativa construída.

Emergente do processo analítico-descritivo, a categoria sintética “antes não, agora sim” perpassa toda a análise e procura apreender processos de ressingularização nos discursos e práticas dos sujeitos pesquisados.

No Capítulo 1, intitulado “Referências teórico-metodológicas”, apresentamos nossos motivadores pessoais para a pesquisa e os referenciais nos quais ancoramos ontológica e epistemologicamente a Tese. Apresentamos a descrição do processo metodológico, com apresentação geral das escolas pesquisadas, das fontes e formas de coleta, e como foi proposto o tratamento dos dados que culminou nas categorias de análise utilizadas. Ainda nesse Capítulo, apresentamos considerações teóricas que fundamentam nossa visão de mundo, nossa crença em relação a uma educação pública e gratuita que promova a autonomia e a liberdade, e o conceito de adolescências e juventudes que adotamos quando nos referimos aos estudantes.

No Capítulo 2, intitulado “O Programa Ensino Integral e os conceitos de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida”, apresentamos o programa no contexto dos indicadores educacionais oficiais e apresentamos algumas de suas características.

Na sequência, discorreremos sobre um conceito de Protagonismo Juvenil, partindo de uma revisão bibliográfica, continuando com uma análise descritiva de como é tratado nas diretrizes oficiais do Programa Ensino Integral e apresentando como o conceito é desenvolvido por Antonio Carlos Gomes da Costa, o principal autor do tema no Brasil, e que fundamenta as diretrizes desse Programa. Ainda nesse Capítulo, fazemos os mesmos movimentos com um conceito de Projeto de Vida.

No Capítulo 3, intitulado “Prática, vivência e processos de ressingularização”, fazemos uma descritivo-analítica de práticas e vivências observadas e relatadas pelos sujeitos das escolas pesquisadas. Para tanto, apresentamos um conceito de práticas e vivências que clivamos à análise do protagonismo juvenil e projeto de vida observados nas escolas pesquisadas, procurando apreender os movimentos de ressingularização elaborados pelos sujeitos, cotejando-os com os referenciais teórico-metodológicos que adotamos.

No Capítulo 4, intitulado “*Evoé, jovens à vista! Considerações finais*”, procuramos discorrer sobre a compreensão do objeto estudado nesse momento de nosso percurso de aprendizagem, a ser superada no movimento do devir pessoal, profissional, acadêmico e contextual. Ainda nesse Capítulo, procuramos apontar temas que não foram possíveis de desenvolver nesta pesquisa, mas que consideramos fundamentais para a compreensão do fenômeno da Educação em Tempo Integral, bem como para a compreensão de uma educação integral ao longo de Vida.

Por fim, são apresentados um Posfácio, as Referências Bibliográficas e a indicação dos conteúdos que compõem os Apêndices desta Tese (disponíveis no CD-ROM em anexo).

Do ponto de vista da utilização das informações emergentes das fontes pesquisadas, especialmente das contribuições dos estudantes, estas aparecem ao longo de toda a tese, na qual procuramos cotejar os discursos prescritos na política pública com aquele proferido pelos sujeitos, à luz de nossos fundamentos teóricos-metodológicos.

Desenvolvemos esta pesquisa com o espírito do texto de Gabriel Garcia Márquez,

(...) o direito de acreditar que ainda não é demasiado tarde para nos lançarmos na criação da utopia contrária. Uma nova arrasadora utopia da Vida, onde ninguém possa decidir pelos outros até mesmo a forma de morrer, onde, de verdade seja certo o amor, e seja possível a felicidade, e onde as estirpes condenadas a cem anos de solidão tenham, enfim e para sempre, uma segunda oportunidade sobre a Terra. (MÁRQUEZ, 1982)

Que nossa segunda oportunidade seja a de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, estudantes e educadores, promotora de dignidade e potência de Vida.

1. Referenciais teórico-metodológicos

1.1. Motivadores e âncoras conceituais da pesquisa

O fazer cotidiano, ao mesmo tempo em que permite um olhar sobre o real, o naturaliza e, assim, o aliena da consciência, embotando uma *práxis* transformadora. Chede (2014), estudando a supervisão de ensino no Estado de São Paulo, questiona: *apesar da supervisão de ensino estar ligada institucionalmente, de forma hierárquica, ao governo do estado de São Paulo e à execução de suas políticas, há possibilidades contraditórias de práticas voltadas para e compromissadas com a emancipação social, em nossos dias?* (p. 239). Não temos resposta à questão proposta, ainda que acreditemos fazer escolhas no sentido de favorecer práticas voltadas e compromissadas com a emancipação. Haveria que se discutir a concretude da emancipação; do que estamos falando?

Quando lemos a questão da autora, dentre outros importantes referenciais críticos à educação e às políticas públicas (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004), com os quais normalmente concordamos, fazemos a pergunta: *então, qual escola, quais práticas, quais fazeres?* O que, como sujeitos da prática, temos que fazer, o que temos que mudar, como, nos microprocessos cotidianos, podemos favorecer a emancipação? Preocupa-nos sobremaneira o fato de nossa compreensão sobre um texto estudado chegar à encruzilhada de que, para termos uma escola emancipatória, precisemos colocar a infraestrutura (GORENDER, 1982) de ponta cabeça, ainda que não se afirme como devemos fazê-lo, dadas as condições históricas materiais de existência; preocupa-nos sobremaneira que, em nossa compreensão, submetamos os processos escolares somente às grandes narrativas de nosso embate cotidiano ao sistema capitalista e a suas máquinas de exploração objetivas e subjetivas. A escola, como organização da cultura, integra a superestrutura que, num sentido gramsciano (COUTINHO, 1981), retroalimenta dialeticamente a infraestrutura. Mas, as crianças e os adolescentes concretos estão nas escolas: o que temos – como adultos da espécie – feito para eles? Por que ainda continuamos a impor-lhes o disciplinamento de seus corpos e almas, como os estudos foucaultianos (SILVA, 2002), dentre outros, têm descrito? Mais ainda, atuando em contextos de vulnerabilidade, porque os condenamos ao fracasso escolar (e ao fracasso da escola)? Por que, como educadores, ainda não constituímos um sentimento de classe que nos mobilize para a transformação social através de uma prática educacional comprometida com a aprendizagem dos jovens? (haveria que se discutir quais aprendizagens e adentraríamos nas teorias do currículo, o que não é do nosso escopo, mas o conjunto de avaliações internas e externas das escolas evidenciam a não

aprendizagem de leitura – de textos e do mundo -, nas escolas públicas voltadas para as classes populares, se comparadas às escolas – públicas e privadas – que atendem os jovens de classes mais abastadas).

É frente a essas preocupações que nos propomos a considerar o estudo do Programa Ensino Integral, do Protagonismo Juvenil e do favorecimento dos Projetos de Vida; porque vemos, em nosso cotidiano profissional, uma nova escola fazer-se concreta para jovens que antes não teriam perspectiva de aprendizagens e de futuro; vemos sorrisos, vemos alegrias, vemos vidas atribuírem-se sentido em processos de ressingularização da compreensão de si-no-mundo e de si com os outros.

Como supervisor de ensino, temos a responsabilidade de fazer, anualmente, a publicação dos estudantes concluintes do Ensino Médio em sistema digital da Secretaria da Educação (antiga publicação de “lauda”). Para isso, é necessário fazer verificação documental da vida escolar de cada estudante. No tempo presente, em uma escola regular, oito classes com quarenta alunos cada uma, concluem o Ensino Médio por ano (apesar de que, ao menos, doze classes tivessem iniciado na primeira série nesse curso). São, pelo menos, 360 estudantes; destes, ao menos 90% estudaram todo o Ensino Médio nessa mesma escola. Deles, no máximo dez fazem a inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (que apresentaria uma possibilidade de continuidade dos estudos) e, quase que a totalidade, destina suas vidas após a conclusão do curso a empregos de baixa remuneração no setor de serviços ou são submetidos ao subemprego. Se considerarmos os dados do Mapa da Violência (WAISELFIZ, 2017), saberemos que muitos deles morrerão antes de completar 25 anos. São, portanto, dados condizentes com a afirmação do fracasso escolar (PATTO, 2000; MECENA, 2011), que, como nos explicam os estudos citados, ocorre no complexo emaranhado contraditório entre as condições da (des) política pública para a educação nas periferias e a própria naturalização da exclusão e do abandono, nesses contextos, que se reproduzem historicamente. Mobiliza-nos, especialmente, o fato de que, nesse contexto, a situação se reproduz há, ao menos, 30 anos; atuamos como professor nesse contexto no início de carreira e, agora, como supervisor de ensino. Mudaram os personagens, mas o protagonismo continua a ser o da desesperança. E não é que os sujeitos estejam alienados e inertes; pelo contrário, muitas vezes, estão em luta constante contra as determinações históricas do fracasso; porém, quase sempre, lutam sós, ou lutam a partir de uma verdade pessoal não compartilhada e, ainda, sem qualquer suporte ou apoio da política pública que não está voltada para esse contexto. Como não podemos esperar das políticas públicas neoliberais grandes alterações de percurso (CHEDE, 2014; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004), parece-nos que a busca de compartilhamento entre os sujeitos da

prática, apropriando-se dos ditames de seu futuro, atuando nas frestas do sistema de poder, poderá ser um caminho possível para a superação da exclusão e do abandono que, por gerações, assola as populações pobres das periferias geográficas, condenadas às periferias simbólicas. E eis que, no contexto contraditório da própria política pública, vivenciamos a implantação do Programa Ensino Integral e nos empolga, especialmente, que possa se constituir em ferramenta contra a exclusão e o abandono em contextos vulneráveis.

As escolas estudadas nesta Tese têm evitado a evasão e o abandono e incrementado os dados sobre desempenho que, anteriormente, eram compatíveis com uma condição de fracasso escolar, traduzida em uma taxa de abandono e evasão, no Ensino Médio, próxima de 25% na série histórica considerada para análise (2011-2016). Barbosa (2016), estudando o Programa Ensino Integral, aponta as alterações nas condições materiais (o tempo estendido, dentre elas) como determinantes para o sucesso; concordando com ele, esta pesquisa tem como foco a transformação da cultura, que compreendemos ressingularizada, no bojo da implantação do Programa Ensino Integral nas escolas pesquisadas; para isso, elegemos, dentro do Programa Ensino Integral, o estudo do Protagonismo Juvenil e do Projeto de Vida, compreendidos como motores dessa transformação.

Nesta tese, procuraremos sustentar as questões ontológicas e epistemológicas, nas proposições de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1972, 2004, 2005 e 2006). Também com fundamento nesses autores, discutiremos possíveis ressingularizações nos percursos dos sujeitos e das instituições a partir da implantação do Programa Ensino Integral, considerando a perspectiva filosófica construtivista desses autores.

Um conceito de protagonismo juvenil e participação será desenvolvido, com fundamento nas proposições de Antonio Carlos Gomes da Costa (2001, 2006, 2008, 2010, 2010a e 2010b). Um conceito de Projeto de Vida será também desenvolvido com fundamento em Costa (2001, 2006, 2008, 2010, 2010a e 2010b), em diálogo com Hurtado (2012) e Damon (2009). Como suporte à discussão sobre protagonismo e participação, um conceito de autonomia e emancipação será desenvolvido, com fundamento em Paulo Freire (1996) e Bernard Lahire (2006). Um conceito de identidade como movimento será considerado, na compreensão de processos de ressingularização, com fundamento nas proposições de Claude Dubar (2005, 2009), Vera Maria Nigro de Souza Placco e Vera Lucia Trevisan de Souza (2005, 2006, 2010, 2012 e 2015). Um conceito de emancipação será discutido, também, no bojo das concepções de Placco e Souza (2005, 2006, 2010, 2012 e 2015) sobre as dimensões da formação do professor.

Nosso foco para compreensão dos processos de ressingularização são os estudantes. Porém, consideramos que não haverá favorecimento do protagonismo e do projeto de vida na escola sem uma escolha ética dos profissionais do magistério que leve à centralidade do estudante nos processos escolares e à alteração nas relações de poder-saber. A discussão poder-saber será fundamentada nos estudos foucaultianos, Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2002) em especial, coerente a Deleuze e Guattari.

1.2. Escolas pesquisadas, fontes de dados, formas de coleta e de tratamento de dados

1.2.1. Escolas pesquisadas

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais que integram o Programa Ensino Integral. A Escola A foi pesquisada durante o ano de 2017, e a Escola B, entre os anos de 2012 e 2015, como a seguir será relatado. Os dados coletados são vistos e analisados de forma complementar, não comparativos, entre essas duas escolas.

A tabela abaixo pretende apresentar informações gerais relativas a essas escolas.

Tabela 1 – Características Gerais das Escolas Pesquisadas

ESCOLA A							ESCOLA B							
Contexto	Escola localizada na periferia da cidade de São Paulo. Público atendido, majoritariamente das classes C e D. Bairro na posição intermediária no IDH dos bairros da cidade. O município é o 15º de maior IDH do Estado.						Contexto	Escola localizada em região central da cidade de São Vicente na Baixada Santista. Público atendido, majoritariamente das classes C e D. Município em posição intermediária superior no IDH dos municípios do Estado (121º de 645).						
Nº de estudantes em 2017			354				Nº de estudantes em 2015			338				
Nº de professores em 2017			21				Nº de professores em 2015			22				
Número de classes em 2017			9				Número de classes em 2015			9				
Equipe gestora (Diretor, Vice e Coordenador)			3				Equipe gestora (Diretor, Vice e Coordenador)			3				
Funcionários administrativos diretos			4				Funcionários administrativos diretos			4				
Funcionários terceirizados para limpeza			3				Funcionários terceirizados para limpeza			3				
Funcionários terceirizados para manipulação de alimentos			3				Funcionários terceirizados para manipulação de alimentos			3				
Indicadores Oficiais							Indicadores Oficiais							
Série histórica no Idesp – 2011-2016	2011	2012	2013*	2014	2015	2016	Série histórica no Idesp – 2011-2016	2011	2012	2013*	2014	2015	2016	
	1,74	1,09	2,48	3,59	3,34	3,76		1,25	1,59	2,46	3,08	3,54	3,63	
*Inflexão na série histórica após adesão ao PEI.							*Inflexão na série histórica após adesão ao PEI.							
Resultados 2016	Aprovação		98,8%				Resultados 2016	Aprovação		100%				
	Retenção		1,2%					Retenção		0%				
	Abandono		0%					Abandono		0%				
ENEM 2015	Área	Proficiência	Corte na Rede				ENEM 2015	Área	Proficiência	Corte na Rede				
	Ciências Humanas	543	Dentre 48% intermediário					Ciências Humanas	547	Dentre 48% intermediário				
	Ciências da Natureza	465	Dentre 4% superior					Ciências da Natureza	471	Dentre 4% superior				
	Linguagens e Códigos	507	Dentre 35% superior					Linguagens e Códigos	499	Dentre 65% superior				
	Redação	541	Dentre 35% superior					Redação	535	Dentre 35% superior				
Dados da escola nesta pesquisa	Registros, coletados em 2017, através de: - Grupo focal com estudantes. - Entrevista com o Diretor. - Entrevista com Professor Coordenador e Professor (que também é professor coordenador de área de Linguagens e Códigos) (Coleta consolidada nos Apêndices 1, 2 e 3).						Dados da escola nesta pesquisa	- Registros de acompanhamento dos processos escolares no período de 2012 a 2015, consolidados no Apêndice 4.						

(Fonte: observação pessoal e dados oficiais²)

² <<https://sed.educacao.sp.gov.br/PaginasPublicas/ConsultaDadosEscolas.html>>, <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/656.pdf>> Acesso em 14 de jan de 2018 e <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano> Acesso em 13 de set. de 2017.

1.2.2. Fontes de dados e formas de coleta

Nesta pesquisa, utilizamos as seguintes fontes:

- a) Registros de três grupos focais com estudantes (totalizando 12 estudantes) de uma escola estadual de Ensino Médio do Programa Ensino Integral (Escola A) – Apêndice 1
- b) Entrevista semiestruturada com o Diretor dessa escola – Apêndice 2
- c) Entrevista semiestruturada com um professor, que também é coordenador da área de Linguagens e Códigos e o professor coordenador geral (PCG) dessa mesma escola estadual, ouvidos juntos – Apêndice 3
- d) Registros de acompanhamento profissional como supervisor de ensino em uma escola do Programa Ensino Integral (Escola B) – Apêndice 4
- e) Respostas (Apêndice 6) a questionário *on-line* (Apêndice 5) apresentado a estudantes, egressos e profissionais da rede pública estadual e a público do terceiro setor, posteriormente categorizadas (Apêndice 7), sobre suas compreensões acerca do “protagonismo juvenil”.
- f) Relatórios, legislação e demais documentos oficiais de domínio público.

A escola do Programa Ensino Integral na qual foram ouvidos os grupos focais e realizadas as entrevistas (Apêndices 1, 2 e 3) é estranha à prática profissional deste pesquisador, como supervisor de ensino responsável por acompanhamento e formação de escolas do Programa. Optamos por escola de um contexto diverso, na qual não éramos seus conhecidos e que não conhecíamos, de forma a produzir certo estranhamento no olhar. Essa opção se mostrou extremamente frutífera e enriquecedora.

A coleta na Escola A foi realizada em diferentes momentos, ao longo de três dias, no final do mês de agosto de 2017. No primeiro dia, apresentamos mais detalhadamente os objetivos da pesquisa ao Diretor e este, de forma muito acolhedora, promoveu visita a toda a escola, apresentando-nos aos estudantes e aos profissionais, contando sobre o trabalho que realizam na escola; as atividades deste primeiro dia não foram gravadas. A partir do segundo dia, iniciou-se a coleta através de entrevista com o diretor, o professor coordenador e uma professora que também é coordenadora de área e grupos focais com os estudantes. Esses procedimentos foram realizados em uma sala de reuniões da escola. Com os estudantes (Apêndice 1), foram realizadas, em três momentos diferentes, com estudantes diferentes, que se voluntariaram, considerando sua agenda de atividades na escola naquele dia. Para a articulação dos grupos de estudantes, contamos com a colaboração inestimável da vice-diretora

da escola. No segundo dia, foi ouvido o primeiro grupo de estudantes, que era composto por cinco estudantes (Marcela, Débora, Isabela, Letícia e Mateus), da segunda e terceira séries, envolvidos em atividades de acolhimento e liderança, e o grupo focal teve duração de 35 minutos. O segundo grupo era composto por três estudantes (Wesley, Vitor e Graziely), da segunda série, e o processo de escuta teve duração de 22 minutos, realizado ainda no segundo dia. No terceiro dia, foi ouvido o terceiro grupo, composto por quatro estudantes (Heitor, Lauara, Betsida e Letícia), da primeira série, e teve duração de 43 minutos. Ainda nesse segundo dia, foi realizada entrevista com uma professora que também é coordenadora de área e um coordenador (Marilda e Marcos), juntos, (consolidada no Apêndice 3), que teve duração de 20 minutos. No terceiro dia, foi realizada entrevista com o Diretor da Escola (Orlando), que teve duração de 95 minutos (consolidada no Apêndice 2). Os nomes indicados somente têm a intenção de aproximar o leitor dos sujeitos; nesta tese não identificaremos os sujeitos e as instituições³.

Com os estudantes, o processo de escuta, previamente planejado a partir de um conjunto mínimo de questões (Apêndice 9), foi conduzido sem interrupções no fluxo das narrativas, buscando as interações entre os participantes. Após apresentar o tema do diálogo – protagonismo juvenil e projeto de vida - buscamos não intervir e favorecer a continuidade da narrativa; em alguns momentos, destacamos pontos dos depoimentos que apontavam para as questões de nosso interesse e deixamos a narrativa fluir. Esse processo de escuta se aproximou da acepção da condução dos grupos focais, em Gatti (2005): *“a técnica do grupo focal deve privilegiar a rede de interações, a criação de um campo interativo próprio ao grupo que, embora focado em um tema, oferece oportunidade de trocas e insights em um processo comunicativo flexível.”* (p.10). Tentamos o mesmo procedimento com a professora/coordenadora de área e o professor coordenador geral, mas houve menor fluência na narrativa (devido às várias atribuições de trabalho em curso, apesar dos sujeitos se mostrarem extremamente colaborativos), havendo maior intervenção de nossa parte na condução, o que acabou caracterizando a escuta como uma entrevista, a partir do conjunto de questões norteadoras (Apêndice 9). Com o Diretor de Escola, a partir da apresentação de protagonismo juvenil e projeto de vida como temas da pesquisa, realizamos entrevista, buscamos deixar o fluxo de sua narrativa fluir sem interrupções, o que foi favorecido por sua eloquência.

³ Optamos por não identificar as escolas e os sujeitos. Chede (2014), aponta a permanência cultural de uma percepção da supervisão de ensino como ação fiscalizadora do Estado sobre os sujeitos que, por suposto, pretendemos não praticar; ao não identificar sujeitos e escolas, procuramos criar um distanciamento, ainda que artificial, porém pragmático, entre o profissional e o pesquisador.

Os registros individuais de acompanhamento profissional (Apêndice 4) foram produzidos durante o período de 10/12/2012 a 19/07/2015, quando participamos da implementação e do acompanhamento, e colaboramos nos processos de formação continuada, em uma escola do Programa Ensino Integral, como integrantes de uma equipe de trabalho. Estes registros constituem-se em documentos oficiais que aqui serão apresentados em sua dimensão de registros pessoais do pesquisador, sem a identificação dos atores ou das instituições, tendo em vista que o interesse é documentar o percurso vivenciado pelo pesquisador. Nesse sentido, os registros apresentados no Apêndice 4 configuram parte de um percurso autobiográfico.

O questionário *on-line* utilizado foi produzido na ferramenta de formulários da plataforma *Google*. Os dados do questionário *on-line* (Apêndice 5) foram coletados a partir de envio do formulário por *e-mail*, para a rede de contatos pessoais e reproduzido em redes sociais na rede mundial de computadores. O formulário ficou aberto para respostas entre 06/07/2016 e 15/10/2016. Pela capilaridade da *web*, obtivemos respostas de colaboradores tanto da rede pública estadual, quanto de outros contextos, sendo: 12 estudantes de escolas PEI e 4 de escolas regulares; 17 professores de escolas PEI e 12 de escolas regulares; 4 diretores de escolas PEI e 6 de escolas regulares; 11 supervisores de ensino que também atuam em escolas PEI e 5 que atuam somente em escolas regulares. Ainda foram obtidas respostas de 6 estudantes egressos de escolas PEI e 3 egressos de escolas regulares; 2 respostas de profissionais que atuam no terceiro setor; 8 respostas de profissionais que atuam em funções pedagógicas em Diretorias de Ensino da rede pública estadual. As respostas ao questionário *on-line* foram transcritas e categorizadas por sujeitos respondentes (Apêndice 6). Posteriormente, foram agrupadas nas categorias analíticas “Protagonismo juvenil na relação com o saber” (Apêndice 7a) e Protagonismo Juvenil na Relação com o Poder” (Apêndice 7b).

Os relatórios, legislação e demais documentos oficiais de domínio público foram consultados na *web* e baixados em arquivo pessoal, sendo posteriormente analisados, bem como consultados para fundamentar a análise dos dados.

1.2.3. Transcrição das entrevistas e grupos focais

O material produzido pelos grupos focais com estudantes (Apêndice 1), bem como as entrevistas semiestruturadas com o Diretor da escola (Apêndice 2) e com a professora/coordenadora de área e com o professor coordenador de área (Apêndice 3), foram transcritas literalmente.

Inflexões de fala somente foram consideradas em momentos específicos indicados na transcrição e, quando compuseram o texto analítico-descritivo desta Tese, foram indicadas dentro da narrativa. Eventualmente, para algum sujeito, será feita uma descrição. Na transcrição de trechos de entrevista para o corpo da Tese, eventuais vícios e cacoetes da fala, presentes na transcrição, foram corrigidos, exceto aqueles que caracterizam o estilo narrativo de um sujeito particular, como o caso de uma estudante que termina todas as suas contribuições na conversa com “*e eu acho isso muito legal!*”. Nesse caso, ao transcrever trechos dessa entrevista, essa característica individual foi preservada.

Nesta tese, não faremos análise de “um” sujeito individual, tendo como objetivo localizar, nos depoimentos, um momento de concretização (o da emissão, no momento da escuta), de res/singularização de movimentos da compreensão de si no contexto da escola, bem como se a prática do protagonismo e a construção do projeto de vida impactam nessa res/singularização.

Assim, nossa busca será por compreender como os sujeitos vivenciam os processos de ressingularização da escola, – e se eles existem - e como a ressingularização na compreensão e na forma de vivenciar a escola pelos sujeitos ressingulariza a própria escola, em processo construtivo, na inter-relação dos sujeitos em/com seu contexto e circunstâncias. Com isso, buscamos apreender um instante no movimento que possa revelar uma inflexão nos percursos individuais e coletivos, ressingularizando-os. Uma imagem metafórica para esse movimento poderíamos emprestar de Deleuze e Guattari (2004, 2005 e 2006), e seus mil platôs: os pontos de inflexão vivenciados pelos sujeitos e pelos contextos os levam a um novo platô existencial. Um platô é um território ainda não explorado, ainda não visto, ainda não vivenciado. Um ponto de inflexão que singulariza um **agora sim**, para um *antes não* existente e que, ao mesmo tempo, carrega a história vivida, mas que, nesse novo platô, exige a busca e construção de novas referências de ver e sentir a história que se descortina. Ao deixar o antigo platô existencial – que não é de um sujeito, visto que este sempre se encontra imerso em um contexto e suas circunstâncias e o contexto existe porque existem os sujeitos -, carrega-se a potência existente que, agora, poderá ser engajada em novos devires, na conquista de novos territórios. Para

Deleuze e Guattari (2004, 2005 e 2006), trata-se de movimentos de desterritorialização da potência – antes engajada na manutenção dos sentidos existentes – que, inflexionada, é territorializada, agora engajada na busca de sentido no novo platô. Sob essa perspectiva, trata-se de construir uma nova compreensão do mundo, de uma ressingularização, que é radicalmente material, porque composta pela reorganização de partículas, molares e moleculares, como veremos. Para os autores, será sempre movimento, na medida em que novos pontos de inflexão serão potencializados pelas novas compreensões do mundo no novo platô. A acepção da palavra “platô” em língua portuguesa é feliz para explicitar esse movimento: sendo um platô um lugar, é também uma peça mecânica para transmissão de energia. Os processos de ressingularização movimentam os sujeitos e seus contextos para novos lugares, transformam e transmitem energia e, nesse sentido, são movimentos construtivos.

Nesta Tese, diante de inúmeros relatos de ressingularização coletados e observados, intentamos apreender as condições de inflexão que movimentam sujeitos e contextos entre platôs.

1.2.4. Tratamento dos dados e categorias de análise

Sandra Mara Corazza, pesquisadora da educação, partindo de Deleuze, e no contexto de sua discussão acerca da teoria da educação, nos informa:

Nenhum modo de pensar a Educação é sagrado ou profano, verdadeiro ou falso, nobre ou vulgar, rico ou indigente. Um pensador não pode provar, comparar, medir, decidir que o seu modo de pensar é melhor do que os modos que constroem outros conceitos, planos e personagens. Os critérios para tal comprovação não são senão imanentes, diante de conceitos ainda indeterminados, personagens ainda no limbo, planos ainda transparentes. Qualquer pensamento só é avaliado pelos movimentos que traça, fluxos que cria, multiplicidades complexas que infinitiza. Só pode ser condenado aquele pensamento que não experimenta, não prolonga, não desterritorializa, não foge, não se relaciona com problemas de fora, não abala a confiança na arbitrariedade da língua, nem vive a gagueira e o bilinguismo dentro da própria linguagem. (CORAZZA, 2002, p. 95-96).

Compreendemos, com a autora, que o saber não é, não está; que uma apreensão do real depende dos olhos de quem vê e da história que pode contar a partir deste olhar e que compartilha com os demais.

Historicizando e contextualizando a pesquisa qualitativa, André questiona:

(...) a necessidade agora é ir além, ultrapassar a dicotomia qualitativo-quantitativo e tentar encontrar respostas para as inúmeras questões com que nos defrontamos diariamente entre as quais podemos citar: O que caracteriza o trabalho científico? O que diferencia o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento? Quais os critérios para se julgar uma boa pesquisa? O que se pode considerar como válido e confiável na pesquisa? Como deve ser tratada a problemática da generalização? Qual o papel da teoria na pesquisa? Como articular o micro e macrossocial? Como trabalhar a subjetividade na pesquisa? Quais as formas mais apropriadas de análise de dados qualitativos? (ANDRÉ, 2014, p. 25).

Por certo, um roteiro de questionamentos a ser perseguido na pesquisa. Tenhamos como exemplo a questão “*qual o papel da teoria na pesquisa?*”, e imaginemos um cenário de análise composto pelo contexto do ensino fundamental matutino em uma escola pública inserida em um bairro de alta vulnerabilidade social - oficialmente assim caracterizado -, e que o foco desse estudo sejam as relações cotidianas entre os estudantes e/ou desses com seus professores em um 6º ano específico. Imaginemos que este cenário seja estudado por pesquisadores de diferentes filiações teóricas: psicanalistas, behavioristas, fenomenólogos, sócio-históricos. Ainda que cada um desses pesquisadores pudesse se interessar pela *fala* dos sujeitos/indivíduos/atores sociais, dentre outras denominações que *cada referencial teórico viria a exigir*, os conteúdos que seriam destacados/relacionados/evidenciados, *dentre outras denominações que cada referencial teórico viria a adotar*, dependeria do *corpus* conceitual de cada um desses referenciais teóricos. Qual deles estaria correto? Não seria o caso de buscarmos a resposta para essa questão, porque o estado da arte da ciência em psicologia da educação produz conhecimentos significativos a partir de cada um desses referenciais teóricos. A questão, parece-nos, seria compreender se o método de coleta de dados (no caso de nosso exemplo, da emissão da fala), é coerente à compreensão do humano e da inserção deste no mundo que cada linha teórica professa. Consideramos tratar-se, como indicam Deleuze e Guattari (2004, 2005, 2006), discutindo as condições da produção do conhecimento na contemporaneidade, da dobradura de um axioma interpretativo do real sobre um corpo sem órgãos, sobre um material

existente não significado, territorializando-o, ou seja, dando-lhe significado a partir desse referencial teórico *externo* a ele.

Nesse sentido, a dicotomia qualitativo/quantitativo, como afirma André (2014), deve ser relativizada, uma vez que, parece-nos possível afirmar, toda qualidade carrega uma quantidade (ainda que, como qualidade, carregue sua quantidade de valor intrínseco), e toda quantidade carrega uma qualidade (ainda que, como quantidade, carregue a qualidade intrínseca de sua totalidade e unicidade) e, por isso mesmo, a apreensão do real, daquilo que humanamente podemos compreender, parece depender de uma coerência entre o método e a teoria que se pretende dobrar sobre o material existente não significado, dando-lhe condição de inteligibilidade e conhecimento no contexto de um referencial teórico-metodológico.

A última questão proposta na citação acima, diz respeito a “*quais as formas mais apropriadas de análise de dados qualitativos?*”. Ao que a própria autora já respondera anteriormente em outro artigo, propondo o que chama “análise de prosa”, partindo de diagnóstico acerca da limitação do que se convencionou chamar “análise de conteúdo”:

Proponho, então, que o sentido do termo “análise de conteúdo” seja ampliado, de forma a poder incluir o tipo de informação geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documentos, de material audiovisual e artístico, etc. Proponho assim que o termo seja substituído por “análise de prosa”, sempre que assumir sentido amplo (...). (ANDRÉ, 1983, p. 67).

A proposta caracteriza um olhar holístico sobre o objeto de pesquisa, como nos afirma a própria autora. Tal proposta de dobradura do olhar do pesquisador sobre o real existente não significado, dependeria, para a autora, do “*reconhecimento do papel da intuição e da subjetividade no processo de selecionar, categorizar e interpretar a informação.*” (ANDRÉ, 1983, p. 68). Isso porque cada pesquisador tem diferentes valores, propósitos e experiências anteriores, que “*ao interagirem com o objeto pesquisado orientam seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares.*” (ANDRÉ, 1983, p. 68). A validação do conhecimento produzido dependeria da utilização de técnicas como a credibilidade dos dados por parte dos informantes, a corroboração das inferências por outros juízes e a triangulação (que, entendemos, significa confrontar/comparar/ampliar as significações do real existente produzidas pelo pesquisador, a partir dos dados coletados, com

outras fontes de dados e documentos, gerando novos significados, compartilháveis com uma comunidade científica).

Assim, compreendemos que há um processo construtivo-interpretativo sobre o material coletado, imbricado nas condições materiais de existência, da visão de mundo, da história de vida e das possibilidades teórico-metodológicas do pesquisador (ANDRÉ, 1983, 2014). A forma para o tratamento dos dados nesta pesquisa, então, procurará se aproximar daquilo que André denomina de “análise de prosa”, no contexto de sua discussão sobre o caráter restrito da análise de conteúdo:

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que esse diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material, neste caso, pode ser tanto o registro de observações e entrevistas, quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc.

Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo. (ANDRÉ, 1983, p. 67)

Nessa perspectiva, percebemos, nas falas dos sujeitos, a redundância de um “*antes não, agora sim*”, indicando um ponto de inflexão, trazido pela implantação do Programa Ensino Integral nas escolas. Procuramos, então, compreender o que há “*entre*” esse “*antes não, agora sim*”. Esse “*entre*”, coerente com as proposituras de Deleuze e Guattari (2004, 2005, 2006), para nós, se constitui como um momento de ressingularização, da possibilidade da territorialização, no fazer histórico dos sujeitos em seus contextos e suas circunstâncias, de um dos fluxos possíveis nos devires possíveis na vivência de novos platôs. Na análise desse “*entre*”, no contexto estudado, compreendemos encontrar uma alteração nas relações com o poder (quebra da relação vertical educadores-educandos), que parece produzir uma alteração na relação com o saber (tornando-o acessível e horizontal e retroalimentando uma relação mais horizontal com o poder). Essas alterações nas relações com o poder/saber parecem produzir condições que promovem processos de ressingularização dos sujeitos (outro sentido de si-no-mundo) e da instituição (outro sentido de fazer escola por parte dos educadores e outra forma de perceber e vivenciar a escola por parte dos estudantes).

As categorias de análise que utilizamos decorrem do objetivo geral e dos objetivos específicos e se imbricam no processo analítico-descritivo que caracteriza a narrativa desta Tese, tal qual se imbricam e estão imbricados nos contextos das escolas pesquisadas, sempre em movimento, que inclui tantas outras multideterminações. Sendo assim, a categoria transversal “antes não, agora sim”, é alimentada pela compreensão das práticas em protagonismo juvenil e como impactam os estudantes, como a sistematização de um projeto de vida na escola ressingulariza movimentos de compreensão de si e como as práticas e vivências em protagonismo juvenil alteram as relações com o poder, alterando as relações com o saber a partir da objetivação do projeto de vida do estudante no tempo presente.

As categorias analíticas decorrentes são (a) protagonismo e participação como condição de empoderamento que potencializa inflexões que promovem ressingularizações; (b) empoderamento pela problematização de um projeto de vida para si, como ponto de inflexão existencial e como motor do movimento de ressingularização; (c) alterações na relação sujeito-poder, pelo empoderamento de si, alterando a relação com o saber, pela busca de si; (d) ressingularização dos contextos, potencializada e potencializadora por/para o empoderamento dos sujeitos.

É a concretização da busca da apreensão desses movimentos que nomeamos de um texto analítico-descritivo, através da qual intentamos descrever, apreender e compreender a inflexão que potencializa novos platôs e novos devires, como, também, a constituição desses novos devires nas contribuições dos sujeitos.

Intentamos imbricar as contribuições dos sujeitos à descrição do contexto de implantação do Programa Ensino Integral, às descrições de práticas observadas e à leitura de documentos oficiais e sua interpretação com base em nossos fundamentos teórico-metodológicos, na construção de uma narrativa analítico-descritiva dos movimentos que procuramos apreender e compreender. Sob essa perspectiva, o desafio que nos propomos é trazer o leitor para o bojo desse movimento, oferecendo-lhe ferramentas construtivas de compreensão, reflexão, concordância, discordância e construção de hipóteses. Coerentes a nossos fundamentos teórico-metodológicos, mantemos a interpretação como problematização constitutiva do real e afirmamos nossos pontos de vista, eles mesmos em movimento, ocupando um platô de onde vemos o objeto pesquisado. É dentro desse processo analítico-descritivo que defendemos a tese de que a abertura da escola para a participação, promovendo o protagonismo, empodera os sujeitos de si, alterando relações de poder-saber historicamente constitutivas da escola, ressingularizando os sujeitos e as instituições.

1.3. Entre “antes não, agora sim”: um conceito de processos de ressingularização

Nas experiências que temos acompanhado em escolas, uma fala comum dos adultos educadores, quando se abre espaço para escuta, atuação e participação dos jovens na concepção, elaboração, planejamento, execução e apropriação de resultados de uma atividade, que chamaremos de protagonismo juvenil, é a surpresa pelas capacidades dos estudantes em atuar de forma autônoma. Muitas vezes, os adultos não se dão conta de que é a sua escolha para a escuta e a abertura para a participação que favorecem o protagonismo dos jovens e a produção de singularidades com autonomia e autoria.

O parágrafo acima coloca-nos dentro de um contexto micropolítico no qual, apesar das políticas públicas e dos macroprocessos, é na relação entre os sujeitos da prática que a participação autônoma – no emaranhado das partículas moleculares que compõem as subjetividades dos sujeitos históricos – ganha materialidade e singularidade em um contexto onde antes não existia. O advento material da participação autônoma dependeu de escolhas feitas pelos sujeitos na condução dos processos.

Transcrevemos abaixo um trecho de entrevista com estudantes da Escola A, que parece revelar uma escolha dos educadores que têm impacto importante na percepção da escola. O entrevistador, iniciando a conversa, pergunta a Wesley, Vitor e Graziely: “você quer ser protagonista?”

Todos – Sim (risos animados)

Vitor – Desde sempre, mas aí era meio apagado assim... e aqui vem bem à tona.

Wesley – Aqui tem muita oportunidade de você mostrar seu protagonismo. A gente tem os exemplos, como líderes de sala, ou nos clubes, para ser líder de clube, e de sala, o grêmio... então, eu acho que ajuda bastante. Por exemplo, eu. Eu sempre fui meio tímido, na minha, quieto... eu cheguei aqui, eu tive as oportunidades, tanto [que] hoje eu faço parte do grêmio e da liderança de classe, e isso me ajudou muito em questão de timidez e esse negócio... E eu acabei descobrindo várias coisas que eu não sabia que eu podia fazer...

Vitor – É, acho que aqui é mais..., você descobre porque, por exemplo, eu vim de uma escola; na outra escola, eu não tinha oportunidade nenhuma de ser líder, mas eu já queria ser, mesmo não sabendo, já era líder. Aí eu vim para cá e aqui eu tive oportunidade de mostrar isso e de me descobrir, assim.

Graziely – Exatamente, na escola que eu estudava não tinha essa de protagonismo. A gente mesmo não conversava com a diretora, a gente não tinha esse contato, era difícil.

Vitor – Não era instigado, não era motivado a ser isso. Aqui a gente é bem motivado.

Wesley – E os professores, os diretores, eles fazem, interagem, eles conversam com a gente. Isso acaba fazendo a gente um pouco mais livre. (Apêndice 1).

Nossos protagonistas evidenciam que houve uma mudança significativa na relação com os adultos na nova escola. *Antes não, agora sim*, em relação a tempos e espaços de participação, fica bem marcado no trecho transcrito. Encontramos depoimentos como este nas duas escolas pesquisadas. Há, no trecho acima transcrito, uma nítida mudança de perspectiva nas possibilidades do vir-a-ser desses jovens e sua compreensão singular ganha novos contornos.

Introduzamos os conceitos de molar e molecular, da filosofia de Deleuze e Guattari (2005), para articulá-lo com nossas análises. Trata-se de um sistema de conceitos que considera a disposição da matéria – sempre em movimento - no conjunto de agenciamentos (molares: a escola, a igreja, a rua...) que nos chega aos sentidos (moleculares: as percepções, as condições subjetivas em movimento nos contextos e nas relações...), ou que dá uma forma aparente e transitória à apreensão dos contextos (molares), ou seja, uma forma aparente singular. Uma disposição molecular é, antes de tudo, o das conexões sinápticas, radicalmente material; também são moleculares os movimentos minoritários que confrontam os grandes movimentos da cultura e do estado de coisas vigente que, nesse movimento, os ressingulariza. Sob essa perspectiva, a *vontade* é resultado das interações de um sujeito em suas circunstâncias (máquinas de agenciamento e/ou as outras pessoas), sendo que as circunstâncias são compostas por fluxos dos agenciamentos que se dobram sobre o sujeito. As instituições do Estado (a escola dentre elas), as disposições de uma cultura, as religiões, são máquinas de subjetivação, promotoras de agenciamentos molares que se somam aos agenciamentos moleculares (produzidos pela subjetivação de papéis na família, dentre outros). Mas, diante desses agenciamentos, não se trata de considerar o sujeito como inerte, pelo contrário, é um sujeito que mantém e exerce potência de ressingularização diante do que lhe é agenciado como vir-a-ser pelas máquinas de subjetivação. Para Deleuze e Guattari (2005), essa potência, desterritorializada, é devir e, ao fazer-se história, é territorializada, sendo atravessada por novos fluxos, sempre em movimento, não linear e não teleológico. Sob essa perspectiva, compreendemos que um momento de compreensão de-si-no-mundo é um momento de singularização, uma territorialização de uma possibilidade de devir que ganha significado na compreensão do sujeito de si para si. Sendo assim, o “*entre*”, o momento de constituição de sinapses neurais que se estabelecem e inflexionam a compreensão do mundo para o sujeito e divide para si a compreensão de sua própria história em um *antes não, agora sim*, é um evento

de ressingularização que singulariza o sujeito e suas circunstâncias – ou as circunstâncias e os sujeitos – em um novo platô, em espiral ascendente ao longo da Vida.

A subjetivação, como compreendida pelos autores, é um processo de conexões materiais entre as máquinas de subjetivação (os agenciamentos da cultura, dentre eles, a família, a escola, a rua, os meios de comunicação, o outro), e seus conteúdos, que se envergam sobre um humano e os humanos em sociedade, territorializando-os na axiomática dominante, ou seja, conformando e limitando a potência dentro de parâmetros externos ao sujeito, configurando seus devires possíveis. Devir é inerente tensão dentro desses movimentos, e troca de energia e potência entre a axiomática dominante (digamos, da cultura hegemônica) e os fluxos desterritorializados (outros devires possíveis), de um humano ou de humanos em sociedade. Singularização (vir-a-ser compreensível à inteligência humana de fluxos desterritorializados, criação e não repetição) e subjetivação dos agenciamentos (vir-a-ser na norma dos fluxos já territorializados, repetição e não criação), alternam-se no devir, ressingularizam-se. As máquinas de subjetivação agenciam a produção do que os autores denominam “devir-homem” (o padrão esperado pelo estado de coisas vigente), e a criação e a criatividade produzem o singular, fluxos desterritorializados, possíveis devires-minoritários, contraditórios à axiomática dominante, que podem logo vir a ser axiomatizados e incorporados pelas máquinas de subjetivação. Retomaremos essa questão mais a frente, na seção 1.3.1, intitulada “A máquina de consumo capitalista”.

Tenhamos em mente, fundamentados nos estudos foucaultianos em educação (SILVA, 1999, 2002), o papel disciplinador de corpos e almas da escola frontal (LAHIRE, 2006) e bancária (FREIRE, 1992). Diante dos processos de subjetivação – entendidos como processos de dobradura da axiomática dominante sobre os sujeitos (individuais e/ou coletivos) singulares -, Deleuze e Guattari (2005), considerando a potência humana, a volição antes da axiomatização, como fluxos desterritorializados (porque ainda não dobrados sobre uma superfície – uma subjetividade, por exemplo), no bojo de seu projeto político, afirmam os devires-minoritários: “*Devir-minoritário é um caso político, e apela a todo um trabalho de potência, uma micropolítica ativa.*” (p. 89). Neste contexto, afirmam sobre o molar e o molecular:

Tentemos dizer as coisas de outro modo: não há devir-homem, porque o homem é a entidade molar por excelência, enquanto que os devires são

moleculares. A função de rostidade⁴ mostrou-nos de que forma o homem constituía a maioria ou, antes, o padrão que a condicionava: branco, macho, adulto, ‘razoável’, etc., em suma, o europeu médio qualquer, o sujeito de enunciação. (DELEUZE e GUATTARI, 2005, p. 89)

É o sujeito da enunciação, não individual, condicionado e condicionante das estruturas de poder maioritárias (molares), aquelas que a escola frontal e bancária tem representado ao longo da história. Na enunciação dos sujeitos desta pesquisa, como acima transcrito em citação, não podemos afirmar que a alteração nas condições de existência (*antes não, agora sim*), se constitua em um devir-minoritário; talvez, até muito pelo contrário. O que queremos afirmar aqui é que *entre* o “*antes não*” e o “*agora sim*”, há toda uma potência transformadora que emerge, um fluxo que se desterritorializa, uma possibilidade de compreensão de si que não existia, passa a existir; um movimento de ressingularização que pode concretizar-se em devir.

A possibilidade dessa nova existência “devir-homem” (ser imediatamente territorializada no axioma dominante), não pode escapar-nos, dada a máquina de axiomatização que caracteriza o capitalismo; porém, a potência dessa nova existência “devir-minoritário” pode nos animar na direção de promover práticas emancipatórias, pontos de fuga em relação a essa axiomatização. Não afirmamos que o movimento em si será emancipatório; ele é devir. O momento existente “entre” *antes não, agora sim*, pode ser de ressingularização, ou seja, pode ser um momento de inflexão da singularidade do sujeito ou do contexto, na compreensão de si mesmo, de si pelos outros e dos outros para si.

É a apreensão do movimento como possibilidade de novos devires que compreendemos ser potencializada pela inversão da escola frontal e bancária para uma escola na qual a centralidade esteja no favorecimento da participação ativa do estudante nos processos, o que

⁴ “(...) o poder maternal que passa pelo rosto durante o próprio aleitamento (...) o poder do cinema que passa pelo rosto da estrela e o close, o poder da televisão. O rosto não age aqui como individual, é a individuação que resulta da necessidade que haja rosto. O que conta não é a individualidade do rosto, mas a eficácia da cifração que ele permite operar, e em quais casos. Não é questão de ideologia, mas de economia e organização de poder. Não dizemos certamente que o rosto, a potência do rosto, engendra o poder e o explica. Em contrapartida, determinados agenciamentos de poder têm necessidade de produção de rosto, outros não.” (DELEUZE e GUATTARI, 2004, p. 42). Para os autores, a rostidade, conforma e limita, configura o humano dentro da axiomática dominante, enredando seus devires na narrativa dessa axiomática e, assim, colocando a potência à serviço de sua reprodução. A rostidade é a subjetivação de unidades de produção de mais valia subjetiva (o sujeito territorializado), na medida em que, ao conformar e limitar a potência do desejo (territorializando-a), o coloca à serviço da reprodução das condições de subjetivação do estado de coisas vigente, reproduzindo-o molecularmente, porque configura o querer ser e, portanto, os devires. A rostidade configura um corpo-sem-órgãos em humano axiomatizado na cultura, atribuindo um significado a esse corpo-sem-órgãos, dentre outros devires possíveis: o territorializa e o domina, tornando-o unidade de consumo para a reprodução do estado de coisas vigente.

chamamos protagonismo juvenil. Em si mesma, a centralidade do estudante nos processos escolares é um evento singular nos fluxos axiomatizados da escola frontal e bancária, centrada nos processos burocráticos e em um currículo professoral. Será necessário afirmar aqui que a possibilidade do devir-minoritário é relação dialética entre o sujeito individual e suas circunstâncias, os demais sujeitos e o contexto que estes constroem ao apropriar-se dos condicionantes do contexto sócio-histórico-econômico no qual estão inseridos (GUATTARI, 2012). Por isso, estaremos, ao longo desta Tese, em uma tensão entre a psicologia do sujeito e dos processos de subjetivação nos quais está inserido; os pontos de fuga, parece-nos, ocorrem nesta intersecção, nos movimentos de ressingularização. O que há *entre* o “antes não, agora sim”, é uma intersecção desse movimento, nunca cristalizado, mas em fluxo com velocidades e tempos diversos.

De um ponto de vista estrito, para um jovem para quem não havia a constituição de um sonho, de um querer ser, as novas configurações da escola com a implantação do PEI, promovem novas possibilidades de devir. Sabemos que a própria escola é um agenciamento, uma máquina de subjetivação e que, ao desterritorializar sonhos e perspectivas, - então ainda existentes somente como potência para um jovem -, tornando-as devires possíveis, o faz sob o ponto de vista do “devir-homem” (a escola é uma máquina de subjetivação). No entanto, e essa é uma contradição imanente, para esse jovem específico, cuja nova escola permitiu a existência de um “agora sim”, emergiu um fluxo de volição, uma nova compreensão de si-no-mundo, que se dá no seio e em relação dialética com as máquinas de subjetivação (no caso, a escola), ressingularizando a compreensão de si-no-mundo e, muitas vezes, do mundo sobre si.

A existência de um “*entre*” pode ser positivamente transformadora, por abrir perspectivas de futuro antes inexistentes *mesmo que essas perspectivas estejam postas dentro da axiomática dominante*; como veremos no Capítulo 2, dentre as diversas modalidades de ensino médio ofertadas pelo estado de São Paulo, o ensino integral apresenta indicadores de maior permanência do estudante na escola, e essa permanência promove maior aprendizado. Nessa perspectiva, a emancipação estaria contida na possibilidade de um novo devir antes inexistente para aqueles sujeitos em suas condições singulares em contextos reprodutores dessa condição singular. No entanto, trata-se de uma emancipação relativa aos condicionantes históricos dos contextos, não necessariamente relacionada a uma narrativa histórica de rompimento ou de revolução em relação aos padrões dominantes. Por isso, é que compreendemos ser potente utilizarmos o construcionismo de Deleuze e Guattari: a potência transformadora está na micropolítica das relações, na constituição de redes rizomáticas que promovam diferentes percepções sobre o real e na forma como, enquanto sujeitos, podemos nos

apropriar desses processos. E, é nesse sentido, que nos propomos a analisar uma política pública que promove movimento (entre) um antes não, agora sim. Interessa-nos a apreensão (fugaz) desse movimento e a busca da compreensão de se promove ressingularizações e quais são elas.

O Programa Ensino Integral em si não promoverá transformação emancipatória. Será a apropriação que os sujeitos da prática fizerem de seus pressupostos que permitirá a emergência de práticas emancipatórias, ou não; ocorre que, ao ter o protagonismo como articulador de seu projeto pedagógico e de gestão, o Programa parece favorecer uma apropriação que abre caminhos para práticas emancipatórias, conforme lemos em nossas fontes e que desenvolvemos nesta pesquisa. Sob essa perspectiva, parece potencializar ressingularizações.

Quando dizemos que no Programa Ensino Integral, com a centralidade do protagonismo do estudante, práticas emancipatórias podem ser favorecidas, não se trata de um “surgimento” a-material e a-histórico desse favorecimento; dentre as premissas de gestão do programa, encontramos a da formação continuada dos profissionais. Tema dos mais complexos, não está na alçada deste trabalho. Porém, pela leitura das fontes, compreendemos que a formação continuada nesta escola é um dos motores para a existência de um *entre* o “antes não, agora sim”.

Vejamos esta transcrição de trecho da entrevista com o professor coordenador geral e com uma professora da Escola A, que também é coordenadora de área, ambos responsáveis pela formação de professores na escola:

Marcos - ...o que faz a diferença é você estar o tempo todo na escola; é você ter horário de estudos para se preparar, para ter uma aula melhor. A integração entre as áreas, isso é que faz a diferença.

Marilda - Eu vejo a diferença do integral... e vai de escola para escola também [se refere a outra escola PEI, na qual atuava] ...é uma diferença muito grande. Porque, quando eu cheguei aqui, eu aprendi muita coisa, diferente da outra escola em que eu estava. Então, aqui, o que eu aprendi?... essa colaboração mútua...

Entrevistador - De fazer, você ainda não tinha tido a possibilidade de praticar?

Marilda - Exatamente. De fazer sem ter nada em troca, “*Ah, ele não fez, então vamos ajudá-lo a fazer!*”. Por exemplo, o meu colega não conseguiu fazer. Então eu vou ajudá-lo a fazer, para que o “todo” saia ganhando, é acabar com o individualismo. Não é, “*Ah eu fiz, eu faço, eu aconteço!*”, não, o meu grupo faz, e se meu grupo não está... se aquele professor do meu grupo não está conseguindo, eu vou ajudá-lo a conseguir, a acompanhar. E isso não sou eu, todos os componentes do grupo de exatas. A professora de linguagens, ela me ajuda, eu estou com dificuldade, ela ajuda. A de humanas está precisando, nós vamos ajudá-la; e o PCG Marcos ajudando todas nós três mulheres, PCAs, no ouvido dele (risos).

Marcos - E sabe o que é bom? É que cada professor, independentemente de ser PCA ou não, ele vê o colega em dificuldade, ele ajuda, principalmente quando chega um professor novo. Eu senti isso quando eu entrei aqui, eu entrei aqui em 2014. Então, embora você não compreenda ainda o modelo, mas os colegas chegam e falam: “*Ah, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, você faz dessa forma, está aqui o modelo*”. Então você tem hoje cem por cento dos professores que colaboram com o seu colega quando tem necessidade. Que é isso, que é a diferença.

Entrevistador - Como gestores como vocês veem essa mudança do professor?

Marilda - ...é gradativa, não é de uma vez, não.

Marcos - Todos nós temos que aprender a trabalhar no modelo e o estranhamento é grande porque a gente não vem de uma prática, de uma relação de ajuda, né. Isso, não vem. A gente percebe assim, que quando o professor chega, embora ele tenha esse apoio [da formação] muitos deles esquecem que estão aqui no modelo integral. É que eles, às vezes, como aqui têm uma carga forte [de trabalho], de atividades para o professor, de nivelamento, de eletiva... enfim, o professor...

Marilda - ...plataformas que a gente usa.

Marcos - Plataformas, guias de aprendizagem.

Marilda - Programa de ação, é tudo novo.

Marcos - Programa de ação, quer dizer, é tudo novo para ele, então...

Marilda - ...é muito papel.

Marcos - O professor [novo] se sente assim... com muita coisa. E, às vezes, eles começam a reclamar como se estivessem em outra escola.

Marilda - “*Ah, porque eu estou no meu horário livre*”, não tem.

Marcos - É, e não tem, não existe [horário livre] aqui, então é isso; mas aí a gente sempre está lembrando, por exemplo, no ATPC de hoje, a gente vai lembrar das funções do professor aqui na escola. Nós já combinamos uma reunião com as PCAs. Embora a gente tenha uma equipe boa e tudo, mas para que o professor lembre que ele está aqui no integral e que não... que aqui é diferente. Se ele quiser permanecer aqui, ele tem que ser diferente, é isso. Mas de maneira geral, eles colaboram em tudo; tem hora que a gente percebe mesmo que é sobrecarga, muitas vezes existe essa sobrecarga. (Apêndice 3).

Mais uma vez, temos um *entre* “*antes não, agora sim*” que parece ser o ponto de inflexão: “*porque a gente não vem de uma prática, de uma relação de ajuda, né. Isso, não vem.*” É interessante notar que o pilar no qual parece assentar-se a formação continuada nesta escola está posto na relação de ajuda entre os sujeitos, uma condição micropolítica. Essa inflexão de mudança é tão marcada que parece estabelecer os limites da própria ajuda, indicando, por um lado, uma axiomatização em um novo devir maioritário (portanto não emancipatório): “*(...) que aqui é diferente. Se ele quiser permanecer aqui, ele tem que ser diferente, é isso.*” Por outro lado, “ser diferente” é ser diverso em relação a um “antes” do “agora”, uma nova singularidade não existente. Compreendemos que analisar processos de ressingularização não implica em um julgamento “moral” da mudança. Dependendo da perspectiva de quem vê e analisa, qualquer

mudança pode ser positiva ou negativa. A questão que colocamos está na apreensão do movimento. No entanto, nesta Tese, o movimento potencializado pelas práticas e vivências em protagonismo juvenil e projeto de vida, nos contextos estudados, por alterar as relações de poder e saber verticais na escola frontal e bancária, horizontalizando-as numa perspectiva do compartilhamento, da solidariedade e da generosidade entre as pessoas e para com o mundo, é considerado “positivo”.

A relação de ajuda, evidenciada no depoimento acima transcrito, é uma das bases da Pedagogia da Presença (COSTA, 2008, 2010a), que é um dos princípios pedagógicos do Programa. A relação de ajuda “*é uma atitude básica diante da vida que se traduz numa soma de pequenos atos, que implicam em abertura, exercício dos “pequenos nada’s”, sensibilidade, preocupação com o outro, solidariedade, autenticidade, etc.*” (COSTA, 2008, p. 78). Veremos, nos Capítulos 2 e 3, que o conceito de protagonismo juvenil e de projeto de vida estão profundamente imbricados na relação de ajuda enquanto vivência intencional de Pedagogia da Presença.

Placco e Souza (2012), procurando compreender os processos essenciais envolvidos na formação dos profissionais, nos informam que:

Percebemos que há condições necessárias à aprendizagem, estritamente ligadas ao que chamamos de fatores internos, tais como: disponibilidade para abrir-se ao novo, para articular novos significados, para entregar-se a aventuras, para reconhecer-se, domínio da linguagem, pensamento lógico, flexibilidade, capacidade de estimular o outro e sensibilidade, na ausência das quais se torna muito difícil, senão impossível, o aprender. (p. 91).

Comprendemos que a relação de ajuda que reverberou na fala dos sujeitos acima transcrita está de acordo com a afirmação das autoras sobre as condições fundamentais para a aprendizagem do adulto professor. Continuemos com as autoras.

Também conseguimos identificar, a partir de Brookfield (1986), algumas características da aprendizagem de adultos e elegei quatro aspectos que julgamos importantes: a experiência (por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior, experiências que irão influenciar a formação de novas ideias), o significativo (adultos-professores que dispõem de conhecimentos de como ensinar enquanto vivem a aprendizagem), o proposital (há um propósito que os mobiliza, como o desenvolvimento de habilidades, por exemplo) e a

deliberação (a aprendizagem decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo). (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 91 – grifo nosso).

Grifamos “deliberação”, na medida em que permite analisar o que acima chamamos de “limite” para a relação de ajuda na escola (“*que aqui é diferente. Se ele quiser permanecer aqui, ele tem que ser diferente, é isso*”). É possível que o professor, tendo conhecido o Programa, *delibere* por não querer continuar nele atuando, apesar da ajuda e da formação continuada. Tão importante quanto isso, é considerarmos que esses movimentos estão imbricados na forma como os profissionais se relacionam com os jovens. É a relação possível dos profissionais da educação com os jovens que abrirá caminhos para possibilidades transformadoras. No contexto do observado nesta pesquisa, educadores e educandos se transformam juntos.

Vimos que o *entre* um “*antes não, agora sim*”, trata-se de movimento, que se dá no tempo, e em uma certa velocidade. Os movimentos de ressingularização – e as concepções de si, dos outros e do mundo para os sujeitos deles decorrentes – podem, ou não, encontrar sincronia (ainda que relativa) em um tempo comum de convivência; diríamos, que a maior ou menor sincronia relativa depende da velocidade do sujeito no tempo. Nesta metáfora, a velocidade representaria as escolhas do indivíduo, seu conjunto de valores, sua visão de mundo, seu projeto de vida, suas concepções, suas experiências, seus saberes-fazeres, seus posicionamentos ético-políticos, dentre outras. Até certo ponto de diacronia, a convivência pautada nessas escolhas parece ser possível, e esse ponto será sempre variável, considerando as características individuais dos sujeitos que compõem o coletivo (maior ou menor tolerância, resiliência, perseverança, aposta no outro). No Programa Ensino Integral, a existência de uma proposta pedagógica modelada parece estabelecer parâmetros mínimos para a negociação entre os sujeitos, na sempre sensível e instável relação entre o molar e o molecular, condição de sincronia relativa, histórica [instável, porque sempre passível de novos eventos que a impactam: um novo membro que chega com novas ideias (molecular), uma troca de gestão (molecular), uma nova nuance da política pública (molar), um pequeno poder exercido (molecular ou molar, dependendo do sujeito de enunciação), dentre muitos outros fluxos (molares ou moleculares) que podem desestabilizar a sincronia relativa levando-a à franca diacronia].

Igualmente, protagonismo juvenil e projeto de vida favorecerão práticas emancipatórias se a centralidade do estudante nos processos escolares se colocar em sincronia relativa às intenções dos atores escolares – incluindo os próprios estudantes – coerentes ao projeto pedagógico que dizem professar em um momento histórico específico e multideterminado.

1.3.1 – A máquina de consumo capitalista

O ser contemporâneo é, sem dúvida, um objeto sitiado por tecnologias do eu que vão da religião, até formas mais científicas de regulação da conduta. A educação é, obviamente, um campo privilegiado de atuação dos especialistas nas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma. (SILVA, 1999, p. 12)

Diferentes estudos apontam a historicidade do que chamamos adolescência (BOCK, 2004, 2007; FROTA, 2007; OZELLA e AGUIAR, 2008, SHOEN-FERREIRA e AZNAR-FARIAS, 2010). Como tal, demonstram que não há características naturais e a-históricas que a caracterizem como *fase de desenvolvimento*; antes, ela se define a partir dos condicionantes históricos de uma dada cultura e sociedade e, ainda assim, ela não é comum a todos os sujeitos dessa sociedade e cultura, na medida em que sua vivência é distinta entre classes sociais, gênero e etnia (OZELLA e AGUIAR, 2008) e em diferentes contextos e suas circunstâncias.

No conjunto das representações historicamente construídas, compreendemos observar, nos contextos de nossa atuação na educação, os adolescentes sozinhos, cobrados para construir projetos de futuro pela família, pela escola, pela igreja, pelo técnico de esportes ou pelo mentor das artes, pelo líder comunitário, pela rua, dentre outros, mas sem que se colabore na construção desse futuro diretamente. Esse período, entre a infância e a entrada no mundo do trabalho, impacta seres humanos na faixa etária que vai dos 14 aos 21 anos, considerando a *coorte* do estudo de Ozella e Aguiar (2008). Para a Organização Mundial da Saúde, equivale ao período dos 10 aos 20 anos, mesmo critério adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pelo Ministério da Saúde. No Estatuto da Criança e do Adolescente, dos 12 aos 18 anos, no marco da legislação civil. A delimitação formal da adolescência é fundamental para o estabelecimento de políticas públicas, sob quaisquer que sejam as acepções de adolescência que se venha a adotar. Em visita ao site do Unicef-Brasil, vemos que sua principal preocupação manifesta é a de que crianças e adolescentes estejam no centro do planejamento das políticas públicas, evidenciando seu reverso.

Nesta tese, o foco são os estudantes do Ensino Médio, adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, inseridos dentro do conceito “adolescentes”, sob quaisquer uma das coortes apresentadas no parágrafo anterior e, sendo assim, constituem-se em uma “maioria”. Porém, como nos afirma Cardoso Jr (1999), no contexto dos estudos foucaultianos, “*uma maioria é um ‘alguém’ onde o senso comum aprisionou determinadas singularidades/acontecimentos e no*

qual os indivíduos devem se enquadrar através da exclusão ou submissão de outras singularidades.” (p. 23). Portanto, apontamos aqui uma constante tensão entre o conceito de adolescência historicamente construído, a imposição histórica decorrente desse conceito sobre os sujeitos históricos (individuais e coletivos) axiomatizando devires, as possibilidades de singularidades e (re) singularização (individual e coletiva) que fogem à axiomatização, e o aparato educacional que movimenta, de forma contraditória, estas e outras potências e devires. Não se trata, portanto, de uma análise unidimensional, na medida em que o sujeito, o “adolescente” concreto, é clivado por *essas* e cliva *essas* circunstâncias históricas macropolíticas, no contexto micropolítico de sua existência.

O advento do capitalismo e do Estado Moderno que a ele dá sustentação cultural, jurídica e militar, promoveram o advento da infância e da juventude como tempos de direitos, atrelados à lógica do capital, controlando o fluxo de mão de obra necessária. Fluxos que se movimentam; se, no emergente Capitalismo Industrial do século XIX, o trabalho infantil não era um problema social, tendo em vista a grande e constante necessidade de mão de obra, a conseqüente industrialização, mecanização, incremento tecnológico e desenvolvimento das diferentes ciências, incluindo a psicologia, decorrente desse momento histórico, liberou mão de obra (agora substituída, ao longo do século XX, por máquinas e computadores), abrindo espaço para o advento dos direitos humanos, dentre eles, os direitos da criança e do adolescente.

Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1972), o capitalismo produz, através de suas máquinas de subjetivação, as unidades para seu consumo. O advento histórico da escola – uma máquina de subjetivação -, continuando a educação das crianças iniciada pela família (esta, também, uma máquina de subjetivação), pode ser vista como mais uma máquina produtora de unidades de consumo. É na família (primeira socialização) e depois na escola (segunda socialização), que o capitalismo consome as condições de sua reprodução. Para os autores, trata-se de considerarmos a mais valia objetiva, mas, também, a mais valia subjetiva, ou seja, a territorialização, nos indivíduos, de devires determinados na lógica do capital: no mercado de consumo do desejo, as promessas de vir-a-ser são aquelas disponíveis nas gôndolas dos devires possíveis, adequados ao consumo do capital. Esse conjunto de devires adequado ao consumo do capital é denominado pelos autores de “devir-homem”, ao que opõem os “devires minoritários”, formas de ser consideradas inadequadas no mercado de consumo de gente do capital, como vimos. Para esse movimento, Guattari e Rolnik (2005), cunham o conceito de “subjetivação capitalística”, atribuindo materialidade histórica aos processos de subjetivação, imbricando-os no movimento histórico-econômico-social que produz a história humana e os humanos nesse movimento, em relação dialética. Sob essa perspectiva, não há uma natureza

humana a-histórica e apriorística, mas, pelo contrário, potência de devires. No caso da subjetivação capitalística, a territorialização de devires é subjugada à lógica do capital, produzindo mais valia subjetiva: as máquinas de subjetivação produzem um “tipo” de humanos nos quais a usina do desejo (potência de devir), é territorializada pelos conteúdos capitalísticos, garantindo sua reprodução na economia do desejo (mais valia subjetiva). Emancipar-se, implicaria na desterritorialização do desejo enquanto potência.

As necessidades de consumo do capital são variadas, expressas em diferentes “modelos” de gente produzidos pelas máquinas de subjetivação (como veremos no Capítulo 2, no Estado de São Paulo, convivem, ao menos, sete modalidades de oferta de Ensino Médio e, podemos afirmar, de cada uma delas sairá um “tipo” de gente).

Para cada segmento de necessidade de consumo do capital são produzidos humanos específicos. Afinal, para ficarmos no caso brasileiro [ainda que estejamos falando do Capitalismo Mundial Integrado, no dizer de Guattari (2005)], para que seriam necessários duzentos milhões de humanos “iguais” nas linhas de consumo do capital? Qualquer tipo de igualdade impactaria nas condições de reprodução do capital que, como já explicou Marx, exige a desigualdade (condições de exploração da mais-valia, objetiva e subjetiva), para sua reprodução. A produção de humanos e a produção de um tipo de humanos (subjetivação), atende às necessidades de consumo do capital. O Estado, como superestrutura, rege juridicamente o fluxo de produção (as políticas públicas são máquinas de subjetivação). Uma das formas de controle desse fluxo está nos regimes jurídicos que atribuem condições de estar no mundo aos sujeitos; daí decorre a ideia de direitos, entre eles, da criança e do adolescente, promessa histórica nunca concretizada para todos, porque fora das necessidades de consumo do capital; terão seus direitos “mais” produzidos aqueles mais consumíveis pelo capital. Na cidade de São Paulo, neste século XXI, atravessar as pontes sobre as rodovias marginais é atravessar dos mais consumíveis (mais ao centro da cidade), aos menos consumíveis (mais às bordas, à periferia), ainda que haja mais consumíveis e menos consumíveis imbricados em todas as bordas.

No bojo desta tese, defenderemos que poderá a escola colaborar com os Projetos de Vida dos adolescentes. Projetos de vida que, se executados, quase certamente, os tornarão mais consumíveis pelo capitalismo, na medida em que, para sobreviverem fisicamente, necessitarão de acesso ao mercado capitalista, comprando seus devires no mercado do desejo do devir-homem.

Mas qual a opção? Hordas de jovens vêm sendo despejados no mercado de trabalho, como refugio nas linhas de produção da reprodução do fracasso escolar e, conseqüentemente,

submetidos ao subemprego ou à morte precoce (pela fome, pela violência, pela exploração). Podemos tentar, pragmática e historicamente, e conscientes de nossa limitação, ao menos, favorecer que menos humanos se tornem refugos, condenados ao subemprego ou aos empregos formais de baixa remuneração. Lamentavelmente, não vemos outra forma de dizê-lo.

Sobre outros devires: poderá a sobrevivência física potencializar devires minoritários? Ou todos os sobreviventes estarão incorporados à axiomática do capital, em devires-homem a serviço de sua reprodução?

Por mais ingênuo que possa parecer, quando afirmávamos a necessidade da compreensão do *entre* um “*antes não, agora sim*”, é onde acreditamos encontrar-se a potência transformadora: na relação entre humanos que altere as relações de poder-saber, horizontalizando-as. Vale notar que, enquanto devir-maioritário, as condições materiais de existência (mais ou menos consumíveis pelo capital) estão dispostas na concretude histórica dos sujeitos e a alteração nas relações poder-saber (horizontalizando as relações escolares entre estudantes e professores, para o que o protagonismo juvenil, como vivência de participação, pode ser uma estratégia), em si, não indica alteração na produção de devires-maioritários.

No entanto, com a horizontalidade (relações rizomáticas potencialmente moleculares, fugidias à territorialização da axiomática capitalista, ao menos enquanto movimento de devir), com novas relações de poder-saber, há maior potência *na* relação (com acolhida, escuta, respeito à diferença, outras relações com o tempo, a velocidade e o espaço) para a produção de devires-minoritários.

E aqui é importante nos determos na palavra “potência”. A máquina de axiomatização capitalística cresce, abarcando devires minoritários, incorporando-os em devir-homem. Ocorre que, também o devir-homem se transforma na incorporação de devires-minoritários, e é onde reside a esperança de devires igualitários. Da escravidão aos direitos trabalhistas; da perseguição dos homossexuais à discussão de gêneros (devires minoritários de justiça social e/ou de liberdade, incorporados na axiomática capitalística ao longo dos séculos XX e XXI, no *ethos* do ocidente cristão, não sem contradições). Toda potência é singular e, mesmo territorializada na axiomática capitalística, continua em ebulição, em constante processo de devir, desterritorializando-se, movimentada por fluxos que a atravessam, em processos de ressingularização/singularização.

É notável que, nas escolas do Programa Ensino Integral, observadas nesta pesquisa (notadamente na Escola B), em contextos sócio-econômicos-culturais semelhantes aos de escolas regulares nas quais atuamos profissionalmente, a manifestação da homossexualidade seja mais possível e evidente. Por outro lado, a homossexualidade em si não é um devir-

minoritário (mas se trata de uma “minoria”), podendo configurar-se como relação de poder, como devir maioritário (devir-homem). Devires minoritários dizem respeito a fluxos não axiomatizados pelas relações de poder-saber da axiomática capitalística, como nos informam Deleuze e Guattari (1972, 2004, 2005, 2006). No entanto, para o adolescente homossexual concreto, há um “antes não, agora sim”, uma ressingularização da potência quanto às possibilidades de devir, produzindo novas possibilidades de singularização. Sob essa perspectiva, devires-minoritários e territorialização pelas máquinas de subjetivação capitalísticas, se encontram em constante tensão entre fluxos de energia desterritorializada, rupturas e complementaridades, produzindo devires.

O advento da adolescência como categoria é uma construção histórica, uma necessidade da axiomática capitalística nos seus mercados de consumo de gente. Diferentes autores (SENNA e DESSEN, 2012; SHOEN-FERREIRA e AZNAR-FARIAS, 2010) informam que a visão sobre a adolescência tem se transformado ao longo do século XX:

Hoje observamos uma perspectiva de estudar todo o ciclo vital, considerando, então, a adolescência como mais uma etapa, com características próprias que atuarão na construção das trajetórias de vida de cada indivíduo, dentro de um contexto sociocultural (Sifuentes & cols., 2007).

Steinberg e Lerner (2004), observam três perspectivas: a primeira, compreendida entre as décadas de 50 e 80 do século passado, enfatizava os estudos descritivos de padrões de comportamento, ajustamento pessoal e relacionamento, além de estudos sobre possíveis trajetórias que os indivíduos deveriam seguir ao longo do desenvolvimento. A segunda perspectiva, da década de 80 aos dias de hoje, enfatiza a aplicação dos conhecimentos científicos na resolução de problemas reais [medicalização, por exemplo]. **A terceira perspectiva** está interessada em promover o desenvolvimento positivo do indivíduo, especialmente ao se conscientizar que os adolescentes representam o futuro da humanidade. (SHOEN-FERREIRA e AZNAR-FARIAS, 2010, p. 232 - grifo nosso).

Os fundamentos pedagógicos do Programa Ensino Integral se localizam na terceira perspectiva apontada. Nesse sentido, a concepção de adolescência de Antonio Carlos Gomes da Costa, autor que pautava os quatro princípios pedagógicos do Programa (Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença, Protagonismo Juvenil e Educação Interdimensional), é, escrevendo com Maria Adenil Vieira:

(...) temos que pensar no significado de adolescência como fase de transição, ou seja, fase de travessia (...) entre a heteronomia da infância e a autonomia da vida adulta, entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, entre a condição de filho e a possibilidade de fazer filhos. Para empreender essas travessias, o adolescente passará por uma trajetória biográfica (estudo, trabalho, participação em grupos, entidades, movimentos de diversas naturezas), e por uma trajetória relacional (conjunto de relações interpessoais por ele estabelecidas ao longo de sua trajetória biográfica com o mundo adulto e com seus pares). (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 21).

Para esses autores, trata-se de atuar junto ao jovem – pessoa dos 12 aos 18 anos a completar, dentro do escopo do Estatuto da Criança e do Adolescente -, vendo-o como “*fonte de liberdade (opção), de iniciativa (ação) e de compromisso (responsabilidade)*” (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 15), o que fundamenta sua concepção de protagonismo juvenil, como veremos no Capítulo 2.

A adolescência é concebida como fase de travessia. A escola, instituída historicamente para promover socialização nesta travessia, as/os matricula. O que fazemos com elas e eles?

1.3.2. A crença em uma escola possível para a autonomia e a liberdade

Não há, realmente, “crianças-problemas”, como diz o autor mas, apenas, “pais-problemas” e “humanidade-problema”.

A frase em epígrafe foi escrita por Erich Fromm no prefácio de *Liberdade sem Medo*, de Alexander S. Neill, nos anos sessenta do século passado. Nos dias atuais, em inúmeras interações com educadores que colocam o jovem no centro do processo educacional como ser de autonomia, vivenciamos essa mesma afirmativa. Na atuação em contextos de formação continuada na Rede Pública Estadual, a constituição de uma nova forma de ver, sentir e cuidar os jovens que valorize seu protagonismo (uma ressingularização), ainda é um aprendizado novo; muitas vezes, no primeiro mês de um profissional, nas escolas do Programa Ensino Integral pesquisadas (especialmente na Escola B), é tema de estranhamento e reconfiguração na forma de ser e estar na profissão dos educadores.

Ainda nesse prefácio, nos conta Erich Fromm,

Durante o século dezoito as ideias de liberdade, democracia e autodeterminação foram proclamadas por pensadores progressistas e, à altura da primeira metade do século vinte, tais ideias surgiram com proveito no campo da educação. O princípio básico de tal autodeterminação era a substituição da autoridade pela liberdade, ensinando-se a criança sem uso da força e, sim, através do apelo à sua curiosidade e às necessidades espontâneas, ganhando, assim, o interesse dela para o mundo que a rodeia. Essa atitude marcou o início da educação progressista e foi passo importante no desenvolvimento humano. (FROMM, 1971, p. XVII)

Apresentando Summerhill, Fromm continua explicando que, naquela sociedade – a Inglaterra dos anos 60 –, não havia liberdade devido às práticas de autoridade “manifestas” (castigo corporal) e “anônima” (violência simbólica): “*aqui a sanção por desobediência não é o castigo corporal, mas o rosto penalizado dos pais*” (FROMM, 1971, p. XVIII)]. E ainda que, nos “*últimos anos, instalou-se reação crescente contra a educação progressista (...). Há forte tendência para obter cada vez maior disciplina, e há, mesmo, uma campanha no sentido de que se permita aos professores das escolas públicas a aplicação de castigos corporais aos alunos.*” (FROMM, 1971, p. XVII)

É importante notar que Fromm nos conta de uma sociedade que aceitava o castigo físico como forma de educação das crianças e dos jovens. Haveria que pesquisar se, em nossos dias, lá e aqui, com a bem-vinda proibição da violência física sobre as crianças e os adolescentes nas escolas, haverá aumento da violência simbólica; a subjetivação - na acepção de axiomatização do devir - da naturalização do fracasso escolar, em contextos populares, parece-nos uma violência simbólica que *impõe o castigo físico* do subemprego e da baixa remuneração aos jovens das classes populares; partindo-se da produção de uma mais valia subjetiva (o fracasso na/da escola), garante-se, na lógica do capital, a produção de um “tipo” de gente subjetivada para uma necessidade específica de mais valia objetiva – e, nesse caso, antes mesmo, de um exército de mão de obra de reserva, sobrevivendo – ou não - no subemprego.

Sob essa perspectiva, discutir autonomia e liberdade, e considerar o jovem como capaz de projetar a própria vida, pode ganhar o significado de sobrevivência existencial desse jovem, no mercado de consumo de gente do Capitalismo Mundial Integrado. Há aqui uma importante questão a considerar, que é a importância ontológica do trabalho como condição do tornar-se homem, mesmo que subjugado à lógica do capital.

Singer (2010), discutindo o movimento das escolas democráticas, nas quais a busca por autonomia e liberdade se contrapõe à lógica estrita do capital, e a partir de uma acepção

foucaultiana, nos informa que “*os projetos pedagógicos que se propuseram a questionar esse dispositivo disciplinar (...), não conseguiram se tornar dominantes, em qualquer dos países em que atuaram.*” (p. 22). Localiza as escolas democráticas desde a Escola de Yasnáia-Poliana na Rússia, do final da década de 1850, criada por León Tolstói, o Lar das Crianças de Janusz Korczak, na Polônia, e Summerhill, “*a única ainda em funcionamento. Entretanto, a pesquisa bibliográfica (...) mostrou que elas eram apenas as mais famosas de uma série de iniciativas no mesmo sentido, anteriores, contemporâneas e posteriores.*” (p.18).

Sobre as escolas democráticas, a autora nos informa que, apesar das diferenças, apresentam duas características em comum: “*gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios.*” (SINGER, 2010, p. 15).

Compreendemos que tanto as escolas democráticas como o projeto pedagógico do Programa Ensino Integral, buscam inspiração histórica na crítica à educação frontal e bancária característica da escola hegemônica. A proposta da vivência do protagonismo juvenil, no Programa, atenderia ao conceito de gestão participativa na propositura das escolas democráticas, como veremos ao longo desta Tese. Em relação às trajetórias de aprendizagem, nas escolas do Programa, elas não seriam tão livres, dada a existência de um currículo formal compulsório; porém, ganhariam possibilidades parciais nas disciplinas eletivas, nos clubes juvenis, nas práticas de tutoria, no acolhimento, nas aulas de orientação de estudo, nas aulas de Projeto de Vida e na organização didática pautada em uma pedagogia ativa que colocasse o jovem como pesquisador, autor e promotor do conhecimento.

Discutindo as origens das escolas democráticas, em relação ao movimento da Escola Nova, Singer (2010) nos informa que,

os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das escolas democráticas radicalizavam a crítica à escola tradicional, incluindo nesta também a Escola Nova, que a seu ver abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática. (p. 16).

Charlot (2013), discutindo o que chama “mistificação pedagógica”, sua crítica ao movimento da Escola Nova comparada à escola tradicional, nos informa que as “*representações de mundo e do ser humano são radicalmente diferentes, mas ambos os discursos são*

elaborados em referência à natureza ideal do homem, quer seja esta definida pelo paraíso perdido ou pelo contrato social a ser construído.” (p. 37). Ainda para o autor:

Não há natureza humana (...). O ser humano é construído quer seja como espécie, quer seja como indivíduo membro dessa espécie. Não é construído a partir do nada, claro está, ele dispõe de um equipamento genético, biológico, mas os efeitos desse equipamento dependeram do que aconteceu na aventura de longo prazo da espécie humana, bem como resultam, na escala do tempo individual, da história de vida do sujeito. Trate-se da espécie ou do indivíduo, essa história é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma história social: não há ser humano que não seja social. (CHARLOT, 2013, p. 38)

Nessa perspectiva, para Charlot (2000), assim como para Lahire (2004), o conceito de fracasso escolar precisa ser visto em termos de relação com o saber, porque a *“posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou o fracasso escolar dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração.”* (CHARLOT, 2000, p. 22). Saber ou não saber é uma condição histórica do sujeito, não imanente (uma singularidade a ser ressingularizada). Nessa perspectiva, para o autor, deveríamos falar de *alunos em situação de fracasso escolar*, vitimados por uma leitura negativa focada na falta, em seus não saberes. Para Charlot (2000), seria o caso de praticar uma leitura positiva, que é *“prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, tem e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências.”* (p. 30). Assim,

ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento que analisamos, enquanto que uma leitura positiva se pergunta *“o que está ocorrendo”*, qual atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com os outros, etc... (CHARLOT, 2000, p. 30)

É sob essa perspectiva que, compreendemos, a prática da pedagogia da presença nas escolas pesquisadas, como veremos no Capítulo 3, permite uma aproximação do educador com o educando, alterando as relações de poder, colocando-os como corresponsáveis pelo sucesso de ambos, sendo o sucesso do jovem o objetivo dessa relação. Compreendemos haver aqui uma potência, um *“entre”* que pode favorecer o devir de fluxos desterritorializados, produzindo

devires antes embotados. Porque, acreditamos, a leitura positiva apontada por Charlot, carrega, em si mesma, uma potência de ressingularização. É sob essa perspectiva que compreendemos as contribuições dos adolescentes das escolas pesquisadas, quando nos dizem inúmeras vezes que “antes não, agora sim”: não tinha motivação para estudar, agora sim; não conseguia falar em público, agora sim; não contava com a atenção do professor, agora sim; não atribuía sentido às atividades escolares, agora sim; não considerava ter um projeto de vida, agora sim; não vivenciava protagonismo de si mesmo e de si com os outros, agora sim. Não se percebia existindo para si e para o outro, agora existe! Especialmente na Escola B, vivenciamos diversos relatos de adolescentes impactados pelo fato de que, nessa nova escola, seus professores e os demais estudantes passaram a se importar com ele, com quem é, em como está. Em suma, com seu projeto de vida.

Ao se compreender no centro do processo e apoiado por um educador, observamos que a resposta do jovem é de responsabilidade e compromisso para com as proposituras da escola; quando essas proposituras envolvem pensar sobre seu projeto de vida e suas aspirações de futuro, debruçar-se sobre o saber acumulado pela humanidade passa a ser uma necessidade, considerando que, numa sociedade meritocrática como a capitalista, os primeiros gargalos sociais se colocam a partir da apropriação dos currículos de conteúdos prescritos para a educação básica. Faz parte do construir o projeto de vida, compreender a existência desses gargalos e que não haverá “mágica” para a sobrevivência nesse mundo excludente. Portanto, a prática da pedagogia da presença que implica numa leitura positiva do processo de aprendizagem, na acepção trazida por Charlot (2000), parece favorecer o movimento de saída de uma “pedagogia da falta”, que sustenta o fracasso escolar do estudante e da escola, para uma “pedagogia da presença”, em que educador e educando estão juntos construindo o futuro. Esse movimento, essa alteração na relação com o poder e o saber, compreendemos, é um fluxo potente, ressingularizando como os sujeitos veem a si mesmos e aos demais. É, também, condição de emancipação, ao buscarem uma apropriação dos determinantes históricos de seu futuro: trata-se de sair do “antes não”, para um “agora sim”, em que a prática da presença é o “entre” que alimenta o movimento; para isso, o educador se torna indispensável.

Avocamos as escolas democráticas para dizer que não é nova a busca de uma escola participativa e uma pedagogia ativa. Compreendemos que as escolas do Programa Ensino Integral podem promover novas relações com o poder e com o saber. As práticas de protagonismo e projeto de vida, como desenvolveremos no Capítulo 3, implicam na construção de relações horizontais e dependem de uma relação com o saber para o empoderamento dos estudantes, ou seja, não haverá protagonismo autêntico se os estudantes não se apropriarem dos

saberes à luz das suas necessidades; e essas necessidades advêm de um rompimento da relação de poder vertical (nessa perspectiva, axiomatizada na lógica do capital) e posta em uma relação horizontal de corresponsabilidade entre o educador e o educando para promoção do projeto de vida do estudante. A relação educador-educando sai da verticalidade da educação frontal e bancária e ganha valor na construção compartilhada do futuro. É esse movimento de ressingularização que compreendemos ter observado nas escolas pesquisadas.

Poder e saber estão imbricados nos discursos e nas práticas, constituindo-se em agenciamentos da axiomática do estado de coisas vigente. Podem constituir-se como um contradiscurso (práticas de resistência e emancipação) ou como um discurso hegemônico em relação às políticas públicas (práticas de reprodução do estado de coisas vigente). Procuramos demonstrar vários processos e contradições, apontando devires possíveis e como, pela apropriação pelos sujeitos, um discurso hegemônico pode se tornar um contradiscurso, bem como as limitações de ambos, discurso e contradiscurso, no mercado de consumo do Capitalismo Mundial Integrado. Favorecer o protagonismo do jovem e promover seu empoderamento, através da construção de um projeto de vida, pode ser compreendido como conformá-lo como mão de obra para o consumo capitalista, porque, efetivamente também o é, no curso da existência de vida do sujeito, uma vez que não sobreviverá sem trabalho e emprego. Mas, por outro lado, favorecer o protagonismo do jovem e promover seu empoderamento, através da construção de um projeto de vida, também é ampliar condições de emancipação no curso de sua existência de vida para que sobreviva com trabalho e emprego e, compreendendo o significado de trabalho e emprego no mercado de consumo de gente do capitalismo, possa ser agente na luta por uma sociedade justa e igualitária.

As atuais políticas públicas, em educação, inclusive, tem como um balizador de seu discurso hegemônico o relatório da UNESCO “*Educação, um tesouro a descobrir*” (DELORS, 2010); o documento sofreu e sofre diversas críticas e questionamentos dado seu caráter “adequado” aos interesses do capital na formação de pessoas ao longo da vida, no contexto da divisão internacional do trabalho em acelerada mudança e acumulação (BASTOS, 2009).

Esta Tese estuda uma política pública fundamentada no Relatório da UNESCO, portanto, em um discurso hegemônico. A escola proposta para a promoção do protagonismo juvenil e do projeto de vida dos estudantes, tem assim articulados os princípios do Relatório, no dizer de Antonio Carlos Gomes da Costa:

Estamos falando de competência no sentido expresso no relatório “Educação, um tesouro a descobrir” (...). No limiar da civilização cognitiva na qual estamos adentrando, a educação deverá fornecer ao homem “a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (...)

Daí emergem as quatro competências que o jovem, para ser autônomo, solidário e competente, deverá desenvolver:

- Competência pessoal (aprender a ser);
- Competência social (aprender a conviver);
- Competência produtiva (aprender a fazer);
- Competência cognitiva (aprender a aprender). (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 47-50)

Segundo Letícia, uma estudante da Escola B, “*então, quando eu cheguei aqui e vi que a gente poderia levantar projetos com os professores, que eu tinha voz para falar dentro da sala, que a gente, como turma, com a união da sala, a gente poderia fazer mais, me mudou muito!*” (Apêndice 1).

Vemos, no depoimento da estudante, clivadas as competências descritas por Costa e Vieira (2006), na citação acima. Aprender a ser (“*me mudou muito*”), aprender a conviver (“*com a união da sala*”), aprender a fazer (“*levantar projetos com os professores*”) e aprender a aprender (“*que eu tinha voz dentro da sala*”).

Trata-se da reprodução de um discurso hegemônico ou da produção de um contradiscurso? De um conformismo aos ditames do estado de coisas, ou uma inflexão para outros devires possíveis?

Não haverá resposta simples, tampouco uma única resposta; há, para essa estudante, uma alteração no *movimento* de sua compreensão de mundo, um *entre antes não, agora sim*. É o movimento que desterritorializa novos devires possíveis e escreve a história.

1.3.3. Ressingularização e identidade das juventudes

A concepção dos movimentos de singularização/ressingularização, como vimos desenvolvendo, nos coloca muitas vezes no escopo da psicologia do sujeito. O mesmo ocorre quando discutimos os pressupostos para um projeto de vida. Sendo assim, nesta seção, aproximamos um conceito de identidade que nos permita transitar na compreensão de impactos possíveis dos movimentos de ressingularização, dentre eles, o dos movimentos identitários.

Claude Dubar (2005), discutindo a construção das identidades sociais e profissionais, especificamente o conceito de socialização, demonstrando seu descolamento do campo escolar e da infância, e sua aplicação no campo profissional, dentre outros, conectado à problemática da mudança social da pós-modernidade e de um ponto de vista sociológico, afirma:

A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades, ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional), que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator**. (p. XVII).

Considerando os referenciais teórico-metodológicos com os quais vimos trabalhando, é importante notar que estamos lidando com duas categorias que se entrecruzam; de um lado, os processos de subjetivação, de um ponto de vista dos agenciamentos produzidos pelas máquinas de subjetivação capitalísticas; de outro, introduzimos a questão da identidade, do ponto de vista da constituição do sujeito. Ambas se imbricam e se multideterminam, na medida em que consideramos identidade como *movimento*.

No dizer de Dubar (2009), tratando das identidades: “*É do contato direto do **Self com o outro**, com o mundo e com o si mesmo que um sujeito extrai saberes de sua experiência: é ele que aprende relacionando-se com as pessoas e as coisas, construindo experiência, inclusive a de si mesmo*”. (p. 211). O outro, as coisas, as experiências, não são polos “passivos”, fontes; os outros e o mundo, o mundo nos outros e os outros no mundo e em nós, constituem o conjunto de mediações que promovem processos de constituição de si, pessoais e coletivos imbricados no movimento do devir.

Para os jovens na escola (e na vida), os conteúdos disponíveis na economia do desejo para a constituição de si, estão clivados (ainda que não definitivamente determinados), pelas condições de classe social, gênero, raça, disposições culturais, condições de relação com o tempo e o espaço e projeção de futuro (DAYRELL, 2007; ABRAMOVAY, 2015). E, como vimos, na perspectiva de Deleuze e Guattari (1971, 2004, 2005 e 2006), a cultura, enquanto conjunto de agenciamentos maquínicos (porque impessoais e indiferenciados), promove a subjetivação desses conteúdos conforme as necessidades de consumo do capitalismo.

Seguindo com Dubar (2005), a escola colabora para que o sujeito se reconheça “*para si mesmo*” e não como produto. A propositura do projeto de vida como vivência em protagonismo

juvenil pode favorecer (como outras tantas possibilidades) a construção das identidades individuais para si mesmo.

Do ponto de vista da identidade pessoal observamos, nas escolas pesquisadas, concretudes desse *fazer-se para si*, quando é permitido ao estudante ser ator principal nas relações estabelecidas com o saber e com o poder na escola. Compreendemos que esse movimento de *fazer-se* pode carregar potência de novos devires (ainda que esses devires possam estar territorializados na axiomática capitalística).

Uma situação significativa, porque mais de uma vez vivenciada em diferentes contextos de nossas fontes, especialmente na Escola B, diz respeito ao adolescente que, antes tratado como número por seus educadores adultos, usa um moletom sobre a cabeça inclinada para frente, escondendo-se e escondendo seu olhar ao outro e que, ao ser acolhido como pessoa e entendido como protagonista, abandona o capuz sobre a cabeça (o mantém virado para trás, apoiado nas costas, ou mesmo o mantém sobre a cabeça) e, em ato luminoso, passa a manter a cabeça erguida, o olhar altivo, a identidade *de si conhecida para si mesmo*. Há uma inegável transformação desse jovem, expressa tantas vezes em suas falas, em diferentes contextos protagônicos: *eu tinha medo de falar em público e nessa escola aprendi a não ter mais, porque sou respeitado quando falo*. Houve um *entre antes não, agora sim*, um movimento que promoveu uma nova singularidade no devir.

Retomamos, no contexto dos movimentos constitutivos e reconstitutivos do sujeito – do *fazer-se* no movimento de *si* –, a relatividade do conceito de adolescência e juventude: adolescências e juventudes. No dizer de Dayrell (2007), no Brasil,

a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. (p. 1110).

Portanto, se o advento de um conceito de adolescência na psicologia do desenvolvimento pode ser explicado, historicamente, pelas necessidades do mercado de consumo de gente do capitalismo e, mais especificamente, como período de travessia entre a heteronomia da infância e a autonomia da vida adulta, com exposto por Costa e Vieira (2005), esse período não se configura igualmente para todos os adolescentes históricos.

Trata-se do sujeito e suas circunstâncias, no dizer de Costa e Vieira (2005). O dito por Dayrell (2007), acima citado, parece vir ao encontro do afirmado por Ozella e Aguiar (2008):

Ao focalizarmos as classes C, D e E, começamos a conhecer adolescentes diferentes dos de manuais de Psicologia. Trata-se de um adolescente que fala de sofrimento, do medo de não ter trabalho, de não conseguir sustentar a família, etc.; um adolescente que não fala dos tradicionais conflitos familiares, ao contrário, fala da família como um apoio; que não fala dos tradicionais conflitos profissionais, nem fala em universidade, mas fala da necessidade do esforço pessoal para obter um trabalho qualquer. (p. 121).

As afirmações de Dayrell (2007) e Ozella e Aguiar (2008), compreendemos, alimentam a importância do favorecimento da discussão de um projeto de vida na escola, como uma prática de cuidado dos adultos da espécie para com os mais jovens em desenvolvimento. Nas informações desses autores, vemos um adolescente para o qual o trabalho foi adiantado no percurso de sua Vida; a entrada no mercado de trabalho não respeita a lógica da moratória ou da travessia, se impõe como condição de sobrevivência. Sob essa perspectiva, uma política pública como o Programa Ensino Integral, que assume como responsabilidade da escola o apoio à construção de um projeto de vida, não como profissão, mas como promoção de uma educação integral para a vida, também pode ser vista como uma forma de proteção da juventude, porque coloca foco e promove alternativas no enfrentamento da evasão e do abandono escolar, dadas as necessidades de trabalho. Realmente, nas escolas pesquisadas, há uma forte queda na evasão e no abandono; na fala dos jovens, especialmente na Escola B, atribuem a permanência – e adiam a busca de trabalho – pela possibilidade da discussão de um projeto de vida para si. Em relato revelador, um estudante na Escola A, conta-nos que, antes de estudar nessa escola, passava o dia jogando videogame, o que hoje considera algo vazio e sem sentido para sua vida, já que, agora estando na escola, pode colaborar e ajudar outros estudantes a desenvolver seu projeto de vida. Ele continua a jogar videogame, mas isso deixou de ser seu motivo existencial, para ser um *hobby*.

Placco e Souza (2010), fazendo um levantamento do conceito de identidade na perspectiva da sociologia e da psicologia, preocupadas com as identidades profissionais de professores, nos informam que:

É possível derivar das proposições aqui discutidas algumas explicações que nos permitem pesquisar o fenômeno da identidade: no âmbito profissional ou **pessoal**, os sujeitos estão de tal forma imbricados com os processos sociais que estudar identidade implica investigar os **contextos em que os indivíduos atuam como pessoa** ou como profissionais. Também requer **olhar o processo de formação dos sujeitos** e de suas identidades profissionais **como movimento de tensão permanente**, contínuo, fluido, com momentos de identificação que possuem dadas formas identitárias, sempre provisórias, mas constituidoras de sua maneira de agir e pensar sobre o que fazem e vivem. Identificações provisórias porque em relação com contextos sociais também fluidos, em que incertezas assumiram o lugar da estabilidade característica da modernidade a inserir, de um lado (...), a desestabilização do sujeito e, de outro, a abertura permanente para novas escolhas e possibilidades de identificação. (p. 93 – grifos nossos).

Vemos, no formulador dos princípios pedagógicos do Programa Ensino Integral, Antonio Carlos Gomes da Costa, a compreensão, no caso das constituições identitárias – projeto de vida –, da relação concreta do jovem em suas circunstâncias, ou seja, do jovem e seu contexto.

Mais que isso, sigamos com Placco e Souza (2010), a existência de um *entre* o *antes não, agora sim* é contextual. Poderá a escola transformar a forma de representação de si mesma e, com isso, criar condições para transformação das representações dos sujeitos de si e de si-no-mundo. Uma forma de a escola transformar a representação de si, pode ser potencializada pela assunção do estudante como centro do processo, do favorecimento de seu protagonismo na relação com o poder e com o saber e na projeção de sua própria vida. É um tanto paradoxal escrevermos que *deveria a escola colocar o estudante no centro do processo*, tendo em vista sua existência para a educação dos jovens da espécie. O paradoxo se dissipa, porque sabemos da função histórica de disciplinamento de corpos e almas ocupado pela escola, na lógica da máquina de subjetivação capitalística. Por isso, a escola, como contexto micropolítico, pode ser transformadora e emancipatória, a depender das negociações e escolhas ético-políticas de seus atores (incluindo os próprios jovens, mas sem que os adultos abdicuem de seu papel na educação integral desse jovem para a Vida).

Diferentes estudos sobre a condição do jovem, indicam uma grande solidão desses jovens para a elaboração de projetos de futuro para si (DAYRELL, 2007; OZELLA E AGUIAR, 2008; COSTA, 2010a, 2010b; ABRAMOVAY, 2015); esses estudos apontam a importância da escola na vida dos jovens, tanto sob a perspectiva da socialização, quanto da projeção de futuro.

O estudo do projeto de vida como prática intencional da escola, a que nos propomos nesta Tese, procura problematizar essa construção sob o ponto de vista do encontro, da relação de ajuda entre os adolescentes e seus educadores, comprometidos com esses jovens e que, de forma intencional, praticam uma forma de ver, sentir e cuidar, fazendo-se “*presentes na vida dos educandos de forma construtiva, emancipadora e solidária.*” (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 47).

Félix Guattari (2012), no bojo de seu projeto político consolidado em *As três ecologias* – a do meio ambiente, a das relações sociais e da subjetividade humana, afirma:

(...) os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes (O mesmo se passa com a ressingularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo, etc.) (...) A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras reconquistas em outros campos. Assim, toda uma catálise de retomada de confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir dos meios mais minúsculos. (p. 55-56).

Compreendemos que, na escola, a inversão da centralidade de currículos prontos, professados por adultos, – para os quais os estudantes devem estar a serviço –, para a centralidade no estudante, – para os quais os currículos e os adultos devam estar a serviço para o desenvolvimento de suas potencialidades em um mundo complexo e desigual –, pode vir a ser um “*dos meios mais minúsculos*” de transformação emancipatória, limitada às condições materiais de existência, mas, sincrônica e dialeticamente, promotora de fissuras nessas limitações, ressingularizando-as em outros devires possíveis.

2. O Programa Ensino Integral e os conceitos de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida

Neste Capítulo, apresentamos o Programa Ensino Integral, um conceito de Protagonismo Juvenil e um conceito de Projeto de Vida, sob a perspectiva da análise que anunciamos no Capítulo 1.

2.1 – O Programa Ensino Integral no contexto dos resultados educacionais oficiais

O PEI foi implantado na rede pública estadual de São Paulo pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, ano em que o Programa foi implementado em dezesseis escolas, sendo expandido nos anos subsequentes e chegando a atingir 309 escolas de Ensino Fundamental e Médio no ano de 2017 (SÃO PAULO, 2017). Dentre as diretrizes do Programa, estão o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014). Nesta pesquisa, estudamos o Programa no contexto de duas escolas de Ensino Médio. Na Escola A, ouvimos estudantes e profissionais e na Escola B, realizamos acompanhamento e observação.

A implantação do Programa nas escolas pesquisadas foi realizada após adesão da comunidade escolar, seguindo as diretrizes proclamadas para essa política pública pela Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2014). O processo de implantação promove vários impactos para os atores escolares e para a instituição, especialmente processos de ressingularização dos estudantes, dos profissionais e da própria instituição escolar, no sentido de manifestarem uma nova compreensão do ser e estar na escola e de si mesmos, sintetizada na categoria “antes não, agora sim”.

Nessa perspectiva, Barbosa (2016), discutindo as ressignificações do tempo e do espaço para a aprendizagem no contexto do PEI, nos informa que:

(...) apesar de todas essas dificuldades, o que pude observar foram profissionais e alunos engajados e entusiasmados, que acreditam no poder de transformar o ambiente e cumprir as tarefas, o que, para eles, acaba sendo uma motivação. (p. 123).

Um impacto importante pode ser verificado através do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP composto por resultados de resposta às provas do

Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (indicador de desempenho), combinado com os resultados de fluxo escolar. Os resultados de fluxo escolar consideram a taxa de aprovação de todas as classes de uma escola em um ano; evasão, abandono e repetência, rebaixam o fluxo escolar, medido em uma escala de 0 a 1, sendo 1 igual a 100% de matriculados aprovados (SÃO PAULO, 2015). O indicador de fluxo escolar tem permitido evidenciar o fracasso (e, muitas vezes, o sucesso) escolar, ao menos, em relação à inclusão e permanência dos jovens na educação básica. No caso da maioria das escolas do PEI, no ano seguinte ao da implantação, há um salto qualitativo nos resultados, com evasão, abandono e retenção tendendo a zero, como veremos a seguir (SÃO PAULO, 2017)⁵, apresentando dados de escolas regulares e escolas que aderiam ao Programa.

Em relação ao indicador de fluxo, podemos afirmar sucesso escolar com o aumento percentual de aprovações (mantendo o percurso na educação básica e afastando os jovens do subemprego); já o mesmo não pode ser dito em relação ao indicador de desempenho; se, por um lado, melhores desempenhos acadêmicos são desejados, não podemos afirmar seu sucesso por uma única medida, como os resultados dos estudantes nas provas do SARESP – ainda que essa medida deva ser considerada –, tendo em vista a interdimensionalidade do ato educacional e da função social da escola. A análise dos indicadores educacionais deve ser contextual e relativa aos processos históricos de cada escola. No entanto, contextos educacionais estagnados em indicadores com baixa taxa de fluxo e desempenho insatisfatório⁶ nos permitem afirmar que a instituição escolar não está cumprindo sua função social na inclusão e na promoção de aprendizagens mínimas, inclusive as cognitivas. Consideraremos os indicadores de avaliação institucional a seguir, para evidenciar o impacto, à luz da política pública do estado do PEI, na maioria dos contextos em que é implementado; notamos, ainda, que a implementação desse Programa – como de qualquer política pública – exige envolvimento dos atores, sem o qual tenderá ao fracasso. No contexto do PEI, consideramos que um conjunto de princípios pedagógicos potencializam esse envolvimento, como procuraremos analisar.

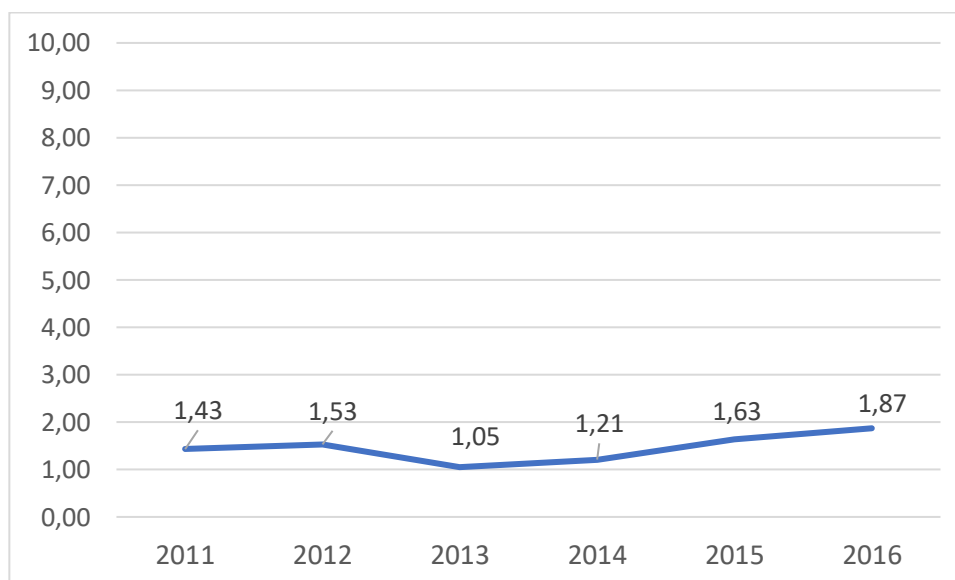
O gráfico 1, abaixo, apresenta um perfil comum na série histórica nos resultados do IDESP para o Ensino Médio, em uma escola regular aleatória (que chamaremos Escola Z). O

⁵ E através de consulta a boletins de desempenho das escolas em < <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>, como apresentado a seguir (acesso em 17 de setembro de 2017).

⁶ O SARESP procura medir o desempenho ao final do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Utiliza de uma régua de conteúdos, competências e habilidades, dispostos ao longo da escolarização básica, equivalente à métrica de avaliação da Prova Brasil, nacional. O baixo desempenho diz respeito à não aquisição desses conteúdos, competências e habilidades para os anos e séries de referência. Os resultados médios do Saresp no estado de São Paulo, considerando a métrica utilizada, indica defasagem entre 2 e 4 anos, na maior parte das escolas (análise de resultados em contextos profissionais).

conceito de “perfil comum” que utilizamos está fundamentado nos estudos de análise de tendência em relação aos resultados educacionais (MURICI e CHAVES, 2013) e na análise dos resultados educacionais de diferentes escolas, inerentes à nossa prática profissional. Os dados estão publicados em página na rede mundial de computadores, com acesso livre (SÃO PAULO, 2015). Nesse momento, apresentaremos somente os resultados no IDESP, sem considerarmos o contexto socioeconômico no qual a escola se insere, ainda que todas as escolas selecionadas nesta pesquisa estejam inseridas em contextos socioeconômicos semelhantes, se utilizarmos os indicadores sociais oferecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

Gráfico 1 – Escola Z (regular) – Série histórica típica do Idesp no Ensino Médio em uma escola regular com evolução positiva



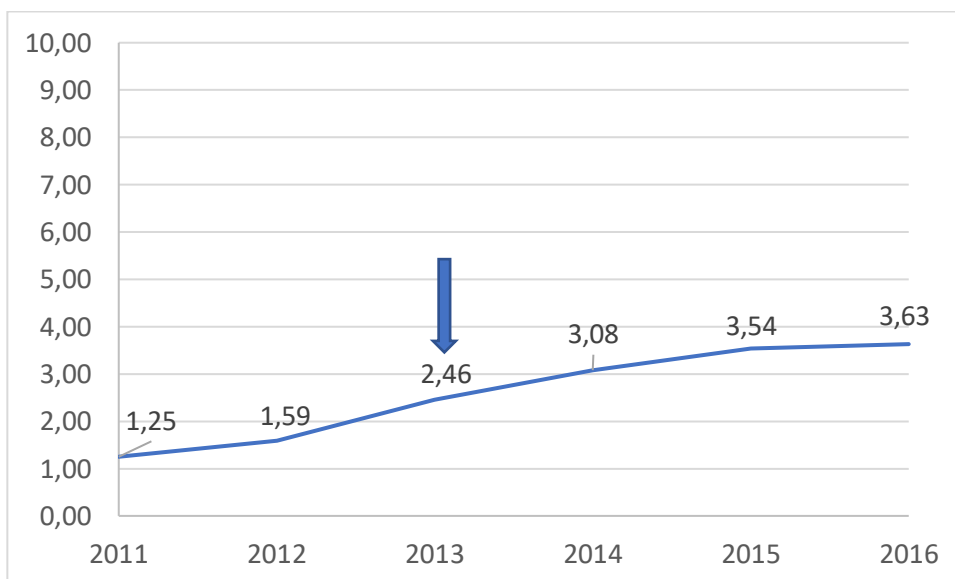
(Fonte: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>> Elaboração pessoal a partir dos Boletins do Idesp dos anos de 2011 a 2016)

Ao traçarmos uma linha de tendência (MURICI e CHAVES, 2013), verificamos que, ao longo da série histórica nos seis anos apontados, há um lento crescimento no desempenho da Escola Z a partir do ano 2013, com uma entrega de resultado em patamar menor que 2,0, abaixo da média da própria rede para o segmento, que é de 2,3 (com variação abaixo de um e, melhores resultados, próximos de 5,0). Se desmembrarmos o dado da Escola Z, analisando detalhadamente os Boletins do IDESP ano a ano, descobriremos que mais de 90% dos alunos concluem o Ensino Médio com conhecimentos compatíveis com os de 7º ano, considerando a

métrica de avaliação do SARESP⁷; em 2016, quase 28% dos que foram matriculados na 1ª série do Ensino Médio, em anos anteriores (indicador de fluxo em 2016 igual a 0,7283), sofrem com repetência ou abandono em algum ano.

O gráfico 2 (Escola X) apresenta um perfil comum na série histórica nos resultados do IDESP para o Ensino Médio em escolas que aderiram ao Programa Ensino Integral.

Gráfico 2 – Escola X (Programa Ensino Integral) - Série histórica típica do IDESP em uma escola do PEI com salto qualitativo positivo após o ingresso no Programa. Primeiro ano do indicador no PEI: 2013



(Fonte: < <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>> Elaboração pessoal a partir dos Boletins do Idesp dos anos de 2011 a 2016)

A Escola X apresenta, no índice de desenvolvimento adotado pela política pública, um significativo salto qualitativo, a partir do ingresso no Programa (2013). Desmembrando o dado, descobriremos que, nesse primeiro ano, o indicador de fluxo saltou de 0,7903, em 2012, para 0,985, em 2013; o indicador de desempenho em português, de 2,6 para 3,3, e o de matemática, de 1,3 para 1,6.

Uma constatação possível a partir da análise do crescimento de resultados na série histórica: a permanência do estudante na escola (indicador de fluxo), impacta positivamente na

⁷ <http://saresp.vunesp.com.br/escala_lp.html> Acesso em 30 de set. de 2017.

aprendizagem (incremento no indicador de desempenho). Há ainda uma aparente sustentabilidade, observando a evolução do índice nos anos seguintes.

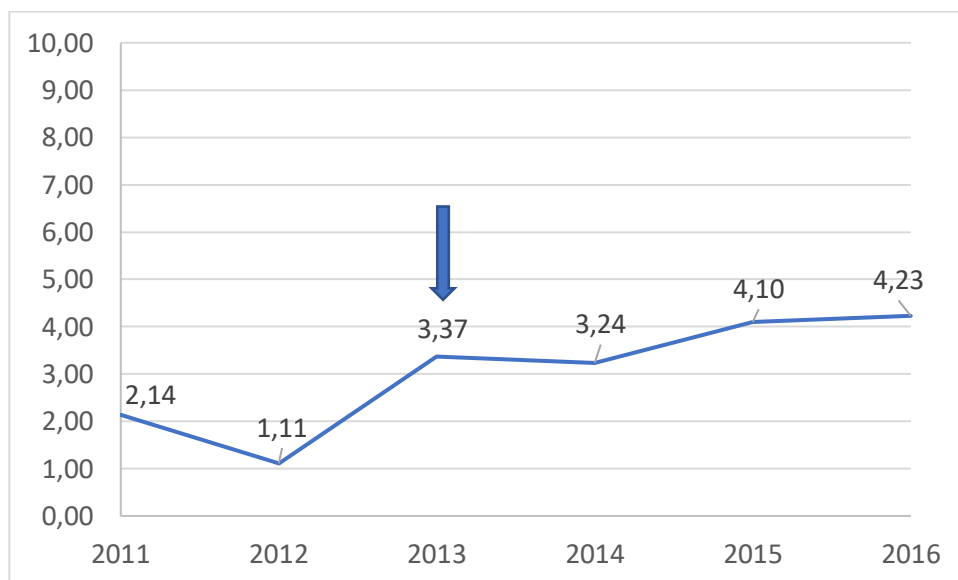
Comparando a Escola Z (regular) com a Escola X (PEI), observamos que, ainda que ambas apresentem evolução positiva no indicador de desempenho oficial, seus resultados, em termos de desempenho e fluxo, são díspares. O indicador de fluxo da escola X (PEI), antes de sua adesão ao Programa em 2013, é similar ao da Escola Z (regular) em 2016; dito de outra forma, aos jovens da escola X (PEI), a política pública ofereceu maiores possibilidades de permanência e sucesso do que àqueles da Escola Z (regular).

Apesar dessa breve contextualização em termos de resultados educacionais oficiais, que parecem validar o Programa Ensino Integral, entendemos que a educação não se mede somente pelos índices educacionais, ainda que os mesmos não devam ser desconsiderados. Nesta tese procuramos compreender o que pode haver nas escolas do Programa Ensino Integral que permite sua diferenciação das demais imediatamente após a implantação, em termos de resultados educacionais e em termos das condições de permanência e sucesso do estudante.

O tempo ampliado de permanência do estudante na escola não é, por si só, determinante para os resultados melhores como, dentro da própria rede estadual, o projeto da Escola de Tempo Integral – ETI nos permite supor. Na Escola de Tempo Integral, o estudante permanece na escola em dois períodos, sendo que, no período da manhã, desenvolve-se o Currículo Comum da rede e, no período da tarde, oficinas da Parte Diversificada do Currículo, ministrada por professores diferentes, com variadas cargas horárias atribuídas, inclusive em mais de uma escola, integral ou não. No Programa Ensino Integral, o Currículo Comum e a Parte Diversificada do currículo são ministrados de forma integrada em dois períodos escolares, pelos mesmos professores, que atuam em regime jurídico de trabalho de dedicação integral e exclusiva a essa escola. Vejamos um caso emblemático, no qual o maior tempo de permanência não é sinônimo de melhores resultados nos indicadores oficiais; a Escola N compunha o projeto ETI até o ano de 2012 e aderiu, a partir de 2013, ao PEI⁸.

⁸ Trata-se de ensino fundamental, tendo em vista que o projeto ETI não abrangeu o ensino médio, foco dessa pesquisa; porém o PEI abrange tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. Trata-se de uma escola localizada em uma periferia geográfica de alta vulnerabilidade social, em município do litoral sul paulista, já apresentado anteriormente.

Gráfico 3 – Escola N – (escola ETI que aderiu ao PEI) – Série histórica no Idesp 2011-2016 – Primeiro ano do indicador no PEI: 2013



(Fonte: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>> Elaboração pessoal a partir dos Boletins do Idesp dos anos de 2011 a 2016)

Na escola N, a implementação do Programa Ensino Integral, a partir de 2013, promove um salto qualitativo em relação aos resultados de desempenho no indicador oficial e na permanência do estudante. A tabela abaixo desmembra os dados que compõem o índice.

Tabela 2 – Microdados do IDESP da Escola N (2011-2016)

Ano	Indicador de Fluxo	Indicador de desempenho em Português	Indicador de desempenho em Matemática
2011 (ETI)	0,8033	2,9	2,3
2012 (ETI)	0,8017	1,4	0,9
2013 (PEI)	0,9517	3,9	3,1
2014 (PEI)	0,9881	3,5	2,9
2015 (PEI)	1,0000	3,8	4,3
2016 (PEI)	1,0000	4,7	3,7

(Fonte: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>> Elaboração pessoal a partir dos Boletins do Idesp dos anos de 2011 a 2016)

A partir de 2013, com a implementação do PEI nesta escola, além da melhora no índice geral, há um incremento positivo constante no indicador de fluxo, chegando a taxa de 100% de aprovações em 2015 e 2016. Vale notar que a permanência impacta positivamente o indicador

de desempenho do ano seguinte. Porque, se as provas do SARESP consideradas para o indicador de desempenho são as do 9º ano, o indicador de fluxo, considera todos os anos do curso (no caso, do 6º ao 9º ano); portanto, o estudante que *permaneceu* na escola de um ano para outro obteve um melhor desempenho no ano seguinte. Mais uma vez, permanência é acompanhada de aprendizagem e evidencia-se uma escola *includente*.

O caso da Escola N nos permite supor que, mais do que o tempo ampliado, o projeto político-pedagógico promoveu impacto importante no incremento do resultado da escola no indicador oficial. Nesse caso, o projeto político pedagógico do Programa Ensino Integral, ainda que outros projetos políticos pedagógicos possam ter a mesma ou maior potência em diferentes contextos. Nossa convicção, a respeito do Programa Ensino Integral, é que potencializa a melhora nos resultados educacionais na medida em que seu projeto político-pedagógico professa a centralidade do estudante nos processos escolares, evidenciada pela prática do Protagonismo Juvenil e pelo favorecimento do Projeto de Vida de cada estudante, subvertendo a ordem do poder da escola tradicional e, conseqüentemente, as relações com o saber. Neste sentido, procuramos compreender a potência transformadora de um projeto pedagógico que coloque a centralidade do estudante nos processos escolares a partir do favorecimento de seu protagonismo, sendo a construção de seu projeto de vida uma potente vivência protagônica, ressingularizando a compreensão da escola para os sujeitos e para a própria instituição.

Compreendemos que esta pesquisa se justifica, a) pelo necessário estudo de formas de superação das condições do fracasso escolar, como evidenciado na Escola Z (regular), que o PEI parece poder representar; b) pelo advento de diferentes modelos de escolas de tempo integral, na esteira da expansão dessa modalidade conforme previsto nos Planos Nacional e Estadual de Educação e na qual o PEI se insere; c) pela importância do conhecimento acadêmico sobre o tema, tendo em vista sua expansão nas escolas de educação básica em São Paulo e no país; d) pela importância da centralidade do estudante nos processos escolares, como alternativa à educação frontal e bancária.

Desenvolvemos esta pesquisa a partir de pesquisa bibliográfica, de coleta de informações com grupos focais de estudantes, entrevistas semiestruturada com professores e gestores (Escola A) e através das vivências pessoais na implantação do Programa em escola da rede estadual (Escola B). Fazemo-lo na esperança de estudar caminhos possíveis a trilhar para a promoção do sucesso escolar em meios populares.

2.2. O Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo

Implantado a partir do ano de 2012 na rede pública estadual paulista, o Programa Ensino Integral se enquadra dentro de um conjunto de ações do Estado Nacional implementadas desde o início dos anos 2000, com foco no Ensino Médio (SCHWARTZMAN, 2016; MEC, 2013), na busca da superação das altas taxas de evasão e abandono no segmento que entregava, em 2011, uma taxa líquida de escolarização, para a população de até 17 anos, de 51,6% (MEC, 2013). Em 2012, enquanto 98,2% da população de 6 a 14 anos era frequente à escola (com incremento positivo constante entre 2001 e 2012), essa taxa era de 84,2%, para a população de 15 a 17 anos (com incremento variável entre 2001 e 2012) (MEC, 2014). Para o Ensino Médio, constatamos perda de taxa de matrículas em relação ao Ensino Fundamental e, em termos nacionais, taxas de evasão, abandono e repetência, na idade própria do curso, próximas da metade da população desse segmento. Mesmo que muitos estudantes retornem à escola após uma repetência ou um abandono, a taxa final de conclusão, 51,6%, não permite afirmar que haja avanço no segmento. Esse é um dos fatos denunciados por Patto (2000), já no início do século XXI, quando desenvolve o conceito de fracasso escolar e suas multideterminações, internas à escola, pelas representações que os atores escolares fazem de si e de suas relações, e externa, pelo conjunto de ações desordenadas, descontinuadas e pouco voltadas às classes populares que tem caracterizado as políticas públicas.

No Estado de São Paulo, a taxa de escolarização no Ensino Médio da população entre 15 e 17 anos avançou de 82,5%, no ano 2000, para 85,3%, em 2010. Somos informados, no relatório do “*Censo Escolar para a Educação Básica – 2016 – Notas estatísticas*” que, no Ensino Médio, o “*estado de São Paulo se destaca por apresentar a menor taxa de distorção idade-série, com taxa média de 12,2% nos municípios.*” (INEP, 2017). Se esses dados do Estado de São Paulo são melhores que os dados nacionais, parece-nos possível afirmar que representam mais a liderança econômica do Estado no PIB nacional, do que uma política pública em educação voltada para a permanência e o sucesso do estudante. O Programa Ensino Integral, parece comprovar essa situação e, quiçá, um primeiro passo para sua superação, na medida em que, alteradas as condições materiais de existência com sua implantação (projeto pedagógico, tempo ampliado, incremento salarial e sistema de monitoramento), as taxas, ao menos de permanência de permanência ficam próximas de 100% (inclusive no Ensino Médio).

O Programa Ensino Integral foi implantado no Estado de São Paulo durante a gestão do professor Herman Voorwald como secretário de Educação que, por diversas vezes, afirmou a

necessária diversificação nas formas de oferta do Ensino Médio, para públicos com diferentes necessidades e possibilidades de estudo (SÃO PAULO, 2012; TAMER, 2012). Assim, no ano de 2015, a rede pública estadual paulista contava com as seguintes modalidades do curso de Ensino Médio, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação: a) Ensino Médio Regular Vespertino, com duração de três anos, com 5 horas e 20 minutos de aulas por dia; b) Ensino Médio Regular Noturno, com duração de três anos, com 4 horas de aulas por dia; c) Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos, com duração de um ano e meio, com 4h de aulas por dia; d) Ensino Médio Regular concomitante com curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Programa Vence, com duração de três anos, no curso regular e de três semestres, no curso técnico, cursado em contraturno com variados tempos; e) Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos, concomitante com curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Programa Vence, com duração de três anos, no curso regular e de três semestres no curso técnico, cursado em contraturno com variados tempos e, por fim, f) Ensino Médio Regular em Tempo Integral – Programa Ensino Integral, com duração de três anos, com 9 horas de aulas por dia. Além dessas modalidades oferecidas pela SEE, o Ensino Médio público gratuito, com acesso através de processo seletivo, é ofertado, no Estado de São Paulo, pelo Centro Paula Souza, mantido pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, na Modalidade Regular e na Modalidade Integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Da mesma forma, é ofertado na modalidade integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio pelos Institutos Federais de Educação. Há, ainda, dispersas iniciativas de oferta gratuita do Ensino Médio na modalidade EJA por instituições privadas.

Esse diversificado quadro da oferta do Ensino Médio, por si só, evidencia a dispersão da política pública em relação à formação dos jovens e adolescentes, criando percursos regulares alternativos (regular diurno, regular noturno, ensino integral), com grandes discrepâncias de carga horária (5h20, 4h, 9h), impactando na formação dos jovens que, pelo próprio indicador oficial, é precária nos dois primeiros (regular diurno e noturno) e apresenta melhora no terceiro (ensino integral).

A Educação de Jovens e Adultos, para aqueles que não conseguiram seguir um dos percursos regulares, ofertado na rede pública somente no período noturno, reduz pela metade a menor carga horária (oferta de 4h diárias, mas concluído em um ano e meio de curso e não em três como os cursos regulares), e sequer é considerado para a medida do índice oficial de desempenho. Em relação à modalidade técnica de nível médio, quando ofertada de forma concomitante com o ensino médio pela SEE (regular ou EJA), não tem projeto pedagógico integrado ao ensino médio, sendo cursado em horário inverso e em outra instituição (pública

ou privada), conveniada com a SEE; os impactos dessas modalidades no indicador oficial de desempenho, ou na diminuição da evasão e do abandono no curso de ensino médio, não são medidos pela política pública de forma sistemática. Por sua vez, as modalidades de ensino médio ofertadas pelo Centro Paula Souza (Escolas Técnicas – ETEC), cujo acesso é feito por processo seletivo, também não compõem o IDESP, ainda que estas escolas atinjam os melhores resultados no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM entre as públicas estaduais paulistas, junto com as Instituições Federais que ofertam modalidade semelhante.

Portanto, quando falamos do Ensino Médio do Estado de São Paulo, estamos falando, empiricamente, de várias modalidades e escola(s), com diferentes percursos formativos, que atingem diferentes segmentos da população de 14 a 17 anos, diferentes juventudes e adolescências. A nosso ver, fica evidenciada a inexistência de uma política pública longitudinal e sistêmica para a formação dos adolescentes e jovens no Estado, inclusive de um ponto de vista da ideologia liberal, que professa a oferta de igualdade de oportunidades como caminho para o sucesso; sob a perspectiva de que cada percurso ofertado carrega um conjunto de oportunidades, elas são desiguais. Como vimos no Capítulo 1, trata-se da produção de diferentes “tipos” de gente no mercado de consumo do Capitalismo Mundial Integrado.

Em relação ao Programa Ensino Integral, nos dois contextos estudados (Escolas A e B), de uma escola de ensino médio regular (5h20 de aulas diárias), passou-se a uma escola de ensino integral (9h diárias de aulas), com projeto pedagógico específico e incremento salarial aos profissionais; nesses dois contextos, a implantação do Programa tem sido capaz de reverter a evasão e o abandono e melhorado o desempenho acadêmico, para os *mesmos estudantes* com os *mesmos profissionais*. A implantação do Programa aparece como um ponto de inflexão, nos depoimentos dos estudantes, em relação a seus percursos de vida escolar e, muitas vezes, pessoal.

Sobre a implantação do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo, Barbosa (2016) nos informa que, tendo-se iniciado em 2012 com dezesseis escolas, em “2015, o Estado de São Paulo passou a oferecer o PEI em 109 municípios, ampliando seu universo de escolas para 257 unidades. Um destaque positivo é o fato de que, no ano de 2015, 17 escolas começaram a atender os anos iniciais do Ensino Fundamental.” (p. 38). Este mesmo autor nos informa que o Programa passou a abranger escolas de Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais (BARBOSA, 2016). Essa expansão em São Paulo, parece estar de acordo com a expansão nacional; notícia publicada no Portal Brasil do Governo Federal, com base em dados no Censo Escolar de 2016, nos informa que “as matrículas no ensino médio integral avançaram 8,6% de 2015 para 2016, enquanto as matrículas no ensino médio regular subiram 0,7% no mesmo

período. O percentual de alunos em tempo integral passou de 5,9% em 2015 para 6,4% em 2016”. (BRASIL, 2017).

Dados do Censo Escolar, consolidados para o ano de 2014 pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação – CIMA, da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, de acesso livre na rede mundial de computadores, informa-nos, sobre a abrangência do Programa Ensino Integral, em relação às matrículas, *no período diurno* na Rede Estadual, que:

Gráfico 4 – Distribuição das Matrículas do Período Diurno na Rede Estadual em 2014

Ensino Médio								
Distribuição Percentual da Matrícula do Período Diurno por Duração da Jornada Diária segundo Rede de Ensino								
2014								
Rede de Ensino	Duração da Jornada Diária						Integral	Total
	menos 3:00 h	3:00 h a 3:59 h	4:00 h a 4:59 h	5:00 h a 5:59 h	6:00 h a 6:59 h			
Estadual - SE	-	-	0,0	97,5	0,1	2,3	100,0	
Estadual - Outras	-	-	60,1	3,6	-	36,2	100,0	
Estadual	-	-	4,0	91,2	0,1	4,6	100,0	
Municipal	-	-	4,7	71,8	23,4	-	100,0	
Federal	-	14,6	30,9	21,0	-	33,5	100,0	
Particular	-	-	4,4	80,0	12,8	2,8	100,0	
Total	-	0,1	4,2	88,6	3,0	4,3	100,0	

Fonte: Censo Escolar

(SEESP-CIMA, 2015, p. 76, grifo nosso.)

Temos, portanto, que, em 2014, o Programa Ensino Integral atendia a 2,3% dos estudantes do Ensino Médio do *período diurno*, sendo que, no ano de 2014, o total de matrículas no Ensino Médio na Rede Estadual, considerando todas as formas de oferta, foi de 1.617.899. (SEESP-CIMA, 2015). Mesmo considerando a expansão do Programa em anos subsequentes, chegando a 309 escolas, em 2016 (SÃO PAULO, 2017) – expansão também no Ensino Fundamental –, em um universo de 5.638 escolas mantidas pela SEE (SEESP-CIMA, 2015, p. 27), teremos, ainda, um pequeno número de estudantes atendidos nessa modalidade. No entanto, a oferta sistemática do Ensino Médio em tempo integral é recente na história da educação do país. Por exemplo, sua expansão é prevista nos mais recentes Planos Nacional e Estadual de Educação. No Plano Estadual, consta da meta 6: “*garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica.*” (SÃO PAULO, 2016).

Sendo assim, parece-nos, não se trata de julgar se o Programa atende a muitos ou poucos, mas de localizá-lo na história da educação escolar integral no Brasil, tarefa dos historiadores da

educação. A educação em tempo integral é um horizonte desejado pelos Pioneiros da Educação desde o século XX – Anísio Teixeira em destaque –, pelos Ginásios Vocacionais em São Paulo, pelos Centros Integrados de Educação Pública – Cieps, no Rio de Janeiro – Darcy Ribeiro em destaque –, pelos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, em São Paulo, dentre outras iniciativas.

Em material institucional produzido pelo Núcleo de Vídeo da Secretaria de Estado da Educação para implantação do Programa Ensino Integral, disponível em acesso aberto no *Youtube*, em entrevista com Thereza Barreto, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (SÃO PAULO, 2012b), somos informados que o modelo do Programa Ensino Integral foi concebido no Estado de Pernambuco, após um egresso, já adulto e profissional de sucesso, promover parceria entre a iniciativa privada e o poder público para revitalização do centenário Ginásio Pernambucano, constituindo um modelo de escola que ser tornaria política pública naquele Estado. Na entrevista, se discorre sobre a concepção do modelo, e somos informados que o tempo integral é uma estratégia para a efetivação de um currículo, que promova sentido das práticas escolares para o estudante, cabendo à escola prover aos estudantes condições para desenvolvimento de seus projetos de vida, através de excelência acadêmica e uma educação em valores e competências para o século XXI; nesse sentido, defende-se o protagonismo juvenil, conceituado como o processo no qual o jovem – objeto e sujeito da ação – concebe, planeja, desenvolve e se beneficia do resultado de uma ação, em múltiplos contextos. Também são apresentados os princípios pedagógicos do modelo, quais sejam, protagonismo juvenil, os quatro pilares da educação do século XXI, a pedagogia da presença e a educação interdimensional. Informa-se que o modelo está implantado em Pernambuco, Sergipe, Piauí, Ceará e no município do Rio de Janeiro. As informações da entrevista se coadunam com o documento oficial da Secretaria de Estado da Educação, intitulado “*Diretrizes do Programa Ensino Integral*” (SÃO PAULO, 2014). No site do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2017), somos informados que o modelo se chama Escola da Escolha e que o

projeto de Vida reside no “coração” do projeto escolar da Escola da Escolha. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem. (ICE, 2017).

Barbosa (2016) informa-nos, sobre o Programa Ensino Integral em São Paulo, que a “*elaboração do Projeto de Vida tem como objetivo desenvolver o Protagonismo Juvenil.*” (p. 42).

Tanto do ponto de vista das Diretrizes do Programa (SÃO PAULO, 2014), quanto do professado pelo Instituto parceiro (ICE, 2017), temos que o protagonismo juvenil é tido como um princípio pedagógico (uma forma de conceber o jovem como centro do processo escolar), uma prática de gestão (espera-se proatividade de todos os sujeitos, estudantes e profissionais) e uma metodologia de ensino (professa-se a prática de uma pedagogia ativa). E o Projeto de Vida é visto como a convergência dessa conceituação protagônica, como a principal vivência em protagonismo juvenil na escola.

Nessa perspectiva, buscamos compreender qual é o projeto de homem decorrente destas práticas. Para isso, analisamos os princípios pedagógicos que fundamentam o Programa Ensino Integral, sob a perspectiva da psicologia da educação. Por isso, a partir das “*Diretrizes do Programa Ensino Integral*” (SÃO PAULO, 2014), voltamos nosso interesse para a compreensão dos princípios pedagógicos proclamados, Pedagogia da Presença, Protagonismo Juvenil, Educação Interdimensional e os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI. Constatamos que o autor que fundamenta os três primeiros é o educador mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa; e que o último, os Quatro Pilares da Educação, fundamenta os escritos desse autor em sua fase madura, quando colabora na concepção do Ginásio Pernambucano; por isso, estudamos várias obras desse autor que serão referenciadas ao longo deste trabalho, com o intuito de compreender sua articulação na política pública e sua imbricação nos discursos dos sujeitos. Não é objetivo deste trabalho estudar a biografia ou a obra deste autor, falecido em 2011, tendo sido consultor da UNESCO para as questões da infância e juventude, ganhador do Prêmio Nacional dos Direitos Humanos em 1998, um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente, consultor em organizações do terceiro setor (Instituto Ayrton Senna, Fundação Telefônica, dentre outras) e autor de diversas obras, abrangendo as temáticas da juventude, adolescência, protagonismo juvenil, projeto de vida e mundo do trabalho.

Além dos princípios pedagógicos, o Programa apresenta cinco premissas de gestão, quais sejam, o Protagonismo, a Formação Continuada dos profissionais, a Excelência em Gestão, a Corresponsabilidade e a Replicabilidade. Vale observar que o protagonismo aparece como princípio pedagógico e como premissa de gestão, fazendo notar a centralidade de uma proatividade (de educandos e educadores), na modelagem do Programa.

Destacamos que se trata de um “modelo”, um projeto político pedagógico de escola e, portanto, espera-se uma certa *entrega*; no modelo, o jovem idealizado ao final do Ensino Médio

é um ser “*autônomo, solidário e competente*”, conforme as Diretrizes do Programa (SÃO PAULO, 2014). Sobre as implicações de uma “modelagem” do projeto político pedagógico, prescrito pela política pública para uma escola, faremos discussão mais à frente, dentro do Capítulo 3 desta tese, em seu item 3.2.1, “J – A Relação com a Direção”, no qual discutimos a relação dos estudantes com a Direção das escolas pesquisadas, como um espaço de participação e protagonismo; também retomaremos essa questão nas considerações finais.

Na “modelagem” do PEI, a escola que adere ao Programa passa a funcionar em turno único, com nove horas diárias de atividades, tanto para os estudantes quanto para os profissionais. Os profissionais do magistério atuam no Programa em condição de designação e são avaliados semestralmente, inclusive por seus alunos (o processo é conhecido como Avaliação 360 e inclui: formação continuada, acompanhamento de aulas dos professores pelos coordenadores, avaliação de profissionais por profissionais – nos alinhamentos vertical e horizontal – e por todos os estudantes, processos de devolutiva no alinhamento vertical com base nos resultados da avaliação, elaboração e desenvolvimento de Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação). Percebem um incremento de 75% em seu salário base e cumprem 40 horas de trabalho semanal na escola, que é o equivalente, na rede pública estadual, a 45 horas-aulas de 50 minutos cada uma (mais períodos de intervalos, um pela manhã e outro pela tarde, e almoço, de, ao menos, uma hora); dessas 45 aulas, até um máximo de 32 aulas podem ser desenvolvidas com estudantes (com aulas regulares e aulas da parte diversificada), e as 13 restantes estão destinadas a cumprir horas de trabalho pedagógico coletivo (ao menos 6h/aulas), e ao planejamento de aulas, correção de atividades e momentos individuais de estudos (dentro do contexto do sistema de avaliação semestral – avaliação 360. Cada profissional deve desenvolver, em documento formal, um Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação, construído a partir de processo pessoal de autoavaliação, combinado com processos de devolutiva dos resultados da avaliação e observação de aulas pelos professores coordenadores).

Os professores ministram aulas da Base Nacional Comum, conforme suas habilitações, e aulas da Parte Diversificada (inclusive Língua Estrangeira Moderna) que, no Ensino Médio, é composta por Disciplinas Eletivas (propostas semestralmente pelos professores aos alunos – com consulta dos interesses destes -, com turmas multisseriadas, com duas aulas semanais), por Orientação de Estudos (que objetiva, em quatro aulas semanais por classe, desde desenvolver habilidades procedimentais, até permitir, a cada aluno, o gerenciamento de sua agenda e das atividades semanais; também é destinada à promoção de atividades de recuperação e nivelamento), por Preparação Acadêmica (que, com duas aulas semanais por classe, objetiva

promover aprofundamento da compreensão dos conteúdos das disciplinas da Base Nacional Comum com vistas ao prosseguimento dos estudos –; no Ensino Fundamental são substituídas por duas aulas semanais de Protagonismo Juvenil), por aulas de Projeto de Vida (com duas aulas semanais na primeira e segunda séries), por aulas de Mundo do Trabalho (com duas aulas semanais na terceira série). Durante a reunião semanal coletiva dos professores, os estudantes desenvolvem os Clubes Juvenis, sob sua inteira responsabilidade, com supervisão do Diretor de Escola, em agrupamentos multisseriados por interesse temático. A cada professor – e gestor – compete desenvolver Tutoria Acadêmica de um conjunto de estudantes. O nivelamento pode ocupar, semanalmente, duas aulas da disciplina Orientação de Estudos, com vistas a desenvolver as habilidades necessárias para que os estudantes dialoguem com o currículo da série em que se encontram; nessa perspectiva, o nivelamento seria uma ação emergencial de recuperação da aprendizagem, com base em proficiência aferida nas avaliações sistêmicas da rede e internas do processo de ensino (SÃO PAULO, 2014). É favorecida a organização de salas temáticas como espaços de aprendizagem; todos os espaços da escola são utilizados para aulas e para o desenvolvimento das atividades das Disciplinas Eletivas e dos Clubes Juvenis. Nas escolas pesquisadas, observamos uma grande apropriação do espaço por estudantes e profissionais, manifestada em seus depoimentos; voltaremos ao tema no Capítulo 3.

Do ponto de vista da gestão, a escola conta com um Diretor, um Vice-diretor (responsável pelo acompanhamento das ações de Projeto de Vida, compostas por acolhimento, aulas de Projeto de Vida, processos de Tutoria Acadêmica), por um Professor Coordenador Geral – PCG (responsável pela articulação entre a Base Nacional Comum e as atividades da Parte Diversificada com vistas ao atingimento das metas de aprendizagem dispostas no Plano de Ação da Escola) e por três coordenadores de área - PCA (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática, responsáveis pelo acompanhamento do desenvolvimento do currículo prescrito das disciplinas da Base Nacional Comum, e que desenvolvem, semanalmente, em duas horas-aula, reunião pedagógica com os professores de sua área). Os PCA atuam 20 horas nessa função e outras 20h na ministração de aulas. O modelo de gestão prevê a elaboração coletiva anual de um Plano de Ação (**o quê** deve ser feito), de Programas de Ação (de cada profissional: **como** será feito), de agendas de trabalho (da Secretaria da Educação, da Escola, do Gestor, do Professor, do Estudante – **quando** será feito), de Guias de Aprendizagem (destinados à apresentação aos pais e à comunidade sobre **o quê** e **como** será ensinado e **quais** as expectativas de aprendizagem, bem como a servirem de ferramentas para a autogestão da aprendizagem do currículo prescrito por cada estudante, sendo uma ferramenta para a prática do protagonismo –; neste caso, a autogestão). O movimento das

ferramentas de gestão se dá pelo uso do ciclo PDCA [sigla em inglês para *plan* (planejar), *do* (desenvolver), *check* (avaliar) e *act* (tomar decisão)], aplicado a todos os processos escolares, de uma aula, de uma eletiva, de uma reunião pedagógica, do Plano de Ação Anual da escola, dentre outros processos. Bimestralmente, são realizados ciclos de acompanhamento com um foco temático variável (definido pela SEE para todas as escolas PEI do Estado), com toda a comunidade escolar, o supervisor de ensino e o professor coordenador do núcleo pedagógico que acompanham a escola⁹ (SÃO PAULO, 2014).

Os estudantes têm seu protagonismo favorecido por meio das aulas de Projeto de Vida, dos Clubes Juvenis, do Grêmio Estudantil, da liderança de turma, da participação no Conselho de Classe, em processos de tutoria entre iguais (DURAN E VIDAL, 2007), do acolhimento anual (nas escolas do Programa, o ano se inicia com acolhimento dos novos estudantes pelos estudantes que já são da escola, em ação de planejamento, com dois dias de duração – voltaremos ao acolhimento no Capítulo 3); nas aulas, são favorecidas práticas didáticas que promovam a atuação em equipe e o compartilhamento dos saberes. Os estudantes também são participativos na organização dos tempos e dos espaços escolares, em colaboração com os gestores da escola.

No acompanhamento do Programa desde 2013, temos colhido diversos depoimentos entre estudantes e profissionais de que um dos desafios dessa organização de escola é o aprendizado da convivência no tempo ampliado. Trata-se, aqui, compreendemos, de uma alteração na forma de ser e estar, consigo e com o outro, sendo a convivência um dos motores de processos de ressingularização. Nesse sentido, compreendemos que é o conjunto de princípios pedagógicos que favorecem vivências transformadoras que são potencializadas *pelo* tempo ampliado. Aqui, concordamos com Barbosa (2016), quando pergunta: “*quais melhorias materiais precisariam ser implementadas nas escolas que não possuem o PEI e que poderiam, mesmo em tempo parcial, favorecer o desenvolvimento de boas relações entre os sujeitos?*” (p. 128).

Pensamos ser possível acrescentar a essa pergunta: quais melhorias imateriais, como uma escolha ético-política pelo protagonismo do estudante também colaborariam nesse sentido?

⁹ Na estrutura da Secretaria de Educação, no ano em que se escreve esta tese, existem 91 Diretorias de Ensino; cada Diretoria conta com uma equipe de Supervisores de Ensino (cargo de carreira) e uma equipe de professores coordenadores do núcleo pedagógico - PCNP (professores designados para formação e acompanhamento das disciplinas do currículo em todas as escolas estaduais dessa Diretoria)

Não se trata de afirmar que princípios pedagógicos (imaterial) se sustentarão sem alteração nas condições concretas de existência (materiais). Ambas se retroalimentam e se determinam, são indissociáveis. Na implantação do PEI em São Paulo, estrutura (incremento salarial, adaptação do espaço para o tempo ampliado, o tempo ampliado, a estrutura de gestão) e superestrutura (princípios pedagógicos, intenções manifestas), se combinam na formulação do projeto político-pedagógico do modelo. Um professor com mais tempo pode praticar a pedagogia da presença e se tornar referência para os estudantes; uma escola que tem a centralidade de suas ações no estudante e seu projeto de vida (e não os processos burocráticos ou a imposição de um currículo), movimenta os educadores em seus devires, ressingularizando formas de ser e estar na profissão, como observamos nas escolas pesquisadas.

2.3. Protagonismo Juvenil no contexto do Programa Ensino Integral

Marcela – O protagonismo é uma maneira de principalmente ajudar o próximo; a gente aprendeu aqui que o protagonismo é saber que não existe só a gente, existe uma comunidade. E para essa comunidade funcionar, a gente tem que estar sempre interagindo e ajudar um ao outro. Então eu acho que essa é a principal meta do protagonismo. E eu acho que é algo que todo mundo deveria ter, porque é algo como uma base essencial da vida... ajudar o próximo e cooperar com a comunidade em que você vive.

Isabela – Como vice-presidente do grêmio estudantil, eu acho muito importante a gente ter essa ação de poder ajudar as outras pessoas, para as pessoas poderem caminhar; assim como no acolhimento, a gente chega e é acolhido, a gente tem, a gente pode ter, a oportunidade de acolher outras pessoas. Então acho isso muito importante, porque além do nosso crescimento intelectual, a gente pode crescer pessoalmente aqui na escola também.

Débora - Quando a gente chega na escola, o acolhimento é sobre protagonismo. Que a gente começa a se ajudar, faz tudo em conjunto para você ver que aqui dentro ninguém é sozinho, todo mundo é um com o outro, e isso é muito legal, é algo que a gente aprende aqui, tanto nas aulas quanto fora.

Mateus – Como a Isabela disse, aqui é tudo como uma família, todo mundo se ajuda. E como a Marcela disse, também, o protagonismo serve para ajudar as pessoas, e acho que nessa situação, a nossa sociedade está precisando de pessoas que precisam ajudar. E a gente aprende isso para passar para outras pessoas no futuro.

Isabela – E, além disso, o protagonismo é também correr atrás dos seus objetivos. Sempre correr atrás e não desistir; e ajudar outras pessoas a fazerem o mesmo que você. (Apêndice 1 – Escola A).

2.3.1 Protagonismo Juvenil: breve revisão bibliográfica

Para nós, protagonismo juvenil inclui um conjunto de atividades nas interações entre os sujeitos que incidem nas relações com o poder, transmutando-o em participação e negociação de pontos de vista e significados e que, por isso, altera a relação com o saber, atribuindo-lhe sentido no contexto da identidade pessoal e coletiva e que, por isso e dialeticamente, altera as relações com o poder, horizontalizando-as, tornando o saber compartilhado nas interações.

O levantamento bibliográfico indica que o conceito é utilizado de forma polissêmica, ainda que sempre se referindo à participação ativa do jovem nos processos em que se encontra inserido. Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), em levantamento do termo “protagonismo juvenil”, na literatura especializada, nos informam que *“imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como ‘participação’, ‘responsabilidade social’, ‘identidade’, ‘autonomia’ e ‘cidadania’.”* (p. 413). Concordando com esses autores, Souza, Finkler et al (2010), nos informam que a ideia *“comum entre os autores costuma ser a de ação cidadã ou preparação para tal tipo de ação, como forma de chamar o envolvimento dos adolescentes em seus contextos de vida.”* (p. 181). Gonzáles e Guareschi (2009), no contexto de sua análise do Plano Nacional da Juventude, identificam o discurso sobre o protagonismo juvenil *“articulado ao discurso de inserção dos jovens nos processos sociais, o qual intenta demarcar e posicionar sujeitos jovens no campo das políticas públicas e sociais.”* (p. 38).

Em levantamento no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1996), não encontramos nenhuma menção a protagonismo juvenil ou a protagonismo, ainda que haja diferentes indicações à “participação”, com diferentes acepções (de ação ou de participe em processos legais de guarda, por exemplo); por suposto, o ECA está mais voltado à tutela dos direitos do que a promoção da participação (ainda que ela esteja subjacente como um direito). No Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), que abarca pessoas dos 15 aos 29 anos, usa-se protagonismo uma vez somente, com acepção de protagonismo no campo da produção cultural.

Vemos que, além de polissêmico na literatura, o conceito é pouco assumido pelos marcos legais. Em levantamento sobre as políticas públicas para o jovem no Brasil, verificamos que a Política Nacional para a Juventude está vinculada a uma Secretaria de Governo da Presidência da República, no ano em que se escreve este trabalho (BRASIL, 2017); nos documentos produzidos por essa Secretaria da Presidência, o tema da juventude aparece vinculado ao “mapa da violência”, à “participação social” e à “participação através de conselho da juventude”. Em documento oficial elaborado a partir de relatório da Comissão Econômica

para a América Latina (CEPAL), os termos “protagonismo” e “protagonismo da juventude” aparecem nas acepções de participação e autodeterminação.

Chama nossa atenção que, em recente documento produzido para o Ministério da Educação, *Juventude na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* (ABRAMOVAY, 2015), composto por 244 páginas, não haja sequer uma entrada para protagonismo. Essa ausência do termo nos documentos oficiais surpreende pelo fato de que um dos formuladores do Estatuto da Criança e do Adolescente, Antonio Carlos Gomes da Costa, seja um dos principais formuladores de um conceito de “protagonismo juvenil” em língua portuguesa.

Por outro lado, na política pública do Estado de São Paulo, o conceito aparece estabelecido na Lei que implantou o Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012) e já foi tema de concursos públicos no início dos anos 2000 (com referência a Antonio Carlos Gomes da Costa), bem como integrou os conteúdos de cursos de formação continuada da SEE/SP nos últimos anos.

Boghossian e Minayo (2009), em longa revisão sobre o tema, analisando a produção de Antonio Carlos Gomes da Costa, nos informam que, na concepção deste autor, “*o protagonismo pressupõe a criação de espaços de escuta e participação dos jovens em situações reais na escola, na comunidade e na vida social, tendo em vista tanto a transformação social como sua formação integral.*” (p. 416). Estas autoras nos informam, ainda, que “*vinculado à noção de ‘empoderamento’ dos jovens, foi ganhando importância no discurso dos organismos multilaterais e de cooperação internacional, sendo largamente desenvolvido por educadores que trabalham com jovens que vivem em espaços populares na América Latina.*” (p. 416). Para Goulart e Santos (2014), a questão “*não é dizer o que é ou não uma ação protagonista, estabelecendo dicotomias que partem de noções preconcebidas de liberdade ou cidadania (...). Devemos seguir outro caminho, pensando que (...), com esse tipo de modalidade de ação política dos jovens, reformulam-se práticas, reformulam-se juventudes.*” (p. 136).

Entre os autores pesquisados, há certo consenso na crítica sobre um uso de cunho neoliberal de “protagonismo juvenil”, “participação juvenil” e “empoderamento”. Ao mesmo tempo, há a afirmação da importância do protagonismo e participação dos jovens nos diferentes contextos em que estão inseridos, a escola entre eles. Para Libâneo (2012), por exemplo, “*a ideia do protagonismo da aprendizagem e a desvalorização do ensino (...) tomaram conta das concepções de escola de muitos educadores (...) Dessa forma a política do Banco Mundial (...) assume duas características pedagógicas: atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social.*” (p. 20). No contexto da crítica do empoderamento em sua vertente neoliberal, Carvalho (2014) informa-nos que “*com a falácia*

de transformar pobres em microempresários, fomenta o endividamento dos pobres e escamoteia o trato à pobreza em seus fundamentos, favorecendo a remuneração do capital financeiro.” (p. 157).

Por outro lado, no contexto das relações dialógicas, Paulo Freire (1992) entende empoderamento de forma distinta. Para ele, o ‘*empowerment*’ do indivíduo, sua sensação de ter mudado com o empoderamento, é insuficiente para a transformação da sociedade como um todo, mas, “*absolutamente necessário para o processo de transformação social.*” (p. 135). E a “*questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político.*” (p. 138). Consideramos entender que, para Paulo Freire (1992), trata-se, portanto, de uma transformação nas relações com o saber (*empowerment* do indivíduo) e nas relações com o poder (*empowerment* de classe social). A partir dessa concepção freireana, poderíamos aproximar a transformação do indivíduo como transformação molecular e a transformação da sociedade como transformação molar. Sob essa perspectiva é que consideramos a potência transformadora do protagonismo, como aqui desenvolvido, na transformação das relações poder/saber na escola, tornando-as horizontais e compartilhadas. Essa horizontalidade e compartilhamento podem devir em empoderamento de classe, na acepção freireana.

Vale notar as possibilidades de transformação emancipatória em tantos outros contextos, como nas escolas democráticas estudadas por Singer (2010), já citadas neste texto, ou a Escola da Ponte (PACHECO, 2008). Ainda com Singer (2015), poderíamos considerar o conceito de territórios educativos e um conceito de educação integral dele decorrente, distinto daquele do Programa Ensino Integral.

Observamos que o Programa que estudamos nesta tese “nasce” como política pública, portanto como discurso hegemônico (axiomatizado), e que os demais citados no parágrafo acima “nasceram” como possibilidades de contradiscurso [fluxos desterritorializados, diriam Deleuze e Guattari (2004)]. Considerando que, na lógica do capital, os fluxos desterritorializados passam por axiomatização nas máquinas de subjetivação, não é estranho apontar que a política pública já inclui elementos de contradiscurso como discurso axiomatizado; dessa constatação, decorre a importância da tarefa ético-política da apropriação crítica das políticas públicas – e de seus discursos e vocabulários – pelos sujeitos da prática, na intenção de que possam vir a constituir-se em práticas emancipatórias. Apropriar-nos de um conceito de protagonismo juvenil é uma dessas tarefas.

Nesta tese, procuramos compreender a potência de um conceito (e das práticas) de Protagonismo Juvenil na transformação das relações da escola tradicional, frontal e bancária. É sob essa perspectiva que continuaremos, no contexto do Programa Ensino Integral.

2.3.2. O conceito de Protagonismo Juvenil no Programa Ensino Integral

No Programa Ensino Integral, um conceito de Protagonismo Juvenil é apresentado nas Leis Complementares que implantaram o Programa na Rede Pública Estadual (SÃO PAULO, 2012a, 2012b) e nas Diretrizes desse Programa (SÃO PAULO, 2014).

Gestado ao longo de 2011 e implantado em 16 escolas de Ensino Médio em 2012, seu primeiro marco legal é a Lei Complementar nº 1164 de janeiro de 2012, que trazia a seguinte definição para Protagonismo Juvenil:

VII - protagonismo juvenil - processo atitudinal pelo qual os alunos, sob orientação dos professores, assumem progressivamente a gestão de seus conhecimentos e de sua aprendizagem, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2012a).

Não será escopo deste trabalho pesquisar os processos complexos para a aprovação de uma Lei Complementar “pedagógica” na Assembleia Legislativa, dadas suas inúmeras mediações e jogo de forças. O Projeto de Lei Complementar 72, que culminaria no marco legal promulgado, data de 07/12/2011, tendo tramitado, em caráter de urgência, por um ano. Durante esse ano de tramitação, 13 emendas ou alterações foram propostas na Assembleia Legislativa, todas rejeitadas¹⁰; no entanto, interessa-nos, especialmente, o fato de que, das 13 propostas de emendas ou alterações, feitas por deputados de partidos de oposição ao Governo, nenhuma questionava os aspectos “pedagógicos” do projeto de Lei. Nesse sentido, o conceito de Protagonismo Juvenil não foi objeto de nenhuma proposta de emenda ou alteração. As

¹⁰ Conforme Parecer nº 1948, de 2011 da reunião conjunta das Comissões de Constituição, Justiça e Redação, de Administração pública e Relações do trabalho, de Educação e Cultura e de Finanças, Orçamento e Planejamento, sobre o projeto de lei complementar nº 72, de 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura>. Acesso em 02 de outubro de 2017.

propostas se concentraram nas questões relativas à vida funcional e à remuneração dos profissionais do quadro do magistério.

Após um ano de implantação do Programa, o marco legal sofreu alteração, dentre outros motivos, para incluir a possibilidade de que escolas de Ensino Fundamental participassem do Programa. Essa alteração é apresentada à Assembleia Legislativa por Projeto do Governador, em 06/12/2012 e, após tramitação na qual emendas relativas à vida funcional e à remuneração dos profissionais do magistério foram rejeitadas, foi sancionada e publicada em 29/12/2012, portanto, um mês depois de sua propositura. Nesta alteração do marco legal do Programa, a definição de Protagonismo Juvenil passa a ter a seguinte redação:

VII - Protagonismo Juvenil - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social

Nas Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014), o conceito aparece com a seguinte redação:

Protagonismo Juvenil é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades (...). O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil, o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. (SÃO PAULO, 2014, p. 15)

Ao analisarmos a bibliografia que fundamentou a escrita destas Diretrizes, verificamos a citação de 40 obras ou marcos legais, abrangendo aspectos pedagógicos e de gestão. Nos aspectos pedagógicos, identificamos 13 obras do educador mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa. No conceito de Protagonismo Juvenil, consagrado nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, redundam as acepções deste educador.

2.3.3. Protagonismo Juvenil em Antonio Carlos Gomes da Costa

O conceito de Protagonismo Juvenil em Antonio Carlos Gomes da Costa está relacionado a uma educação humanista para a promoção da Vida e, mais diretamente, para a promoção de condições de sobrevivência imediata de jovens em contextos excludentes. Inspirado no *Poema Pedagógico* de Anton Makarenko, escreve *Aventura Pedagógica*, obra que dedica ao educador russo que viveu na primeira metade do século XX, e autor de uma proposta pedagógica para a autonomia de jovens infratores no contexto da Revolução de 1917. Antonio Carlos relata, então, sua própria experiência, como diretor de uma instituição de reclusão para meninas infratoras na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, nos anos 70 do século passado.

“*Com um depósito de meninas nas mãos e Paulo Freire na cabeça*” (COSTA, 2010, p. 11), o autor narra que tentava, junto com sua esposa, Maria José, implementar um modelo mais aberto e democrático, em lugar de práticas correcionais e repressivas, mas “*não vinha dando certo*” (p. 11); as tentativas de dialogar com as educandas não funcionavam, dado todo o estranhamento das jovens para qualquer abertura de um adulto, tendo em vista o histórico de violência e opressão vividos, inclusive nos aparelhos de Estado que as deveriam proteger. Dentro desse contexto complexo, Antonio Carlos nos conta que ouviu falar da obra de Makarenko e resolveu encomendá-la. Após longa e ansiosa espera,

Enfim o livro chegou. À noite, uma dessas noites frias e nevoentas do inverno ouro-pretano, iniciei a leitura. Incrível! Era a história de um educador, semelhante, em muitos aspectos, à que nós estávamos vivendo. Lá pelas tantas, deparei com a seguinte passagem: “*Senti que não havia nenhuma ciência, nenhuma teoria que pudesse, de forma imediata, nos ajudar naquela hora. Eu deveria deduzir tudo do conjunto de acontecimentos reais que transcorriam ante meus olhos*”. Detive-me nesse ponto. Reli seguidas vezes o trecho. Era exatamente isso! A chave de tudo estava na leitura do “*conjunto dos acontecimentos reais que transcorriam ante meus olhos*”. Não estava na leitura pura e simples dos livros. Os livros servem – como uma lanterna que se acende na escuridão do caminho – para iluminar a leitura da realidade, mas não podem substituí-la. Compreendi, desde aquele instante, que a minha leitura básica e obrigatória passaria a ser a leitura da minha prática e da de meus companheiros. Era por aí que se haveria de desenvolver nossa formação de educadores. A partir daquele momento muita coisa mudou (...). Tínhamos muito a aprender com a equipe de trabalho, com as reações da população da cidade e, sobretudo, com as nossas educandas que, a partir daí se tornaram, sem o perceber, nossas educadoras. Era a descoberta existencial, profunda, daquilo que Gonzaguinha chamaria mais tarde, num samba muito conhecido, de “*a beleza de ser um eterno aprendiz*”. Sem descobrir, com as próprias

entranhas, essa verdade essencial, a gente pode tornar-se um funcionário da educação, mas jamais um educador. (COSTA, 2010, p. 12-13)

Temos nesta passagem o núcleo do conceito que Antonio Carlos Gomes da Costa viria a formular sobre Protagonismo Juvenil: o jovem e suas circunstâncias como base para a ação; não uma espera, não uma projeção, mas uma ação imediata no contexto e nas circunstâncias concretas; dito de outra forma, trabalho. Também, a crença inabalável no jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso e da abertura do adulto à essa potencialidade, com presença pedagógica¹¹ para uma relação de ajuda, implicando em atitudes e posturas básicas do educador como (a) *“procurar ver, em primeiro lugar, em cada menino ou menina, não aquilo que o separa ou o diferencia (...), mas, sim, tudo aquilo que tem de comum com todos os demais”* e (b) *“não perguntar o que o educando não sabe, o que ele não tem, o que ele não traz de sua vida familiar ou comunitária. Ao contrário, cumpre procurar descobrir o que o educando é, o que ele sabe, o que ele traz de bom consigo e o que ele se mostra capaz de fazer.”* (COSTA, 2010, p. 15-16)¹², além de (c) não fazer julgamentos do jovem com base em seu passado e (d), ser exigente com o educando como sinal de respeito, mas a exigência *“cabível, a exigência possível de ser feita.”* (COSTA, 2010, p. 16). Já voltaremos a esse núcleo central; antes, agreguemos mais elementos que fundamentam o pensamento do autor.

Também temos, na longa citação acima, os elementos ontológicos que pautam seus escritos: uma base iluminista que flerta constantemente com um idealismo, ecoando a ideia de que o homem é bom e que é o meio que o corrompe, mas com uma construção epistemológica que, a partir da crença ontológica da bondade do humano busca, nas condições materiais concretas de existência, as formas de superação da exclusão e do abandono através de uma educação como/pelo trabalho. É a partir do desenvolvimento de sua ontologia que proporá *“Por uma educação interdimensional”* (COSTA, 2008) que considere a relação “consigo mesmo”, a relação “com os outros”, a relação “com a natureza” e a relação com a “dimensão transcendente da vida”, e

¹¹ Não foi possível nesta pesquisa precisar uma relação direta entre o autor e uma Pedagogia da Presença Marista, como linha pedagógica em escolas confessionais católicas maristas. Sobre a Pedagogia da Presença de inspiração Marista, ver Estaun (2014) em livro no qual a Pedagogia da Presença de Antonio Carlos não é referenciada.

¹² Uma consideração coerente com o exposto por Charlot (2000), acerca de uma necessária visão positiva da pessoa e suas potencialidades.

que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos* [dimensão do pensamento] com o *pathos* [dimensão do sentimento], o *mytho* [dimensão da relação com o tempo] e o *eros* [dimensão da corporeidade e do *elán* vital] de forma mais inteligente e harmônica (...). Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano, acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivência e tantas outras dimensões relacionadas com o *pathos*, o *eros* e o *mytho*. (COSTA, 2008, p. 20).

Vale apontar a proximidade factual da proposta de uma “educação interdimensional” no autor, da “ecosofia” proposta por Félix Guattari. Relação consigo (meio ambiente interno), relação com o outro (meio ambiente das relações sociais), e a relação com o tempo (meio ambiente da subjetividade humana, corporeidade e sentido da vida) (GUATTARI, 2012), ainda que seus fundamentos ontológicos sejam distintos (um certo idealismo em Costa, um materialismo radical em Guattari). Por suposto, essa seria uma longa discussão a ser feita, especialmente se considerarmos que Costa fundamenta sua proposta a partir das quatro funções junguianas, discussão que não é do escopo desta tese.

No entanto, de um ponto de vista ontológico, destacamos uma necessária interdimensionalidade no ato educacional, superando as amarras herdadas do positivismo que marcam a escola tradicional e que ainda hoje permeiam as relações escolares. A evasão e o abandono como condição do fracasso escolar, parece-nos, é um reflexo de uma visão unidimensional do sujeito histórico (visto somente como uma cognição, necessariamente "racional"); em contextos de enfrentamento do fracasso, a decisão política de evitar a evasão e o abandono está diretamente relacionada ao acolhimento (mais emocional do que racional, ainda que intencional e planejada) do jovem, do que a uma avaliação de desempenho acadêmico. É, também, o acolhimento que nas escolas do PEI abre o primeiro “*entre*” um *antes não, agora sim*, como vimos no depoimento dos estudantes que abre esse Capítulo.

Para Costa (2008), a proposta de uma educação interdimensional permite uma compreensão integral do indivíduo no processo educacional. A partir disso, se aproxima do paradigma da educação ao longo da vida, conforme disposto no Relatório da UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir* (DELORS, 2010). Para o autor, a “*relação consigo*” (autodesenvolvimento) se aproxima do “aprender a ser”, em um conjunto de competências pessoais (autoconhecimento, autoconceito, autoestima, autoconfiança); a “*relação com os outros*” (alterdesenvolvimento) se aproxima do “aprender a conviver”, em um conjunto de

competências relacionais (relacionamento interpessoal, as várias dimensões do cuidado); a “*relação com as circunstâncias, voltado para a realidade econômica, ambiental, social, política e cultural*” se aproxima do “aprender a fazer”, em um conjunto de competências produtivas (empregabilidade, autogestão, cogestão, heterogestão); e, por fim, a “*relação com o desenvolvimento intelectual, voltado para a gestão do conhecimento*”, se aproxima do “aprender a conhecer”, em um conjunto de habilidades cognitivas (metacognição, autodidatismo, didatismo, construtivismo).

No projeto ontológico do autor,

A ética é a teoria da ação. A estética, como ética, nos remete à possibilidade de o ser humano adotar uma postura, um posicionamento criativo diante da vida (...) Isso ocorre na medida em que compreendermos a necessidade de assumir uma atitude de cuidado com a dignidade da vida em todas as suas dimensões: o “transcuidado” (na relação com as fontes de significado e sentido da existência humana), o “altercuidado” (nas relações interpessoais e sociais), o “ecocuidado” (nas relações com o ambiente em que se vive) e no “autocuidado” (na relação consigo mesmo). (COSTA, 2008, p. 25).

É no contexto desse sistema de ideias que o Protagonismo Juvenil, para o autor, é ação do jovem com outros jovens, como prática de solidariedade e com sentido social. Os comentadores que consultamos em nossa revisão bibliográfica, parecem restringir a leitura de Antonio Carlos Gomes da Costa somente a um ativismo sem maiores consequências e, se tanto, em uma leitura aligeirada, para um empoderamento de cunho neoliberal. Ocorre que sua preocupação com *o jovem em suas circunstâncias* o leva a discutir as condições de sobrevivência e *empregabilidade*, mas, consideremos, nos contextos de onde parte sua reflexão (os jovens em condição de vulnerabilidade e abandono), a questão da empregabilidade se coloca como uma possibilidade entre sobreviver ou não em um mundo excludente. No sistema de ideias do autor, a questão da empregabilidade deveria ser um *cuidado* dos adultos com o futuro dos jovens. Para o autor,

A Dialética do concreto de Karel Kosik, ao afirmar o caráter teleológico do trabalho e o caráter projetivo da consciência humana, abre-nos a possibilidade de colocarmos na **questão do trabalho o eixo básico** do processo de conscientização de nossos educandos, seja através do curso dos acontecimentos (criação e organização de oportunidades educativas), seja

através do discurso das palavras (pronúncia e denúncia do mundo) (COSTA, 2010, p. 43-44 - grifo nosso).

O trabalho como eixo pode ser compreendido, no sistema de ideias do autor, de duas formas, dialeticamente relacionadas. A primeira diz respeito ao trabalho como atividade econômica, como forma de sobrevivência. A segunda diz respeito ao trabalho como atividade, como fazer a própria história e a de sua sociedade. De ambas decorre a necessidade de um Projeto de Vida. Para ambas, decorre uma necessidade de participação, de proatividade, de ação; posto na relação educador-educando, implica no que o autor chama de Pedagogia da Presença, que *“baseia-se na reciprocidade, entendida como interação na qual duas presenças se revelam mutuamente, aceitando-se e comunicando uma nova força, sem que, para isso a originalidade inerente a cada uma seja minimamente posta em causa.”* (COSTA, 2010a, p. 53).

Disso decorre que, nas escolas do Programa Ensino Integral, o Projeto de Vida é centro das ações da escola e o Protagonismo Juvenil a metodologia e o fundamento das práticas escolares; para o autor trata-se do *“protagonismo como educação para a participação”* (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 137). Protagonismo Juvenil é a forma como se irá trabalhar, é uma forma de ser e estar no mundo. Como trabalho, é social e, portanto, na relação com o outro.

Para Costa (2005), o trabalho é o caminho para a conquista da autonomia. Para o autor, na relação com os educadores, os jovens serão autenticamente autônomos quando, em relação a uma ação, a iniciativa, o planejamento, a execução, a avaliação e a apropriação dos resultados forem integralmente desenvolvidos pelos próprios jovens; nesta condição, ápice desejado em termos de Protagonismo, aos educadores caberia a função de facilitadores da ação (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 178). Porém, coerente com sua acepção de desenvolvimento humano (os jovens transitariam da heteronomia da infância para a autonomia na vida adulta), considera o papel da educação fundamental na construção da autonomia. Estabelece que as relações entre educandos e educadores pode ser de mera dependência (que não deseja, na medida em que os jovens seriam meros reprodutores, lembrando a educação bancária denunciada por Paulo Freire), mas também pode ser de colaboração (antes de ser de autonomia), na qual a iniciativa, o planejamento, a execução, a avaliação e a apropriação dos resultados de uma ação sejam compartilhados entre educandos e educadores; considera, aqui, que *“o principal padrão de relacionamento na adolescência é a colaboração.”* (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 178).

É importante notar que sua acepção de autonomia, como acima descrevemos, se aproxima de uma concepção na qual todas as etapas do trabalho estão nas mãos dos sujeitos, o

que favoreceria a consciência do processo de trabalho por estes. Além das importantes decorrências desse fato para uma educação emancipatória (consciência como fruto da apropriação das condições materiais de trabalho), também nos coloca em condições de analisar os movimentos de ressingularização decorrentes das vivências de uma escola que promova o protagonismo juvenil com foco no projeto de vida do estudante.

Além disso, a acepção de autonomia em Costa (2005, 2008, 2010a, 2010b), implica na alteração das relações entre poder e saber na escola. Ao considerar a autonomia como processo de apropriação dos jovens de todas as etapas de uma ação – e considerando suas acepções sobre a relação com o outro e o cuidado, bem como da Pedagogia da Presença e da relação de ajuda –, transfere o poder da verticalidade para a horizontalidade, para a negociação, para a relação dialógica; por isso, o saber é necessário, porque é, na escola, o objeto sobre o qual os sujeitos irão trabalhar e se apropriar, como condição ontológica de sua autonomia e de seu vir a ser. É por isso que, para o autor, o Protagonismo Juvenil é um método. No dizer da orientadora desta Tese, a professora Vera Maria Nigro de Souza Placco, “*queremos que os jovens participem, mas não ensinamos participação na escola.*” (registro pessoal de orientação). O Protagonismo Juvenil é um método para a aprendizagem da participação democrática.

Na perspectiva do autor (COSTA, 2008), trata-se, ainda, de cumprir o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “*inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*” (BRASIL, 1996). No Programa Ensino Integral, parafraseando o autor, o jovem “idealizado”, aquele que deve ser resultado dos esforços educacionais, é o jovem autônomo (pleno desenvolvimento do educando), solidário (preparado para o exercício da cidadania) e competente (capaz de tomar decisões em relação a sua qualificação para o trabalho).

2.4. Projeto de Vida no contexto do Programa Ensino Integral

Débora, interrompendo – Sim, mas, entra muito no que a Marcela falou das aulas de Projeto de Vida. As aulas de Projeto de Vida não são focadas no que você quer ser, elas são focadas no protagonismo, de você ser uma pessoa melhor e fazer o bem para o próximo. Agora, essa coisa do que eu quero ser futuramente, a gente trabalha bastante, mas são nas tutorias. No resto das aulas, a gente trabalha em grupos, é: *eu trabalho para a Marcela, a Marcela trabalha para a Débora, e a gente intercala isso.* E, a parte que entra do que

eu quero fazer para faculdade, do que eu quero ser para minha vida, é da tutoria. A tutoria é o professor que acompanha e te dá as direções, se você foi mal em uma nota ele pergunta porquê. É um pai aqui dentro da escola. É difícil conciliar essas duas coisas [o protagonismo como solidariedade e o projeto de vida como percurso individual], mas a gente consegue pela sustentação que a gente tem dos professores, a gente consegue dividir bem isso. Então esse protagonismo é relacionado ao nosso projeto de vida, fala com tutoria, e o nosso projeto de vida fala sobre cuidar de outras pessoas; fala sobre como a gente tem que se portar na sociedade, sobre como devemos ser no mercado de trabalho, como devemos tratar as pessoas diferentes de nós, com respeito e com tudo mais... É essa diferença de tutoria e a aula de Projeto de Vida; no começo a gente fica meio perdido, porque realmente é bem contraditório, mas, no final, a gente se dá bem, a gente consegue, é bem interessante!

Isabela – Até porque o protagonismo, a gente tem um lema aqui na escola que é o ser competente, autônomo, e solidário, então, eu só consigo desenvolver o protagonismo quando eu tenho essas três coisas. Porque não adianta eu ser competente e autônomo e não ser solidário com o próximo; e não adianta eu ser solidário e competente e não ter autonomia para fazer as coisas. Então, essas três coisas caminham juntas.

Mateus – Sim!

Isabela - Eu preciso ter a competência para realizar as minhas tarefas, eu preciso ser autônomo para realizar e correr atrás do meu projeto de vida e eu preciso ser solidária para que eu possa ajudar o próximo. Então, não é que sejam... coisas que sejam contraditórias, eu correr atrás do meu projeto de vida, eu ser autônoma e solidária, e eu ajudar o próximo... essas duas coisas precisam sempre caminhar juntas. Porque eu não posso só olhar o meu lado e eu também não posso tanto me dedicar às outras pessoas...

Mateus – ... e esquecer de mim...

Isabela - ... e não desenvolver o meu, pessoal. Então essas duas coisas precisam ser muito equilibradas. Eu preciso saber...

Debora – Essas três coisas! [ser autônomo, solidário e competente].

Isabela (entre risos) - Essas três coisas precisam ser muito equilibradas. Eu preciso saber desenvolvê-las dentro da minha vida, dentro do que eu quero, dentro da minha comunidade. Então essa coisa de ser solidário no projeto de vida, da gente aprender a desenvolver, não é só aqui dentro... é quando eu sair lá fora, [que] eu sei que vou encontrar uma diversidade muito maior do que eu tenho aqui dentro. E as coisas vão ficar complicadas, porque aqui a gente tem pessoas que pensam como a gente... lá fora você não vai encontrar essas pessoas que pensam como a gente.

Debora - ... é um mundo diferente...

Isabela - É um mundo muito diferente. Então, a gente precisa saber desenvolver e incentivar as pessoas a serem desse jeito, e a gente a desenvolver o nosso “pessoal” com isso.

Marcela – É, persuadir para o bem né!? Sempre!

Mateus – Por isso tem que plantar o bem para receber o bem. Se você ajudar uma pessoa, naturalmente ela vai te ajudar. Porque uma hora você vai precisar de pessoas para crescer, você nunca vai conseguir nada sozinho, isso é meio que impossível. Então, se você ajudar pessoas usando as três coisas, que é o autônomo, competente e solidário, você vai conseguir chegar nos seus objetivos, você vai conseguir chegar no que você realmente quer ser.... E eu acho que a base de tudo isso é ajudar o próximo. Também não ser aquela pessoa que ajuda e não “se” ajuda. Você tem que ajudar as pessoas e se ajudar também. Não adianta você ajudar a pessoa e estar mal com você mesmo. Você tem que ajudar a pessoa e ver se vale a pena ou não para você também. Porque não adianta também você só ajudar a pessoa e não conseguir chegar nos seus

objetivos, no seu foco. Então você tem que conseguir fazer tudo isso de forma que seja bom para você e para a sociedade. (Apêndice 1 – Escola A).

2.4.1. Projeto de Vida: breve revisão bibliográfica

Encontramos o termo “projeto de vida” aplicado no contexto de diferentes preocupações de pesquisa que, parece-nos, podem ser agrupadas em três linhas. A primeira, com as preocupações de inserção profissional dos jovens no mercado de trabalho; a segunda, com a preocupação da falta de atenção da escola para os projetos de vida, impactado em dificuldades ao longo da vida; uma terceira, defendendo a construção da importância de um projeto para si ao longo da vida, incluindo, na maioria das vezes, a escola como um desses espaços de construção.

Mandelli (2011) e Mandelli, Soares e Lisboa (2011) aplicam um conceito de “projeto de vida” como construção histórica do sujeito, que deveria ser favorecida no contexto da orientação profissional; nessa mesma perspectiva, Torres e Matos (2015), Weller (2003) e Pieck (2001) indicam que o projeto de vida deva se voltar a pensar uma profissão para o futuro; portanto, o termo vem revestido de um caráter instrumental e imediato, de preocupação com as condições de empregabilidade do jovem.

Menezes e Trevisol (2014), Abramovay (2015), Dayrell (2007) e Mendes (2008) apontam que há ausência de um projeto de vida ou projeto de futuro entre jovens pobres e, estudando-os a partir da escola, identificam uma certa relação destes jovens com o tempo, pautada no futuro imediato, na família como apoio, e em poucas perspectivas de vida; lemos nesses autores certa crítica ao sistema educacional oferecido aos jovens, ainda que não cheguem a afirmar que a escola deveria ser um dos lugares para a elaboração sistematizada de um projeto de vida.

Hurtado (2012), Costa, Costa e Pimentel (2010), Froda (2015), Damon (2009), Duckworth (2016), Tough (2012), Jacinto e Wolf (2005), Santos (2016), Albuquerque, Ferreira e Brites (2016), Meirelles, Dainese e Friso (2017) apontam para o Projeto de Vida como parte da educação ao longo da vida, sendo a escola seu *locus* privilegiado, acepção que mais se aproxima daquela do Programa Ensino Integral. Para Costa, Costa e Pimentel (2010), Froda (2015), Damon (2009), Hurtado (2012), Meirelles, Dainese e Friso (2017), Projeto de Vida se relaciona a processos reflexivos de autoconhecimento e tomadas de decisão na relação consigo, com o outro e com o tempo, e se articula ao proposto no relatório da UNESCO *Educação um*

tesouro a descobrir (DELORS, 2010), no desenvolvimento de competências pessoais e sociais para sobrevivência no mundo contemporâneo. Tough (2012) e Duckworth (2016) analisam o impacto de uma educação em valores para um comportamento resiliente. Jacinto e Wolf (2005) discutem, com fundamento na sociologia de Claude Dubar, a inserção do jovem no mercado de trabalho a partir da construção de um projeto de vida para si. Meirelles, Dainese e Friso (2017), a partir do caso italiano, discutem o papel do Projeto de Vida no contexto da Educação Especial, como ferramenta para alargar os vínculos de convívio e favorecer a construção identitária, bem como servir como instrumento de percurso para inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Albuquerque, Ferreira e Brites (2016) defendem que a escola contribui para a construção da ideia de “ser pessoa”, no contexto de sua discussão de uma educação holística para o empreendedorismo como estratégia de desenvolvimento integral, cidadania e cooperação em uma comunidade educativa.

De forma crítica ao aparato contemporâneo da educação ao longo da vida, Santos (2016) analisa a construção de um projeto de vida como condição identitária, a partir de representação social em um grupo minoritário, uma comunidade quilombola.

Dantas e Ciampa (2014) discutem projeto de vida no contexto do sintagma *identidade-metamorfose-emancipação*; para os autores, trata-se de considerarmos a importância da intencionalidade na assunção protagônica da própria vida.

* * *

Em revisão bibliográfica sobre projeto de vida e projetos vitais, Hurtado (2012) explica-nos que *purpose* (propósito, em tradução literal, mas, traduzido, conforme a própria autora nos informa, por Ulisses Araújo, como Projeto Vital, com base no estudo da bibliografia sobre o tema), é “*um dos aspectos mais importantes para a percepção do sentido de vida, tendo um caráter ativo porque tem o potencial de auxiliar os sujeitos a colocar em prática aquilo em que acreditam.*” (p. 52).

Ter um propósito é fundamental na juventude, por ser o momento no qual os adolescentes dedicam-se a compreender seu papel no mundo. Para essa compreensão, é exigido trabalho e o protagonismo juvenil pode ser um método para tal, como procuramos desenvolver nesta Tese.

Hurtado (2012) informa-nos que “*‘purpose’ necessariamente tem conseqüências no mundo externo e implica no comprometimento com uma meta significativa para o sujeito.*” (p.52). Ter conseqüência no mundo externo implica em “ser solidário”, uma das condições do jovem idealizado pelo Programa Ensino Integral e que vimos nas práticas pesquisadas.

Ainda com Hurtado (2012), consideramos que o projeto vital pode motivar e influenciar positivamente toda uma existência, dada a primordial importância que os projetos e objetivos podem assumir na vida dos sujeitos. “*O projeto vital durante a juventude pode auxiliar o jovem a definir o modo como quer viver sua vida, conferindo um senso de direcionamento, auxiliando-o a encontrar estratégias para desenvolver comportamentos saudáveis e positivos e estratégias para o enfrentamento em situações adversas.*” (p. 58). Para Damon (2009), o projeto será vital quando não prejudicar/ferir/maltratar/invadir/desrespeitar o próprio sujeito ou os demais; o limite é ético, na medida em que, ao cruzar essa barreira, teríamos um projeto de morte. Assume que ter um propósito é ter um projeto vital ético.

Aproximando o conceito de um projeto vital ético das proposituras de projeto de vida em Costa, diríamos tratar-se de uma ética do cuidado, no cuidado de si, do outro, do ambiente em que se vive e dos significados, sentidos e valores da Vida (COSTA, 2008) (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010), (HORTA, 2014) .

Para Damon (2009), duas são as condições necessárias para que o jovem encontre um projeto vital: que perceba quais são os valores e crenças centrais de sua identidade e que ele receba apoio para que consiga buscar a concretização de seu projeto vital.

Podemos afirmar que as práticas e vivências em Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil no Programa Ensino Integral, ao partirem do trabalho com a dimensão do ser, permite que o jovem perceba suas crenças e valores e a prática da Pedagogia da Presença, que ele sinta estar recebendo apoio. Como disseram os estudantes ouvidos nesta Tese, que alguém o faça existir, simplesmente por perguntar se está bem, mas, principalmente, por uma Escola que o considera em suas idiossincrasias como ser interdimensional e que o apoia em suas iniciativas e proposituras. É com extrema consternação que ouvimos os estudantes da terceira série da Escola B, no ano de implantação do PEI (para os quais é oferecido um módulo condensado de aulas de Projeto de Vida, com duração de um ano), afirmarem que essa escola chegou muito tarde para eles e que não queriam que o curso acabasse porque, agora, começaram a entender o sentido da escola e a importância de estudar e aprender. *Antes não, agora sim...*

Compreendemos que a vivência dos princípios pedagógicos do Programa Ensino Integral favorece a construção de projetos vitais éticos, tanto para os estudantes, quanto para as relações sociais que se estabelecem, na escola e fora dela, bem como para o projeto de escola

de uma comunidade. Essa construção se dará através do trabalho que aproxima os sujeitos da apropriação de sua história; a prática e a vivência do protagonismo juvenil podem constituir-se como o método de trabalho para a promoção da autonomia e da liberdade, ressingularizando pessoas e instituições, ampliando devires, promovendo possibilidades de “agora sim”.

2.4.2. O conceito de Projeto de Vida no Programa Ensino Integral

No discurso do Programa Ensino Integral, se o Protagonismo Juvenil é princípio e método pedagógico, o Projeto de Vida do estudante é o objetivo, o motivo de ser do modelo pedagógico e para onde devem convergir todas as ações da escola, de ensino-aprendizagem e de gestão; espera-se, nada menos que excelência acadêmica nos processos de ensino-aprendizagem para que as condições de concretização dos Projetos de Vida sejam reais (SÃO PAULO, 2014). No discurso do Programa, o Projeto de Vida, ainda que promova a motivação e o engajamento nos estudos, não é uma técnica ou prática motivacional. É uma ação intencional de desenvolvimento do ser e do conviver. Desta forma, perpassa todas as atividades da escola, é o foco dos processos de tutoria entre educadores e educandos e conta com aulas semanais para atividades específicas. Conforme as Diretrizes do Programa, o *“Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção* (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

No marco legal do Programa, o Projeto de vida é descrito, e conta com a tutoria como metodologia de apoio, nos seguintes termos:

VI - Projeto de Vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral. (...)

X - Tutoria - processo didático pedagógico destinado a acompanhar, orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário. (NR) (SÃO PAULO, 2012c).

Nas Diretrizes do Programa, somos também informados que *“há uma tendência a se pensar a educação com foco muito acentuado nas exigências do mercado de trabalho. É compreensível que as exigências do cotidiano sejam priorizadas. Porém, isso leva a um enfraquecimento da noção de educação integral, em face de uma mentalidade utilitária.* (SÃO PAULO, 2014, p. 18). Essa é uma importante marca de sua filiação ao ideário da educação ao longo da vida; projeto de vida inclui, mas não é decidir uma profissão. Ainda somos informados que, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, *“observado o grau de profundidade adequado para a faixa etária, há a previsão de atividades de autoconhecimento, aprendizado de técnicas de gestão de projetos e elaboração de visão de mundo.”* (SÃO PAULO, 2014, p. 21). E, por fim,

aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos. O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2014, p. 18)

Segundo depoimento de estudantes da Escola A:

Letícia – Quando eu entrei nas aulas, eu me senti acolhida, sim, porque eu vi que os professores se preocupam em saber o seu projeto de vida. Porque eu já vi muitos deles [professores] perguntando: *“Ah, você mudou seu projeto? Continua com o mesmo?”* Assim, todas as aulas, tanto na tutoria – que aqui cada um tem seu tutor, que é um professor – como na aula de Projeto de Vida, em qualquer aula, eles perguntam se seu projeto é o mesmo, se ele mudou, como você está se saindo nele, e eu acho isso muito legal, porque você que não está sozinho aqui dentro, você tem alguém para ajudar, não só alunos, mas professores te ajudando.

Isabela – Eles querem que nós tenhamos metas, querem que a gente cumpra essas metas, até chegar onde a gente quer, poder chegar onde a gente quer.

Barbosa (2016), estudando escola do Programa, nos informa que,

Merece destaque o fato de que o Projeto de Vida é um documento dinâmico, formulado para ir adequando-se às expectativas do jovem/adolescente que, estando em processo de formação, não é cobrado por ninguém, nem censurado no que escreve. Essa escrita deve permitir que ele se reconheça e se perceba como sujeito inacabado, porém em constante desenvolvimento. (p. 43).

Sendo assim, parece-nos possível afirmar que a concepção de Projeto de Vida no Programa Ensino Integral se alinha ao ideário do sujeito que aprende ao longo da vida; ainda, no ideário do Programa, esse aprendizado é processual e para onde devem convergir as ações dos educadores. Prosseguimos com a concepção de Projeto de Vida em Antonio Carlos Gomes da Costa que, como vimos, fundamenta a concepção do Programa.

2.4.3. Projeto de Vida em diálogo com Antonio Carlos Gomes da Costa

O Protagonismo Juvenil para Antonio Carlos Gomes da Costa (2005) é a estratégia para o desenvolvimento integral do adolescente. O desenvolvimento integral é favorecido por um processo educacional, não somente da escola, voltado para a aprendizagem no hoje imediato (protagonismo juvenil como práticas e vivências, o que implica em uma pedagogia ativa, voltada para a participação na relação com os objetos do conhecimento). Para o autor, o desenvolvimento integral será favorecido se o sujeito lhe atribuir um motivo no movimento de sua relação com o saber. Neste processo, a reflexão intencional sobre um Projeto de Vida é a objetivação, nas circunstâncias materiais e históricas do sujeito, do caminho a ser percorrido *entre o ser e o querer ser*, atribuindo-lhe sentido: “*cada vez que você dá um passo que seja na direção do seu projeto, você se realiza como pessoa.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 34)¹³.

Para o autor, há um percurso a ser construído na relação consigo e com o mundo. Lembremos suas condições primeiras: uma visão interdimensional do humano (razão, afeto, corpo, transcendência, relação com o tempo), a relação de ajuda (pedagogia da presença) e o ser, conviver, aprender e fazer do sujeito que aprende ao longo da vida, como condições para/de vir-a-ser.

¹³ Nesta seção, manteremos a referência ao “autor” Antonio Carlos Gomes da Costa, apesar de seus escritos compartilhados com Alfredo Gomes da Costa e Antonio de Pádua Gomes Pimentel.

O autor denomina o percurso a ser construído como “*escada do desenvolvimento humano*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 38) (COSTA e VIEIRA, 2006) (COSTA, 2008). O ponto de partida é a psicologia do indivíduo (que, para o autor, como vimos, na conceituação de Protagonismo, é relacional). Partindo de estudos latino-americanos sobre as condições identitárias e inserção dos jovens no mercado de trabalho [Jacinto e Wolf (2005)], Costa, Costa e Pimentel (2010), assumem, que o adolescente se confronta com duas tarefas, quais sejam, plasmar sua identidade e construir seu projeto de vida. “*A realização dessas tarefas não é alguma coisa simples e fácil. Ao contrário, é um caminho cheio de desafios ao fim do qual o adolescente termina sua transição entre a infância e a vida adulta.*” (p. 31).

E eis o caminho proposto.

“*O primeiro passo nessa caminhada é a conquista da identidade. (...). Ter identidade é saber quem é você. É você compreender-se e aceitar-se como é, para, então, procurar ir transformando-se naquilo que quer ser*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 31-32). Identidade é, então, movimento. Neste movimento, “*só uma pessoa que se conhece bem pode aceitar-se de uma maneira plena. Por isso, uma identidade positiva é a base da autoestima.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 32). Autoestima é, portanto, aceitar-se o que, para os adolescentes nas escolas que pesquisamos, é um ponto de inflexão na sua relação com os adultos e com os demais; desde o acolhimento, passando pelas relações cotidianas nas salas de aula, a prática do protagonismo (neste caso, o fato de o estudante passar a ter voz e esta ter escuta), cria condições de expressão e rejeição a qualquer forma de discriminação. Segundo o estudante Vitor, a “*convivência com as outras pessoas, a aceitação da diferença, foi o que também transformou a gente*” (Apêndice 1). Para o autor, ter autoestima é “*gostar de si mesmo, é querer buscar o seu próprio bem. É saber cuidar-se, é saber preservar-se (...).*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 32). Entendemos importante salientar aqui a relação entre autoestima e respeito às diferenças, que remete ao protagonismo como prática social, não individual e autocentrada.

Ao processo de saber quem é (identidade), gostar de si mesmo (autoestima), o autor agrega o autoconceito, como capacidade do mapeamento de “*seus pensamentos a respeito de si mesmo*”, porque “*quem não se julgar merecedor daquilo que a vida tem de melhor, não vai ver o lado bom das coisas, nos acontecimentos e nas pessoas (...), vai ficar prisioneiro do negativismo e não vai ser capaz de dar o melhor de si nem de receber o melhor dos outros.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 33).

Lembremos o ponto de partida da construção do projeto ontológico do autor – adolescentes em situação de abandono extremo –, e consideremos a beleza ética dessa busca de

autoconceito; *ser merecedor daquilo que a vida tem de melhor* não estava nas possibilidades cognitivas das adolescentes reclusas na FEBEM de Ouro Preto, como também não está para a maioria dos adolescentes hoje nas periferias do capitalismo mundial integrado. Na escola do Programa Ensino Integral, a expectativa para o jovem, para qualquer jovem, é que pode ser merecedor do que a vida tem de melhor. No dizer da estudante Lauara:

eu vejo que não é um trabalho fácil, eu acho que a gente tem que ter orgulho dos nossos professores, tem que ter orgulho de todo mundo na verdade. Mas principalmente dos nossos professores porque são eles que estão incentivando a gente para nosso caminho, para o caminho certo, o caminho onde a gente tem que trabalhar os nossos sonhos.” (Apêndice 1).

No sistema de ideias do autor, a autoestima é a base da autoconfiança. “*A pessoa que não confia em si mesma não será capaz de confiar nos outros, pois verá sempre em cada ser humano uma ameaça.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 33). A autoconfiança é a base de um autoconceito positivo, condição para enxergar seus merecimentos, seus méritos, suas reais qualidades, não ficando preso a erros e defeitos (e ao passado). “*A autoconfiança é a base de uma visão destemida do futuro. Sem uma visão destemida do futuro, você não olha de uma maneira desejante ou, como os adolescentes costumam dizer, você não olha com tesão.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 33). O depoimento da estudante Betsida é carregado de enorme emoção e busca de compreensão sobre uma dura realidade vivida:

Betsida - Eu escolhi isso por causa do meu irmão. Ele teve câncer quando eu tinha uns 12, 11 anos... E eu convivia com ele, eu que dava os medicamentos, queria aplicar até injeção nele – só que ele não deixava. Mas o convívio comigo, com ele, no hospital, eu via que eu gostava disso. Nem sempre eu quis medicina, eu queria outras coisas antes. Mas aí que eu fui vendo que eu gostava disso, eu gostava de fazer. E, também, por causa que ele faleceu, isso me motivou ainda mais a acreditar... (Apêndice 1)

Trazemos aqui esse depoimento da dor como uma das possíveis condições humanas, para avocar a importância de uma educação interdimensional e da relação de ajuda. Temos o depoimento de uma jovem de quinze anos que, muito em função do acolhimento da própria família, mas também da escola, parece estar construindo um autoconceito positivo de si, em um

contexto existencial extremo. Acompanhamos, ao longo dos anos, inúmeros adolescentes que são abandonados pela morte, fuga ou prisão dos adultos com quem conviviam: o abandono lhes é devastador, no processo de constituição identitária, e carregam pensamentos de serem os culpados do próprio abandono; a escola não poderá, sozinha, alterar as condições econômico-sociais que levam a essas situações, mas poderá, para esse sujeito individual, promover acolhida e projetar possibilidades existenciais de autoconceito positivo.

Continuemos com o autor. Se a autoconfiança é a base de uma visão destemida do futuro, está é a base de seu querer ser,

ou seja, do seu sonho. Um sonho, porém, não basta. O sonho é indispensável, mas ele por si só não funciona (...). A construção de um Projeto de Vida começa quando nosso sonho deixa de ser tratado como mera fantasia e passa a ser percebido por nós como mapa de um caminho a ser percorrido, ou o plano de uma ação a ser realizada. O Projeto de Vida é o nosso sonho passado pelo crivo da razão, da racionalidade. (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 34)

Para o autor, ter um Projeto de Vida atribui sentido à existência. *“Quando o jovem tem um projeto de vida e caminha em sua direção, ele não está mais carregado pelas circunstâncias, como objeto na correnteza. A sua vida tem um sentido.”* (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 34). Fazemos mais uma interlocução com depoimentos de estudantes da Escola A:

Isabela – Nos dois primeiros anos, (que) é onde a gente faz [aula de] Projeto de Vida (...). Projeto de Vida não é voltado para sua área de profissão, ele é voltado mais para o seu lado pessoal, para você desenvolver como pessoa, a forma como você interage, suas metas, como você vai conseguir; não é voltado só para profissão, é voltado para você se desenvolver pessoalmente.

Marcela - ... ser uma pessoa melhor. É o foco da escola, eles querem levar, deixar a gente lá fora como uma pessoa melhor, a gente entra uma pessoa e sai outra, a gente sai muito mais argumentativo, pensando no próximo, e é isso que eles prezam aqui nessa escola, bem-estar e pessoas melhores.

Mateus – Como a Isabela disse, os professores sempre perguntam sobre o projeto de vida e tal; nas outras escolas, não, os professores nem querem saber seu projeto de vida e nem nada. Aqui eles perguntam e eles ajudam você a desenvolver seu projeto de vida. (Apêndice 1).

Vemos que o Projeto de Vida não é fim, mas é caminho. É construção na relação com o mundo. Projeto de Vida é vivência: “*ao longo da ontogênese, as vivências poder ser relativamente generalizadas na linguagem – cuja origem é sempre social.*” (TOASSA, 2011, p. 232). Parece-nos possível afirmar que a construção ontogenética do ser pode ser uma prática intencional da escola e, por isso, potencializadora de uma consciência política e, portanto, emancipatória. Em outro contexto, nos afirmam Dantas e Ciampa (2014): “*O caminho para a emancipação passa pela existência de projetos de vida vinculados às identidades políticas.*” (p. 150). Pensamos ser possível afirmar que, ao adolescente, para quem se permite o protagonismo, é atribuída uma identidade política, no sentido de ter direito a participação, voz, escuta e de ser um ser autoproposto.

Pois que, para Antonio Carlos Gomes da Costa, o Projeto de Vida atribui *sentido de vida*. “*Quando a vida tem sentido, o jovem não se perde, pois sabe exatamente, onde vai e o que precisa para chegar lá (...). Quando o jovem, e não os adultos ou a sua turma, determina, ele próprio, o rumo da sua vida, nós damos a isso o nome de autodeterminação.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 35). Para o autor, a autodeterminação é um momento de síntese, como vemos na citação abaixo:

Quando uma pessoa se torna capaz de autodeterminar-se, ela adquire uma capacidade, que é a resultante da identidade, da autoestima, da autoconfiança, da visão destemida do futuro, do querer-ser, do projeto de vida, do sentido e da própria autodeterminação. Essa qualidade (tão importante, que escrevemos um capítulo somente sobre ela) é a resiliência. A resiliência, dito de maneira bem simples, é a capacidade de resistir à força destruidora da adversidade e de, até mesmo, aproveitar a adversidade para crescer. (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 35)

Trata-se, para o autor, da busca da autorrealização, que depende “*da existência de um projeto e daquela linha que liga a pessoa ao seu projeto, ou seja, o seu ser ao seu querer-ser. É a essa linha que damos o nome de sentido da vida.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 36). Para o autor, como a autorrealização é caminhada, é um vir a ser, “*cada passo consciente que você dá em direção ao seu projeto já é, em si mesmo, uma fonte de realização para sua vida*”. (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 36).

Ainda com o autor, “*naquele momento [em que] o ser e o querer ser estão fundidos um no outro e formam uma só coisa [é] a plenitude humana (...). Às vezes, um momento de plenitude humana leva uma vida inteira para ser gestado e, finalmente, acontecer.*” (COSTA,

COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 36-37). A autorrealização – e o sentimento de plenitude – serão resultado de dedicação, esforço, perseverança, resiliência, de muito trabalho. Nas escolas do Programa Ensino Integral, a excelência acadêmica – a potencialização de todas as aprendizagens –, é um pressuposto sem o qual o projeto de vida, no contexto escolar, não terá substância, o sonho não poderá passar de sonho.

Para o autor, a realização humana inclui a felicidade na vida (suas relações interpessoais particulares), a realização na vida produtiva (na inserção no mundo de trabalho) e a cidadania, (como dimensão da relação com o outro na vida em sociedade). Desenvolve, então, o pilar da convivência, entendido como *aprender a estar no mundo*. Citando o colombiano Bernardo Toro, apresenta e desenvolve as *sete regras básicas para a convivência social* elaboradas por esse autor: aprender a não agredir o semelhante (valorizar a vida, a diferença, conviver na diversidade, respeitar a intimidade), aprender a comunicar-se (dizer, ouvir, resolver conflitos pacificamente), aprender a interagir (agir em grupo, abordar os outros com respeito, saber ajudar e ser ajudado, respeitar os sentimentos, perceber a si e aos demais em sua integridade humana), aprender a decidir em grupo (respeitar interesses e pontos de vista, assumir compromissos coletivos, saber negociar), aprender a se cuidar (cuidado com o corpo, com a mente, estender o cuidado às outras pessoas, manifestar amor à vida, proteger a saúde, ter hábitos de higiene, saber formas de prevenção de doenças, valorizar normas de segurança, cuidar do corpo como fonte de expressão através da dança, do teatro, da ginástica, do esporte), aprender a cuidar do lugar em que vivemos (aprender a perceber o Planeta como um ser vivo, aprender a cuidar dos animais e dos recursos naturais, da água, conhecer e respeitar todas as formas de vida da natureza, defender e cuidar dos espaços públicos das cidades, evitar desperdícios, aprender a se opor à produção de resíduos tóxicos, aprender a negociar conflitos e se opor à guerra), aprender a valorizar o saber social (troca de experiências, aprender com os idosos, conhecer a história de sua sociedade, compreender as tradições e os costumes de seu grupo social, aprender como grupos diferentes constroem suas formas de convivência, aproveitar as oportunidades de conhecimento na escola e demais espaços de aprendizagem). Sintetiza:

Conviver é contar com a força das coisas simples da vida. Não é assunto para muita teoria ou conversas confusas. As sete regras de convivência apresentadas aqui – e espero que de fácil compreensão –, se bem praticadas, aumentam a capacidade de as pessoas viverem em comunidades. São fundamentais para a confiança entre os homens. (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 56)

Temos, nessa citação, duas marcas importantes de seu conceito de Pedagogia da Presença: os “*pequenos nada*”, os cuidados simples da atenção e da reciprocidade autêntica no cotidiano (um olhar, um tom de voz, uma gentileza, uma ajuda não negada); e a confiança como base para qualquer aprendizagem. O Projeto de Vida é a potencialização do **entre um antes não, agora sim**, não porque é projeto sistematizado – também deve sê-lo -, mas, antes e principalmente, porque é construção de vínculo afetivo do sujeito consigo e com os demais, capaz de atribuir sentido a si e ao mundo. “*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*” (FREIRE, 1981, p. 79). Para os estudantes da Escola A:

Wesley - ... aqui tem o modo das duplas que você [ajuda o outro nas aulas].

Vitor - ... aí que já entra o protagonismo...

Wesley - ...outro protagonismo

Vitor - ... porque você tem que ajudar o seu colega, se ele não consegue – se ele não vai bem em tal matéria – você vai ajudar ele. E se você não for bem em uma matéria ele te ajuda, então, aí também entra uma parte do protagonismo.

Vitor – São os detalhes, que tudo envolve o protagonismo, tudo gira em torno disso. Talvez não seja exatamente [estar] em uma posição de líder ou no grêmio, enfim, mas como uma dupla você já é um protagonista, sabe, cada detalhe já se torna um protagonista, isso a escola deixa bem claro.

É central, em Antonio Carlos Gomes da Costa, a crença de que todos podem crescer apesar das dificuldades. Já conhecemos seu ponto de partida com as adolescentes internas. Ele também é referência em trabalho com crianças abrigadas e com jovens em situação de vulnerabilidade. Portanto, sua busca é pela promoção da vida do sujeito concreto. Diante desses contextos, estuda as condições para a resiliência: *encontramos pessoas que não se entregam facilmente. Não são vencidas. Lutam até serem maiores do que os problemas que têm pela frente (...) De onde vem o ‘poder’ dessas pessoas que vencem [as dificuldades], apesar dos tropeços do dia-a-dia?*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 60-61). Para ele, esse “poder” vem do desenvolvimento do que chama “*força interior*’, *uma capacidade humana que é desenvolvida a partir de um conjunto de qualidades comuns às pessoas.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 61).

Para o autor, ter um **projeto de vida** é uma dessas qualidades que podem ser desenvolvidas¹⁴. Mas, há ainda outras; passemos a elas, em breve interlocução, com estudantes da Escola A:

Senso de humor. Para o estudante Vitor, rindo: *“de vencer o cansaço é um protagonismo, vencer o sono é um protagonismo, então você sempre lá lutando para que tudo saia de acordo.”* (Apêndice 1).

Visão equilibrada. Para a estudante Betsida, ponderando: *“Pensar um pouquinho do lado do outro também, falar, “Oh, está sendo protagonista?”, “Estou!” “Mas está sendo protagonista ao mesmo tempo que eu deixo o outro de lado só para seguir em frente com o meu caminho?”* (Apêndice 1).

Capacidade de admirar. Para a estudante Débora, feliz: *“a partir do momento que eu vi os acolhedores, eu falei “eu quero ser acolhedora, eu quero acolher as pessoas!” E esse ano que eu fui acolhedora foi muito legal, porque os acolhedores do ano passado viram os acolhidos deles sendo acolhedores. Então acho que isso é a melhor coisa, a gente poder passar a ser orgulho de outras pessoas.”* (Apêndice 1).

Fé. Para o estudante Vitor, reflexivo: *Seus amigos, com certeza – você vai ver seus amigos sempre focados – é difícil você ficar parado... por causa dessa convivência. Você está aqui nove horas, vendo as pessoas buscando os sonhos delas, vendo as pessoas se esforçando para fazer as coisas delas, e você ficar “parado”?* (Apêndice 1).

Capacidade de curtir pequenas alegrias. Para a estudante Letícia, sempre, com sentimento de pertença e realização em sua narrativa: *“Eu acho isso muito legal!”* (Apêndice 1).

Disposição para aprender. Para o estudante Wesley, de certa forma esclarecendo a dimensão afetiva da aprendizagem: *“Todo mundo, a maioria das pessoas que estudam aqui, que está no primeiro e vai para o segundo ano, eles têm vontade também de ser acolhedor, para mostrar o que eles aprenderam, tudo o que eles viveram.”* (Apêndice 1).

Sonhos com degraus. Para o estudante Vitor, refletindo sobre o processo: *“O tempo influencia bastante. Claro, os valores da escola influenciam, os princípios que a escola passa, faz despertar, um pensamento assim... Acho que o tempo ajuda você a praticar isso. Esse tempo que você passa maior com as pessoas ajuda você a praticar, então, por isso que o integral acaba sendo o integral mesmo, é cem por cento.”* (Apêndice 1).

¹⁴ Atualmente, se estuda um conjunto de competências cunhadas como “competências socioemocionais”. Na revisão bibliográfica sobre Projeto de Vida nesta pesquisa, os trabalhos de Tough (2012) e Duckworth (2016) caminham nessa direção.

Forma de lidar com o tempo. Para o estudante Vitor, referindo-se à convivência com seus professores “... a gente vê essa diferença quando a gente ficou meio período esses dias [nos dois dias anteriores as aulas somente aconteceram até a hora do almoço devido a um vazamento de gás]. *Foi horrível, é muito ruim isso! (...) então o tempo que a gente fica aqui, passa junto, convivendo, é o que impulsiona essa vontade de conhecer o professor e ajudar o professor, tanto eles quanto a gente.*” (Apêndice 1).

Sentido de Inclusão. Para o estudante Wesley, esclarecendo sobre alguns estudantes que tem alguma dificuldade inicial com o tempo integral: “*E mesmo as pessoas que saem, elas saem e já voltam...Porque você acaba se apegando no ensino aqui, aí você sai, você sente a falta. Nove horas por dia, meus amigos, professores... Então faz parte da sua vida isso aqui, vai ficar marcado.*” (Apêndice 1).

Senso de superação. Para Lauara, sentindo-se vencedora: *No começo, foram 20 [participantes do clube], aumentou para 30... agora 42 pessoas queriam entrar no nosso clube. E a gente não tinha vaga suficiente, a gente tinha que tirar metade das pessoas. E isso é muito... assim, eu fico muito feliz, porque eu consegui colocar, eu e a Letícia, a gente conseguiu colocar 40 pessoas que no começo do ano não queriam ir.*” (Apêndice 1)

Para Costa, tais qualidades podem ser desenvolvidas na relação educador-educando. De forma a qualificar esse desenvolvimento através do Projeto de Vida, expõe dez características que facilitam a elaboração de metas de curto, médio e longo prazo. Vamos a elas. Uma meta deve ser “positiva”, na medida em que deve significar o que a pessoa quer e não o que não deseja; deve ser “objetiva”, na medida em que o foco deve estar claro; deve ser “detalhada”, na medida em que permita visualizar todo o futuro a ser alcançado. Aqui, vale o exemplo citado pelo autor. Para ele, há enorme diferença entre alguém que diz “*quero ser médico*”, para alguém que diz “*quero ser médico com especialização em pediatria, atuando em órgãos públicos e atendendo também em meu consultório particular, além de participar de congressos nacionais e internacionais, publicando livros na minha área de atuação.*” Este exemplo, apresentado pelo autor, demonstra que a elaboração do Projeto de Vida, naquilo que inclui a discussão de uma carreira profissional, não pode ser superficial e aligeirada. Importante notar que uma educação em valores e uma educação para a vida compõem o projeto pedagógico das escolas pesquisadas (coerentes às Diretrizes manifestas pela política pública), não se restringindo somente a uma excelência acadêmica “cognitiva”.

Continuemos. Para o autor, a meta deve, ainda, ser “equilibrada”, na medida em considere a própria interdimensionalidade do sujeito e sua vida pessoal, profissional e cidadã. Deve ser “significativa”, na medida em que deve colaborar não somente com o sujeito, mas

com o grupo social no qual está inserido e com o mundo. Deve ser “ecológica”, no sentido holístico que integre a convivência familiar, estudo, namoro, atuação profissional, espiritual, lazer, dentre outras dimensões da vida do sujeito. Pergunta o autor: qual a diferença entre a meta equilibrada e a ecológica? “*A meta desequilibrada gera danos, principalmente a quem a elaborou. A meta que não é ecológica acaba atrapalhando não só quem definiu, mas, também, àquelas pessoas com as quais se relaciona no seu cotidiano.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 82). Vemos aqui uma implicação de seu conceito de educação interdimensional (COSTA, 2008), que decorre do que chama dos quatro cuidados: autocuidado (cuidar de si mesmo), altercuidado (cuidar do outro), ecocuidado (cuidar do ambiente em que vive) e transcuidado (cuidar dos significados, sentidos e valores que presidem a sua existência). A educação interdimensional é, por isso mesmo, uma educação para valores.

Mas uma meta deve ser, ainda, “comensurável”, na medida em que permita avaliar e medir periodicamente o andamento do plano de ação proposto. Deve ser, também, “realista”, na medida em que mobilize as condições reais existentes e indique como conseguir as não existentes, tornando-a exequível (nas escolas pesquisadas, para o desenvolvimento dos Projetos de Vida dos estudantes, parte-se do real contextual e do real pessoal. Se um estudante foi vítima de uma história de fracasso escolar, com grande defasagem nas aprendizagens esperadas pelo currículo prescrito, a informação desse fato e os esforços necessários para sua superação serão o ponto de partida do trabalho acadêmico com esse estudante). Uma meta também deve ser “ética”, assim compreendida pelo autor: “*temos na ética os dois lados de uma mesma moeda: a autonomia e a oportunidade enquanto direito ao seu crescimento como pessoa e como cidadão, e a solidariedade compreendida como um dever e, ao mesmo tempo, um ideal de melhoria do mundo, que pode ser construído em sua escola, na comunidade onde você mora, no seu município.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 83).

Por fim, uma meta deve ser “relembada”, no sentido de que é necessário nomear para fazer existir, portanto, para Antonio Carlos Gomes da Costa, “*o futuro desejado acaba funcionando como motivação, vontade e combustível para você atingir suas metas.*” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 84).

Barbosa (2016), pesquisando também em uma escola do Programa, conta-nos ter observado que, apesar das dificuldades encontradas pelos profissionais no cotidiano, encontrou profissionais e estudantes engajados, a seu ver, motivados por acreditarem no poder de transformar o ambiente escolar nas práticas cotidianas da escola e nas salas de aula.

Por tudo o que foi escrito até aqui, ressaltamos que, para Costa e Vieira (2006), Costa (2008) e Costa, Costa e Pimentel (2010b), nesse processo, são desenvolvidas habilidades como autoconfiança, motivação, esforço, responsabilidade, iniciativa, perseverança, altruísmo, sentido comum (sentido de pertencimento a um grupo) e capacidade para a solução de problemas, que não estão dadas por uma natureza humana apriorística, mas que podem ser desenvolvidas no ato educacional, na relação de ajuda e com o outro. Ser protagonista, portanto, não é receber um papel, é construir seu vir a ser; não é assumir o papel principal de uma história já escrita, é escrever sua história, apesar e inclusive, de/por suas circunstâncias. É saber-se dono de um Projeto de Vida. Para isso, o acesso, a permanência e o sucesso na escola são condições imprescindíveis.

* * *

Neste Capítulo, desenvolvemos os conceitos que modelam a política pública do Programa Ensino Integral e que observamos materializarem-se nas escolas pesquisadas, como apontamos em algumas passagens, e que será desenvolvido no Capítulo 3.

No Capítulo 1, desenvolvemos crítica à axiomática capitalística e a seus processos de subjetivação.

Se os contextos impactam os devires, e se os contextos históricos que vivemos são clivados pelo capitalismo e seus processos, compreendemos que é dentro desses processos que devemos buscar caminhos para a promoção da Vida. Muito provavelmente, em suas fissuras, aquelas existentes (como uma política pública que favorece a participação) e aquelas que podemos abrir (com a apropriação dessa política pública para a prática da participação), mesmo que, no momento seguinte, sejam axiomatizadas e incorporadas ao sistema de coisas vigente (que continua a conter fissuras).

Antes de iniciar o próximo Capítulo, no qual narramos e analisamos práticas e vivências encontradas nas escolas pesquisadas, gostaríamos de reafirmar uma crença de nosso projeto político, que perpassa esta tese: autonomia, liberdade e emancipação não estão dadas, são construções individuais e coletivas na história. É na relação que se movimentam as singularidades e que se promovem os devires. Para a escola hegemônica historicamente existente, protagonismo juvenil, participação e centralidade no projeto de vida do estudante, compõem um ponto de impacto e inflexão que movimenta a cultura escolar. Interessa-nos esse

movimento que, para a escola existente, aparece como um fluxo desterritorializado, uma potência de devir que transforma práticas, processos e concepções.

Pensamos ser assustador que um projeto humanista em educação, pautado na não-indiferença ao outro, seja causador de impacto e inflexão.

3. Prática, vivência, e processos de ressingularização

3.1. Diferenciando prática e vivência

Nesta seção, vamos diferenciar o que será considerado “prática” e o que será considerado como uma “vivência”, no contexto das relações entre os sujeitos nas escolas observadas nesta pesquisa.

Essa delimitação se torna importante na medida em que, compreendemos, enquanto uma prática pode promover participação, somente uma vivência, na acepção aqui desenvolvida, aproximaria um fenômeno observado de um movimento de ressingularização. Enquanto uma prática pode ser somente externa e compreendida racionalmente, a vivência é resultado da relação sujeito/meio e se configura em uma condição interdimensional, alterando a composição do próprio indivíduo enquanto matéria. O movimento de ressingularização, sendo ponto de inflexão, é fruto de uma vivência e esta, uma condição de ressingularização.

Por prática, consideramos as atividades intencionais entre os sujeitos para apreensão de um objeto do conhecimento. Prática, portanto, é uma ação motivada por um interesse (do estudante, do professor, de ambos, de outros) em relacionar-se, em aprender, em jogar, em comunicar-se. Estes contextos de interesse motivado serão vivenciados de forma diferente por cada indivíduo, e as interações entre estas vivências estabelecem o sentido da ação para aquele grupo. Ação, interesse, motivação e sentido se combinam infinitamente no devir do sujeito e do grupo. Nas vivências, indivíduo e meio se movimentam dialeticamente. Estudando as emoções e vivências em Vigotski, Toassa (2011) nos informa que,

(...) a vivência assume status de unidade sistêmica da vida consciente. [Vigotski] desenvolve um conceito de consciência a partir da noção de sistema, em que se englobam processos conscientes e inconscientes, racionais e irracionais (associativos, por exemplo). De certo modo, essa diversidade de natureza não deixa de ser tributária da própria semântica da palavra *pereživânie*, como “estado espiritual suscitado por impressões fortes”, ou seja, estado que pode apresentar qualidades diversas do ponto de vista de seu sujeito. Sua amplitude autoriza-nos a afirmar que toda função psíquica superior, na obra madura de Vigotski, tem uma face vivencial ao lado, propriamente, de sua ação no mundo. (...) (p. 231-232).

A partir desses pressupostos, compreendemos ser possível analisar as práticas em protagonismo juvenil desenvolvidas sob o ponto de vista de seu impacto como atividade

pedagógica (na intencionalidade das relações aprendizagem-ensino), e como vivência de um sujeito (especialmente importante quando tratarmos sobre Projeto de Vida) e dos sujeitos em relação. Práticas e vivências, sob esta perspectiva, movimentam ressingularizações, dos sujeitos e dos grupos, na infinidade de combinações possíveis, entre as singularidades individuais e as composições coletivas. Compreendemos que, quando um sujeito desta pesquisa manifesta um “antes não, agora sim”, muito provavelmente nos relata uma vivência, precedida de práticas intencionais da escola e dos sujeitos em relação. Uma fala comum entre os estudantes ouvidos nesta pesquisa é a de que, antes, tinham vergonha de falar em público, agora se expressam com maior facilidade. Essa possibilidade de expressão, que ressingulariza a compreensão de si mesmo, consideramos uma vivência; para isso, um conjunto de práticas intencionais da/na escola, como as que serão relatadas neste Capítulo, precederam e criaram condições de devir para o “agora sim”¹⁵.

Costa (2005, 2008, 2010a, 2010b), ao defender o Protagonismo Juvenil como método, nos faz a propositura de práticas (de educandos e educadores) e vivências (de educandos com educandos; destes com os educadores). Como vimos, em seu projeto político reverberam, na constituição histórica de seu pensamento, as assertivas do Relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*” (DELORS, 2010). Essa filiação enquadra-se no mesmo contexto histórico das reformas em educação analisadas por Claude Dubar, para a realidade francesa; para esse autor,

Trata-se, então, nem mais nem menos, de inventar e de praticar, para o maior número, uma nova forma de pedagogia. Ou se mantinha a antiga forma escolar, que só permitia essa **aprendizagem experiencial** a uma minoria, a que pode construir uma relação subjetiva com esses saberes e, de facto, relegava assim a maioria dos alunos de origem popular a uma situação de não aprendizagem desses saberes teóricos [que Bernard Charlot chama de saberes-objeto], sem possibilidade de outras aprendizagens experienciais de saberes de ação – por exemplo, a partir do exercício de um verdadeiro trabalho produtivo (DUBAR, 2009, p. 213) - Grifo nosso).

Dubar (2009), analisando as reformas no sistema educacional francês na segunda metade do século passado, informa-nos como foi compreendido o novo modelo: “*fazer de cada*

¹⁵ Em uma acepção fundamentada em Vigotski, poderíamos avocar o conceito de zona de desenvolvimento proximal para compreendermos, na relação sujeito/meio, a condição das práticas (atividade) na promoção das vivências (atribuição de sentido). Não é do escopo deste trabalho desenvolver essa possibilidade teórica.

aluno um sujeito que aprende.” (p. 211). E se pergunta: “*o que é um sujeito que aprende e como ele aprende?*” (p. 211). Para o que apresenta a seguinte resposta:

Trata-se, ao mesmo tempo, de um modelo de aprendizagem e de um modelo identitário. (...). Chamarei de “*aprendizagem experiencial*” e de “*identidade subjetiva*” os dois componentes do modelo em gestação do ‘*sujeito que aprende*’. (...). O que está em jogo é a emergência de uma nova configuração identitária que permanece, no momento, implícita e muito incerta.” (p. 211).

Seguindo as assertivas de Claude Dubar, parece-nos possível afirmar que, no contexto da pós-modernidade, ao sujeito que aprende é agenciado que construa, desconstrua, reconstrua a si mesmo nos contextos vividos, aprendendo a tornar-se *ator da própria vida*. A nova forma de pedagogia apontada por Dubar teria como objetivo “*aprendizagens experienciais de saberes de ação*”, o que nos aproxima do conceito de Protagonismo Juvenil que vimos desenvolvendo. No dizer de Dubar (2009):

A **aprendizagem experiencial** supõe uma relação específica com os saberes, que envolve a subjetividade e se ancora em atividades significativas. Com efeito, os saberes incorporados progressivamente pelo ser humano em devir, são, antes de tudo, **saberes de ação experimentados numa prática significativa**, isto é, **ligada a um envolvimento pessoal**. (...). Só os alunos que desenvolvem já uma paixão pessoal ou uma curiosidade intelectual por uma matéria, ligando-a, por exemplo, a **uma prática social ou a um projeto pessoal**, podem fazer uma aprendizagem experiencial de um trabalho intelectual (ser motivado, isto é, dar-lhe um sentido subjetivo). (p. 216-2017 – grifos nossos).

Compreendemos que a *aprendizagem experiencial*, em Dubar (2009), pode ser aproximada do conceito de vivência apresentado por Toassa (2011). Conforme nossa leitura, em termos escolares, uma prática é um conjunto de proposituras (atividades) que envolvem os sujeitos; já a *aprendizagem experiencial* implicaria em que essa prática ganhasse um sentido pessoal *no e pelo* envolvimento pessoal na atividade. Portanto, as práticas intencionais dos educandos e dos educadores em direção à apropriação dos saberes, em relação dialética com a alteração do poder posto em relações horizontais, poderá potencializar vivências para um sujeito, ou para o coletivo, atribuindo-lhe *sentido subjetivo*. Essa diferenciação parece-nos

importante, na medida em que responde a uma questão recorrente quando descrevemos práticas escolares: como elas afetam os sujeitos? Todos os estudantes serão igualmente afetados? Segundo nossa linha de argumentação, não há como saber *a priori* como as práticas afetarão os sujeitos e, além disso, nem todos serão afetados da mesma forma e ao mesmo tempo.

Seguindo com Dubar (2009), “*só a aprendizagem experiencial permite a utilização da reflexividade, isto é, a construção de uma identidade reflexiva que dá sentido a uma prática na qual se tem sucesso.*” (p. 217). Uma identidade reflexiva, parece-nos, é promovida pelo desenvolvimento, nas escolas A e B, de práticas como o Projeto de Vida, que permite a reflexão do sujeito projetando-se no tempo, na concretude de suas circunstâncias.

Entendemos que a vivência é, para Antonio Carlos Gomes da Costa, o fazer-se no real, “*do corpo a corpo com a realidade a partir da participação ativa, crítica e democrática.*” (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 23). Com fundamento em Paulo Freire e Karel Kosik, Costa (2010), nos informa que “*reconhecemos na atividade produtiva do homem a matriz e a base da formação da consciência crítica e transformadora das relações sociais.*” (p. 43). Ao protagonizar a relação com o saber, o estudante está trabalhando e, ao fazê-lo com o conhecimento (acadêmico e a reflexão de si), se apropria das condições de seu trabalho (internaliza o conhecimento e promove uma aprendizagem experiencial de si mesmo, vivencia a experiência de si mesmo). Nesse movimento de ressingularização, uma relação vertical com o poder é substituída por uma relação horizontal, porque o sujeito (estudante) que aprende está apropriado dos condicionantes do seu próprio trabalho, movimenta-se na apropriação da história de si mesmo.

Na escola, o protagonismo promove tempos e espaços que favorecem a reflexividade e a tomada de consciência de si, no sentido do empoderamento do indivíduo (FREIRE e SHOR, 1992).

No entanto, sabemos, com Toassa (2011), que vivência não é sinônimo de consciência. O que estamos procurando mostrar é que há um movimento da/na subjetividade, por meio de práticas emancipatórias, de aprendizagens experienciais, que podem alterar a consciência de si-no-mundo. Na ontologia de Costa (2010), a consciência reflete, compreende, significa, projeta e preside a transformação do mundo. O *sujeito que aprende ao longo da vida* constitui-se em movimentos de si em suas circunstâncias. Aprendizagens experienciais [(que atribuem sentido subjetivo e motivação no dizer de Dubar (2005)], vivências (que implicam em pontos de inflexão na consciência-de-si-no-mundo), tomada de consciência (metacognição em um momento específico no tempo experiencial do sujeito), em relação dialética e na relação do

sujeito com o tempo, são motores de ressingularização *entre um antes e um depois* (que se torna o novo *antes* do seguinte *depois*), na produção e construção de novos devires.

Compreender o sujeito estudante como protagonista de si-no-mundo, na acepção que aqui desenvolvemos, significa educar pelo trabalho, pelo fazer reflexivo, pela compreensão e reinvenção de si projetando-se no tempo enquanto potência transformadora. É essa a acepção, compreendemos, do construcionismo de Deleuze e Guattari (2004, 2005 e 2006).

3.2. Práticas e vivências em Protagonismo Juvenil nas escolas pesquisadas

Apresentamos, a seguir, práticas observadas nas escolas pesquisadas. Eventualmente, vivências, à luz de nossa observação. Certamente será um pequeno e impreciso recorte da complexidade do real e suas multideterminações, bem como da riqueza de todo trabalho educacional intencional e eticamente voltado para a promoção da Vida praticado nas Escolas A e B.

Nossa intenção é apresentar tais práticas sob a perspectiva de como são descritas nas escolas do Programa Ensino Integral e, a partir desta breve introdução, desenvolver a análise, procurando configurar o processo metodológico analítico-descritivo que anunciamos no Capítulo 1 e que vimos desenvolvendo ao longo desta Tese. Adotamos esse procedimento metodológico com a intenção de aproximar o leitor do fazer cotidiano das escolas pesquisadas. Sob esta perspectiva, não há supremacia da análise sobre sua descrição, ou da prática sobre a busca de sua compreensão, sob quaisquer perspectivas teóricas. Isso porque as práticas que descrevermos poderiam ser analisadas sob outras perspectivas, e o pesquisador recortaria outras categorias analíticas sobre o real observado. Em nossa opção, o pesquisador é um aprendiz sobre o real observado, sendo nossa análise um recorte dentre muitos possíveis. Dito de outra forma, a análise que apresentamos representa a ressingularização de histórias concretas pelo olhar deste pesquisador, em um tempo existencial específico. Por isso, anunciamos, no título desta tese: trata-se de *um* olhar.

* * *

Iniciemos, a título de introdução desta seção, com o relato abaixo, do Diretor da Escola A:

Diretor - Tem aluno que, quando entra na primeira série, parece que ele tem muita certeza do que ele quer ser. A gente chega até a acreditar: “*Nossa, ele quer ser isso mesmo!*”. Porque ele insiste. Depois que ele passa por uma aula de laboratório - e vou citar uma, entre várias aulas - (...) em que o professor abre uma galinha. A galinha como ela é; porque eles não conhecem a galinha, só [veem] quando já foram retiradas todas as partes; chegou em casa, a mãe já está fazendo. Ele não conhece a galinha no processo de tirar as penas, de abrir, a galinha assim, ao vivo! Ele vê a galinha já morta e alguns pais que falaram assim: “*Olha, mas isso não choca?*” Mas [temos] que trabalhar com os dois lados. Porque a escola não vai ensinar o aluno a matar uma galinha. Não é esse o nosso objetivo. Mas a gente já pegou a galinha [morta] de uma granja e então, aqui, ele [o professor] abriu. Então, com o primeiro contato com sangue, aquele [aluno] que estava querendo fazer a medicina, ele falou: “*Não, não quero isso!*”, quando o professor passou passo a passo: olha, aqui é o fígado, aqui é o coração, aqui é tal, todo o processo. Para fazer essa busca, [o aluno] vai fazer, num laboratório, como foi, ali, [em] uma situação mais prática. (Apêndice 2)¹⁶.

Este depoimento evidencia: (a) uma relação entre uma aprendizagem experiencial e as construções do Projeto de Vida (uma relação possível, ainda a ser mediada pela própria escola), (b) uma prática que favorece o protagonismo na relação com o saber, na análise concreta e participativa, (c) as mediações necessárias entre escola e família para o acesso ao real, já fetichizado (a galinha real, que sangra, choca os pais, que, ao que parece, prefeririam um aprendizado mais asséptico), (d) a possibilidade de uma vivência entre um *antes*, sincrético em relação à projeção de futuro e a um *agora*, objetivado pela mediação do conhecimento sistematizado.

Estas questões nos colocam diante da potência transformadora da escola. Para os leitores de Madalena Freire, no clássico “*A paixão de conhecer o mundo*” (FREIRE, 2014), poderá vir à memória a vivacidade colorida da descrição sobre a dissecação de uma galinha com crianças da Educação Infantil, e toda a beleza da descoberta; ainda que não saibamos, por aquele relato, a vivência de cada uma das crianças, sabemos que elas foram afetadas pelo fazer e pela experiência (excitação, perguntas, agitação durante a dissecação) e podemos supor que sua compreensão sobre o real (a galinha, antes, durante e depois da dissecação, e que, ademais, é degustada por todos), já não será a mesma. No relato do Diretor da Escola A, uma prática de laboratório parece permitir uma aprendizagem experiencial; a relação com um objeto de saber

¹⁶ Não deixa de chamar a atenção a simetria do exemplo didático-pedagógico com aquele descrito por Madalena Freire em “*A paixão de conhecer o mundo*”, exceto por, naquele contexto, contar com o apoio dos pais. (FREIRE, 2014).

(a galinha dissecada) afeta o estudante, alterando sua compreensão sobre si mesmo: de uma intenção idealizada de “fazer medicina” para outras compreensões não idealizadas. No caso em tela, não sabemos se cada estudante pode manipular diretamente a galinha dissecada; sabemos que houve uma aproximação maior de um real idealizado. Sob a perspectiva do protagonismo juvenil como método, a aproximação do real, “pôr a mão na massa”, é condição fundamental para a aprendizagem, é trabalho. Sob essa perspectiva, não se trata de “ir ao laboratório”, mas de usar o laboratório, de, efetivamente, “fazer experimentos”. É por isso que, nas escolas pesquisadas, todos os espaços são laboratórios de aprendizagem, além do laboratório “formal”.

Para a aluna Letícia, dessa mesma escola:

Letícia - Mas eu gostei muito porque abriu novas áreas para mim; antigamente eu não tinha laboratório direito na minha escola, hoje eu tenho toda a semana; eu não tinha clube juvenil na minha escola, eu não tinha muitas coisas e aqui me proporcionou, sabe. Várias coisas, e eu acho isso muito legal, porque a gente não trabalha só no foco de ficar estudando, tem áreas em volta que também vão incentivar a gente, principalmente no nosso projeto de vida. (Apêndice 1)

Para essa estudante, há todo um movimento de descoberta. Ela elenca um conjunto de práticas que lhe promovem aprendizagens experienciais. Como vimos, aprendizagens experienciais são promotoras de possibilidades reflexivas.

Na prosa desta estudante o cacoete de linguagem “*e eu acho isso muito legal!*” é marcante durante toda a conversa, o seu “**entre**” um *antes não, agora sim* particular que revela a possibilidade de participação (há um “eu” atuante) e uma ressingularização (há um “eu” consciente de si que vivencia – “*muito legal*” – os processos). É uma frase luminosa, reveladora de uma inflexão, tanto das condições materiais oferecidas pelos adultos à sua educação escolar, quanto de suas possibilidades de vir a ser na relação com o conhecimento. Esta estudante, em particular, diz essa frase com uma emoção contida, quase um suspiro de agradecimento e realização. Neste caso, parece revelar uma vivência. Não saberemos se é um ponto de inflexão identitário; mas, parece-nos possível afirmar que as condições de devir foram alteradas, na medida em que fluxos que eram potência imanente se concretizaram em novas sinapses, novos saberes para essa estudante. Estamos diante de uma condição fundamental: o conhecimento como condição para emancipação. No relato da estudante, a compreensão de si-no-mundo não será mais a mesma (“abriu novas áreas para mim”). Há uma nova condição para a compreensão

de si-no-mundo e de devir. É esse movimento que os estudantes revelaram nos grupos focais na Escola A e que observamos na Escola B.

3.2.1. Práticas e vivências em Protagonismo Juvenil decorrentes das metodologias do Programa, observadas nas escolas pesquisadas

Trataremos, nesta subseção, de práticas e vivências que favorecem o Protagonismo Juvenil na relação consigo, na relação com o outro, na relação com o saber e com o poder, a partir de metodologias do Programa Ensino Integral. Optamos por essa forma de apresentar as práticas e vivências, na intenção de aproximar o leitor do cotidiano das escolas pesquisadas e do objeto de pesquisa.

Até o final deste Capítulo, consideramos ter adotado uma narrativa lírica, na intenção de revelar nosso encantamento com os processos observados, o que não significa que abandonemos a busca por um rigor teórico-metodológico.

a) Acolhimento¹⁷

Heitor – Eu cheguei sozinho porque meu amigo não pode vir para [essa] escola. E cheguei falando: “*Ah, todo mundo vai se conhecer e eu vou ficar lá [sozinho] não vou falar com ninguém!*” Mas, aí, a gente chegou na sala, já era um ambiente todo dinamizado, tinha muita brincadeira e todo mundo começou a falar... e acabou que em cinco minutos todo mundo já estava se falando! (Apêndice 1)

Em uma escola do Programa Ensino Integral, o ano letivo começa em uma grande roda de conversa e acolhida. Tão logo adentram o portão da escola, os novos estudantes ganham pulseiras de diversas cores (ou equivalente), que representarão um agrupamento do qual

¹⁷ Este tópico é dedicado a Sonia que, se um dia ler este texto, esperamos possa senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento pelo aprendizado proporcionado. Sonia foi diretora de escola PEI por três meses até aposentar-se por idade, sem utilizar os mais de 120 dias de licença prêmio a que teria direito. Quis terminar sua bela carreira implantando a escola de seus sonhos, como nos contou. Nesses curtos três meses, do alto de seus 70 anos a completar, dedicou-se de corpo e alma a que os estudantes pudessem vivenciar o Protagonismo radicalmente, gerando um caldo cultural de acolhida e participação nunca vivenciado por nenhum de nós. Subiu e desceu escadas como uma verdadeira jovem protagonista de 15 anos de idade. Inspirados em Chico Buarque no álbum *Paratodos*, a reverenciamos: *Evoé, jovem artista!*

participarão, independentemente de ano/série ou classe a que pertencerão durante o ano letivo, para as aulas regulares. Enquanto chegam, vão sendo recepcionados por estudantes e profissionais da escola que lhes dão as boas vindas e, assim que todos chegam, são direcionados para salas, indicadas pelas cores das pulseiras recebidas. Nas salas, previamente equipadas com os materiais necessários, são recepcionados pelos jovens acolhedores (no próximo tópico falaremos mais sobre eles), estudantes da escola, formados na prática do acolhimento durante o ano anterior, como uma das aprendizagens em protagonismo. As atividades nas salas transcorrem sem a participação dos adultos (professores ou gestores), e versam sobre os princípios pedagógicos do Programa, e são desenvolvidas através de diversas oficinas de acolhida e escuta, com foco no princípio pedagógico do Programa dos Quatro Pilares da Educação, especialmente os pilares do ser e do conviver. Durante um dia e meio, são desenvolvidas as oficinas e, ao final do segundo dia, é preparada uma **culminância**, na qual todos os grupos se encontram no pátio (ou auditório, ou outro espaço no qual seja possível abrigar a todos, inclusive, agora, seus professores, que assistirão à culminância – antes, durante as oficinas de acolhimento, professores e gestores se dedicavam a reuniões de planejamento pedagógico). Durante o processo, o estranhamento dos novos que chegam é resolvido com diálogo; é comum que alguns recém-chegados adotem uma postura desafiadora em relação aos jovens acolhedores, mas ela não dura muito mais do que meio dia; a alteração radical na forma da relação que esses jovens conhecem em suas vidas, saindo de, muitas vezes, descaso e desrespeito, para acolhida e cuidado – entre os próprios jovens – retira do sujeito as bases de seu comportamento desafiador. Aqui não há e não se faz necessário intervenção de adultos: na metodologia do acolhimento como prática de protagonismo (o jovem na solução de problemas reais do cotidiano), os jovens acolhedores se preparam para a acolhida nestas situações. Dito de outra forma, para esse sujeito “desafiador”, a alteração das condições molares (o contexto) transforma sua condição molecular (seu ser no mundo).

Na culminância, previamente planejada nas salas pelos estudantes sob orientação dos jovens acolhedores, os grupos contam o que aprenderam, utilizando a linguagem que o seu grupo escolheu; surgem músicas cantadas em coro sobre a importância do respeito ao outro para o conviver, outras cantadas por um solista corajoso; pequenas representações teatrais; eventualmente cartazes e explicações. Surgem possibilidades de expressão jamais vivenciadas para a maior parte dos jovens das escolas pesquisadas. Dentre muitos depoimentos vivenciados, destacamos um, da Escola A:

Betsida - Eu vim toda com vergonha para cá, né, aí, tipo, o que ajudou bastante foi o acolhimento!

Lauara - Eu acho que o que mais destacou aqui para mim foi o acolhimento. Porque eu acho que é uma coisa que praticamente ninguém esperava. Você chegar aqui, não conhecer ninguém, que foi na verdade o meu caso, praticamente. E eu entrei [no acolhimento] e falei assim, “*o que está acontecendo aqui, gente?*” Um monte de gente me aplaudindo, me elogiando, eu entrando aqui, e as pessoas nem me conhecem e estão querendo já a minha amizade, estão querendo me conhecer... eu acho isso muito legal!

Marcela – O acolhimento acho que é o principal, assim... porque eles veem de fora, de escolas diferentes, turmas diferentes, pensamentos diferentes. Maturidades diferentes, e quando a gente chega aqui, a gente tem a base que é mostrar para eles que agora está iniciando uma nova etapa, uma nova, mudança, e eles precisam entrar dentro desse contexto. (Apêndice 1).

Em nossa prática profissional, vivenciamos o acolhimento em, ao menos, nove escolas diferentes, ao longo do período 2013/2015. Em todos eles, os conteúdos dos depoimentos acima se repetiram com a mesma ou maior intensidade afetiva. Temos a convicção de que se trata de um momento de potência transformadora contido nos “*entres*” do acolhimento e do cuidado entre humanos. Tendo sido modelado no Colégio Pernambucano, com participação de Antonio Carlos Gomes da Costa, o acolhimento inclui e repercute, no bojo de sua *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro* (COSTA, 2010a), a singeleza de recomendações deste educador para o cuidado a qualquer educando:

Tratar, desde o início, o educando pelo nome, de modo a fazê-lo sentir-se alvo de uma atenção que o diferencia dos demais. Cumprimentar o educando, voltando-se para ele, indo ao seu encontro, tocando-o fisicamente, dirigindo-lhe palavras amigas, transmitindo-lhe segurança e apoio e abrindo-se para captar o seu estado emocional naquele preciso momento. Individualizar o educando, mostrando atenção ao que se passa com ele ou demonstrando perceber alguma mudança ocorrida em seu aspecto. Tais atitudes contribuem para que ele se perceba importante diante do educador. Nutrir fisicamente o adolescente em dificuldade ou proporcionar-lhe um pouco mais de comodidade são gestos concretos de acolhida que falam por si mesmos. Pequenos cuidados, como oferecer água, alimento, remédio, agasalho ou uma simples cadeira são sinais que exteriorizam da parte do educador a disposição interior da receptividade, de aceitação, de acolhimento. (p. 101-102).¹⁸

¹⁸ Uma vivência para nunca esquecer. Em um fim de madrugada chuvosa, a Diretora da escola prepara um singelo café da manhã para receber os jovens acolhedores que virão da escola de uma cidade vizinha para fazer o acolhimento de seus estudantes (a escola iniciará no PEI nesse ano, portanto, não tinha ainda jovens acolhedores formados entre seus estudantes). Serão 12 jovens entre 15 e 18 anos. O café da manhã é composto por café, leite, pão, requeijão e queijo fatiado. Assim que os jovens acolhedores chegam, são recepcionados e convidados ao desjejum do café da manhã, o que se repetiu durante toda a semana. E durante toda a semana, esses jovens protagonistas agradeceram a acolhida com a surpresa de que “*Havia queijo!*” no café da manhã,

Informa-nos a estudante Graziely: “*os professores também são acolhidos, isso que eu acho muito legal!*” (Apêndice 1) [na semana do acolhimento, no início do ano, os professores são recebidos e o Programa lhes é apresentado pelos jovens acolhedores].

Para Isabela, da Escola A:

Isabela – O mais legal também para alavancar esse protagonismo é que logo depois dos dois dias de acolhimento, ocorre uma culminância em que todas as salas de acolhida de alunos novos apresentam um trabalho, pode ser uma música, um teatro, uma coisa que eles gostem, sobre o que eles aprenderam. Sobre ser autônomo, competente e solidário – que é o lema da escola -, sobre os quatro pilares da educação que é ser, conhecer, fazer, conviver, e é muito legal, porque a gente já chega engatando nisso que é o protagonismo da escola, totalmente diferente das outras escolas. (Apêndice 1).

Em relação à prática do acolhimento, consideramos que exige uma pesquisa específica. Não é incomum que os jovens acolhidos decidam que querem ser acolhedores no futuro, e muitos o serão realmente (o próximo tópico é dedicado a eles). O que nos instiga é a potência transformadora desses dois dias iniciais na escola que, se favorecida no cotidiano, alavancam movimentos de ressingularização na elaboração do Projeto de Vida de cada estudante. Tanto o jovem acolhedor quanto o jovem acolhido vivenciam uma experiência que será narrada muitas vezes. Entre os jovens ouvidos nesta pesquisa, a prática do acolhimento marcou tanto as contribuições de estudantes do primeiro ano, impactados nesse ano de ingresso, quando dos estudantes do terceiro ano, impactados, no ano de ingresso, pela acolhida recebida e, nesse terceiro ano, por ocuparem a posição de jovens acolhedores. Para todos, o acolhimento se constitui como um divisor de águas alegre e estimulante para pensar a própria existência de si, uma vivência. Nas duas escolas pesquisadas (e em outros contextos vivenciados), não coletamos qualquer relato que apontasse para uma conotação negativa desta prática.

Essa visão positiva do acolhimento, por si só, indica uma adolescência capaz de protagonizar laços de solidariedade e compromisso com os demais.

algo impensável até então em suas curtas histórias de vida. O cuidado da diretora produziu, na enormidade do cuidado na oferta desse café da manhã, uma inflexão para a vida desses jovens, extremamente atuantes, oriundos de um contexto de extrema pauperização, para os quais, haver queijo no café da manhã não constituía uma possibilidade da existência. *Antes não, agora sim...*

* * *

Para o estudante egresso de uma escola de ensino fundamental regular, no contexto de seu vir a ser, o acolhimento inicial é um evento singular em sua história de vida. No relato de jovem da escola A, quando chegou à escola todos a aplaudiam. Ocorre que é formado um corredor humano, constituído pelos jovens protagonistas que farão o acolhimento, por funcionários da escola, professores e gestores, e os estudantes adentram à escola por esse corredor, que se transforma em um corredor de palmas. Vê-se em seus semblantes todo o estranhamento causado. Olham lateralmente, procurando compreender o que ocorre, outros para baixo, alguns interagem e percorrem o corredor batendo palmas também. Do ponto de vista do sujeito, notamos nos relatos dos sujeitos desta pesquisa, que essa entrada já é um primeiro ponto de inflexão, sendo um afeto que abre possibilidades cognitivas para uma nova compreensão de sua relação com a escola. Compreendemos tratar-se de um primeiro abalo na relação com o poder como ensinado e praticado pela escola frontal e bancária a esses adolescentes. Serão as demais práticas em protagonismo, no cotidiano da escola, que potencializarão esse estranhamento inicial, convertendo-o em devires protagônicos. Do ponto de vista do contexto, o corredor de palmas altera as circunstâncias deste contexto; quando os jovens chegam à escola, o primeiro que perguntam, a partir do mundo escolar que conhecem e que lhes foi subjetivado pelos agenciamentos dos dispositivos escolares, é para qual sala de aula devem ir, dando por certo que, no novo contexto, um lugar específico lhes aguarda.

No acolhimento, quando todos os estudantes são mesclados independentemente de sua turma de classe e são recebidos como pessoas e não como números numa turma, temos um movimento de desterritorialização (que, nesse caso, é um estranhamento com as relações de poder – a partir de um saber subjetivado), que potencializa ressingularizações. O acolhimento anuncia uma nova forma de devir-escola.

Nas escolas pesquisadas, com as práticas que são desenvolvidas durante o ano, compreendemos, o acolhimento inicial potencializa a concretude das intenções anunciadas no modelo pedagógico de promoção do protagonismo e da autonomia.

b) Jovens acolhedores¹⁹

Graziely – Eu também tomei várias iniciativas que eu não teria coragem de tomar quando eu estava na minha escola antiga. Por exemplo, eu fui acolhedora e eu jamais imaginaria que eu seria um dia. Quando eu estava no acolhimento [sendo acolhida] eu falei, “*Nossa, que legal!*”, aí eles falaram que talvez a gente fosse acolhedor, aí eu falei, “*Eu não vou ser*”, aí eu fui (risos). (Apêndice 1).

Durante o acolhimento, a inflexão produzida nos jovens pela presença de outro jovem, que se coloca como jovem, movimenta processos de vir-a-ser. Os jovens acolhedores não se colocam como donos do “poder”, como diferentes dos novos estudantes que chegam. Pelo contrário, colocam-se – e realmente são – estudantes ou estudantes egressos da escola que vêm compartilhar o que aprenderam sobre ser e conviver nessa escola. De imediato, muda-se o paradigma do jovem como receptor: desde o início, os estudantes são imersos em um processo de protagonismo autêntico, em que todas as etapas do processo são conduzidas pelos jovens e estes se beneficiam do resultado. Muda-se o paradigma da solidão: do medo de ficar só, em um ambiente hostil (a escola, lamentavelmente), para um ambiente de acolhida na qual um igual abre os braços em boas-vindas. Segundo o estudante da Escola A, Wesley, “*quando você não é um da escola [ainda], você não conhece praticamente ninguém, você fica ali [sozinho]... no acolhimento eles fazem você se sentir em casa, como uma família.*” (Apêndice 1). Em termos do movimento identitário (DUBAR, 2005 e 2009) dos sujeitos, há uma atribuição relacional (todos fazem parte) que logo é assumida como pertença (eu faço parte) pela maior parte dos estudantes. Vários movimentos são produzidos, desde uma identificação imediata com a escola até um desejo incontido de “ser” um jovem acolhedor.

Como vimos pelo depoimento de Graziely acima transcrito, ocupar uma posição de jovem acolhedora é um processo a construir que, durante o percurso escolar, pode pautar as metas de curto e médio prazo de seu projeto de vida. Alguns estudantes se tornam acolhedores logo no ano seguinte a seu ingresso na escola; outros, o farão somente no último ano; outros ainda, nunca irão querer ocupar essa posição protagônica (ocuparão outras). Vale lembrar que ocupar uma posição protagônica não significa destaque; a principal posição protagônica é saber cuidar de si e dos outros, conforme depoimentos dos estudantes das escolas pesquisadas, sobre sua compreensão do protagonismo. Mesmo que possa parecer estranho em uma sociedade

¹⁹ Este tópico é dedicado a todos os “Laranjinhas”, jovens acolhedores, protagonistas que, se um dia lerem este texto, esperamos possam senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento pelo aprendizado proporcionado.

meritocrática, ocupar posições não é valorizado, entre os jovens das escolas pesquisadas, como poder, é festejado como realização do outro.

Uma vez que o estudante estabelece para si que tem como objetivo ser jovem acolhedor, ele comunicará essa decisão ao vice-diretor da escola, que é o responsável por articular e formar os jovens acolhedores – em processo de colaboração com os próprios jovens – nas dinâmicas e processos do acolhimento. O vice-diretor, articulado com o professor de projeto de vida e com o tutor do estudante, desenvolverá as condições para que se torne acolhedor; trata-se de um processo de construção e é muito interessante como os vice-diretores (notadamente da Escola B, nesta pesquisa) conseguem articular os vários interesses, conseguindo que todos os que querem ser acolhedores o sejam. Nas escolas pesquisadas, inclusive, há mais de um acolhimento anual e há equipes de acolhedores para estudantes recebidos ao longo do ano. É importante dizer que não há um “perfil” pré-definido do jovem acolhedor; há um querer ser que se desenvolve. Nesse sentido, vivenciamos o convívio com jovens acolhedores de personalidades distintas, alguns expansivos, outros introspectivos; alguns sérios, outros brincalhões, e assim por diante; o que os colocou como jovens acolhedores foi um processo pessoal e relacional de construção desse vir-a-ser *durante* as atividades desenvolvidas na escola, ou seja, foi a prática cotidiana do protagonismo, porque havia espaço para tal no projeto pedagógico proposto, que potencializou o vir-a-ser acolhedor e não o inverso.

O processo de acolhimento se dá por ciclos anuais. Na implantação do Programa Ensino Integral em São Paulo, no ano de 2012, o acolhimento das 12 escolas iniciais foi realizado por jovens protagonistas de escolas pernambucanas. Estes jovens pernambucanos, além de realizar o acolhimento dos estudantes, ao longo de 2012, fizeram a formação de acolhedores paulistas que, em 2013, engrossaram a equipe de acolhimento para, agora, 57 escolas; a partir de 2014, com mais de 100 escolas, o acolhimento seguiu com os jovens acolhedores paulistas. A cada ano, os próprios acolhedores avaliam o processo, corrigem dinâmicas e processos, e propõem novas práticas a serem desenvolvidas. Uma informação lúdica: no ano de 2013, com a expansão do número de jovens acolhedores, a SEE brindou a todos com camisetas com a marca do Programa no peito (três jovens empunhando lápis para o alto) e a inscrição “Jovem acolhedor” nas costas; tais camisetas eram da cor “laranja” (sem motivo expresso ou aparente), o que levou ao inevitável batismo dos jovens acolhedores como “laranjinhas”. Hoje em dia, com o programa em mais de 300 escolas e sem a produção centralizada das camisetas, deixou de ser uma marca no Estado, ainda que tenhamos notícias da manutenção afetiva do apelido em muitas escolas, apesar de tratarem-se, todos, de jovens protagonistas.

* * *

O que move um jovem a querer tornar-se acolhedor? Nos depoimentos nesta pesquisa (e em outros contextos vivenciados), uma vontade de anunciar para outros jovens o que aprendeu, o que vivenciou. Há, também, uma dimensão da constituição de si-no-mundo. No dizer da estudante Débora, da Escola A:

Mas o que é ser acolhedor, o que eu faço para ser, eu achei muito legal!” Então fica legal para a gente, porque a gente alavanca outras pessoas, a gente dá força e a gente cresce e a gente ajuda as outras pessoas a crescer também, é como se fosse um exemplo, né, e eu acho isso muito legal, ser exemplo para outras pessoas! (Apêndice A).

As experiências do acolhimento, potencializadas pela prática dos princípios pedagógicos no cotidiano das escolas, criando espaços e tempo para práticas em protagonismo e participação, favorecem o movimento de constituição de-si-mesmo.

A ressingularização da escola (contexto) potencializa a ressingularização do vir a ser dos sujeitos individuais, porque altera as condições de suas circunstâncias. No fazer longitudinal da escola, os adolescentes, empoderados e protagonistas, potencializam que o contexto continue em movimento de ressingularização, incorporando novas formas de fazer escola, advindas das práticas em protagonismo. Observamos que se promove um ciclo virtuoso nas relações dos sujeitos com a instituição escola; na medida em que os jovens se apropriam da escola, e na medida em que a instituição se movimenta com essa apropriação, as relações de poder tendem à horizontalidade, em processo de constituição coletiva. Sob essa perspectiva, as relações de cada um com o *saber de si* e com o *saber de si-no-mundo* (que são potencializadas pelas práticas em projeto de vida como protagonismo de si mesmo), passam a compor as agendas dos sujeitos. Aprender transita? de uma condição vertical (molar) da escola frontal e bancária para uma condição horizontal (molecular), posta como condição para o vir-a-ser, com atribuição de sentido no contexto do projeto de vida de cada um.

As aprendizagens experienciais, promovidas com as práticas em protagonismo, movimentam os sujeitos e a instituição em ressingularizações continuadas. Nesse sentido, o princípio da pedagogia da presença, fundamentada na abertura, na reciprocidade e no

compromisso, *para* e *com* o outro, visto como ser interdimensional, potencializa e abre “entres” o *antes não, agora sim*, que pode ser devir jovem acolhedor.

c) Clubes Juvenis²⁰

Os clubes juvenis ilustram um processo de auto-organização e autonomia. São propostos, planejados e desenvolvidos por estudantes para estudantes, que se agrupam por esses interesses temáticos, independentemente da série do Ensino Médio que frequentam (o mesmo ocorre no Ensino Fundamental). A título de exemplo, no segundo semestre de 2014, em escola considerada nesta pesquisa (Escola B), com aproximadamente 400 alunos matriculados, funcionavam 18 clubes, assim denominados por seus integrantes: “Treinando para o vestibular”, “Skate”, “Dança”, “Games”, “Música”, “Canto”, “Futebol”, “Gastronomia”, 1.0 e 2.0, “Eventos”, “Contos e Histórias”, “Ping-Pong”, “Mensagem Subliminar”, “Desenho e Cultura Oriental”, “Fotografia”, “Inglês”, “Pebolim” e “Debates”. Em processo de autoavaliação realizado no final daquele semestre, após discussão, em reunião com os Presidentes e Vice-Presidentes de cada clube, foi consolidado que haviam caminhado de “*estávamos perdidos*” (em fevereiro), para “*trabalhamos em equipe, nos organizamos*” (em novembro, quando aconteceu a autoavaliação) e propunham, para dali a um ano, “*maior comprometimento*” que, para ser conseguido, demandaria “*não desistir de nossos sonhos*”.

Quando se diz que, para a vivência do protagonismo juvenil na escola, é necessária uma nova forma de ver, sentir e cuidar dos jovens por parte dos adultos, é disso que se está falando: da abertura para respeitá-los como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

Sempre que tivemos a possibilidade de participar de uma implantação de escola do Programa, entre nós, adultos, a preocupação sobre o que os jovens fariam “*sozinhos*” nos clubes apareceu, na medida em que nós, adultos, estaríamos realizando a hora de trabalho pedagógico coletivo sob orientação do professor coordenador geral.

E os jovens ficaram fazendo *sozinhos* exatamente o que se propuseram: desenvolveram as atividades dos clubes! No dia e horário da aula de Clube, nas escolas pesquisadas nas quais,

²⁰ Este tópico é dedicado à Laryssa, à Juliana e à Beatriz; ao Gabriel, ao Daniel e à Bianca; ao Luiz e à Yasmin; ao Vitor e ao Morramed; à Helamã e ao Lucas; à Joelma e à Bruna; ao Wellington e ao Fernando; ao Thiago, à Katherine e à Thamires; ao Vinicius (Vinny) e ao Júlio; ao Lucas e ao Ygor; ao Caio e ao Andrew; ao Gabriel Dias e ao Gustavo; à Dominique, à Luíza e ao Matheus; à Jaqueline e à Thalita; ao Jonathan e à Bruna; à Jenifer, à Jamile e ao Gabriel; ao Luiz e ao Gabriel; à Júlia e à Natália; jovens protagonista que, se um dia lerem este texto, esperamos possam senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento pelo aprendizado proporcionado.

compreendemos, são respeitados os princípios pedagógicos e favorecido o protagonismo, depois de, no máximo dez minutos iniciais de organização (os espaços ocupados pelos clubes são previamente combinados em reunião de seus presidentes com o Diretor da escola, na reunião semanal que realizam, e são os mais variados: salas de aula, laboratórios, quadras, refeitório e cozinha, pátio externo e interno, auditórios, dentre outros *que potencializem a concretização da prática*), todos os estudantes estão trabalhando em seus clubes, em processo de auto-organização, sem que nenhum adulto tivesse ficado controlando ires e vires ou dando vozes de comando.

Os Clubes Juvenis, a nosso ver, concretizam as possibilidades de auto-organização e consciência e responsabilidade avocados em diferentes linhas teóricas que propõem uma pedagogia ativa (SINGER, 2010) (NEILL, 1971) (MAKARENKO, 2005) (MIRANDA, BARBOSA e MOISÉS, 2011), (ESCÁMEZ e GIL, 2003) (PISTRAK, 2011), dentre outras. Notemos o gradiente entre os autores citados: uma educação Libertária em Singer e Neill, no bojo do movimento escolanovista; o contexto do homem novo da Revolução - e por caminhos diversos - em Makarenko e Pistrak; o contexto de comunidades colaborativas de inspiração freireana, em Miranda, Barbosa e Moisés; uma orientação com foco numa educação em valores, em Escámez e Gil. E que, apesar de seus diferentes projetos ontológicos, afirmam a importância da participação, da liberdade e da autonomia.

Como processo construtivo de si-no-mundo, para os estudantes, os Clubes Juvenis se formam como espaço de interação e desenvolvimento de escuta, negociação, aceitação e aprendizagem de trabalho coletivo e colaborativo. Cada Clube conta com um Presidente e um Vice-presidente (avocado por ser o mentor da proposta, eleito entre os membros, escolhido pelo próprio grupo para períodos diversos de mandato, até mesmo deposto, se assim o grupo compreender necessário, nos termos de suas regras). Essas lideranças são responsáveis por construir o Plano de Ação do Clube que será apresentado para o Diretor, que validará a proposta (com o critério básico de que o Clube não cause qualquer tipo de prejuízo do ponto de vista da educação interdimensional para nenhum de seus membros ou para o coletivo da escola.

Além de validar a proposta, competirá ao Diretor gerenciar recursos financeiros, materiais e institucionais da escola que deem suporte ao desenvolvimento das atividades dos Clubes, em processo no qual os membros do próprio Clube devem atuar de forma corresponsável; abre-se aqui a possibilidade de praticar uma importante dimensão do Projeto de Vida como desenvolvido nas escolas: ele deve ser sustentável, realista, ancorado na realidade para a superação da mesma.

No Plano de Ação, os membros do Clube fazem previsão dos recursos necessários e negociam a existência dos mesmos com a gestão da escola à luz dos recursos disponíveis na instituição e a possibilidade de conseguir outras fontes de recursos, internas ou externas. As condições materiais são discutidas e são traçadas estratégias concretas para a superação de suas limitações, o que inclui, por exemplo, a possibilidade do fracasso e das aprendizagens dele decorrentes (daí os processos periódicos de autoavaliação).

* * *

Compreendemos que os processos de ressingularização, como conceito e como prática experiencial, poderiam cair em um idealismo irresponsável se não incorporassem a análise das condições materiais concretas para os devires projetados. Uma condição mesma da emancipação como devir está na apropriação das condições materiais de existência. Dito de outra forma, a apropriação das condições efetivas disponíveis (recursos financeiros, espaços, tempos, condições democráticas de participação em orçamentos e decisões de aplicação de recursos) é um pressuposto para a prática do protagonismo e da autonomia. A consciência de si não se coloca apartada da consciência do mundo. O espaço para os Clubes como prática de protagonismo, ao discutir as condições materiais concretas para sua efetivação, favorecem a apropriação das circunstâncias e, com isso, o trabalho no sentido de superação de suas limitações.

Antonio Carlos Gomes da Costa (2010), quando narra sua experiência com as jovens internas da Febem de Ouro Preto, nos idos dos anos 80 do século passado, narra condições de empoderamento de jovens abandonadas e estigmatizadas, a partir de suas condições materiais de existência concretas. Quando o autor nos afirma que se trata de considerarmos *o jovem e suas circunstâncias*, o faz a partir de uma compreensão da economia política dessas circunstâncias; a apropriação dessas circunstâncias, como consciência de si-no-mundo, é que permitirá o movimento do projeto de vida enquanto prática de protagonismo.

Ainda nessa perspectiva, para Guattari e Rolnik (2005), conforme nossa compreensão, a possibilidade de ressingularização do sujeito individual se encontra na apropriação das condições de subjetivação das máquinas capitalísticas para superá-las no devir, o que, como projeto político, não se configura como prática individual, mas como vivência coletiva.

Os Clubes Juvenis, como prática de protagonismo, que observamos nas escolas pesquisadas, favorecem a apropriação das circunstâncias e *como e para isso* alteram as relações com o poder, apropriando-se dele mesmo, tornando a prática do poder, nas relações micropolíticas (moleculares), um saber coletivo vivenciado.

d) Líderes de Turma²¹

Os líderes e vice-líderes de turma são os porta-vozes e liderança de sua classe na reunião semanal com o Diretor da Escola. São os articuladores dos espaços de protagonismo existentes e negociadores de novos espaços que suas turmas julgam necessários. Também atuam como mediadores nas relações interpessoais de sua sala, entre estudantes, e desses estudantes com seus educadores.

Dentro da modelagem do Programa, lhes é oferecida uma importante ferramenta de atuação que são os Guias de Aprendizagem. Esse documento é elaborado semestralmente por cada professor e, de forma objetiva, direta e transparente, deve apresentar os objetivos de aprendizagem, o que e como será desenvolvido, e como será avaliado. Com os Guias de Aprendizagem em mãos, os líderes e vice-líderes, colaboram com os demais estudantes na gestão e autogestão da aprendizagem (SÃO PAULO, 2014, p. 48). Dessa prática, decorrem inúmeras ações protagonistas, como veremos na sequência.

Uma prática em protagonismo se configura quando estudantes que manifestam dificuldades em determinados tópicos dos conteúdos trabalhados são atendidos nessa dificuldade nas aulas de Orientação de Estudos (em ação que envolve, também, a avaliação processual do professor e a organização dessa aula pelo professor coordenador geral e pelos coordenadores de área – conforme dados da Escola B, Apêndice 4). Também decorre que os líderes ajudam a organizar duplas ou grupos de apoio para estudos dentro das próprias salas de aula, e/ou nos intervalos, não raro, estendendo-se para suas casas (inúmeros relatos de pais colhidos em nossa prática profissional, especialmente na Escola B, dão conta de que, com a mudança de motivação para os estudos promovida pelo novo contexto escolar, seus filhos passaram a conversar sobre a escola e a estudar mais em casa). Outra decorrência é que os

²¹ Este tópico é dedicado à Dominique e ao Lucas; ao Paulo e ao Altamir; à Júlia e à Nathália; à Melahnie e à Bianca; à Gabriela e à Carol; ao Jonathan e ao Juan; ao Paulo e à Letícia; à Jennifer e ao Júlio; à Juliana e à Larissa; jovens protagonistas que, se um dia lerem este texto, esperamos possam senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento pelo aprendizado proporcionado.

líderes e vice-líderes podem passar a gerenciar uma agenda de atividades da classe, organizando os estudos para sua turma, tornando mais fácil a visualização das metas de aprendizagem dispostas nos Guias (essas agendas ganham diferentes suportes, seja físico, em quadros no pátio da escola, seja virtual, com utilização de ferramentas de internet).

Os líderes e vice-líderes são escolhidos por votação entre seus pares e tem mandatos anuais, ainda que não haja rigidez nesse aspecto, havendo sempre espaço de negociação em crises, na medida em que não é atribuída uma “carga” de obrigações de liderança aos estudantes; na verdade, trata-se de um processo de aprendizado. É nesse sentido que, dentro da metodologia do Programa, são necessárias reuniões semanais com o Diretor, que funciona como o educador desses estudantes para esta prática de protagonismo.

O exercício da liderança nem sempre é tranquilo e tampouco sua compreensão como prática e aprendizado de protagonismo entre os adultos e jovens. Vejamos abaixo um depoimento na Escola A:

Lauara – É, porque eles [os alunos] acham que é fácil você estar ali... os professores ficam te cobrando o tempo inteiro [com ênfase], porque eles [os alunos] estão assim, porque eles estão ali... a gente tem que trabalhar, tipo, o barulho da sala, que eles [os alunos] falam demais...

Betsida - ... postura...

Lauara – E eles [os alunos] acham que é super fácil você estar ali, você falar. Eles acham muito ruim quando você vai querer falar para eles ficarem quietos, que eles falam “*Você não manda em mim! Você não é nada aqui; você só é líder para os professores, para a gente você não é nada!*” (Apêndice 1)

Nesse caso há, por parte dos adultos, uma compreensão equivocada do que seria o processo da liderança como prática de protagonismo, porque parece haver uma atribuição aos líderes de responsabilidades que são suas (a gestão da sala de aula). Pelo depoimento transcrito, compreendemos que a estudante, que é líder da turma, reluta em assumir para si essa função de disciplinamento. E há indicação, no relato que, por parte de alguns estudantes, há a compreensão de que o líder vá “mandar” em seu comportamento.

Nessa perspectiva, parece possível afirmar que uma relação horizontal com o poder ainda não se concretizou e o que se vivenciou foram relações de poder e controle de comportamento, como disciplinamento. Porém, trata-se de um recorte e, considerando os processos acompanhados (Escola A, Apêndice 1 e Escola B, Apêndice 4), é no fazer que todos aprendem que a liderança não é fonte de poder e mando, mas participação democrática

corresponsável para a promoção do sucesso de todos; isso é assim porque a representação da liderança como poder está mesmo imbricada como subjetivação capitalística. Dito isso, não há que se esperar que a liderança como representação democrática esteja pronta, mas, antes, que também seja um processo de aprendizagem para os jovens e para os adultos. Sob essa perspectiva, será somente no fazer que poder-se-á desterritorializar uma representação da liderança, ressingularizando-a nos processos democráticos. No dizer da estudante Betsida, da Escola A, ser líder:

É uma responsabilidade. Às vezes, eles [os alunos] não aceitam sua opinião. Eu sou líder. Eles não aceitam sua opinião, eles vão contra você, falaram que iam fazer impeachment meu, porque eles não me conheciam direito... [Melhorou] porque agora eles conhecem mais as pessoas e eles veem como é realmente, mas antes, no começo, era bem complicado.” (Apêndice 1)

É interessante notar que, nos percursos acompanhados (Escola B, Apêndice 4), dificilmente os estudantes assumem como pertença uma posição de disciplinamento e controle e, na verdade, buscam uma prática horizontal de governo com os demais estudantes de sua classe. Em uma situação de beleza ética, no contexto do protagonismo como empoderamento e solidariedade, em uma situação de conflito com turmas recém-chegadas (que estavam compreendendo a liderança como mando), um líder, que já vivenciara as práticas de protagonismo na escola no ano anterior, questionado desafiadoramente por outros estudantes, como se não houvesse solução sobre o que deveria ser feito para resolver um impasse, explicou: *“O diálogo! Não podemos excluir ninguém, aqui somos todos uma coisa só! Vamos continuar dialogando até que a gente se entenda!”* (memória pessoal – Escola B). Não sem conflitos, idas e vindas, marchas e contramarchas, foi o que ocorreu. Este estudante vivenciara a escola antes e depois da implantação do Programa. De “aluno problema”, questionador na escola anterior (a mesma escola, os mesmos profissionais, mas sem projeto pedagógico que desse sentido às ações), se tornou jovem acolhedor em todos os sentidos, tornando-se líder no sentido da prática do cuidado. Suas práticas radicalmente inclusivas é que fortaleceram sua liderança e não uma prática de poder vertical.

A existência de líderes de turma em uma escola que pretende o protagonismo de todos é um desafio, na medida em que própria existência de uma liderança pode ser incoerente com a busca de relações horizontais. Em Deleuze e Guattari (2004), um rizoma é movimento. Para esses autores, relações rizomáticas são relações horizontais, intercambiáveis, expansíveis, interconectadas e multidimensionais, constituídas no movimento e em movimento de constituição. Sendo multidimensionais, alternam, no fazer, a evidenciação de um ou de muitos.

Aproximemos à discussão as relações dialógicas de fundamento freireano. O processo dialógico é horizontal e, no fazer, rizomático, construtor e construído nas compreensões dos sujeitos no contexto, que compõem a compreensão do contexto, e cuja compreensão impacta nas compreensões dos sujeitos. O emissor da fala ocuparia a “liderança” provisória na construção da narrativa coletiva, intercambiando essa liderança com outros sujeitos, em processo multidimensional que promove a compreensão e apropriação da narrativa em construção e, sob essa perspectiva, seria uma posição transitória dentro do movimento das relações rizomáticas.

Nas escolas pesquisadas, a prática da liderança de turma conforme observamos nos depoimentos transcritos, se evidencia como uma prática vertical, ainda que os estudantes resistam a assumir essa verticalidade como pertença. Nessas mesmas escolas, especialmente ao observarmos os Clubes Juvenis na Escola B, observamos práticas rizomáticas se constituindo, com transitoriedade da liderança como lugar provisório na construção da narrativa coletiva.

Quando avocamos processos de ressingularização como movimento na escola, devemos incluir os movimentos verticais que caracterizam a escola frontal e bancária. O que pudemos observar é que, quando a prática em protagonismo se coloca como proposta por Costa e Vieira (2005), ou seja, quando os jovens planejam, executam e se apropriam dos resultados de forma autônoma, as relações tendem à horizontalidade, e a liderança é uma posição provisória na dialogicidade da construção da narrativa coletiva (Clubes Juvenis). Quanto à liderança formal de turma, mesmo que constituída em termos democráticos e participativos, esta ainda permanece tensionada na constituição vertical de poder, especialmente pelas atribuições que os adultos lhes dão, nem sempre assumidas como pertença pelos estudantes.

Por outro lado, considerando os princípios pedagógicos quando praticados, especialmente a pedagogia da presença e o próprio protagonismo, a liderança ocupa o lugar da

ajuda e da colaboração e é promotora de práticas solidárias, especialmente observadas entre os jovens (com mais fluência na escola B; como processo em construção na Escola A).

Sendo assim, os desafios para uma liderança posicional transitória na dialogicidade dos processos é um desafio nas escolas pesquisadas, cuja superação parece estar na potência da horizontalidade das relações entre os jovens, quando em práticas de protagonismo, sem a interferência dos adultos.

e) Guias de Aprendizagem e autogerenciamento de estudos

Dentro da metodologia do Programa, mantêm-se as disciplinas da Base Nacional Comum e segue-se o currículo prescrito para toda a rede. Mas há uma especificidade importante: para que todos (profissionais, estudantes, pais, comunidade) se tornem corresponsáveis do processo de aprendizagem, esse currículo prescrito e suas expectativas de aprendizagem devem ser conhecidos por todos. Nessa perspectiva, também a avaliação da aprendizagem é compartilhada com cada aluno e com cada classe, explicitando os objetivos de aprendizagem e os percursos oferecidos, bem como os instrumentos de apoio (aulas de nivelamento, de orientação de estudos, práticas de tutoria entre iguais, organização de duplas produtivas). É dentro desse contexto que os Guias de Aprendizagem funcionam como um documento objetivo e sintético, que permite a todos o acompanhamento do que está planejado em termos de aprendizagens esperadas e o que será feito para alcançá-las. Os Guias de Aprendizagem *“tem como objetivo a autorregulação do aluno para o seu estudo, o conhecimento dos pais e responsáveis sobre os conteúdos trabalhados e a organização da disciplina pelo professor.”* (SÃO PAULO, 2014, p. 48).

Compreendemos que esse acesso ao *que* e *como* será feito é um fator importante para explicar o engajamento da maioria dos estudantes nos estudos e em seus projetos nas escolas do Programa. Damon (2009), estudando sobre projetos vitais, aponta a necessidade dessa clareza para o envolvimento dos jovens nas atividades escolares. Os Guias de Aprendizagem se constituem como uma ferramenta de trabalho concreta que favorece esse engajamento.

Como vimos sobre o conceito de protagonismo, não se trata de uma condição *a priori*, mas de um conjunto de práticas que permitam que o estudante se aproprie do processo no qual está inserido; nesse sentido, trata-se de um processo de empoderamento. Os esforços das escolas estudadas em informar, o quanto mais possível, aos estudantes sobre o que ocorre na escola, reveste-se da prática da presença e do cuidado como condição para construção de vínculos de

confiança, fundamentais para que se estabeleça sentimento de pertença dos estudantes para com a escola, mobilizando-os para a participação e para a aprendizagem.

Na Escola A, o Diretor está trabalhando para recuperar um televisor inutilizado para que funcione como painel de notícias sobre o cotidiano, a ser colocado no pátio da escola. Na Escola B, o trio gestor (diretora, vice e professora coordenadora geral), após a entrada e organização do dia, ainda bem cedo, se dirigem a cada sala de aula oferecendo um “Bom dia!” aos estudantes (e aos professores, novamente) e contando sobre o que ocorreu no dia anterior e a agenda do dia, em conversa que não dura mais do que cinco minutos; é um momento de alegria, vivenciado por todos como um encontro entre amigos.

Para Isabela, estudante da Escola A: *“É tudo muito dinâmico. A partir do momento que a gente entra na sala, eles já começam a falar sobre todos os programas que tem a escola, sobre todas as novas oportunidades que a gente tem aqui dentro, sobre o nosso crescimento pessoal, eles falam sobre tudo, e entra muito nisso do projeto de vida.”* (Apêndice 1).

Nas escolas pesquisadas, observamos que não há estudante sem saber o que fazer e, portanto, desorganizado e sem materiais para as aulas; pelo contrário, presenciamos várias situações de relação de ajuda entre os próprios estudantes, preparando-se para as aulas.

Uma história para ilustrar. Na Escola B, vivenciamos mais de uma vez a seguinte situação: um jovem, arrasado emocionalmente pela perda de um amor, sucumbe à tristeza e à desesperança decorrente dessa perda; entre os amigos, há uma consternação por esse fato; esse jovem não quer voltar para as aulas (diz não ter mais motivos), quer ficar no pátio (por suposto, tornar público seu sofrimento e abandono). Resta com ele outro jovem, que busca acalotá-lo e animá-lo, sem sucesso, com palavras. Mas eis que o jovem que o acompanha levanta, busca o material escolar do jovem que está arrasado, lhe entrega esse material, olha firme, e diz: *“Vamos lá, pegue seu material e vamos estudar!”*. O jovem olha com descrédito, pensa, reluta e sem nada dizer, movimentava o corpo (até então prostrado), pega o material e lentamente se levanta; o jovem que o estava acolhendo, animado com o movimento, o abraça e inicia um movimento de volta à sala de aula, de volta à vida.

O jovem de nossa história não deixará de sofrer e, é muito possível, vivenciará novos momentos de prostração. Interessa-nos dizer que, naquele momento, o material escolar como objeto da cultura, permitiu a mediação ao jovem acolhedor para atribuir ao jovem prostrado uma condição de ressingularização (de estudante, de ter outros motivos na vida), que acaba, mesmo que com relutância, assumida como pertença (que o movimentava). Dito de outra forma, o objeto significado na cultura, mediado, permitiu a atribuição de sentido e a lembrança do ser, imerso na desesperança. São sutilezas que, acreditamos, valha a pena considerar nos processos

educacionais porque, em outro contexto no qual os recursos materiais não estivessem disponíveis, o jovem acolhedor teria menos ferramentas da cultura para produzir um **entre antes não, agora sim**.

* * *

O Guia de Aprendizagem se constitui como uma ferramenta para o compartilhamento do saber que altera as relações com o poder. Ao romper com a lógica da escola frontal e bancária de que somente o docente conhece os processos, focados no ensino, divulgando os processos e favorecendo o autodidatismo como prática de protagonismo, com foco na aprendizagem, subverte as relações de poder historicamente constituídas na escola, ressingularizando-as sob a perspectiva de que haverá corresponsabilidade nas ações para o sucesso do projeto de vida do estudante. Constitui a apropriação do saber como uma ferramenta para o estudante, na construção de seu projeto de vida.

Como ferramenta de autodidatismo, promove o protagonismo e empodera o estudante no fazer cotidiano, permitindo que possa organizar seu fazer no tempo, na medida em que lhe comunica com antecedência as expectativas sobre seu desempenho acadêmico. Essa projeção de expectativas é coerente com a discussão sobre o projeto de vida promovida pela escola, na medida em que permite ao adolescente refletir sobre sua relação com o tempo futuro.

Considerando o princípio avocado pelo Programa de uma educação interdimensional e, sendo para Costa (2010) a relação com o tempo uma dessas dimensões, os Guias de Aprendizagem, como ferramentas de trabalho, favorecem a apropriação dos processos escolares pelos estudantes, também em sua dimensão constitutiva no tempo. Para o adolescente, a objetivação do tempo, na dimensão cognitiva, favorece a constituição de si. Quando do Acolhimento, muitos jovens ingressantes no Ensino Médio relatam que essa foi a primeira ocasião em suas vidas que lhes foi questionado “quais seus sonhos” (projeção de futuro) e lhes foi afirmado que “poderiam sonhar” (crença em seu potencial). Em nossa prática profissional, quando conversamos com adolescentes e lhes perguntamos “qual seu projeto de vida?”, observamos que, a uma surpresa inicial com a pergunta, segue-se uma silenciosa reflexão e uma titubeante resposta. Compreendemos que esse percurso cognitivo para a emissão da resposta à questão se relaciona à inexistência de hipóteses sobre o tema, o que vem de encontro aos relatos

dos estudantes, sobre ser o acolhimento a primeira ocasião na qual alguém questiona sobre seus sonhos.

Para Costa e Vieira (2005), o protagonismo juvenil é um método para o trabalho com o adolescente e, como tal, depende de um conjunto de ferramentas para sua concretização. Para os autores, trata-se de transitar da heteronomia da infância para uma condição interdimensional autônoma. Os Guias de Aprendizagem se constituem como uma ferramenta nesse caminho, promovendo o autodidatismo como condição para o empoderamento e a autonomia.

Desta forma, compreendemos que a existência dessa ferramenta de trabalho cumpre diferentes e importantes funções na ressingularização da escola. Por um lado, altera as relações de poder, na medida em que compartilha com o jovem o *que* e *como* será trabalhado. Por outro lado, permite uma relação objetiva com o tempo, favorecendo escolhas e tomadas de decisão pelo estudante em relação ao seu próprio futuro e, com isso, dando materialidade, no hoje, às ações necessárias para a concretização de seu projeto de vida. Trata-se de uma ferramenta para o trabalho.

f) Escolha e participação em Disciplinas Eletivas²²

Semestralmente, os professores elaboram um conjunto de disciplinas de livre escolha aos estudantes, independentemente das séries do Ensino Médio que cursam. As ementas são previamente divulgadas e os professores explicam suas propostas (passando nas classes ou apresentando *banners* no pátio, dentre outras formas de divulgação); em um dia específico, é feito o processo de escolha. Procura-se que todos os estudantes consigam inscrição em sua primeira opção, ainda que, em algumas situações, sejam contemplados na segunda ou terceira opção de escolha, conforme critérios construídos pelas escolas. As disciplinas eletivas desenvolvem-se como projetos de estudos e terminam com uma culminância ao final do semestre (SÃO PAULO, 2014, p. 28).

Em um semestre, na Escola B, por exemplo, foram ofertadas as seguintes disciplinas eletivas: “Psicanálise e arte”, “Palhaços contadores de história”, “Letra e Música”, “Iniciação Científica”, “Mundo sustentável”, “Movimento Corporal, Teatro e Dança”, “Música” e

²² Este tópico é dedicado aos professores Júlio, Lívia, Graça e Carlos que, se um dia lerem este texto, esperamos possam senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento pelo aprendizado proporcionado.

“Empreendedorismo”, sendo esta última alinhada com oferta da SEE. Tal como nos Clubes Juvenis, nas Disciplinas Eletivas convivem estudantes de diferentes séries e turmas.

Como prática de protagonismo, há o exercício da escolha e a busca de articular essa escolha ao projeto de vida, diversificando olhares sobre o mundo e o saber; é interessante notar que alguns estudantes optam por escolher disciplinas próximas de seus interesses pessoais e outros que, pelo contrário, optam por escolher uma Eletiva com tema distinto dos seus interesses imediatos. Há também o exercício do convívio com estudantes de outras classes e séries. Durante as aulas, que se desenvolvem com vistas à elaboração de um produto social (uma intervenção artística, uma peça teatral, uma visita a um hospital – no caso dos palhaços contadores de história –, uma roda de conversa e debate, uma exposição, um ciclo de palestras proferidas pelos estudantes, uma *performance*), os trabalhos são realizados em grupos e duplas, de forma compartilhada.

Vale relatar o papel transformador que as disciplinas eletivas podem produzir nos processos de ressingularização de estudantes e profissionais. Contaremos dois “*causos*” para ilustrar. O primeiro deles é típico: no primeiro ano de implantação do Programa em uma escola, quando as práticas de protagonismo ainda estão sendo incorporadas, um adolescente considerado “rebelde” nas aulas da Base Nacional Comum, muda drasticamente seu comportamento na disciplina eletiva, *inclusive* com o mesmo professor. Parece-nos possível afirmar que a nova materialidade da relação – uma disciplina escolhida, com proposta metodológica “diferente” – permite que o estudante assuma novas dimensões de si (considerando que a de “aluno rebelde” fora uma atribuição de uma organização tradicional de escola), e possa apresentar novas manifestações de si-no-mundo que, no processo, traz uma nova forma de ver e sentir e si mesmo e ao mundo.

Ao mesmo tempo – e entramos, assim, no segundo “causo” -, o professor que, durante a aula da Base Nacional Comum, se comporta como um professor tradicional, assume um novo comportamento – como profissional e até como pessoa, – na Disciplina Eletiva; parece que é para o professor como que se a disciplina eletiva fosse o momento de permitir o protagonismo, testar sua potencialidade e os riscos que irá lhe trazer. Afinal, com a pertença pessoal de que “deve desenvolver o Currículo”, na disciplina da Base, construída por anos de história de educação bancária, ao professor (como para o estudante) é necessária a vivência de uma nova condição material (novas condições de manifestação de si), para que experimente novas formas de ser e estar, dentre elas o protagonismo juvenil, como possibilidade na relação com o adolescente. Convivemos com um professor extremamente enrijecido, inclusive corporalmente, que, a partir do exercício de uma disciplina eletiva inovadora que propôs – inclusive para os

padrões da escola (exigia o uso de ferramentas de corte e marcenaria) –, desenvolveu uma capacidade de confiança (inclusive para acreditar nos gestores que afirmavam a liberdade, ao propor o uso de ferramentas de corte, o que lhe foi permitido), com os estudantes e, ao ver a materialidade do trabalho se concretizando (objetos de madeira), passou a se reconstituir materialmente como pessoa; o corpo rígido passou a dar lugar ao esporte; a fala ríspida deu lugar ao sorriso.

* * *

Nas Disciplinas Eletivas é favorecido o exercício da escolha como condição de autonomia e autoria. Para os jovens, pela reflexão consigo, com seus familiares e com seu professor tutor sobre os motivos de sua escolha e as consequências desta, à luz de seu projeto de vida. Para os professores, pela possibilidade da autoria, do exercício da criatividade.

Como prática, a escolha é uma condição para o protagonismo. Para Costa e Vieira (2005), o jovem deve ser visto como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso e, como tal, a ele deve ser permitida a reflexão sobre as consequências e responsabilidades que suas escolhas trazem para si mesmo e para o mundo. É no sentido da reflexão das consequências, para si e para o outro, que se constitui o protagonismo como prática de solidariedade e como prática do cuidado. O trabalho dos profissionais da escola em relação às escolhas, deve reverberar a ética do cuidado (COSTA, 2010a).

O cuidado como condição para a liberdade e a autonomia também ganha importância na acepção de Guattari (2012): os processos de ressingularização são projetos ético-políticos fundamentados no cuidado consigo, com o outro e com o mundo. No dizer do Diretor da Escola A, explicando a acepção de protagonismo na escola, uma pessoa, estudante ou profissional, não será protagonista quando: *“Você não pensou no próximo, você não foi solidário, você não pensou no ambiente”* (Apêndice 4). Segundo o estudante Wesley, da Escola A:

Eu, por exemplo, eu era uma pessoa fechada, que só vivia comigo mesmo. Na minha escola anterior, a gente não trabalhava esse negócio de ajudar o próximo, ou o Diretor vir e estar conversando com você... Então eu era muito fechado, focava muito em mim mesmo. Aqui não, aqui você começa a trabalhar com as pessoas, começa a viver com elas o dia inteiro, acaba

querendo ajudar elas quando vê alguma coisa; e isso vejo que mudou em mim, querer ser solidário. (Apêndice 1)

No depoimento de Wesley, há o relato de um processo de ressingularização. De uma indiferença ao outro e ao mundo, subjetivada nos percursos vividos anteriormente (condizentes com o *ethos* da subjetivação capitalística), há uma reescrita da compreensão de si-no-mundo, um processo de ressingularização, uma vivência. No depoimento, algumas condições para a transformação, quais sejam, (a) a presença pedagógica de um adulto como referência, (b) a convivência como possibilidade de abertura, reciprocidade e compromisso *com e para com o* outro e (c) o trabalho como motor da transformação. No caso, vemos uma transformação de um ser “fechado”, para um ser “solidário”, na medida em que as possibilidades de escolha com as práticas em protagonismo lhes foram oferecidas e suas decisões foram respeitadas, como condição da elaboração de seu projeto de vida.

É essa a acepção de Damon (2009) sobre um projeto vital ético (ter um sentido para si e ser transformador para o mundo). A possibilidade de escolha favorece o sentido de propósito, do sentido da vida, no dizer de Costa, Costa e Pimentel (2010b); para esses autores, a escola pode escolher ser tempo e espaço para essa construção.

g) Práticas colaborativas de ensino-aprendizagem²³

O protagonismo juvenil como princípio pedagógico impacta a didática das aulas. Em um primeiro momento, os estudantes se tornam mais participativos e questionadores; essa potência poderá ser favorecida em práticas didáticas interacionistas com intencionalidades de aprendizagem compartilhadas que podem levar a um aprofundamento na relação com o saber, trazendo-o para um sentido no bojo do projeto de vida do estudante. O que é certo para as escolas pesquisadas é que a manutenção da aula frontal e bancária gera conflito e desgaste para a relação educador-educando

O relato a seguir, do Diretor da Escola A, permite-nos ilustrar esse tópico.

²³ Este tópico é dedicado a professora Beth e tantos outros professores que, nas escolas regulares, nos mostraram, mostram e mostrarão que é possível desenvolver práticas de ensino colaborativas. Para eles, se um dia lerem este texto, esperamos possam senti-lo como um enorme e caloroso abraço colaborativo.

Diretor - Pode ser que o aluno falou: "*olha professor, a partir disso, será que eu posso fazer um disco voador na próxima aula? Porque eu tive uma ideia, a gente vai fazer assim, e tal*". Então, essa aula deixa de ser essa coisa tradicional de ensino, sistematizada, onde o outro não pode expressar. *Só eu falo e eu vou deixar só os cinco minutos para você falar no final da aula.* Porque às vezes acontece isso. Ele deu aquela aula linda, maravilhosa, mas não houve interação nenhuma. O aluno só ficou recebendo essas informações, não participou, não teve oportunidade. Então esse conteúdo, ele deixa de ser rico. Então, é nesse sentido que, aqui no integral, aconteceu dessa maneira. [É por isso que os alunos hoje falam] com tanta propriedade, eles podem falar. Eles podem se expressar. E mesmo quando tem um conflito em sala de aula, eles vão dialogar. O professor e o aluno: "*olha, você achou que foi legal o que você fez?*". Não expor o aluno na frente dos outros, mas [questionar]: "*você achou legal o que você fez?*". Ou: "*Turma, o que vamos propor então? Vocês não tão gostando da minha didática. Vamos repensar isso. Qual é a ideia que vocês têm?*". (Apêndice 2).

No dizer do estudante da Escola A, Wesley: "*as duplas, você vai ajudando o seu parceiro a entender o que ele quer; então, você está ajudando o seu parceiro, ele está se ajudando e você está se ajudando.*" (Apêndice 1). Vivenciamos, nas duas escolas que compõem as fontes desta pesquisa, essa prática de ajuda mútua em processo de tutoria entre iguais, como descritos por Duran e Vidal (2007); ou ainda, processos colaborativos de aprendizagem como descritos por Miranda, Barbosa e Moisés (2011).

Se, como vimos, uma das bases do protagonismo é a relação de ajuda, parece correto afirmar que práticas que promovam a interação e a ajuda favorecem a aprendizagem, como as duplas, os grupos, o estabelecimento de uma relação dialógica. Para Barbosa (2016), estudando escola do PEI, "*a possibilidade de conviver faz com que os alunos se sintam respeitados e à vontade para falar o que pensam. Pude verificar esse diálogo e esse respeito em vários momentos na sala do diretor, nas salas de aula, nos momentos em que os alunos se reuniam nos Clubes e em reuniões com os docentes, os coordenadores e o diretor.*" (p. 91). Concordando com ele, apontamos que, além da convivência em si, trata-se da qualidade desse convívio, com a introdução da acolhida e da escuta.

Como relata a professora entrevistada na Escola A, não se trata de percursos simples; relata que, ao assumir uma classe, foi "testada" pelos adolescentes que, do seu ponto de vista, estavam acostumados com a professora anterior; porém, na sequência, nos conta que, com paciência e diálogo, se entendeu com a classe e hoje é querida por esses estudantes.

Com isso, parece-nos possível dizer que o convívio em si não produzirá relações favorecedoras de aprendizagem, mas a qualidade do convívio pode potencializar práticas colaborativas que, ao que parece, pelos resultados das escolas pesquisadas nos indicadores

oficiais, promovem maiores aprendizagens em relação ao currículo prescrito e avaliado (e às aprendizagens relacionais, por suposto).

Por outro lado, aprendizagens maiores em relação a currículos prescritos também podem ser conseguidas com métodos menos libertários, como nos permite supor, considerando os índices oficiais, o desempenho de estudantes em escolas militares. Dessa forma, ao introduzir práticas de ensino colaborativas e favorecendo o protagonismo do estudante, poderemos estar mais próximos de possibilidades emancipatórias, ao menos reflexivas, e mais distantes de um mundo que se insinua autoritário²⁴. Dito de outra forma, ao adotar o protagonismo juvenil como princípio pedagógico, estamos mais próximos de adotar a democracia, a participação e a liberdade como escolha ético-política.

h) Salas ambiente-temáticas²⁵

As salas ambiente-temáticas, organizadas por disciplinas e/ou área do conhecimento são apontadas, nas Diretrizes do Programa, como um ganho infraestrutural das escolas do modelo (SÃO PAULO, 2014, p. 13), porém não é novidade como proposta de organização do espaço e ao menos desde o início dos anos 90 são, de alguma forma, incentivadas no discurso pedagógico da SEE/SP, ainda que poucas vezes tenha recebido aporte de recursos para montagem e manutenção.

A existência das salas temáticas permite, aos estudantes da escola B, maiores possibilidades de interação na troca de aulas (pela movimentação²⁶ e encontros nos corredores, entendidos como espaços de aprendizagem) e durante as aulas, devido a existência de salas de

²⁴ Reportagem do jornal Folha de São Paulo publicada em 18/08/2015 informava o crescimento de escolas públicas geridas pela Polícia Militar no país. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>. Acesso em 06 de outubro de 2017.

²⁵ Este tópico é dedicado a professora Marlene que soube revitalizar espaços fechados; e também à professora Deise, que construía com papel kraft incríveis salas temáticas em escolas regulares. Para elas, se um dia lerem este texto, esperamos possam senti-lo como um enorme e caloroso abraço, envolto em kraft e acolhida.

²⁶ Apesar de pouco sistematizado em termos de prática intencional, compreendemos que o simples fato da movimentação corporal, que a troca de salas exige, já é um ganho para os estudantes. O corpo tem sido negligenciado nos processos educacionais; para tal discussão, sob uma perspectiva reicheana, ver, por exemplo, Sampaio (2007). Mesmo nas escolas do Programa que observamos, que prezam pelo princípio pedagógico da educação interdimensional, compreendemos que o trabalho com o corpo ainda é limitado (porém, existem iniciativas importantes em Disciplinas Eletivas e na customização dos espaços de convivência, com colocação de tapetes, equipamentos de ginástica, abertura de acesso a todos os espaços, criação de cantos de convivência, dentre outros).

aula com diferentes organizações espaciais (em roda, em grupos, em duplas, em equipes), favorecendo a aprendizagem colaborativa.

Uma decorrência importante das salas ambiente-temáticas, na Escola B, foi a negociação para seu uso pelos Clubes Juvenis, no primeiro ano de implantação. A princípio, devedores de uma cultura da escola tradicional, foi difícil para alguns professores aceitarem que “sua” sala seria utilizada por estudantes “sozinhos”; com diálogo mediado pela Diretora, se avançou no uso dos espaços, o conflito foi superado e os espaços compartilhados. Nesse ano e nos anos seguintes, nunca houve qualquer tipo de depredação ou furto de qualquer material em qualquer uma das salas pelo uso dos estudantes. Quando a escola atribuiu confiança aos adolescentes, estes a tomaram como sua pertença. Isso nos é explicado por Heitor, estudante da Escola A:

Eu pegava os instrumentos da fanfarra e tinha que estar a todo o tempo vendo, olhando, se alguém vai derrubar, vai mexer... e tem sempre que estar fechando a sala também, tem que prestar atenção no barulho... e o pessoal que às vezes quer bagunçar. É como se você fosse um professor mesmo, você consegue descobrir, até, como que é, e entender o lado do professor.

A comparação com “um professor” é comum no estabelecimento de posições de responsabilidade em um coletivo no contexto das escolas pesquisadas; supomos, por ser o adulto que organiza grupos mais próximo da vivência dos estudantes. Coletamos, na Escola B, inúmeros depoimentos de estudantes (Apêndice 4), sobre a importância da atribuição de responsabilidade e como passaram a respeitar ainda mais seus professores depois que essa atribuição lhes foi dada.

Portanto, em termos de favorecer o protagonismo juvenil como prática de confiança no jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, também se trata de permitir e favorecer que se apropriem do espaço. Temos aqui uma importante decorrência: se o projeto de vida potencializará a apropriação de tempo, o cotidiano da escola, seus fazeres e organização, favorecem a apropriação de um espaço, ao menos o espaço da escola. Na constituição de uma identidade reflexiva, como descrita por Claude Dubar (2009), parece-nos que a vivência do tempo e do espaço é uma condição de materialidade para uma aprendizagem experiencial, potencializando movimentos de ressingularização.

i) Culminâncias²⁷

Já dissemos que as Disciplinas Eletivas terminam o semestre com uma culminância e que o Acolhimento inicial também é assim concluído. Esse sentimento de “chegada” é semelhante ao sentido de propósito que se pretende desenvolver com as práticas e vivências em Projeto de Vida. Parece-nos possível afirmar que esse movimento traz uma dimensão extrínseca (produto social) para a dimensão intrínseca (aprendizagem e processo individual de ressingularização). Na Escola B, esse movimento foi tão importante que, a partir do segundo semestre de implantação, os Presidentes de Clubes propuseram que também houvesse uma culminância dos clubes, o que ocorreu e se manteve nos anos seguintes.

A culminância é um dia no calendário da escola. As culminâncias são uma riqueza de protagonismo, alegria, ansiedade, resolução de problemas, tensão, festa, conagração, reflexão. Foram tantas vivências em um dia acompanhando as culminâncias, na Escola B, mas contaremos somente dois “*causos*”.

Um “*causo*”: Nas coxias da culminância da Disciplina Eletiva de Teatro, a professora transparece, em um corpo enrijecido e um cenho franzido incomuns, extrema ansiedade; passara em alegres aulas desenvolvendo com os estudantes – na sala de aula com paredes recobertas de espelhos que fora providenciada pela direção da escola – expressões, formas, contextos, para seus corpos e mentes. É uma ansiedade alegre, porque ela sabe do que seus estudantes são capazes, estiveram juntos todo o semestre. As cortinas se abrem e a apresentação envolve mais de 30 estudantes que dançam, contando uma narrativa; vê-se que todos os corpos foram incluídos: daqueles cheios de “*chicachicabum* no país do carnaval”, àqueles mais duros, todos em desenvolvimento. Termina. Nas coxias, a professora encerra a culminância para si mesma em lágrimas contidas, o que abre um novo capítulo possível em sua vida profissional e pessoal carregada de tragédia. Houve um *entre* um *antes não, agora sim*, ao desenvolver esta disciplina eletiva, com inúmeras repercussões existenciais. A ela, nosso respeito.

Outro “*causo*”: Os pequenos da escola de educação infantil esperam ansiosos por eles; e eis que chegam os palhaços! Brincadeiras, teatro, danças, alegria. Jovens que participaram da eletiva “*O sorriso do Palhaço*” transformados em artistas de caras pintadas transbordantes de alegria. E assim foi!

²⁷ Este tópico é dedicado a todos os palhaços da Disciplina Eletiva “O sorriso do Palhaço”, estudantes e professores que inspiram a ousadia e a alegria e que, se um dia lerem este texto, esperamos possam senti-lo como um enorme e caloroso abraço, cheio de palhaçadas e alegrias. Evoé, jovens artistas!

Os dois casos acima ilustram uma relação com o tempo e projeto de vida, uma condição identitária em movimento, sabendo-se como tal em seus propósitos, possível na relação consigo e com o outro.

* * *

Compreendemos que as culminâncias, como momento de socialização dos resultados do trabalho (dos trabalhos de um semestre da Disciplina Eletiva, dos trabalhos decorrentes de um plano de ação, no caso dos Clubes Juvenis), favorecem a reflexão sobre a relação com o tempo, na medida em que exigem uma sistematização do que foi feito, um planejamento de como comunicar e uma projeção de futuro na produção dessa forma de comunicação (um seminário, uma apresentação teatral, uma exposição, uma intervenção social, dentre outras).

A reflexão sobre a relação com o tempo potencializa a constituição de si-no-mundo e a construção de um projeto de vida para si.

j) A relação com a Direção²⁸

Isabela – ... e o respeito também que todo mundo tem sobre o outro aqui. Independente da raça, da opção sexual, a gente é muito aberto. E, também, a gente tem esse livre acesso para se expressar, para falar o que a gente realmente pensa e maneiras para poder ajudar a escola. Então, sempre que a gente tem uma opinião, a gente pode chegar para o Diretor e falar: “olha, eu penso isso, isso, isso, a respeito disso e eu acho que a gente poderia mudar, a gente pode montar um grupo de alunos para promover essa melhoria...” (Apêndice 1 – Escola A).

Nas Escolas A e B, que oferecem dados para esta pesquisa, a relação dos estudantes com a Direção da Escola se pauta numa relação de confiança. O relato de Isabela, da Escola A, é reiterado nos depoimentos abaixo, da mesma escola:

²⁸ Este tópico é dedicado ao Osmar que, se um dia ler este texto, esperamos possa senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento e respeito.

Leticia – (...) Mas aí eu vi que não era como a minha antiga [escola], que aqui eu podia me expressar, que aqui eu podia – não fazer o que eu quisesse – mas eu tinha liberdade de poder dar opinião, de chegar no Diretor e falar alguma coisa, que ele ia ouvir, ele ia conversar sobre; não só com ele mas com todo mundo, sabe!? Eu cheguei bem fechada mesmo por causa disso [de não poder se expressar na escola anterior], mas, meu, eu fiz várias amizades aqui dentro e hoje a gente convive tudo junto; na nossa sala, todo mundo é por todo mundo, o trabalho é em conjunto, e é isso!

Mateus – Eu também... vim de uma escola particular que era muito fechada, os diretores nem se envolviam muito com os alunos, só subiam para as salas para dar bronca ou recado, tipo, “*dá o celular que não é para mexer na aula!*” Então, quando eu entrei aqui, eu vi que os acolhedores, eles passavam uma boa impressão, eles passavam como que era a escola! E foi tipo, a partir desse momento, que eu passei a me expressar melhor... comecei a mudar do jeito de pensar essas coisas. Porque, antigamente, eu era uma pessoa muito fechada para mim, e quando eu entrei nessa escola tudo mudou, eu fiquei muito melhor, dou mais opiniões, eu ajudo as pessoas agora e acho que isso é o fundamental. (Apêndice 1).

Na Escola B acompanhamos essa relação de confiança em diversas situações, como no acesso livre dos estudantes, qualquer estudante, à sala da Diretora, sem que fosse necessária fiscalização de adultos (sobre essa questão da confiança, na Escola B, convidamos à leitura do tópico “Cantina Pegue e Pague”, na próxima seção deste capítulo).

Não é do escopo desta tese discutir a gestão escolar; o fizemos por ocasião de nossa Dissertação de Mestrado, na qual apontamos a imbricação da gestão nas relações de poder verticais em escolas, a partir da análise do discurso de um programa de formação para gestores escolares. Analisávamos ali que, a despeito de tentativas democráticas do Diretor, as condições materiais e organizacionais embotavam o avanço de relações horizontais de gestão, ainda que ganhos fossem possíveis, dependendo das escolhas da “pessoa” do Diretor.

Ao estudar as escolas do Programa Ensino Integral, notamos que o Protagonismo Juvenil como prática e como princípio favorece que novas relações políticas se estabeleçam; em muitos casos, relações horizontais entre os adultos e os adolescentes. Dito de outra forma, em uma escola que não professa o protagonismo como centralidade do estudante no processo educacional – ou uma pedagogia que promova essa centralidade – o mando vertical do Diretor sobre os demais (como atribuição social a esse diretor) parece se impor nas relações (mesmo que o Diretor não queira assumir o mando como “sua” pertença”).

E, aqui temos uma importante discussão. Ainda no Capítulo 1 desta tese, afirmávamos que discutiríamos o fato de que o Programa Ensino Integral coloca o Projeto Pedagógico da escola dentro de uma “modelagem”, traduzida em um conjunto de princípios pedagógicos e

premissas de gestão. Seria o caso de considerarmos que todas as escolas, do Programa ou não, estão postas dentro de uma “modelagem” aplicada pela política pública.

As políticas públicas neoliberais, inclusive na educação, têm sido denunciadas por seu alinhamento à reprodução do capital e sua concentração nas mãos de poucos por diferentes autores, sob diferentes pontos de vista (CUNHA, 1977; SAVIANI, 1997; BALL, 2004; BUENO, 2003; DUARTE, 2003; GENTILI E SILVA, 2004; SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004; FRIGOTTO, 2005; MAINARDES, 2006; BORGES, 2006; OLIVEIRA, 2006; LIBÂNEO, 2012, dentre outros). Denúncia comum que os autores fazem das políticas neoliberais, diz respeito à desoneração do Estado em relação às suas responsabilidades com os sujeitos da prática, travestida como “descentralização”, no discurso das políticas públicas (no caso de uma escola, no limite, competiria a seu Diretor e à comunidade, resolverem as questões infraestruturais da escola), representada por um falso “empoderamento”. Nesta condição, os sujeitos da prática, despidos de condições materiais para o enfrentamento do cotidiano complexo em uma sociedade desigual, passariam a ser responsabilizados dos problemas que enfrentam, sendo desconsiderado o contexto do sistema de exploração capitalista. Ball (2004), chama essa inversão – falso empoderamento e desresponsabilização do Estado em relação aos temas sociais, dentre eles a Escola – de *performatividade* neoliberal. Libâneo (2012) a denuncia como, para os pobres, uma escola de acolhimento e, para os ricos, uma escola de conhecimento, questionando um falso discurso de empoderamento. Duarte (2003) aponta a fetichização dos “sujeitos participantes” no discurso neoliberal, porque despidos das condições materiais e simbólicas da efetiva participação. Portanto, sob diferentes aspectos, as políticas públicas de Estado caracterizar-se-iam pela reprodução das condições materiais existentes.

Compreendemos que o abandono das juventudes, corresponde ao abandono ou inexistência de políticas ou serviços públicos voltados a elas nas periferias (mas também nos centros), e é uma evidência da assertividade das críticas às políticas públicas neoliberais.

Neste contexto, compreendemos que, para qualquer escola pública, é disposta uma modelagem; para a maioria das escolas, uma modelagem disposta de forma difusa nos grandes eixos discursivos e nas práticas erráticas da governança das políticas públicas; para as escolas do Programa Ensino Integral, colocada de forma direta nos discursos e nas práticas dispostas nos documentos que implicam os princípios pedagógicos, os princípios de gestão e o incremento monetário àqueles que a ela aderirem (discutimos os processos de adesão no Capítulo 1).

Tanto para os profissionais que atuam nas escolas regulares, quanto para os profissionais que atuam no Programa Ensino Integral, há uma adesão – consciente ou não, emancipatória ou não, política ou não, ideológica ou não – anterior: todos escolheram a profissão de educar os jovens da espécie, portanto, de serem agentes de Estado em uma sociedade na qual (ainda) a escola é pública e gratuita para a maioria e que (ainda) se constitui (quicá, junto com os serviços de saúde), como o único serviço público a que muitos brasileiros têm acesso relativamente livre no ensino fundamental (na medida em que não está garantido o acesso em Creches e Pré-escolas, e mesmo no Ensino Médio e Superior), e cujo atendimento é relativamente adequado (na medida em que o acesso até o final do Ensino Fundamental está garantido para a maior parte dos estudantes).

Nesse contexto, parece-nos que uma “modelagem” na qual os estudantes possam construir uma relação de confiança e abertura com o poder (neste tópico representado pela figura do Diretor), os coloca mais próximos de possibilidades emancipatórias, construídas pela possibilidade das relações dialógicas, como os depoimentos acima, de estudantes da Escola A, e os comportamentos observados na Escola B evidenciam.

O Protagonismo Juvenil como prática e princípio das relações entre adolescentes e adultos potencializa a produção de um “*entre*”, uma fresta para um *antes autoritário* (vertical) e um *agora democrático-participativo* (horizontal). Pelos depoimentos dos estudantes da Escola A, acima reproduzidos (e que vivenciamos em inúmeras outras situações na Escola B), esta fresta na relação com o poder é potencializadora de novos devires, ressingularizações. Nos depoimentos acima, a possibilidade de participar transformou a forma de expressividade na comunicação com os outros; a possibilidade de *falar – e ser ouvido* – é uma marca que perpassa todos os depoimentos de estudantes, ao longo desta tese e, defendemos, é o motor central dos movimentos de transformação que *relata*. Trata-se da prática da presença pedagógica com dialogicidade para a democracia. A tese??

Também é necessário dizer que essa fresta não é garantia de democracia: ela depende da forma como os sujeitos da prática se apropriam das condições concretas de sua existência. Se os educadores creem em uma educação progressista, ao menos, parece possível dizer que a centralidade dos estudantes no processo educacional, através do protagonismo, pode adquirir as formas e cores que procuramos mostrar nesta tese. Por outro lado, não será impossível considerar que um adulto utilize essa fresta de confiança, ela mesma, como instrumento de poder e manipulação [no que será importante voltar a Costa e Vieira (2005) e à radicalidade do que seria um protagonismo autêntico dos jovens, para evitar tal utilização manipulatória]. Mesmo nas escolas estudadas, um certo direcionamento no discurso para a consideração de que

todos são uma “família”, poderia resvalar para uma exclusão do diferente, de cunho fascista, o que, porém, não evidenciamos nos comportamentos de estudantes e educadores em nenhuma das duas escolas.

Seja como for, a relação com o poder é sempre fluída e instável, em uma sociedade meritocrática como a sociedade capitalista, no jogo de vaidades que promove. Educadores que se comprometam com uma educação libertária terão, no princípio pedagógico do Protagonismo Juvenil, uma ferramenta poderosa para a construção de tempos e espaços de participação, democracia e autonomia; compartilhá-la com os jovens será *práxis* e, diríamos, compromisso ético-político.

3.2.2. Práticas e vivências em Protagonismo Juvenil decorrentes da apropriação que as escolas pesquisadas fazem do Programa e de seus princípios pedagógicos

Marcela - O cuidado com onde você vive... o respeito com quem você vive, com os professores, com os tios da limpeza, com as tias da cantina... com todo mundo! A gente aprendeu aqui que tem que tratar todo mundo igual, desde o Diretor, com o maior respeito, até as tias da limpeza, todo mundo aqui... a gente aprendeu que a gente precisa desse respeito. (Apêndice 1).

Iniciamos esta seção com o depoimento de Marcela, estudante da Escola A, para reafirmar a concretude dos princípios pedagógicos do Programa nas práticas escolares das escolas pesquisadas. Barbosa (2016), tendo pesquisado duas escolas do Programa, constata que *“compromisso, respeito, valorização do outro, capacidade para dialogar, criação de espaços coletivos para discussão, consciência da necessidade de formação continuada e outros itens destacados na análise, possibilitam-me afirmar que são as pessoas o principal diferencial do PEI.”* (p. 127).

No depoimento em epígrafe, Marcela nos conta dos cuidados: cuidado com o meio onde se vive, cuidado com o outro, cuidado consigo (*a gente aprendeu que a gente precisa desse respeito*). É por isso que, apesar do tempo ampliado, compreendemos que está nas escolhas das pessoas a potência transformadora. Na seção acima, elencamos um conjunto de práticas que as escolas pesquisadas desenvolvem porque estão previstas na modelagem do Programa Ensino Integral. Abaixo, elencaremos algumas outras práticas observadas, que existem porque as

pessoas escolheram se tornar autoras de sua própria prática, de forma reflexiva e intencional, apropriando-se do Programa e, coerente a seus princípios, construir novos tempos, espaços e práticas de participação. A escola é o que os sujeitos históricos fazem dela, como vimos afirmando.

a) Assembleias de estudantes²⁹

Observamos na Escola B diferentes situações nas quais a Direção da escola, por sua iniciativa ou por iniciativa promovida pelos Líderes de turma, pelo Grêmio Estudantil ou por algum coletivo de estudantes, reuniu todos os estudantes no pátio (ou no refeitório) da escola, para discussão de algum tema em pauta, seguido de debate e votação. Temas como uso dos banheiros (que se tornaram cada vez mais limpos), filas de merenda (que se tornaram organizadas e respeitadas), uso de *netbooks* em horários de intervalo (cujas retirada, uso e entrega passou a ser livre e autônoma), prestação de contas sobre aplicação de recursos (e subsídio aos Clubes e às Disciplinas Eletivas), apresentação das Disciplinas Eletivas e critérios de escolha e seleção, foram algumas temáticas que observamos em discussão nessas Assembleias.

b) Representantes de turma³⁰

Na Escola A, além dos Líderes de turma, foram incluídas novas formas de representação, ampliando o número de estudantes com funções executivas na liderança das turmas, aumentando as possibilidades de escuta, diálogo, divergência de pontos de vista e necessidade de maior negociação na solução de problemas. Pelo que percebemos nos depoimentos, também tornou o processo de decisão mais ágil e dinâmico. Vejamos o depoimento da estudante Betsida:

²⁹ Este tópico é dedicado a Vanja que, no contexto de outras Políticas Públicas, mostrou que é possível favorecer o protagonismo em escolas sem tempo ampliado; se um dia ler este texto, esperamos possa senti-lo como um enorme e caloroso abraço de respeito, reconhecimento e amizade.

³⁰ Este tópico é dedicado ao estudante Zé Carlos que, no início dos anos 2000, procurava espaços de protagonismo e participação em um contexto hostil; se um dia ler este texto, esperamos possa senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento pelo aprendizado proporcionado nas derrotas compartilhadas.

Betsida – O líder de sala, ele virou para mim e disse “*Acho que eu vou sair*”. Aí, eu disse: “*Tem certeza?*” Ele falou: “*Preciso estudar e eu estou deixando de lado, estou me preocupando com a sala...*” Eu disse assim: “*Então, tá bom!*”. Nessa uma semana que eu fiquei de líder, eu virei, orei [por ser vice-líder assumiu a liderança devido a saída do líder], falei assim... Cheguei nele [o antigo líder] e falei “*O que você acha de eu também sair e abrir lugar para uma nova pessoa? A cada semestre mudar, deixar uma pessoa diferente comandar a sala? Você acha que seria legal a pessoa ver como seria o nosso lado?*” ... E aí eu virei e falei: “*Então, tá bom, então, vai ser isso*”. E eu abri meu lugar e eu fiquei como representante dois. (Apêndice 1).

Pelo diálogo, vemos a existência de um importante espaço de negociação e autogoverno; pelo relato, um espaço de aprendizagem, com a possibilidade de se ocupar diferentes funções de participação e representação. Vale dizer que, na concretude das práticas, essas negociações constituem-se em efetivos espaços de aprendizagem, por todas as mediações, negociações, afirmações, negações, declinações de pontos de vista que promovem. Nesse sentido, o Protagonismo Juvenil, carregado dos princípios do cuidado e do respeito como vimos desenvolvendo, é uma ferramenta importante para que não se caia em relações de poder ou que vaidades e personalidades específicas se sobreponham ao debate, ao diálogo e à negociação. A ampliação de espaços de representação (líderes, vice-líderes, mas também, representante 1 e 2), parece-nos, é uma apropriação e ampliação, da Escola A, em relação à prática do Protagonismo Juvenil, ampliando possibilidades de aprendizagens experienciais e vivências.

c) Conselho de Classe e Série Participativo³¹

Na Escola B, acompanhamos Conselhos de Classe e Série com a participação de todos os estudantes e seus professores. Pautados em uma “psicologia positiva”, definida pela escola como a busca da valorização do outro e da ajuda (Apêndice 4), todos, estudantes e educadores, pautavam suas intervenções pela busca de soluções. Então, diante de uma situação, ao invés do tradicional elencar de problemas do problema (sobre o aluno: não estudou porque não quis, não estudou porque não tem pais, ou, sobre o professor: não deu aula porque é irresponsável³²),

³¹ Este tópico é dedicado ao Sidney, filósofo, pedagogo e palhaço que, se um dia ler este texto, esperamos possa senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento pelos arrepios de emoção com as coisas boas vivenciadas.

³² O filme “*Pro dia nascer feliz*”, de João Jardim (2007), apresenta, em forma de documentário, a dramaticidade do Conselho de Classe tradicional. Ou ainda, no contexto francês, o filme “*Entre os muros da*

busca-se a solução através da relação de ajuda. Assim, quando um estudante tem desempenho abaixo das suas próprias metas (conforme seu Projeto de Vida) – por exemplo, tinha como meta ter nota oito na disciplina História, mas somente conseguiu nota cinco –, é o vice-diretor que articula um diálogo. Essa articulação pode ser representada pela conversa que reproduzimos abaixo:

Vice-diretor - Eu tenho aqui um conjunto de pessoas que podem te ajudar; tenho aqui todos os professores e tenho todos os colegas da sua classe. Quem você gostaria que te ajudasse com a matéria de História?

Estudante Gabriela - O Caio, queria que o Caio me ajudasse [Caio é um estudante]

Vice-diretor - Caio, você aceita ajudar a Gabriela em História no próximo bimestre?

Caio - Sim, mas vai depender dela querer estudar...

Vice-diretor - Gabriela, você se compromete a estudar com o Caio?

Gabriela - Sim, eu vou mudar, agora eu vou estudar. (Apêndice 4 - Memória pessoal).

Este combinado é registrado pelo professor tutor da classe e os tutores dos estudantes, que acompanham seu desenvolvimento. Mas também há diálogos que geram compromissos de mudança de didática e organização da aula por parte do professor, o que é registrado pela professora coordenadora que promove a formação contínua; nesses casos, a demanda pela mudança parte dos estudantes, representados pelo líder da turma, que se constitui como porta-voz durante o Conselho Participativo.

d) Cantina Pegue-Pague³³

Em um mundo capitalista, em contextos de vulnerabilidade social e financeira, um estudante deixa o seguinte bilhete na urna que serve como caixa na cantina da escola: “*Diretora, eu peguei uma esfiha, não tenho dinheiro para pagar hoje, mas vou pagar*”. Por causa deste

escola”, de Laurent Cantet (2009). Em ambos os contextos, uma demonstração de descuidado, preconceito e exclusão, praticados onde está naturalizado o fracasso escolar.

³³ Este tópico é dedicado a Denise, praticante de uma ética biofílica que, se um dia ler este texto, esperamos possa senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento e alegria pela parceria e aprendizado proporcionado e pela celebração do acolhimento como prática do cuidado.

bilhete, passou a existir um caderno de anotações para que todos aqueles que quisessem pegar algo para pagar depois pudessem fazê-lo.

A *Cantina Pegue e Pague* da Escola B, é uma prática de confiança. Era pedido dos estudantes que ficam na escola em tempo ampliado, a possibilidade da existência de uma cantina. E a Diretora da escola aproveitou a demanda para promover a nova cultura da confiança e do protagonismo. Os alimentos da cantina escolar, acondicionados com a higiene necessária, foram postos à disposição de todos os estudantes em espaço livre, sem fiscalização de adultos, para que cada um que quisesse, pegasse e pagasse de acordo com uma tabela de custo de referência, afixada ao lado das regras de uso que consistiam em, basicamente: “*escolha, pegue e pague, depositando o valor na urna; e não estrague os alimentos*”.

E assim é!

e) Busca de infrequentes no próprio dia e corresponsabilidade entre estudantes³⁴

Uma prática em protagonismo é o fato de um estudante acolher o outro em épocas de dificuldade na Vida. Na Escola B, no período observado, quando um estudante não chegava ao longo da primeira aula, era feito contato com ele no mesmo dia; quando o estudante – ainda construindo uma cultura de responsabilidade consigo e com a escola – afirmava que não tinha vindo às aulas porque perdera a hora, a equipe da secretaria (que fazia as ligações, orientada pela Diretora da Escola), o convidava a vir o mais rápido possível e, assim que chegava, era introduzido nas atividades do dia. Essa prática desmembrou-se em criação de redes sociais e colaboração dos próprios estudantes na busca de que a infrequência fosse combatida; a compreensão do coletivo é que a infrequência impede o desenvolvimento das aprendizagens que dão condições à possível realização do Projeto de Vida de cada um, constatação coerente aos resultados educacionais como vimos no Capítulo 1, sobre permanência, baixa evasão, maiores aprendizagens, constituição de uma escola inclusiva, promovendo um ciclo virtuoso.

Ainda no sentido da corresponsabilidade e do cuidado, concluamos com o seguinte diálogo de estudantes da Escola A:

³⁴ Este tópico é dedicado ao Paulo, futuro professor que, se um dia ler este texto, esperamos possa senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento pela abertura para o conhecimento e novos horizontes.

Betsida – Na nossa sala, em questão de garotas, ela é tranquila – que elas conversam, porque é normal, não tem como. Mas os garotos... já é um pouquinho mais difícil de lidar com eles. Porque eles sempre querem sentar juntos, no grupinho deles. Mas a gente começou a separar, a gente viu que só piorava, porque ficava um de cada lado gritando com o outro, e a gente não gostou. Ai a gente falou o quê? “*A gente vai ajudar eles!*” Mas de uma maneira diferente, a gente vai ajuntar garotos que não falam com garotos e vamos ver se começam a trabalhar mais. Nisso, eles começaram a trabalhar, teve o lado positivo.

Heitor – ... Ricardo também, ele não falava com ninguém..

Betsida - ... é, a gente tinha um aluno que ele próprio se excluía da sala: hoje ele fala com todos os garotos da sala, todas as meninas da sala, ele fala com praticamente todo mundo. Quem mais? O Emerson, Artur, muitos amigos nossos que não faziam lição, ficavam conversando, não estavam nem aí para a vida... hoje eles já sentam, já fazem lição – eles podem até dispersar às vezes, mas a gente, de vez em quando, dá um puxãozinho ali... e eles voltam. Tem amigos nossos que eles não sabem... tipo, tem um amigo nosso que ele não se identifica com nenhuma matéria, mas ele sabe perfeitamente inglês, ele sabe tudo. Então a gente procura a ajuda dele nessa matéria, que a gente tem dificuldade e ajuda ele nas outras. (Apêndice 1).

f) Agendas de classe³⁵

Dentro das metodologias de gestão do Programa Ensino Integral³⁶, a existência de agendas que organizam o trabalho é uma exigência para todos os profissionais, gestores e professores. E também é uma metodologia incentivada como prática de orientação de estudos aos estudantes.

Na Escola B, durante o período observado, a agenda de cada classe era publicada pelo líder de cada turma em um quadro branco nas escadas de acesso ao piso superior. Tornava os processos públicos, favorecia a ajuda e permitia aos educadores acompanhar e orientar o trabalho dos líderes na corresponsabilidade da gestão pelos processos de aprendizagem como prática de protagonismo, potencializando a solidariedade e a ajuda, bem como os processos de autodidatismo.

³⁵ Este tópico é dedicado a Vanessa que, se um dia ler este texto, esperamos possa senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento e alegria pelo aprendizado proporcionado.

³⁶ Que, nesta tese, somente aparecem citadas no Capítulo 1, não tendo sido foco de nossa análise; porém, compreendemos, colaboram para a concretização dos princípios pedagógicos no desenvolvimento das práticas.

h) Circulação nos espaços da escola³⁷

Nas Escolas A e B, observamos que o uso e a circulação nos espaços não se constituem como um problema ou algo que deva ser controlado. Em relato coletado com funcionários de apoio (pátio e secretaria) da Escola B, é dito que:

...hoje em dia, com mais liberdade, os alunos ficaram mais educados; quando questionados, vão para os clubes, pegam os materiais, respeitam muito os funcionários, até nos procuram como tutores, são mais próximos e educados. Inclusive, os funcionários da secretaria se colocam à disposição para ajudar os alunos quando precisam imprimir/entregar trabalhos, ajudando-os no uso do computador da sala de reuniões, que fica à disposição dos alunos (...). Os alunos se mostram cada vez mais protagonistas, porque, quando procuram os funcionários, já vêm com propostas, com soluções; por exemplo, precisam de um ofício para buscar uma parceria e já vem com ele pronto, pedindo ajuda somente para correção/impressão. Essa prática de protagonismo é tão evidente que alguns poucos alunos (menos de 10%) que ainda não se encaixaram no perfil da escola ficam cada vez mais deslocados e para esses alunos tem se feito muita conversa e isso tem colaborado. (Apêndice 4).

* * *

Assembleias, maior número de representantes de turma, conselho de classe e série participativo, cantina pegue e pague, corresponsabilidade para a frequência de todos, utilização de agendas de classe e liberdade de circulação nos espaços escolares foram algumas práticas observadas nas escolas pesquisadas para a promoção do protagonismo juvenil, da participação e da constituição da confiança e da autonomia.

São ressingularizações nos processos escolares, promovidas por escolhas ético-políticas, que foram favorecidas pelos princípios pedagógicos professados pelo PEI e apropriados pelos profissionais no fazer escola.

³⁷ Este tópico é dedicado a todos os/as Agentes de Organização Escolar, funcionários de pátio e secretaria que, se um dia lerem este texto, esperamos possam senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento e alegria pelo aprendizado de que ser educador é uma querência. Ernestinas, Fátimas, Rosas, Ivas, atuando em escolas regulares, com práticas de tutoria não sistematizadas, profissionais que se colocam, na concretude de suas idiosincrasias, abertos e dispostos à oferta do cuidado aos estudantes, tornando-se referências em suas vidas. A eles, nosso respeito.

Protagonizar a própria vida, tornar-se ator de si mesmo implica em uma relação reflexiva com o tempo, na constituição do que Claude Dubar (2009), denomina uma identidade reflexiva, somente possível a partir de aprendizagens experienciais, diríamos, na concretude histórica do devir. Uma reflexividade emancipatória, partindo de uma leitura de Freire e Shor (1992), que é um processo de constituição do sujeito e do contexto, produtora de devires.

Quando, com Placco e Souza (2012), ainda no Capítulo 1, chamávamos a atenção para a deliberação do professor, como a aprendizagem que decorre de uma escolha deliberada na tomada de decisão para o fazer, apontávamos que *a escola é o que os sujeitos fazem dela*, na medida em que fazem escolhas.

Nas escolas A e B, ao se apropriarem dos princípios de participação e autonomia inerentes aos princípios pedagógicos do PEI, os sujeitos da prática concretizam um projeto político pedagógico de escola. Nessa perspectiva, adotam um projeto vital ético de si, de escola e de futuro. A reflexão, a escolha e a deliberação na adoção desse projeto vital constituem uma vivência, promovem uma transformação, uma nova forma de ver, sentir e fazer a prática profissional, como revelam seus depoimentos.

Que essa nova prática profissional tenha como centralidade a promoção do estudante como ser interdimensional, é um entre um *antes não, agora sim*, transformacional e emancipatório, para os profissionais e para os estudantes.

3.3. Práticas e vivências em Projeto de Vida³⁸

Betsida – E tipo assim, aqui trabalha bastante também com o projeto de vida. Porque lá na minha escola não tinha nada pensado no futuro e tal. Aqui, no primeiro ano já tem tudo. Já tem projeto de vida, eles dão tudo para você pensar no seu futuro. (Apêndice 1).

As práticas e vivências em Projeto de Vida são o centro da prática do Protagonismo Juvenil. Nos tópicos anteriores deste Capítulo descrevemos práticas que favorecem o

³⁸ Este tópico é dedicado aos professores Rodrigo (o jovem sábio), Marisa (a guardiã do tempo) e Márcia (a esperança no futuro) que, se um dia lerem este texto, esperamos possam senti-lo como um enorme e caloroso abraço de agradecimento e Vida.

Protagonismo e elas são condições para o *fazer* do Projeto de Vida, imbricadas na relação reflexiva com o tempo.

Quando se diz que o Projeto de Vida está na centralidade da escola, significa que cada prática desenvolvida promove o movimento de vivências que se constituem como aprendizagens experienciais que movimentam processos de ressingularização. Dentre todos os *entres* um *antes não, agora sim*, que apontamos ao longo deste texto, o Projeto de Vida é um *agora sim* para o estudante ser compreendido como uma pessoa respeitada em suas idiossincrasias, vontades e esperanças, como ser único (ainda que não exclusivo: vimos a importância do aprender a conviver para as práticas em Protagonismo).

Esse “*agora sim, ser*” acautelado nas práticas de Protagonismo e sistematizado na práticas e vivências em Projeto de Vida é um ponto de inflexão sem precedentes na Vida da maior parte dos jovens, como vimos pelos depoimentos dos estudantes da Escola A, ao longo deste texto, e como vivenciamos, ao longo do acompanhamento em escolas que praticam os princípios pedagógicos do Programa, especialmente na Escola B. Em epígrafe, a estudante Betsida, mostrando-se maravilhada com a acolhida e a crença em seu potencial, promovidos pela escola, considera ter tudo o que precisa para seu desenvolvimento nessa escola, quase como uma dádiva e, ainda não, como um processo compartilhado de construção, cujo foco é o si mesma, para o qual convergirá o papel dos educadores, mediando e incentivando o processo de ressingularização de seu projeto de vida.

Na fala da aluno, o motor do processo de ressingularização parece colocar-se fora da estudante; há um “eles” que dão tudo e, nesse sentido, inclui certo tipo de controle, na medida em que a aluna ainda não percebe seus devires como fruto de suas decisões e escolhas, mas como devires recebidos do contexto escolar, que lhe dá tudo. Nesse caso, não há, ainda, uma estudante autônoma. Com a alteração do contexto, passando de uma escola anterior na qual não sentia haver a preocupação com seu projeto de vida, para a escola que agora a incentiva e favorece, a estudante o assume como pertença. Coloca-se aqui uma importante discussão: o “*entre*” a estudante e seus educadores precisa ser pautado pelos princípios pedagógicos do Programa, para que, favorecido o empoderamento da jovem na constituição de si mesma, compreenda que a própria escola é uma circunstância em sua Vida, e, assim, construa um percurso de si livre e autônomo. Caso os educadores não relativizem seu papel – e o da escola –, corre-se o risco de estabelecer um projeto de vida sob tutela, com controle dos adultos, fortalecendo que as circunstâncias dessa nova escola sejam percebidas como uma dádiva e, com isso, incorrendo em um flerte com as condições de subjetivação do fascismo.

A mudança é movimento, transformação das condições anteriores. Em si mesma, não carrega um valor, na medida em que sua axiomatização em processos subjetivos singulares e contextuais, é devir. Por isso, haverá que se concretizar a partir de um projeto ético-político para a promoção da Vida, e é sob essa perspectiva que a prática dos princípios pedagógicos deve funcionar como antídoto para processos de subjetivação fascistas. A questão de um necessário projeto ético-político, seja para a escola, seja para a construção de uma sociedade justa e igualitária, perpassa os estudos de Costa (2005, 2008, 2010a), Costa, Costa e Pimentel (2010b), Guattari (2012), Deleuze (2017), Freire (1981, 1992 e 1996), Placco e Souza (2015), autores que fundamentam esta Tese. Essa é uma medida importante da condição que afirmamos mais de uma vez: a escola é o que os sujeitos da prática fazem dela.

É também nessa perspectiva que afirmávamos que o Projeto de Vida em Costa, Costa e Pimentel (2010b) se aproxima daquilo que Damon (2009) afirma ser um projeto vital ético. Tanto para os primeiros, quanto para o segundo, a construção de um Projeto de Vida depende de um projeto ético-político. No dizer de Costa, Costa e Pimentel (2010b), trata-se de promover o ideal antropológico anunciado no Artigo 2º da LDBEN nº 9.394/96, para que, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, os atores escolares garantam o pleno desenvolvimento do educando (a dimensão pessoal do projeto de vida), o preparo para o exercício da cidadania (a dimensão social do projeto de vida) e sua qualificação para o trabalho (a dimensão produtiva do projeto de vida). A partir desse fundamento de Costa, Costa e Pimentel (2010b) é que, no Programa Ensino Integral, tem-se como horizonte que o jovem que se quer educar será autônomo, solidário e competente.

Ocorre que, mesmo considerados os parâmetros do parágrafo acima para a elaboração do Projeto de Vida na escola, não estariam garantidas as condições de uma educação humanista. Ser autônomo, solidário e competente, também pode fazer sentido em um contexto no qual a constituição e o fortalecimento de laços de confiança e sentimento de pertencimento entre os membros de um grupo que proclame esse objetivo assumam um movimento centrípeto e excludente, ou seja, válido para os que fizerem parte do grupo, mas excludente àqueles que não professarem suas crenças. Não haverá, portanto, uma garantia de que a escola, enquanto instituição historicamente significada pelo encontro e produção de “*entre*” diversas subjetividades singulares, promova a liberdade como condição para a solidariedade. Nesse estado de coisas, até mesmo os princípios de liberdade podem ser relativizados. Sob essa perspectiva, será a escolha intencional dos educadores, portanto ético-política, que produzirá uma escola emancipatória. Mais uma vez, repetimos que a escola é o que os sujeitos históricos fazem dela.

Nas escolas pesquisadas, o depoimento sobre estudantes que saíram da escola e depois quiseram voltar e foram acolhidos, ou depoimentos de estudantes que manifestaram suas condições de diversidade (homossexualidade, anterior atuação no tráfico de drogas), parecem evidenciar que não se criaram condições centrípetas para o florescimento de uma cultura fascista nas escolas pesquisadas. No entanto, futuras pesquisas poderão ampliar a compreensão desse fenômeno. Por outro lado, voltando à manifestação da estudante Betsida, é lícito a uma adolescente de quinze anos (tal qual um adulto com mais de setenta, como presenciamos), maravilhar-se com as práticas da presença, da acolhida e da atribuição de valor intrínseco a seu projeto de vida (e, antes disso, a si mesma como pessoa).

No dizer dos estudantes da Escola A:

Isabela - A gente tem a aula de PV, de projeto de vida, e ela é espetacular, ela encaminha a gente, e é tudo muito incrível, porque é muito diferente das outras escolas, é muito mais legal da gente aprender, porque é muito mais, muito mais...

Marcela - ... o melhor caminho para a vida lá fora...

Isabela (retomando) - ...é, muito mais, é (Isabela junto), dinâmico! Muito mais interativo!

As aulas de Projeto de Vida contam com um material estruturado pela Secretaria da Educação. Froda (2015), estudando o Projeto de Vida no Programa, na visão dos professores de História, informa-nos que os eixos temáticos no Ensino Médio são, na primeira série, a reflexão sobre a identidade pessoal (falar de si, de sua vida, seus gostos e preferências), seguida por uma reflexão sobre seu contexto e seus valores (suas famílias, seus contextos de vida, as pessoas do seu entorno, os papéis que desempenham, com quem se identificam e quais valores professam) e, por fim, na retomada dos Quatro Pilares da educação e na reflexão sobre quais aprendizagens precisam desenvolver hoje para ser quem querem ser no futuro. Na segunda série, aprofundam-se discussões sobre os processos de escolha, suas causas e consequências, sobre análise do contexto presente e das projeções de futuro; pesquisa-se sobre profissões e percursos profissionais e se elabora um primeiro exercício de planejamento documental de ações com vistas à realização dos desejos (parte-se, portanto, para práticas que objetivam as ideias). Na terceira série, há um desmembramento das aulas de Projeto de Vida (e o projeto continuará em elaboração na mediações de tutoria), em aulas de Mundo do Trabalho (voltadas para o estudo do mundo do trabalho, conceitual e procedimentalmente, por exemplo, elaboração

de currículo profissional, discussão sobre comportamento a adotar em processos seletivos, mas também sobre valores de respeito e justiça nas relações) e em aulas de Preparação Acadêmica (voltadas para o estudo das formas de acesso e permanência no ensino superior, por exemplo, programas de apoio ao estudantes nas Universidades, dentre outros).

No dizer da estudante Marcela, da Escola A:

Marcela – (...) os professores eles servem para mostrar o caminho para você, é assim que faz, é assim que você precisa ser, eles ajudam no projeto de vida, como você tem que fazer para alcançar seu projeto de vida, o que você está precisando agora, o foco que você precisa. Ou, se você chega aqui sem nenhum projeto de vida, sem nem saber o que você vai fazer, eles mostram as opções, eles mostram no que você é bom, o que você é competente para fazer. E eu acho que o professor, ele é o responsável por ajudar a gente a trilhar o nosso caminho. E é o que eles fazem muito aqui. (Apêndice 1).

Um professor da Escola B, explicando sobre a importância do processo construtivo e relacional nas aulas de Projeto de Vida, apesar da importância dos registros, informa-nos que *“uma coisa é construir o Projeto de Vida com o aluno, outra é ler um portfólio ou uma meta de longo prazo. O que importa é o processo, que é construído nas aulas, no fazer.”* (Apêndice 4). Ou seja, Projeto de Vida, na educação básica, não é produto, é processo. E os produtos parciais (*portfólio*, metas de longo prazo traçadas pelo jovem) são ferramentas desse processo.

As práticas de Projeto de Vida também contam com a atuação dos tutores. Nas escolas pesquisadas cada estudante conta com um tutor. Vejamos o que os estudantes da Escola A nos informam, no diálogo transcrito a seguir:

Graziely – A gente também tem os tutores que são os professores, que é um professor que é a gente que escolhe, que ele aconselha a gente, ajuda no que precisa.

Wesley – Como se fosse um pai!

Graziely – Isso!

Vitor – Sim, eles acabam dando conselhos. Se você for falar com algum tutor *“Quero sair da escola”*, eles vão dar aquele conselho: *“Não, não sai!”*. Esse vai ser o primeiro conselho que vai te dar. Depois, ele vai tentar entender qual era a situação, mas o conselho deles, com certeza vai ser *“Não saia da escola!”*. (Apêndice 1)

A prática da tutoria é a vivência dos pressupostos da Pedagogia da Presença. No acompanhamento da Escola B, observamos que os estudantes tiveram mais condições de desenvolvimento de seu Projeto de Vida (sem a necessidade de outras mediações que não as aulas de Projeto de Vida e a Tutoria) quando os tutores se colocavam abertos à relação de ajuda. Isso evidenciou a importância da tutoria no suporte ao estudante, a necessidade de apoio a estudantes com tutores mais fragilizados e o apoio ao tutor fragilizado. No caso do tutor fragilizado, na Escola B, acompanhamos a elaboração de projetos de apoio e formação continuada que permitiu a superação dessa fragilidade (o mesmo se evidencia no depoimento do coordenador da Escola A – Apêndice 3). Em relação ao estudante, a fragilidade de seu tutor, parece ser compensada parcialmente pela atuação de toda a equipe escolar e pelas práticas de ajuda entre os próprios estudantes (mas, trata-se de observação superficial; consideramos ser necessários mais estudos sobre essa situação).

Nem sempre as condições de desenvolvimento do projeto de vida são excelentes. Vejamos o depoimento abaixo, de estudante da Escola A:

Isabela - quando o aluno, ele se fecha, fica naquela questão individualista - só eu, eu vou correr atrás do meu – é bem difícil ele se desenvolver como pessoa aqui dentro. Mas a gente sempre tenta trabalhar; a gente tenta conversar, o Diretor tenta conversar, o tutor conversa, a gente tenta de todos os meios, mas isso vai muito da pessoa. A pessoa tem que se deixar correr atrás, tem que se deixar abrir para a escola para tudo o que ela oferece. Porque não adianta nada a gente ajudar muito uma pessoa que não quer ser ajudada. (Apêndice 1)

O depoimento de Isabela se repete em outras passagens de depoimentos dos estudantes da Escola A (atribuem, por exemplo, o desengajamento de alguns a problemas familiares ou a estarem na escola integral obrigados por seus pais, ao mesmo tempo que relatam que, em qualquer uma dessas duas situações, conhecem diversos estudantes que, ao passar a conviver na escola, superaram essa condição de desengajamento) e também no depoimento do coordenador e do Diretor da Escola A. Em todos os depoimentos, ressalta-se a busca da oferta da ajuda para a superação e, no caso dos educadores, do incremento das ferramentas disponíveis para inclusão dos estudante, desde práticas em Projeto de Vida com o estudante, até práticas que contam com o envolvimento das famílias (Apêndices 1, 2 e 3). Quando perguntamos quantos estudantes se encontram nessa situação de desengajamento, os estudantes param, pensam e elencam os nomes de dois ou três estudantes, sendo que um ou dois mudaram de

escola (Apêndice 1). O Diretor cita nomes de poucos estudantes que não se engajam no processo e que acabaram transferidos (Apêndice 2). A professora (Apêndice 3) conta-nos de uma estudante cujo Projeto de Vida era trabalhar para ajudar a família e deixou a escola por essa necessidade.

O trabalho de Projeto de Vida se mostra extremamente potente para o engajamento da maioria dos adolescentes nas atividades escolares, inclusive gerando motivação para os estudos. Compreendemos que a maior motivação dos estudantes é resultado do contexto de acolhida promovido pelos educadores e pelos demais estudantes, bem como pelas práticas que promovem a reflexão sobre a relação consigo, com os outros, com o tempo, e a liberdade para as escolhas a fazer fundamentadas nesse processo reflexivo.

Como os estudantes da Escola A nos relataram, são comuns estudantes que deixam a escolas por diversos motivos e logo voltam. O mesmo se verificou em diversos contextos na Escola B. Uma fala corrente entre estudantes e educadores, dita com certo sentimento de orgulho, é que é difícil para um estudante que conheceu essa escola se “acostumar” novamente em uma outra escola.

Nessas escolas também são incentivadas outras práticas de tutoria e apoio, como professores tutores de classes, que apoiam o trabalho do professor de Projeto de Vida (atuando, por exemplo, na mediação de situações de infrequência e abandono, em situações de conflitos) e a atuação dos Líderes da classe (retomando os conceitos de Protagonismo e o valor do conviver na escola), e práticas de tutoria entre iguais.

As práticas em Protagonismo Juvenil e em Projeto de Vida movimentam ressingularizações; no dizer de Isabela, estudante da Escola A:

Isabela – A gente acaba meio sendo exemplo disso. Porque quando a gente chegou aqui, a gente era uma pessoa, a gente era muito fechado e a gente acabou se transformando. Eu digo no meu caso; quando eu cheguei aqui, eu era uma pessoa muito individualista, muito fechada, eu era uma pessoa muito para mim, correr atrás do meu, o meu futuro, vendo só o meu lado. E quando eu comecei a entender isso, que não era só eu, que existia mais, muitas pessoas a minha volta, que essas pessoas também precisavam de mim e eu também precisava delas, isso acabou abrindo muito a minha mente e a forma de pensar as coisas. (Apêndice 1).

A prática do protagonismo, como participação, autonomia e corresponsabilidade, ganha sentido no bojo de um propósito de vida. O projeto de vida na escola dá sentido à participação e ao trabalho cotidiano, ao favorecer para o adolescente a reflexão sobre sua história e sobre seus projetos de futuro.

Quando, nesta tese, discorreremos sobre as juventudes e adolescências, dissemos da falta de sentido da escola na vida dos jovens, alguns pela necessidade de abdicar da escola pela necessidade do trabalho, outros, pela desconexão entres os saberes escolares e a vida e, ainda muitos outros, pela passagem na escola como um ritual naturalizado na cultura.

Para Costa (2008), no bojo de seu projeto de uma educação interdimensional, trata-se de considerar o adolescente, inclusive, na dimensão de sua relação com o tempo. A tomada de consciência de si no tempo, é potente motor de transformação, como vimos apresentando.

A reflexão sobre quem eu sou (primeiros passos das aulas de projeto de vida nas escolas pesquisadas), quem eu sou com os outros (segundo passo dessas aulas), e como pretendo ser *no* e *para* o mundo (construção de um projeto vital ético) é, nas escolas pesquisadas, a fresta que se abre, o *entre* um antes e um agora.

Sendo os princípios pedagógicos do Programa Ensino Integral um projeto ético-político, anunciador de uma estética (da intencionalidade de uma subjetivação), será a prática e a vivência desses princípios humanistas que produzirão a condição de “não”, para o antes, e “sim”, para o agora, na medida em que os sujeitos narraram os movimentos de ressingularização como a construção de novos mundos possíveis e não existentes anteriormente. Nessa perspectiva, participar, protagonizar, significa apropriar-se do tempo, emancipar-se de determinantes apriorísticos e pretensamente a-históricos, e ser dono de sua própria história, na construção de um *agora sim*.

4 – *Evoé, jovens à vista! Considerações finais*

Pautamos esta tese pela certeza de que uma escola se torna aquilo que os sujeitos fazem dela ao se apropriarem de suas circunstâncias, ressingularizando-as. A Política Pública é uma circunstância que, em um Estado Democrático de Direito, cliva o fazer cotidiano dos educadores, favorecendo ou dificultando a concretização de uma escola pública, gratuita, incluyente e de qualidade para todos. As condições político-ideológicas dos atores escolares e os embates necessários delas decorrentes, configurando uma circunstância, clivam o fazer cotidiano de uma escola por seus educadores. A hegemonia do Capitalismo Mundial Integrado, produtor de mais valia objetiva e subjetiva, é uma circunstância histórica que multidetermina a política pública e as condições político-ideológicas dos atores escolares, clivando modelagens de escola, no bojo da axiomática do estado de coisas vigente. Os modelos de escola que ganham concretude na história, clivam educadores e educandos, dando forma a projetos de vida – ou a ausência deles – que alimentam o Capitalismo Mundial Integrado e seus territórios de produção de mais valia objetiva e subjetiva e, por vezes, essa escola é ressingularizada na história, para incorporar fluxos desterritorializados, que movimentam sua transformação.

Não se trata mais de falarmos de “uma escola”, mas, quiçá, de “escola (s)”, tal qual falamos de juventude (s), porém, com os sinais trocados: se, por juventudes compreendemos as multifacetadas manifestações de ser e estar, clivadas por diferentes condições históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais, e consideramos esse conceito valioso para compreensão do adolescente concreto, ao dizermos de escolas, estamos dizendo de diferentes modelagens para produção de diferentes produtos nas linhas de consumo no Capitalismo Mundial Integrado. Estamos falando da produção de gente, de gente jovem, a ser consumida na produção de mais valia objetiva ao longo de suas vidas. Mas, também, de mais valia subjetiva na singularização do desejo como potência nos devires produzidos pelas máquinas de subjetivação, a escola entre elas.

Nas escolas públicas deste país produzimos gente que sofrerá, até mesmo, para ser consumida pelo capital, porque aqueles que chegaram ao fim dos doze anos de escolarização obrigatória, financiada precariamente pela política pública, na idade certa ou não, não atendem às demandas do próprio capital para ser consumida, e muitos ocuparão os exércitos de reserva de capital humano, disponível para consumo imediato pelo Capitalismo Mundial Integrado³⁹.

³⁹ Vale notar a impessoalidade do sistema ao promover acesso instável e incerto ao subemprego ou ao emprego de vinculação flexível, mantendo parte da população vivendo “por aparelhos” a maior parte de suas vidas. Sob essa perspectiva, as melhores escolas (em qualquer nível, da educação básica à pós graduação),

Parece mesmo não haver uma intencionalidade específica subjetivada em uma vontade individualizada para a reprodução do capital; não há um Grande Irmão a combater; há micropolítica, subjetivação, axiomatização e territorialização, nos diriam Deleuze e Guattari (2004, 2005 e 2006), e o fetiche da mercadoria, como já nos ensinou Karl Marx nos idos do século XIX. Máquinas de axiomatização de fluxos desterritorializados.

A revolucionária retomada dos meios de produção por aqueles que nele tem sua força de trabalho consumida seria uma forma de ressingularizar o capitalismo, estancando a produção de mais valia objetiva, condição de sua reprodução como fetiche.

O projeto político que permeia esta tese é que a revolucionária retomada dos meios de produção também pode ser a da produção de mais valia subjetiva. Se os sujeitos se apropriarem dos modelos de escolas que clivam suas circunstâncias, podem ressingularizá-los na promoção de projetos de vida, individuais e coletivos, que rompam os condicionantes históricos de seus devires. Uma escola é o que os sujeitos históricos fazem dela. Daí decorre nosso olhar para a micropolítica e a crença do “entre”, da relação humana como potência, na medida em que é no “entre” que poderão florescer relações dialógicas para a transformação coletiva, direcionada para a promoção da Vida. A construção coletiva de um projeto de escola por aqueles que nela habitam e compartilham um tempo poderá, ou não, ser revolucionária, na ressingularização das circunstâncias de seus condicionantes históricos. Como vimos, não se trata de um idealismo romântico, mas de uma possibilidade material de ressingularização.

Por enquanto, compreendemos que, ao colocar o estudante no centro do processo, o projeto político da modelagem do Programa Ensino Integral favoreceu que, nas escolas pesquisadas, fossem ressingularizadas as relações com o saber e com o poder, como procuramos evidenciar, e que, com isso, percursos de vidas foram ressingularizados, promovendo novos devires que, antes não, agora sim, estavam pautados para aqueles sujeitos naquelas circunstâncias. A ressingularização nas relações com o saber e com o poder ocorreu por uma ressingularização *na* relação *entre* educadores e educandos, promovida por uma ética do cuidado, pautada na pedagogia da presença, que favoreceu o protagonismo do estudante, compreendido como um ser interdimensional, capaz de ser, conviver, aprender e a fazer o seu projeto de vida, como uma condição de devir ao longo da Vida. Sob essa perspectiva, para aqueles sujeitos, naqueles contextos pesquisados e suas circunstâncias, essa ressingularização

produzem unidades de consumo que, talvez, sejam consumidas constantemente, ou seja, que se mantenham empregadas. Pouquíssimos de nós, humanos, faremos, ao longo da vida, o que, livremente, gostaríamos de escolher. A cultura da meritocracia no Capitalismo Mundial Integrado mantém o fluxo de unidades de consumo (gente) sempre constante, do ponto de vista da produção da mais valia objetiva e subjetiva.

se configura como uma revolucionária apropriação das condições de subjetivação. *Antes não, agora sim* significa uma inflexão em fluxos territorializados – os do fracasso escolar, dentre eles –, desterritorializando-os e, para os sujeitos daquelas circunstâncias e daquelas circunstâncias em si, o florescer de novas possibilidades de devir. A felicidade autêntica dos jovens ao construírem a hipótese do ser, nas aulas de Projeto de Vida, é uma evidência desse florescer, como seus depoimentos revelam: bastaria essa inflexão para afirmar que vale a pena acreditar no adolescente como fonte de solução, como potência de liberdade, iniciativa e compromisso consigo, com o outro, com o mundo, com seu devir.

Essa inflexão entre um *antes não, agora sim* ocorre no bojo de uma aprendizagem experiencial e se concretiza no devir como uma vivência, que ressingulariza a compreensão do sujeito de-si-mesmo e de suas circunstâncias. A produção de circunstâncias para o devir de vivências ocorre no contexto de aprendizagens experienciais que são possíveis, no caso estudado, pela prática do protagonismo na relação com o saber, clivado por uma relação com o poder alterada pelos princípios pedagógicos praticados. Há um **entre** *antes não, agora sim* para a cultura escolar, com a promoção da abertura dos adultos para a reciprocidade e o compromisso com o jovem e seu projeto de vida, nomeada na pedagogia da presença, que é potencializada por uma concepção interdimensional do humano e favorecida pela circulação das práticas escolares com intencionalidade, pautada no aprender a ser, conviver, aprender e fazer. O depoimento autêntico de professores que dizem ter se reencontrado com a vivência do magistério nesse movimento é uma evidência do florescer de projetos de vida entre os profissionais da educação: bastaria essa inflexão para afirmar a natureza solar do magistério como prática de liberdade.

Esses movimentos de fluxos no encontro entre humanos, permitiu, para as escolas concretas, no recorte do tempo desta pesquisa, ressingularizar as formas de ser e estar na profissão para os educadores, ressingularizando a escola. Para os estudantes, abre-se um mundo de possibilidades antes não existentes. Há uma implicação importante para esta pesquisa: ela pretendeu captar um conjunto de movimentos, em um momento no tempo histórico, no qual há um *antes*, que caracterizamos utilizando o conceito de fracasso escolar, e um *agora*, que caracterizamos pelo estudo do Programa Ensino Integral naqueles contextos. Isso é coerente com nossos pressupostos teóricos-metodológicos, na medida em que, acreditamos, é o movimento transacional dos fluxos que potencializa os devires, e que não há um ponto de chegada; o que há é o movimento. Porém, em nossa concretude singular como indivíduos, temos a possibilidade de fazer escolhas que finquem nossos pés no sofrido chão deste país, na defesa de valores para uma educação humanista, que permita o reencontro do homem consigo

mesmo, com os outros e com a manutenção da vida, que compreendemos potencializados nas escolas pesquisadas. Logo, o Programa Ensino Integral será – se já não é – o *antes não* de outros devires possíveis a conquistar territórios em novos platôs.

Anunciamos como nosso objetivo geral o de compreender a potência transformadora de um projeto pedagógico que coloque a centralidade do estudante nos processos escolares, a partir do favorecimento de seu protagonismo, sendo a construção de seu projeto de vida uma potente vivência protagônica, ressingularizando a compreensão da escola para os sujeitos e para a própria instituição. Esperamos que os parágrafos anteriores destas considerações finais apontem para o atingimento desse objetivo.

Anunciamos um objetivo específico como sendo o de compreender como as práticas e vivências em protagonismo juvenil promovidas impactam os estudantes. Esperamos ter conseguido evidenciar que as práticas experienciais promovidas pelas escolas, tanto na relação com o saber, quanto na relação com o poder, favorecem vivências. Sendo a vivência em si mesma uma condição de *antes não, agora sim* (ou de um agora diferente do antes), as práticas em protagonismo – acolhimento, possibilidade de participar, crença e estímulo em seu potencial, investimento na convivência e na solidariedade, dentre outras –, são potencializadoras de vivências e, portanto, de transformação.

Outro objetivo específico foi o de compreender como a sistematização de um projeto de vida na escola ressingulariza os processos de constituição de si. Esperamos ter conseguido evidenciar que o projeto de vida como uma prática experiencial no fazer da escola, é potente motor de produção de vivências, ressingularizando devires em espiral crescente de possibilidades e apropriação de si-no-mundo.

Em relação aos objetivos específicos de compreender como as práticas em protagonismo alteram as relações com o poder, envergando-as para a horizontalidade e, com isso, alterando as relações com o saber, colocando-as como condição para o vir-a-ser do estudante, a partir da objetivação de seu projeto de vida no tempo presente, esperamos que o leitor deste trabalho compartilhe conosco a compreensão de contextos nos quais a transformação nas relações com o poder promoveu alterações na relação com o saber – e vice-versa –, produzindo novos devires possíveis para os grupos e para os sujeitos, de forma relacional, dinâmica, histórica e dialética. Nas escolas pesquisadas, a centralidade do estudante, representada pelo compromisso com seus projetos de vida, subverteu a prática da escola frontal e bancária, tanto para os educadores, quanto para os estudantes; para tanto, os sujeitos da prática escolheram praticar um conjunto de princípios pedagógicos inclusivos e dialógicos, como o Protagonismo Juvenil, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional, que permitiram retirar o saber das amarras do poder e

colocá-lo em relação aos projetos de vida; tanto dos projetos de vida dos estudantes como necessidade de apropriação do saber como condição para seu devir, como dos projetos de vida dos profissionais, colocados no desafio da construção de novos sentidos profissionais e pessoais, como de um projeto de vida para uma escola pública, gratuita, inclusiva e de qualidade.

Esperamos, ainda, que compartilhem um conceito de Protagonismo Juvenil que empodera os estudantes nas práticas escolares, ressignificando a escola no bojo de suas vidas; e que coloca possibilidades de reflexão para a superação das práticas da escola tradicional frontal e bancária, com vistas à autonomia, à liberdade e à emancipação. É uma constatação singela, mas, ao colocarmos o protagonismo do estudante no centro da prática do cotidiano escolar, como prática e princípio pedagógico, nas relações políticas e nas relações com o saber, obrigamos a movimentação dos profissionais no sentido de uma pedagogia ativa e de uma escola democrática; e isso nos coloca mais próximos de possibilidades de aprendizagens experienciais, reflexivas (DUBAR, 2009), tanto para os estudantes, quanto para os educadores, movimento reflexivo que é uma condição de emancipação e de novos devires antes sequer sonhados. No bojo desse processo reflexivo, individual e coletivo, a reflexão sobre o ser no tempo, como condição histórica de devir.

Esperamos, por fim, que tenhamos compartilhado a alegria da possibilidade histórica da existência de um *entre o antes não, agora sim*, na vida e nos processos de ressingularização de pessoas e das instituições que, como fluxo de vida e devir, por si só, nos indica que a transformação acontece em nossas escolas, que é possível a escrita de histórias escolares de sucesso. E que a prática do protagonismo juvenil e do projeto de vida são motores para a ressingularização dos processos escolares, com vistas à autonomia, à liberdade e à emancipação.

* * *

Haverá entraves e potencialidades que não desenvolvemos nesta Tese; gostaríamos de apontar algumas questões.

Uma primeira questão diz respeito a um possível aprofundamento da análise da política pública subjacente ao fomento do Ensino Médio em Tempo Integral, no bojo das metas do Plano Nacional de Educação. Uma linha de pesquisa que encontre caminho na teoria da

administração, poderá revelar intersecções com uma concepção instrumental de escola, voltada para a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse caso, sugerimos um aprofundamento nas concepções de Antonio Carlos Gomes da Costa sobre as questões da empregabilidade do jovem em contextos vulneráveis, para destacá-las de um uso instrumental da escola por grupos específicos de interesse, voltados para a reprodução do capital.

Ainda nesse sentido, poder-se-ia revelar se o discurso proclamado pela política pública de que escolas em tempo integral deveriam atender contextos vulneráveis tem se concretizado. Vimos que as escolas pesquisadas nesta Tese eram marcadas pelos condicionantes do fracasso escolar antes da implantação do Programa Ensino Integral, mas consideramos válida uma pesquisa que faça a demografia da capilaridade do Programa no Estado.

Outra questão diz respeito a uma afirmação, entre atores das escolas pesquisadas, de que, agora, todos fazem parte de uma “família”. Contextos históricos vivenciados pela humanidade em diferentes épocas evidenciam que, se por um lado, esse sentimento pode significar pertença a uma comunidade, por outro (e, muitas vezes, ao mesmo tempo), pode se constituir como condição para o florescimento de uma cultura fascista e excludente, centrípeta e refratária ao diferente. Nas escolas pesquisadas, observamos uma prevalência da solidariedade como condição da vivência de laços fraternos, mantendo a cultura escolar aberta ao novo e ao diferente. Pesquisas podem revelar que, em contextos nos quais a sofisticada condição da educação como prática de liberdade seja substituída por uma autonomia tutelada, se potencializem condições de uma ideologia fascista, travestida em um discurso de boas intenções.

Uma pesquisa que tivesse como foco a dimensão corporal do humano, a partir do conceito de educação interdimensional do Programa Ensino Integral, poderia questionar exíguos tempos e espaço destinado ao desenvolvimento do corpo e suas manifestações, dada uma prevalência de tempos voltados para as dimensões cognitivo, afetivo-emocional e da relação com o tempo.

Um empreendimento de pesquisa que se interessasse pelas condições de gênero, poderia revelar, como observamos nas escolas pesquisadas, condições de manifestação de gênero pelos indivíduos, favorecidas por um contexto de abertura e respeito à diversidade, como relatado por diferentes profissionais e estudantes em diversas escolas do Programa, mais presentes do que em escolas regulares.

Pesquisas interessadas na compreensão da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação poderiam evidenciar que, mais importante do que os equipamentos, são as relações humanas, e que a existência, na escola, de um conjunto de equipamentos, se

compreendidos como ferramentas de apoio à apropriação do saber, podem favorecer a horizontalidade nas relações com o poder, por favorecerem e promoverem o acesso a informação a todos.

É urgente uma pesquisa sobre as condições de acesso, permanência e sucesso da pessoa com deficiência nas escolas em tempo integral, especialmente no Ensino Médio, bem como da construção de percursos alternativos de cargas horárias e vida escolar, de forma a permitir que essas pessoas sejam favorecidas pelas práticas e vivências em protagonismo e projeto de vida.

Outra questão diz respeito à replicabilidade das práticas pedagógicas das escolas pesquisadas para escolas sem tempo ampliado. Compreendemos que o tempo ampliado favorece a convivência e potencializa as práticas que descrevemos nesta tese; porém, não podemos negar àqueles jovens para os quais o tempo ampliado ainda não é disponível, a prática do cuidado para o favorecimento de seus projetos de vida, o que exige uma escola na qual aprendam; dialogando com Libâneo (2012), diríamos tratar-se de uma necessária escola *da acolhida e do conhecimento* para todos. Novas pesquisas poderão explicitar se tal escola somente estará em nossos sonhos ou poderá se concretizar historicamente, apropriada pelos sujeitos em seus saberes-fazer para a transformação da lógica do fracasso e, também e principalmente, assumida como política pública para a qual convergirão os esforços do Estado. A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, em curso no momento em que se finaliza esta tese, poderá ampliar tempos e espaços para práticas e vivências em protagonismo, trazendo para o centro das ações da escola os jovens e seus projetos de vida.

Um desafio de pesquisa diz respeito a uma aparente contradição entre um certo “cansaço” relatado pelos profissionais diante das demandas do tempo ampliado, e a diminuição do absenteísmo docente nessas escolas. Estudos sobre a síndrome do esgotamento profissional (*Síndrome de Burnout*) poderiam revelar informações sobre as condições da docência enquanto percurso profissional, história de vida e saúde dos profissionais do magistério, no contexto do Programa Ensino Integral, especialmente por garantir ao professor quarenta horas semanais de trabalho em uma mesma escola. Ainda sobre as condições do magistério nessas escolas, é consistente afirmar que as alterações nas condições materiais (tempo ampliado, permanência em uma mesma escola, incremento salarial) ressingularizam a compreensão e a prática dos saberes-fazer docentes; pesquisas nesse sentido poderiam apontar caminhos para a valorização da carreira docente e políticas públicas de formação continuada e, especialmente, permitir reflexão de cada sujeito sobre suas escolhas enquanto educador. Poder-se-ia avançar, ainda, em pesquisa sobre as condições para formação continuada sistemática (acesso à pós-

graduação *stricto sensu*, dentre outras), para os professores em contexto de regime integral de trabalho, discutindo, também, seus projetos de vida profissionais.

As informações sobre a inserção dos egressos das escolas PEI no ensino superior são consistentes e nos informam que essa etapa do Projeto de Vida é relativamente acessível aos estudantes das escolas pesquisadas; acompanhar os percursos acadêmicos no ensino superior seria tarefa importante para o estudo da perenidade longitudinal das aprendizagens desenvolvidas na elaboração dos projetos de vida. As informações sobre inserção no mercado de trabalho e os percursos de egressos favorecidos *por causa* das aprendizagens desenvolvidas nesse modelo de escola ainda é tarefa por pesquisar, apesar de relatos esparsos positivos, mas não sistematizados.

* * *

Terminamos aqui essa etapa de nosso percurso pessoal de aprendizagem ao longo da Vida, como parte do desenvolvimento e construção de nosso Projeto de Vida. Desejamos que os saberes que desenvolvemos possam colaborar na construção de uma escola de qualidade pública, gratuita e inclusiva, acessível a todos, em contextos de vulnerabilidade social ou não.

Immanuel Wallerstein (2003), em seu manifesto “*Utopística ou as decisões históricas do século vinte e um*”, afirmando ter inventado a palavra utopística, explica-nos que:

Utopística é uma avaliação profunda das alternativas históricas, o exercício de nosso juízo para examinar a racionalidade substantiva de possíveis sistemas históricos alternativos. É uma avaliação sóbria, racional e realista dos sistemas sociais humanos, em que condições eles podem existir, e as áreas que estão abertas à criatividade humana. (p. 8).

O mínimo que podemos promover na escola enquanto projeto político transformador, no *entre* das relações micropolíticas, é deixar abertas as frestas por onde pode existir a criatividade humana: não podemos negar que a participação dos estudantes nos processos de uma escola democrática, alegre, inclusiva, e de sua vida – na escola e fora dela -, como seres ativos, protagonistas, empoderados, participativos, solidários, mantém acesa a chama da criatividade e da possibilidade de devires minoritários.

Mantém a chama acesa.

Quiçá possa tratar-se de uma *práxis guerrilheira* contra a subjetivação capitalística, que atue nas frestas do senso comum burocrático, da exclusão, do abandono e do fracasso escolar, produzindo **entres** um *antes não, agora sim*, que os incendeie com Vida.

Evoé! Jovens à vista!

4.1. Posfácio

Entrevistador – Quando começaram as aulas mesmo, como é que isso aconteceu? Os professores foram acolhedores, os colegas continuaram cuidando...

Betsida – Sim, em questão de sala de aula, [os professores] foram muito acolhedores.... No intervalo também. É porque no intervalo fica um grupinho ali onde você é mais chegado, mas, todo mundo conversa com todo mundo, sabe!? Tipo, eu converso com o pessoal do terceiro, converso com o pessoal do segundo, converso com o pessoal do primeiro. Você não fica só no grupinho da sua sala, ou só com o pessoal do primeiro. Você conversa com a escola inteira.

Lauara – Muitas vezes até os acolhedores vem falar com a gente no intervalo, perguntar como a gente está, como está indo na escola...

Heitor – Logo quando eu cheguei, eu achei que os meus amigos, que eu tinha feito, a gente ia ficar lá, junto. Mas o pessoal, nossos acolhedores chamaram, aí a gente sempre sentava junto, a gente sempre sentava junto na mesma mesa [na hora do almoço]. É bem diferente, que normalmente você acha que a pessoa vai esquecer, vai falar que você não é nada. Aí você vê que o pessoal se importa mesmo.

Letícia - ... eles vão atrás de você, te cumprimentar... eu acho muito legal

Heitor - ... perguntar se está indo bem...

Entrevistador – Eu vou insistir na pergunta um pouco: os professores também são acolhedores?

Todos – Sim!

Betsida - ... e dá para perceber que eles trabalham com nosso projeto de vida. Eles sempre se preocupam com a gente, eles percebem se a gente está um pouco diferente nas atitudes, como nossos pais.

Heitor – Também trazem a lousa, vídeos, netbooks, deixam a gente pesquisar. Como na aula de Projeto de Vida, a professora trouxe os nets e falou “pesquise sobre o seu PV, pesquise sobre o que você gosta!” Para aí a gente ver o que a gente quer mesmo...

Letícia – Eles dão liberdade para a gente falar o que que a gente gosta, a nossa opinião.

Lauara – Uma coisa que eu acho muito legal aqui que eles usam é o net. Eu nunca trabalhei com o net – com a internet, no caso – no meio da sala de aula. Nunca eu trabalhei. No máximo, era o quê? No máximo, o professor pedia um trabalho, eu ia em casa, pesquisava, fazia um resumo do trabalho e a conclusão, e entregava para o professor. Nunca cheguei a fazer uma atividade com internet no meio da sala de aula. O professor fala, “sentem em grupo ou dupla, façam uma pesquisa, escrevam no caderno ou entreguem em uma folha à parte”. Isso acho

muito legal também. Porque o nosso desenvolvimento, ele... ele cresce muito rápido, sabe? Eu, pelo menos, perdia muito tempo, com coisas que eu não precisava, eu chegava em casa meio dia, o que ia fazer? Eu comia e dormia, fazia, no máximo, a lição e ficava por isso. Aqui não, eu já tenho um trabalho para fazer à tarde, eu tenho coisa a mais.

Heitor – *Sem contar o ACESSA [a sala do ACESSA Escola com computadores conectados à internet], na hora do almoço, que tem, a gente pode fazer uma lição, uma pesquisa. Vai, você tem que fazer uma pesquisa e está sem internet. Aqui eles liberam para você o net para fazer as pesquisas...*

Lauara - *... sim, na hora do almoço... a biblioteca onde eles emprestam livros...*

Heitor – *Eu acho que muitas pessoas entram na escola por causa desse motivo que você tinha falado. A gente chega em casa e a gente fala, tipo “O que a gente ia fazer?” Fica jogando [videogame]? Fica sem fazer nada? Acho que muitas pessoas procuram, “Ah, vamos fazer algo diferente!” Aí entram nessa escola e veem que é uma coisa diferente mesmo. Eu, por exemplo, eu ficaria jogando, [mas] eu cheguei ontem, eu já tinha uma pesquisa para fazer, uma lição. É uma coisa que já te deixa um pensamento, não deixa você sem fazer nada lá o dia inteiro.*

Lauara – *Sim... E vai que na nossa sala tem gente que não tem recursos de internet? Isso abre possibilidades, porque o aluno, ele não tem em casa, mas ele pode muito bem pegar nos horários vagos de intervalo e chegar e pedir um net emprestado, colocar o horário e alugar – entre aspas, alugar - e fazer o seu trabalho e suas atividades. Eu acho isso muito legal. Questão de livros didáticos, também... que tem na biblioteca.*

Betsida – *E tem assim, se os alunos não quiserem fazer alguma lição ou não tem [lição] para fazer, eles liberam a quadra, cada dia da semana tem um esporte diferente para você fazer... Hoje tem handebol. Ela e a Letícia que ficam cuidando ali dos alunos, é tudo maior organização...*

5 – Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRAMOVAY, M. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: Flacso-OEI-MEC, 2015.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan-mar 2015.

ALBUQUERQUE, C. P.; FERREIRA, J. S.; BRITES, G. Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral de cidadania e cooperação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 1033-1056, out-dez 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2014.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set-dez 2004.

BARBOSA, R. C. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)**. Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 135. 2016. (Tese de Doutorado).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, L. M. Reflexões acerca do discurso sobre educação. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**, Goiania [on-line], v. 34, n. 1, p. 127-153, jan-jul 2009.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BIANCO, G. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. In: SILVA, T. T.; KOHAN, W. **Dossiê: Entre Deleuze e a Educação** [Educação e Sociedade vol. 26 n.93]. Campinas: Cortez, 2005. p. 1289-1308.

BOCK, A. M. B. . A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Umuarama, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan-jun 2007.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr 2004.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOGHOSSIAN, C. O.; MINAYO, M. C. S. . Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, on-line 2009.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 125-217, jun 2003.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990**, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 set 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: 30 set 2017.

BRASIL. Lei Complementar nº 12.852 de 05 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.**, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: 30 set 2017.

BRASIL. Educação. **Portal Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/cresce-numero-de-matriculas-no-ensino-medio-integral>>. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Ensino Médio. **Educação Integral**, 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>>. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República - Secretaria de Governo. **Política Nacional de Juventude**, 2017. Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/juventude/politica-nacional>>. Acesso em: 30 set 2017.

BUENO, S. F. **A pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CANTET, L. Imovision. **Entre os muros da escola**, 2008. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-58151/>>. Acesso em: 30 set 2017.

CARDOSO JR, H. R. Conceitos onto-políticos no pensamento de Gilles Deleuze: minoria como "devir-minoritário". **Política e Trabalho**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 21-28, set 1999.

CARVALHO, I. O. O fetiche do empoderamento: do conceito ideológico ao projeto político econômico-político. In: MONTAÑO, C. **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do "terceiro setor"**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 144-184.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHEDE, R. A. F. V. **A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)**. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, p. 313. 2014. ([Tese de Doutorado]).

CHIOZZINI, D. F. Serviço de Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo e os Ginásios Vocacionais. **CEDIC PUC SP**, 2017. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cedic/memoria_educacao/root/historia.html>. Acesso em: 14 set. 2017.

CIAMPA, A. D. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio em Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CORAZZA, S. M. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORAZZA, S. M. Método Válerly-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set-dez 2012.

COSTA, A. C. G. **Ser empresário**: o pensamento de Norberto Odebrecht. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2005.

COSTA, A. C. G. **Educação**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COSTA, A. C. G. **Aventura Pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010a.

COSTA, A. C. G.; COSTA, A. C. G.; PIMENTEL, A. D. P. G. **Educação e Vida**: um guia para o adolescente. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010b.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, L. B. D. **Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 180. 2010. (Tese de Doutorado).

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

CUNHA, L. A. A educação no pensamento liberal. In: CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p. 24-45.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

DANTAS, S. S.; CIAMPA, A. D. C. Projeto de Vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 138-152, jul-dez 2014.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out 2007.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. O abecedário de Gilles Deleuze. **escolanomade.org**, 2017. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: 20 março 2017. Tradução livre de entrevista em vídeo para fins didáticos.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assirio & Alvim, 1972.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol 3. São Paulo: Editora 34, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol 4. São Paulo: Editora 34, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol 1. São Paulo: Editora 34, 2006.

DELORS, J. (). **Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 14 de set. de 2017. ed. [S.l.]: Unesco, 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo: Edusp, 2009.

DUCKWORTH, A. **Garra. O poder da paixão e da perseverança.** São Paulo: Intrínseca, 2016.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria: aprendizagem entre iguais - da teoria à prática.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **Protagonismo na Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESTAUN, A. M. **Pedagogia da Presença Marista.** Curitiba: Grupo Marista, 2014.

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. 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, M. **Vigiar e punir: história da violência na prisões.** Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. C. D. Avaliação Educacional. **Avaliação Educacional**, 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>. Acesso em: 21 abril 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FRODA, S. M. **O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 175. 2015. (Dissertação de Mestrado).

FROMM, E. Prefácio. In: NEILL, A. S. **Liberdade sem Medo.** São Paulo: Ibrasa, 1971. p. XVII - XXII.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia [on-line]**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 144-157, jan-jun 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZÁLES, Z. K.; GUARESCHI, N. M. F. O protagonismo social e o governo dos jovens. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, Manizales [Colômbia], v. 7, n. 1, p. 37-57, juv 2009.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GOULART, M. V. S.; SANTOS, N. I. S. Protagonismo Juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. **Ciencias Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 50, n. 2, p. 127-136, mai-ago 2014.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 2012.

GUATTARI, F e ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HORTA, J. M. **O cuidado como atitude básica para uma educação interdimensional: análise de uma experiência**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 98. 2014. (Dissertação de Mestrado).

HURTADO, D. H. **Projeto de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condições de vulnerabilidade social na cidade de São Paulo**. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 170. 2012. (Dissertação de Mestrado).

IBGE. Educação e Condições de Vida. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_de_vida/indicadores_minimos/tabela3.shtm#a32>. Acesso em: 11 set. 2017.

ICE. Escola da Escolha. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**, 2017. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

IG SÃO PAULO. Ensino integral é rejeitado por 56% das escolas procuradas pelo governo de SP. **Último Segundo**, 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-09-19/ensino-integral-e-rejeitado-por-56-das-escolas-procuradas-pelo-governo-de-sp.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_s_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

JACINTO, C. et al. **Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo**. Universidade de Buenos Aires. Buenos Aires. 2005. (7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo).

JARDIM, J. Globofilmes. **Pro dia nascer feliz**, 2005. Disponível em: <<http://globofilmes.globo.com/filme/prodianascerfeliz/>>. Acesso em: 30 set 2017.

KOWARICK, L. **Escritos Urbanos**. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Moderna, 2004.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; BATISTA DOS REIS, J. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out-dez 2011.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escolha do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan-mar 2012.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. A. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas públicas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr 2006.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MANDELLI, M. T. **Correndo atrás de seu projeto de vida: um estudo com participantes do programa jovem aprendiz**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 143. 2011. (Dissertação de Mestrado).

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventude e Projeto de Vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 49-57, 2011.

MARQUES, P. Grupo de Estudos em Educação Libertária. **León Tolstói: O educador libertário dos camponeses**, 2014. Disponível em: <<http://libertariosufpel.blogspot.com.br/2014/05/leon-tolstoi-o-educador-libertario-dos.html>>. Acesso em: 13 março 2017.

MÁRQUEZ, G. G. **A solidão da América Latina**. Estocolmo: [s.n.]. 1982. p. 1.

MARTINELLI, S. D. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 21-31, jun 2007.

MARX, K. A mercadoria. In: MARX, K. **O capital, crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, v. I, 1985. p. 45-78.

MEC. Programa Ensino Médio Inovador. **Ministério da Educação**, 10 jan. 2013. ISSN 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 set. 2017.

MEC. Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015. **Ministério da Educação**, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MECENA, E. H. D. **O desempenho escolar de alunos da periferia: elementos para uma etnografia de construção de representações sobre fracasso escolar**. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, p. 448. 2011. (Dissertação de Mestrado).

MEIRELLES, M. C. B.; DAINESE, R.; FRISO, V. A Educação Especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 189-202, jan-abr 2017.

MENDES, J. T. N. **O projeto de vida dos jovens pobres na vivência do tempo presente**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 136. 2008. (Dissertação de Mestrado).

MENEZES, M. T.; TREVISOL, M. T. C. Adolescentes e projetos de vida: um estudo com alunos da primeira série do ensino médio. **Leopoldianum**, Santos, v. 110/111/112, n. 40, p. 13-24, 2014.

MIRANDA, C. S. N.; BARBOSA, M. S.; MOISÉS, T. F. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. **Revista do Nufen**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 17-40, jan-jul 2011.

MONTAÑO, C. (.). **O canto da Sereia: crítica à ideologia e aos projetos do "terceiro setor"**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo. **Prefeitura de São Paulo - Trabalho e Empreendedorismo**, 11 set. 2017. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/informacoes/atlas_municipal/>. Acesso em: 11 setembro 2017.

MURICI, I.; CHAVES, N. **Gestão para resultados na educação**. Nova Lima: Falconi, 2013.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1971.

NICOLELIS, M. **Muito além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebros e máquinas - e como ela pode mudar nossas vidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NOGUEIRA, B. R. **Mediação Escola Comunidade [palestra]**. Câmara Municipal de São Paulo. São Paulo: Instituto Mediaris. 20 set. 2017.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Criminalidade bairro a bairro. **Infográficos Estadão**, 11 set. 2017. Disponível em: <<http://infograficos.estadao.com.br/cidades/criminalidade-bairro-a-bairro/>>. Acesso em: 11 setembro 2017.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out 2005.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan-abr 2008.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PATTO, M. H. D. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Bauru: Casa do Psicólogo, 2000.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIECK, E. **Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social**. Unicef. Ciudad de México, p. 557. 2001.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. A multidimensionalidade sincrônica da didática e da formação do professor. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e**

conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 94-104.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. M. E. **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos:** desafios para a inclusão social. Recife: Bagaço, 2006. p. 251-262.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades de pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. A. L. A. **Trabalho docente:** formação, práticas e pesquisa. Joinville: Univille, 2010. p. 79-100.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Saberes e trabalho do professor: Que aprendizagens? Que formação? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes.** Curitiba: Champagnat, 2012. p. 83-100.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **A aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

QEDU. **Qedu**, 11 set. 2017. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2329-sao-paulo/ideb>>. Acesso em: 11 setembro 2017.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

SAMPAIO, Z. **Educação e Liberdade em Wilhelm Reich.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

SANTOS, A. D. F. **Projeto de Vida e Juventudes:** trajetórias contemporâneas de jovens quilombolas. Curitiba: Appris, 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.571 de 02 de dezembro de 2011 - Institui, junto a Secretaria de Educação, o Programa Educação: compromisso de São Paulo. **Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo**, 2011. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SÃO PAULO. Secretário fala sobre o Ensino Integral. **Secretaria da Educação**, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vJWFv5X2Xms&t=60s>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SÃO PAULO. Entrevista com Thereza Barreto. **Núcleo de Vídeo SP**, 2012b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FSmNkCh1gqY>>. Acesso em: 11 out. 2015.

SÃO PAULO. Diretrizes do Programa Ensino Integral. **Secretaria de Estado da Educação**, 10 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 20 janeiro 2014.

SÃO PAULO. Programa de Qualidade da Escola. **Programa de Qualidade da Escola**, 20 ago. 2015. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>.

SÃO PAULO. Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016 - Aprova o Plano Estadual de Educação de S.Paulo e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 2016. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 25 agosto 2017.

SÃO PAULO. Escola de Tempo Integral. **Secretaria de Estado da Educação**, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em: 12 setembro 2017.

SÃO PAULO, E. Lei Complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012 alterada pela Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 2012c. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/alteracao-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 30 set 2017.

SAVIANI, N. Educação Brasileira em tempos neoliberais. **Princípios**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 52-61, mai-jul 1997.

SCHWARTZMAN, S. **Educação Média profissional no Brasil: situação e caminhos**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SEADE. Pesquisa de condições de vida - 2006. **Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados**, 2007. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/pcv/pdfs/escolaridade.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SEESP-CIMA. Censo Escolar São Paulo - Informe 2014. **Secretaria de Estado da Educação**, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SENNA, S. R. C. M.; DESSEN, M. A. Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a concepção contemporânea de adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 101-108, jan-mar 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M. A adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr-jun 2010.

SILVA, T. T. **Liberdades Reguladas - a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, T. T.; KOHAN, W. Dossiê: entre Deleuze e a Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1171-1340, set-dez 2005.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SINGER, H. **Territórios Educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola**. São Paulo: Moderna, v. 2, 2015.

SOUZA JR, M. B. M. D.; MELO, M. S. T. D.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento de dados numa perspectiva qualitativa em Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul-set 2010.

SOUZA, A. P. L. et al. Participação Social e protagonismo: reflexões a partir das conferências de direitos da criança e do adolescente no Brasil. **Avances en psicología Latinoamericana**, Bogotá [Colômbia], v. 28, n. 2, p. 178-193, online 2010.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 16-39, set-dez 2003.

TAMER, P. R. Sorocaba, Ensino Médio em Tempo Integral, leia a entrevista com Herman Voorwald. **Paulo Roberto Tamer**, 2012. Disponível em:

<<https://wordpaulotamer.wordpress.com/2012/06/27/sorocaba-ensino-medio-em-tempo-integral-leia-a-entrevista-com-herman-voorwald/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

TORRES, H.; MATTOS, M. **Projeto de Vida: o papel da escola na vida dos jovens**. Fundação Lemamm. São Paulo. 2015.

TOUGH, P. **Uma questão de caráter**. São Paulo: Intrínseca, 2012.

WAISELFIZ, J. J. Mapa da Violência. **Mapa da Violência**, 11 set. 2017. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_adolescentes.php>. Acesso em: 11 setembro 2017.

WALLERSTEIN, I. **Utopística ou as decisões históricas do século vinte e um**. Petrópolis: Vozes, 2003.

WELLER, J. **La problemática inserción laboral de los y de las jóvenes**. ONU CEPAL. Santiago de Chile, p. 82. 2003.

WIKIPEDIA. Lista de municípios de São Paulo por IDH-M. **Wikipedia**, 11 set. 2017a. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_de_S%C3%A3o_Paulo_por_IDH-M>. Acesso em: 11 setembro 2017.

WIKIPEDIA. Lista de municípios do Brasil por IDEB. **Wikipedia**, 11 set. 2017b. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Brasil_por_IDEB>. Acesso em: 11 setembro 2017.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas escolares. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan-abr 2012.

6. Índice de Apêndices (cd-rom)

Apêndice 1	01
Transcrição das entrevistas com estudantes na Escola A	
<i>Os trechos em negritos foram aqueles transcritos no corpo desta Tese</i>	
Apêndice 2	19
Transcrição da entrevista com o Diretor da Escola A	
<i>Os trechos em negritos foram aqueles transcritos no corpo desta Tese</i>	
Apêndice 3	43
Transcrição da entrevista com o Coordenador Geral e com Professor da Escola A	
<i>Os trechos em negritos foram aqueles transcritos no corpo desta Tese</i>	
Apêndice 4	48
Registros pessoais de acompanhamento profissional na Escola B	
Apêndice 5	81
Questionário <i>on-line</i>	
Apêndice 6	84
Respostas ao questionário <i>on-line</i> – Por agrupamento de sujeitos	
Apêndices 7a e 7b	91
Resposta ao questionário <i>on-line</i> – Categorias Sintéticas	
Apêndice 8	93
Marco Legal do Programa Ensino Integral	
Apêndice 9	101
Questões que nortearam as entrevistas semiestruturadas	

APÊNDICE 1

Transcrição com entrevistas dos estudantes da escola A

Transcrição estudantes 1 – 24/08/2017

Entrevistador – escola Milton da Silva Rodrigues, entrevista com alunos sobre protagonismo e projeto de vida. Vamos falar com a...

Marcela 2 ano

Isabela 2 ano

Isabela 2 ano

Leticia 2 ano

Mateus 2 ano

E – Já agradecendo a participação voluntária aqui na pesquisa... Então gente: vocês querem ser protagonistas?

Uníssonos: SIM!

Risos

E – que bom... por que?

Marcela – eu que o protagonismo é uma maneira, uma maneira de principalmente ajudar o próximo; a gente aprendeu aqui que o protagonismo é saber que não existe só a gente, existe uma comunidade. E para essa comunidade funcionar a gente tem que estar sempre interagindo e ajudar um ao outro. Então eu acho que essa é a principal meta do protagonismo. E eu acho que é algo que todo mundo deveria ter porque é algo como uma base essencial da vida... ajudar o próximo e cooperar com a comunidade em que você vive.

Isabela – como vice presidente do grêmio estudantil, eu acho muito importante a gente ter essa ação de poder ajudar as outras pessoas, para as pessoas poderem caminhar; assim como no acolhimento, a gente chega a gente é acolhido, a gente tem, a gente pode, a oportunidade de acolher outras pessoas. Então acho isso muito importante, porque além do nosso crescimento intelectual, a gente pode crescer pessoalmente aqui na escola também.

Debora – Quando a gente chega na escola, o acolhimento, é sobre protagonismo. Que a gente começa a se ajudar, faz tudo em conjunto para você ver que aqui dentro ninguém é sozinho, todo mundo é um com o outro, e isso é muito legal, é algo que a gente aprende aqui, tanto nas aulas quanto fora.

Mateus – como a Isabela disse, aqui é tudo como uma família, todo mundo se ajuda. E como a Marcela disse, também, o protagonismo serve para ajudar as pessoas, e acho que nessa situação, a nossa sociedade está precisando de pessoas que precisam ajudar. E a gente aprende isso para passar para outras pessoas no futuro.

Isabela – e além disso o protagonismo é também correr atrás dos seus objetivos. Sempre correr atrás e não desistir e ajudar outras pessoas a fazerem o mesmo que você.

E – quando os alunos entram no ensino integral normalmente eles não tem essa visão que vocês estão defendendo de forma tão bonita. O que vocês acham que tem na escola que faz essa mudança, que faz todo mundo acreditar nessa possibilidade.

Marcela – primeiramente, como a Isabela já tinha falado, a gente tem o acolhimento. Acho que... (olha para todos),

Uníssonos: Todos somos acolhedores!

E – gente, que legal, parabéns, o acolhimento é uma coisa mágica que vocês fazem!

Todos – É! (vozes misturadas) é espetacular, maravilhoso

Leticia – os melhores dois dias! Incrível!

E (cortando) – conta um pouco porque é incrível... mas responde, depois a gente volta na coisa no incrível

Uníssonos: risos

E – já empolga né!

Marcela – O acolhimento acho que é o principal, assim... porque eles vem de fora, de escolas diferentes, turmas diferentes, pensamentos diferentes. Maturidades diferentes, e quando a gente chega aqui a gente tem a base que é mostrar para eles que agora está iniciando uma nova etapa, uma nova mudança, e eles precisam entrar dentro desse contexto. O protagonismo como é uma questão de ajudar a comunidade, a gente mostra para eles que eles precisam correr atrás do deles, precisam pensar no futuro, eles precisam ter uma meta, mas eles precisam também desenvolver o lado pessoal deles, eles precisam... ser... (como é que fala, olha para Isabela), eles precisam fazer... Eles precisam saber conviver com as outras pessoas, eles precisam saber conviver com as diferenças. E a gente também preza muito o cuidado da escola, de tudo o que a gente tem... isso também desenvolve muito, o protagonismo deles. O cuidado com onde você vive... o respeito com quem você vive, com os professores, com os tios da limpeza, com as tias da cantina... com todo mundo! A gente aprendeu aqui que tem que tratar todo mundo igual, desde o Diretor com o maior respeito até as tias da limpeza, todo mundo aqui... a gente aprendeu que a gente precisa desse respeito. E eu acho que o acolhimento ele traz isso, ele mostra isso... que no acolhimento que são quatro acolhedores para uma turma de mais ou menos 20 alunos... que a gente precisa, que a gente mostra para eles que precisam desenvolver esse lado deles; que eles precisam estar abertos a ajudar as

outras pessoas, que eles precisam estar abertos a buscar um caminho mais para a frente, e acho que isso é o principal, que dá esse (som de mãos batendo, como ir em frente)... esse primeiro passo que dá o acolhimento.

Isabela – e o respeito também que todo mundo tem sobre o outro aqui. Independente da raça, da opção sexual, a gente é muito aberto. E também a gente tem esse livre acesso para se expressar, para falar o que a gente realmente pensa e maneiras para poder ajudar a escola. Então sempre que a gente tem uma opinião a gente pode chegar para o Orlando e falar olha, “eu penso isso isso, a respeito disso e eu acho que a gente poderia mudar”... a gente pode montar um grupo de alunos para promover essa melhoria, assim como (outros vão ajudando a elencar) os 5S, o Grêmio estudantil, os clubes juvenis

Mateus – os projetos da legiana que ela faz de vez em quando...

Isabela – sim, então tudo isso, alavanca a gente! Não é uma escola que a gente chega, é uma oligarquia, os professores mandam a gente sofre opressão e é só isso... Não, aqui a gente chega e conversa com os professores, não tem essa opressão de que só porque eu fiz uma faculdade eu vou ter que mandar em você. Não! Eles abrem um espaço para a gente poder conversar sobre isso, a gente coloca vários assuntos sobre pauta... a gente conversa muito sobre isso.

Isabela – É, aqui os professores e os alunos trabalham juntos...(Isabela junto): Juntos! (e Isabela complementa)... e a gestão também!

Letícia – É e tipo, quando eles (os alunos novos), sabem que vão vir para cá, eles não tem essa visão que a gente porque (pensam) “meu deus, vou passar nove horas na escola!” (outros parafraseiam: o dia inteiro), e eu vou ter que estudar toda hora e o professor não vai deixar eu falar... E não é bem assim; o acolhimento ele já tira bem essa visão, porque eles chegam aqui e eles veem que a tem mais liberdade, a gente mostra para eles também que eles podem se expressar. Quando eles chegam a gente faz eles trabalharem em conjunto, os as ideias deles, criatividade deles, e é uma coisa bem legal, porque eles veem que a escola não é aquilo que eles pensavam e começam a mudar a visão deles sobre isso.

Mateus – É, quando eles chegam aqui eles pensam “vai ser chato, igual nas outras escolas!” E não é. Desde o acolhimento, a gente mostra que é bem mais aberto. Quando eles realmente veem como é a escola eles gosta é querem ficar. E acho que isso é a base, tipo, de eles começarem a mudar, o projeto deles... de pensar essas coisas. Porque quando eles eram da outra escola, “ah, qualquer um”, agora não, agora eles tem uma mente formada das coisas que eles vão fazer futuramente.

Isabela – o mais legal também para alavancar esse protagonismo é que logo depois dos dois dias de acolhimento, a gente pede que... ocorre uma culminância em que todas as salas de acolhida de alunos novos apresentam um trabalho, pode ser uma música, um teatro, uma coisa que eles gostem, sobre o que eles aprenderam. Sobre ser autônomo, competente e solidário – que é o lema da escola -, sobre os quatro pilares da educação que é ser, conhecer, fazer... (não conclui porque Isabela diz o conviver ao fundo) e é muito legal, porque a gente já chega engatando nisso que é o protagonismo da escola, totalmente diferente das outras escolas.

Letícia – E são os três anos do Ensino médio trabalhando encima disso, ser fazer... todas as competências...

E – Vocês poderiam contar como foi para vocês essa mudança. Porque todo mundo (que estão aqui) chegou e foi acolhido (sim, em uníssono), todos chegaram com a escola já funcionando (no PEI) e passaram por acolhimento. Como foi para vocês essa mudança... de percepção, “nossa, o que que é isso, que mundo é esse?” (risos)... como é que foi isso?

Letícia – para mim, eu vim de uma escola muito fechada, era essa hierarquia do professor com o aluno... então quando eu cheguei aqui e vi que a gente poderia levantar projetos com os professores, que eu tinha voz para falar dentro da sala, que a gente como turma, com a união da sala a gente poderia fazer mais, me mudou muito! Eu era uma pessoa, quando eu cheguei aqui eu era uma pessoa muito fechada, era uma pessoa muito tímida e isso me transformou muito, hoje eu sou uma pessoa que interage mais, que está sempre buscando projetos novos, ou que se envolve com os primeiros anos... a gente sempre busca interagir entre as séries, e isso foi muito bom para o meu lado pessoal, me desenvolveu muito nessa questão de interagir com as pessoas.

Débora – Me mudou muito em prol da sociedade, em prol das pessoas; eu entrei aqui – igual a Marcela falou – eu entrei uma pessoa muito individualista, eu gostava muito de fazer as coisas para mim, então a partir do momento que eu cheguei, vi essa recepção, vi as pessoas se preocupando com as pessoas, com os alunos novos... coisa que nas outras escolas a gente chega e já cria aquela rivalidade – isso é normal -, mas aqui não, aqui a gente chega, é recepcionado muito bem e isso me deu vontade de fazer melhor para as pessoas; **a partir do momento que eu vi os acolhedores eu falei “eu quero ser acolhedora, eu quero acolher as pessoas!”** E esse ano que eu fui acolhedora foi muito legal, porque os acolhedores do ano passado viram seus acolhidos deles sendo acolhedores... então acho que isso é a melhor coisa, a gente poder passar a ser orgulho de outras pessoas. **Eu passo por ai e as pessoas falam “nossa, mas o que é ser acolhedor, o que eu faço para ser, eu achei muito legal!”** Então fica legal para a gente porque a gente alavanca outras pessoas, a gente dá força e a gente cresce e a gente ajuda as outras pessoas a crescer também, é como se fosse um exemplo, né, e eu acho isso muito legal, ser exemplo para outras pessoas!

Isabela – bom, quando eu entrei aqui foi muito diferente, nova etapa, ensino médio, tudo diferente, assim, pensamento. Eu eu também era uma pessoa muito fechada, tímida também, eu não gostava muito de falar e tal (risos abafados), e agora, tipo, mudou totalmente, sou outra pessoa, trabalho em grupo, é o que a gente tem muito aqui, ajuda a gente...

Leticia – É, quando eu entrei, vim de uma escola particular, que era tudo totalmente fechado, não podia fazer nada, e eu entrei aqui e olhei o que estava acontecendo, vi os acolhedores e eu falei “Meu deus, que escola eu estou!?” Mas aí eu vi que não era como a minha antiga, que aqui eu podia me expressar, que aqui eu podia – não fazer o que eu quisesse – mas eu tinha liberdade de poder dar opinião, de chegar no Diretor e falar alguma coisa, que ele ia ouvir, ele ia conversar sobre; não só com ele mas com todo mundo, sabe!?! Eu cheguei bem fechada mesmo por causa disso, mas, meu, eu fiz várias amizades aqui dentro e hoje a gente convive tudo junto; na nossa sala todo mundo é por todo mundo, o trabalho é em conjunto, e é isso!

Mateus – eu também... vim de uma escola particular que era muito fechada, os diretores nem se envolviam muito com os alunos, só subiam para as salas para dar bronca ou recado, tipo, dá o celular que não é para mexer na aula...Então quando eu entrei aqui, eu vi que os acolhedores, eles passavam uma boa impressão, eles passavam como que era a escola! E foi tipo, a partir desse momento que eu passei a me expressar melhor... comecei a mudar do jeito de pensar essas coisas. Porque antigamente eu era uma pessoa muito fechada para mim e quando eu entrei nessa escola tudo mudou, eu fiquei muito melhor, dou mais opiniões, eu ajudo as pessoas agora e acho que isso é o fundamental.

E – vocês acha que nas salas de aula, depois do acolhimento continua, os professores são acolhedores, o que tem de diferente nessa relação... ou não tem diferença...

Marcela – Assim: é como os alunos chegam e são acolhidos por alunos da escola, quando chegam os professores eles pensam que vai ser alguma coisa diferente, mas os professores procuram sempre trabalhar na mesma linha. Ele deixam, eles mostram, eles ressaltam o que a gente viu no acolhimento, do protagonismo, do ser, fazer... do conhecer, e do autônomo, competente e solidário. Os professores eles tentam trabalhar isso de todas as formas possíveis... projetos, seminários, tudo, então... não é que tenha diferença, mas os professores trabalham isso de uma forma mais intensiva com os alunos. E, as vezes, quando a gente precisa ouvir broncas, ou quando precisa mudar a cabeça de alguma forma – até porque o protagonismo, algumas pessoas, por vir de uma maneira, de uma maturidade diferente, elas acabam vendo de uma forma meio errada – **então os professores eles servem para mostrar o caminho para você, é assim que faz, é assim que você precisa ser, eles ajudam no projeto de vida, como você tem que fazer para alcançar seu projeto de vida, o que você está precisando agora, o foco que você precisa. Ou, se você chega aqui sem nenhum projeto de vida, sem nem saber o que você vai fazer, eles mostram as opções, eles mostram o que você é bom, o que você é competente para fazer. E eu acho que o professor ele é o responsável por ajudar a gente a trilhar o nosso caminho. E é o que eles fazem muito aqui.**

Isabela – Sim, é tudo muito dinâmico. A partir do momento que a gente entra na sala, eles já começam a falar sobre todos os programas que tem a escola, sobre todas as novas oportunidades que a gente tem aqui dentro, sobre o nosso crescimento pessoal, eles falam sobre tudo, e entra muito nisso do projeto de vida. A gente tem a aula de PV, de projeto de vida, e ela, ela é espetacular, ela encaminha a gente, a gente faz testes vocacionais, e é tudo muito incrível, porque é muito diferente das outras escolas, é muito mais legal da gente aprender, porque é muito mais, muito mais...

Isabela (entrando em complemento na frase de Isabela) - ... o melhor caminho para a vida lá fora...

Isabela (retomando) - ... é, muito mais, é (Isabela junto), dinâmico! Muito mais interativo!

Isabela – Nos dois primeiros anos que é onde a gente faz PV que é o primeiro e segundo ano, PV não é voltado para sua área de profissão, ele é voltado mais para o seu lado pessoal, para você desenvolver como pessoa, a forma como você interage, suas metas, como você vai conseguir; não é voltado só para profissão, é voltado para você se desenvolver pessoalmente

Isabela - ... ser uma pessoa melhor. É o foco da escola, eles querem levar, deixar a gente lá fora como uma pessoa melhor, a gente entra uma pessoa e sai outra, a gente sai muito mais argumentativo, pensando no próximo, e é isso que eles prezam aqui nessa escola, bem estar e pessoas melhores.

Mateus – Como a Isabela disse, os professores sempre perguntam sobre o projeto de vida e tal; nas outras escolas, não, os professores nem querem saber seu projeto de vida e nem nada. Aqui não, aqui eles perguntam e eles ajudam você a desenvolver seu projeto de vida. Ajuda você a entender se você quer mesmo ou se você quer mudar de profissão e nessas horas que você vê se você quer mesmo. Então, eu acho que os professores sim, são acolhedores também, e eles ajudam muito nossa profissão e nosso projeto de vida. Acho que é isso.

Leticia – quando eu entrei nas aulas eu me senti acolhida sim, porque eu vi que os professores se preocupam em saber o seu projeto de vida. Porque eu já vi muitos deles [professores] perguntando “Ah, você mudou seu projeto? Continua com o mesmo?” Assim, todas as aulas, tanto na tutoria – que aqui cada um tem seu tutor aqui, que é um professor – como na aula de PV, em qualquer aula eles perguntam se seu projeto é o mesmo, se ele mudou, como você está se saindo nele, e eu acho isso muito legal, porque você que não está sozinho aqui dentro, você tem alguém para ajudar, não só alunos, mas professores te ajudando.

Isabela – Eles que nos tenhamos metas, querem que a gente cumpra essas metas, até chegar aonde a gente quer, poder chegar aonde a gente quer.

E – para alguns alunos que demoram ou que tem mais dificuldade de construir o PV, ou para entender esse processo que vocês estão descrevendo, como vocês enxergam isso – porque vocês aqui são acolhedores e se mantem acolhedores durante o ano, não é!?!...

Várias vozes – Sim, sim...

E – que legal! Mas como vocês veem quando demora mais para alguém entender esse processo – porque tem alguns que demoram mais... sem falar de pessoas, só a gente entender, porque que, de repente, para alguns, essa questão do acolhimento, do cuidado não toca, o que vocês acham, que é uma questão da escola, de que a pessoa não está “a fim”?

Marcela – eu acho que é assim, que existem pessoas e pessoas. A gente está falando assim generalizando, porque são muitas as pessoas assim que são decididas, que sabem o que quer. Mas tem aqueles que são meio perdidos e a gente ajuda, a gente tenta muito ajudar. Mas existem muitos alunos que não querem ser ajudados. Esse é o maior problema. A escola dá todo o suporte, os professores dão todo o suporte, os acolhedores também... mas tem alguns alunos que por mais que a gente converse, que a escola chame pais, e que ocorra tudo aquilo que tem que ocorrer para poder chamar a atenção deles, eles não querem ter essa percepção de “Ah, eu quero o meu projeto de vida, eu quero ser acolhedor, eu quero isso, eu quero aquilo!” Não são todos os alunos, é a minoria, mas existe, né! Então não é um problema... eu acho, na verdade eu tenho certeza que não é um problema da escola, eu acho que isso envolve muito a pessoa, desde quando ela entrou na escola, todas as bases que ela teve; porque aqui é uma escola maravilhosa, mas as escolas que a gente passou, não foram, a maioria das escolas por onde a gente passou não nos deram uma boa base. Então acho que isso envolve muito os primórdios, isso não é da idade de agora; se a pessoa não tem a vontade, a força de vontade, aquele ânimo de crescimento, eu acredito que ela não vai criar agora porque um grupo de alunos vai chegar para ela e dizer, “vamos fazer isso, é muito legal ser acolhedor!” Eu acho que isso não vai abrir os olhos da pessoa. Porque se ela cresceu assim, se ela se desenvolveu assim, é muito difícil o processo para poder mudar a mente dela. E eu acho que as pessoas são diferentes, então sempre vai ter pessoas que estejam num meio de querer crescer. Acho que isso envolve muito o pessoal da pessoa.

Isabela – E, também, por exemplo, os alunos que demoram mais é porque são meio fechados. A gente precisa tentar trabalhar com eles, a gente precisa sentar e conversar, até porque tem muitos alunos que chegam – não, não são muitos alunos -, mas tem alunos que chegam aqui, que veio porque o pai quis ou que a tia quis, e aí eles se fecham muito para a escola, eles não deixam a gente trabalhar, mostrar para eles o que a escola tem a oferecer. Então eles se fecham muito, eles não querem, eles não tem como se desenvolver – a gente vê dessa forma - o aluno não tem como se desenvolver... não é que ele não tem como, mas é difícil ele se desenvolver sozinho dentro da Escola. Ele precisa ter muito, interagir muito com a turma, então, quando o aluno, ele se fecha, fica naquela questão individualista - só eu, eu vou correr atrás do meu – é bem difícil ele se desenvolver como pessoa aqui dentro. Mas a gente sempre tentar trabalhar; a gente tenta conversar, o Diretor tenta conversar, o tutor conversa, a gente tenta de todos os meios, mas isso vai muito da pessoa. A pessoa tem que se deixar correr atrás, tem que se deixar abrir para a escola e por tudo o que ela oferece. Porque não adianta nada a gente ajudar muito uma pessoa que não quer ser ajudada.

Isabela – Eu acredito que essa coisa do desenvolvimento vai da obrigação. Quando você é obrigado a fazer algo, como seu pai coloca você aqui dentro e você não queria estar aqui, é muito mais difícil você se desenvolver sendo obrigado a fazer uma coisa do que quando você tem vontade de vir para cá.

Letícia – como a Isabela e a Marcela disseram, muita gente vem aqui sem querer. Eu, quando vim para cá, não sabia realmente se queria. Vim porque minha família queria mas eu acho que, assim, foi a melhor escolha eles fizeram. Mas, durante as aulas a gente tenta falar com elas, fazer se abrir; eu acho que principalmente no clube é o mais fácil de fazer isso, porque é só aluno com aluno, é aluno que cuida de clube, não tem professor, e eu acho que a pessoa consegue ir se soltando independente do clube que ela escolheu. Ela consegue ir se soltando, ela consegue ir se expressando, porque não é só sua sala, é você e... mais toda a escola, tem gente de todas as salas. Então acho que fica mais fácil de a pessoa conseguir trabalhar em cima disso, dela conseguir se soltar, porque ela está em um monte de gente, que pode ajudar ela.

Mateus – É, não tem o que falar, porque elas já falaram tudo né! Não tem o que falar.

E – dentro dessa dificuldade vocês veem muita gente se transformando...

Uníssonos – Sim!

Isabela – A gente acaba meio sendo exemplo disso. Porque quando a gente chegou aqui a gente era uma pessoa, a gente era muito fechado e a gente acabou se transformando. Tipo eu digo no meu caso; quando eu cheguei aqui eu era uma pessoa muito individualista, muito fechada, eu era uma pessoa muito para mim, correr atrás do meu, o meu futuro, vendo só o meu lado. E quando eu comecei a entender isso que não era só eu, que existia mais, muitas pessoas a minha volta, que essas pessoas também precisavam de mim e eu também precisava delas, isso acaba abrindo muito a sua mente e a forma de pensar as coisas.

E – você falou um pouco antes que tem um jeito errado de ver protagonismo, aí você não desenvolveu muito – e tem essa coisa de ver assim, protagonismo individual, é o que eu quero só -, vocês poderiam...

Letícia – como e que o diretor chama isso?

Isabela – protagonismo inverso ...

Mateus – inverso, é !

E – E como vocês veem isso... desenvolver mais um pouco essa ideia, que não é esse protagonismo inverso que o Diretor chama, mas esse protagonismo positivo, nessa perspectiva, então, de que é com o outro. Vocês gostariam de falar um pouco mais? Como ele se relaciona com o projeto de vida de vocês. Porque o projeto de vida é de cada um, não é? Como eu desenvolvo meu projeto de vida preocupado com os outros também?

Débora (pensando) – Calma! Eu não consegui desenvolver aqui, fala de novo, por favor...

E – então... vocês falaram que tem um protagonismo errado, não é...

Débora, reiterada pelos demais - sim...

E – ...e muitas vezes protagonismo é aquela coisa – o protagonismo “errado” -, é aquela coisa, achar que só eu importo... ele é muito egocêntrico, não é, minha opinião e o outro não importa; ai eu tenho que negociar pontos de vista, que eu dependo do outro, que está todo mundo junto se cuidando... Mas, ao mesmo tempo, tem o projeto de vida que é de cada um de vocês, individual. Como é que essas duas coisas se encontram: eu tenho que estar com o coletivo, ajudando os outros e os outros também me ajudam, e o projeto de vida é só meu... pode parecer uma contradição, não parece? Protagonismo com todo mundo mas o projeto de vida é meu...

Débora, interrompendo – Sim, mas, mas então, entra muito no que a Marcela falou das aulas de PV. As aulas de PV não são focadas no que você quer ser, elas são focadas no protagonismo, de você ser uma pessoa melhor e fazer o bem para o próximo. Agora, essa coisa do que eu quero ser futuramente, a gente trabalha, bastante, mas são nas tutorias. Agora o resto das aulas a gente trabalha em grupos, são... é, eu trabalho para a Marcela, a Marcela trabalha para a Débora, e a gente intercala isso. É, a parte que entra do que eu quero fazer para faculdade, do que eu quero ser para minha vida, é da tutoria. A tutoria é o professor que acompanha e te dá as direções, se você foi mal em uma nota ele pergunta porque. É um pai aqui dentro da escola. É difícil conciliar essas duas coisas, mas a gente consegue pela sustentação que a gente tem dos professores, a gente consegue dividir bem isso. Então esse protagonismo é relacionado ao nosso pv, fala com tutoria, e o nosso projeto de vida fala sobre cuidar de outras pessoas; fala sobre como a gente tem que se portar na sociedade, sobre como devemos ser no mercado de trabalho, como devemos tratar as pessoas diferentes de nós, com respeito e com tudo mais... É essa diferença de tutoria e a aula de PV, são coisas... no começo a gente fica meio perdido, porque realmente é bem contraditório, mas, no final, a gente se dá bem, a gente consegue, é bem interessante!

Isabela – Até porque o protagonismo, a gente tem um lema aqui na escola que é o ser competente, autônomo, e solidário, então, eu so consigo desenvolver o protagonismo quanto eu tenho essas três coisas. Porque não adianta eu ser competente e autônomo e não ser solidário com o próximo; e não adianta eu ser solidário e competente e não ter autonomia para fazer as coisas. Então essas três coisas caminham juntas.

Mateus – Sim!

Isabela - Eu preciso ter a competência para realizar as minhas tarefas, eu preciso ser autônomo para realizar e correr atrás do meu projeto de vida e eu preciso ser solidária para que eu possa ajudar o próximo. Então, tipo não é que seja... coisas que sejam contraditórias eu correr atrás do meu projeto de vida, eu ser autônoma e solidária e eu ajudar o próximo... essas duas coisas precisam sempre caminhar juntas. Porque eu não posso só olhar o meu lado e eu também não posso tanto me dedicar às outras pessoas...

Mateus – ... e esquecer de mim...

Isabela - ... e não desenvolver o meu, pessoal. Então essas duas coisas precisam ser muito equilibradas. Eu preciso saber...

Debora – Essas três coisas!

Isabela – (risos) Essas três coisas precisam ser muito equilibradas. Eu preciso saber desenvolvê-las dentro da minha vida, dentro do que eu quero, dentro da minha comunidade. Então essa coisa de ser solidário no projeto de vida, da gente aprender a desenvolver não é porque... não é só aqui dentro... é quando eu sair lá fora eu sei que vou encontrar uma diversidade muito maior do que eu tenho aqui dentro. E as coisas vão ficar complicadas, porque aqui a gente tenho pessoas que pensam como a gente... lá fora você não vai encontrar essas pessoas que pensam como a gente.

Debora - ... é um mundo diferente...

Isabela - É um mundo muito diferente. Então a gente precisa saber desenvolver e incentivar as pessoas a serem desse jeito, e a gente a desenvolver o nosso pessoal com isso.

Marcela – É, persuadir para o bem né!? Sempre!

Mateus – Por isso tem que plantar o bem para receber o bem. Se você ajudar uma pessoa, naturalmente ela vai te ajudar. Porque uma hora você vai precisar de pessoas para crescer, você nunca vai conseguir nada sozinho, isso é meio que impossível. Então se você ajudar pessoas usando as três coisas, que é o autônomo, competente e solidário, você vai conseguir chegar nos seus objetivos, você vai conseguir chegar no que você realmente quer ser... e eu acho que a base de tudo isso é ajudar o próximo. Também não ser aquela pessoa que ajuda e não “se” ajuda. Você tem que ajudar as pessoas e se ajudar também. Não adianta você ajudar

a pessoa e estar mal com você mesmo. Você tem que ajudar a pessoa e ver se vale a pena ou não para você também. Porque não adianta também você só ajudar a pessoa e não conseguir chegar no seus objetivos, no seu foco. Então você tem que conseguir fazer tudo isso de forma que seja bom para você e para a sociedade. Acho que a base de tudo isso... é isso!

E – Parece uma contradição quando a gente fala, é que na verdade vocês resolveram muito bem a equação, porque assim, “eu tenho meu projeto de vida mas eu sou uma pessoa que tem valores no mundo”...

Todos – Simmm!

E - ... não uma pessoa autocentrada que dane-se o mundo... que tenho valores, que é com os outros, essa questão que vocês falaram. Mas é uma equação que parece mas não, na verdade é isso que a escola quer, porque no fundo, na vida, é sempre uma tomada de decisão...

Todos – sim...

E – vocês vão ser médicos, engenheiros, cientistas sociais

Isabela – contábeis...

E – que precisam... essa questão dos valores, como eu pratico isso no mundo. Faço essa pergunta que parece difícil mas vocês mandaram muito bem, o que disseram, não estou sozinho no mundo...

Todos – é

E – Acho que vocês contaram tudo...

Risos de satisfação

E – ficaria conversando com vocês o dia inteiro... desde 2013 faço acompanhamento e a parte de conversar com os alunos é a que passo maior tempo, porque é onde a escola está acontecendo, é onde a gente vê se as coisas todas que a gente fala estão andando... que bom que vocês estão sentido isso. Parabéns, obrigado! Se vocês quiserem disser algo, sei que vocês estão em aula, não quero ocupar o tempo...

Isabela – a gente é que agradece

E – Que daria para perguntar mais, de acolhimento. Acolhimento

é minha paixão...

Risos coletivos

E – eu não pude estudar agora acolhimento especificamente, mas eu falo que é mágico. A gente acompanha, não pode ir lá [na sala], mas fica no corredor com a garrafa de água se eles [os acolhedores] precisarem a gente leva...

Risos coletivos

E – “não se intromete!” (risos)... e a gente não se intromete mesmo. E é mágico como muda mesmo, como vocês são transformadores sendo acolhedores. É legal que vai entrando mais gente nova, vão em outras escolas... vocês já foram em outras escolas?

Todos – Não...

Isabela – geralmente quem faz o acolhimento de outras escolas é o pessoal do terceiro que saiu o ano passado. Então por exemplo, teve uma menina que foi acolhedora o ano passado, que me acolheu [aqui na escola] e ela saiu e como esse ano teve acolhimento em escolas estaduais, em todas as escolas estaduais, o pessoal que eram acolhedores do terceiro foram acolher fora, e a gente ficou responsável por acolher a escola. É muito mais fácil quando o pessoal que já se forma acolher outras escolas, foca mesmo...

E – logo logo serão vocês, serão os egressos que acolherão fora... vai dando uma continuidade

Concordância coletiva

E – nas escolas regulares acaba sendo menos transformador – é transformador o momento – mas acaba sendo menos transformador porque depois a escola volta a funcionar naqueles padrões que vocês falaram, de poder, hierárquica

Isabela - ... de opressão

E - ... sem da voz para os alunos... professores não conseguem dar voz aos alunos.

Uma certa perplexidade no grupo (foi um erro deste entrevistador fazer esse comentário)

E - ...mas nas escolas integrais acontece tudo isso que vocês contaram... Parabéns que vocês são acolhedores...

Tem alguém que é líder de turma aqui também?

Leticia – eu sou vice

Debora – eu sou representante

Isabela – eu sou vice presidente do grêmio

Mateus – líder de fanfarra conta?

Risos

Marcela – eu sou vice líder de clube

E – Claro, conta, como é na fanfarra, tem que organizar...

Leticia – quem organiza sou eu

Mateus – que organiza é ela, ela me ajuda bastante... tem que primeiro falar com o Diretor, tem que dar as ideias para ele, ele tem que aprovar... e geralmente ele fica meio assim para aprovar... porque geralmente ele quer fazer as coisas, mas quando a gente se intromete para ajudar ai...

Risos

(a fanfarra é uma ação promovida em ação voluntária na escola. Nesse caso o Diretor é o instrutor voluntário fora de seu horário de trabalho)

Mateus – ai as vezes ele aceita! A gente vai ter desfile sábado, que é na matriz. A gente está organizando tudo, para correr bem nosso desfile. E também dia sete a gente vai ter no sambódromo, no Anhembi, e a gente está trabalhando muito para isso, a gente acha que vai dar certo graças a Deus!

Letícia – mas é muito legal! Porque o Diretor, ele não consegue fazer tudo sozinho, ele precisa de ajudar, para fazer a lista de quem vai, quem vem, quem está tocando o que, quem é comissão de frente... então é muita coisa, então a gente acaba organizando, a gente entrega os instrumentos para as pessoas, ai o diretor desce a gente ensaia e já era, então é isso.

E – Gente, obrigado, obrigado mesmo! Sorte no Projeto de vida

Todos entre sorrisos – obrigado!

E – muito estudo mesmo, é possível, tem muita gente egressa do PEI nas faculdades... Parabéns! Obrigado pela entrevista!

Estudantes 2

Escola Milton da Silva Rodrigues, entrevista com aluno [segundo grupo]. Entrevistados agora

Wesley – 2C

Vitor - 2C

Grazielle - 2C

Obrigado que vocês toparam. É uma conversa, fiquem à vontade. A primeira pergunta que temos feito, tem sido assim. A escola de ensino integral fala que trabalha com o protagonismo juvenil, mas a gente nunca pergunta se vocês querem ser protagonistas. **Vocês querem ser protagonistas?**

Todos – Sim (risos)

Vitor – desde sempre, mas ai era meio apagado assim e aqui vem bem à tona.

Wesley – Aqui tem muita oportunidade de você mostrar seu protagonismo. A gente tem os exemplos, como líderes de sala, ou nos clubes, para ser líder de clube, e de sala, o grêmio... então eu acho que ajuda bastante. Por exemplo, eu. Eu sempre fui meio tímido, na minha, quieto... eu cheguei aqui eu tive as oportunidades, tanto hoje eu faço parte do grêmio e da liderança de classe e isso me ajudou muito em questão de timidez e esse negócio... E eu acabei descobrindo várias coisas que eu não sabia que eu podia fazer...

Vitor – É acho que aqui é mais, você descobre porque, por exemplo, eu vim de uma escola, na outra escola eu não tinha oportunidade nenhuma de ser líder, mas eu já queria ser, mesmo não sabendo, já era líder. Ai eu vim para cá e aqui eu tive oportunidade de mostrar isso e de me descobrir, assim.

Graziely – Exatamente, na minha escola que eu estudava não tinha essa de protagonismo. A gente mesmo não conversava com a diretora, a gente não tinha esse contato, era difícil.

Vitor – Não era instigado, não era motivado a ser isso. Aqui a gente é bem motivado.

Wesley – E os professores, os diretores, eles fazem, interagem, eles conversam com a gente. Isso acaba fazendo a gente um pouco mais livre.

E – quando vocês chegaram aqui na escola vocês também não sabiam que haviam esses espaços, essas possibilidades. Como vocês aprenderam a ser protagonistas?

Vitor – Como a gente aprendeu?... Assim, eu demorei um tempo, fiquei mais na minha. Logo de cara você já... a primeira coisa que você tem de oportunidade de ser líder, protagonista, é o líder de sala... Eu fiquei mais retraído, ai eu fiquei um pouco com medo. Ai foram outras pessoas no meu lugar. Ai a gente foi vendo...

Wesley - ... quem tinha mais a capacidade, quem se soltava mais...

Vitor - ... é, e querendo ou não, acabava me intrometendo, mesmo não sendo. Ai no final, ai sim, no segundo semestre do ano passado ai que eu virei líder.

Graziely – E o acolhimento também [vozes de concordância de todos ao fundo] ensinou um pouco como funciona a escola, a gente já se...

Vitor - ... é verdade, corrigindo, o primeiro contato que a gente teve de protagonismo mesmo foi no acolhimento, são os dois primeiros dias na escola que eles passam, assim, o resumão da escola...

Wesley - ... e tanto que não são os professores que dão esses dois dias, são os próprios alunos [vozes de concordância de todos ao fundo], como os professores, digamos assim, na sala de aula. Isso é um... é um jeito de lidar...

Vitor – É, um primeiro contato

Wesley - ... isso já deixa mais a mostra como é que é o esquema da escola, como você vai lidar com aqui nos seus próximos três anos... e a liberdade que os professores dão para a gente, da gente estar se envolvendo nas coisas, da gente estar indo atrás, correndo...

Graziely – Sim, a liberdade no seu ponto certo! [sim de concordância dos demais ao fundo]

E – O que é o ponto certo?

Graziely – Porque as vezes, risos... tem aluno que acha que liberdade é poder fazer qualquer coisa também... mas tem que respeitar as normas da escola, isso também é ensinado aqui.

Vitor - ... é, confundem a liberdade com libertinagem [sim de concordância dos demais ao fundo]. Então acabam virando o “protagonista negativo”, como o Diretor fala.

E – Mas no dia a dia, como é que se resolve isso, quando alguém está no “inverso” [“negativo”, o entrevistador errou o termo usado acima]

Vitor – Essa liberdade justamente serve para esse contato, essa conversa com o pessoal da gestão. Então eles te dão liberdade, com a liberdade vem a confiança e isso, e vai, e quando você quebras esses princípios... a gestão [da escola] tem a função de mostrar o que você fez, e nisso você consegue perceber...

Wesley – ... a sua falha ...

Vitor - ... a sua falha que você fez e consertar. Acho que esse contato faz com que você peça desculpas e tenta melhorar a atitude.

E – Vocês falaram do acolhimento, eu tenho... acho que esqueci de contar para vocês que estou no programa desde 2013, que acompanho escolas, além de ser pesquisador, e a gente no acolhimento... alguém de vocês é acolhedor?

Graziely – Eu

Vitor – Eu

E – então no acolhimento a gente fica de suporte “Fica com a garrafa de água e leva se os jovens acolhedores pedirem, fica lá, não se intromete” e é assim mesmo, tem que ser assim mesmo [risos e concordância] e o que a gente percebe é que o acolhimento é um momento “mágico”

Graziely – Realmente!

E – o que que...

Wesley – porque ajuda no contato com as pessoas. **Porque quando você não é um da escola você não conhece praticamente ninguém, você fica ali [sozinho]... no acolhimento eles fazem você se sentir em casa, como uma família.** Tanto que a gente brinca que os professores são os nossos pais, porque a gente acaba vendo que isso aqui vira uma família, ai tem as brigas tudo, mas... Essa parte do acolhimento ajuda muito a você lidar com as pessoas, mostrar como é o jeito da escola.

E – a mágica do acolhimento estaria ai, nessa acolhida?

Vitor – é porque é assim, é um mundo novo! Eu nunca tive contato com o integral antes de entrar aqui. Então você vinha com várias expectativas, tanto ruim como boas, e o acolhimento ele te mostra o que é, sabe!?! Da um gostinho de como vai ser o ano todo. E é sensacional tanto para quem foi acolhido quanto para quem acolhe.

Graziely – É verdade, é inesquecível!

Vitor – É demais, é demais!

[vozes animadas se sobrepondo]

Wesley – Todo mundo, a maioria das pessoas que estudam aqui, que está no primeiro e vai para o segundo ano, eles tem vontade também de ser acolhedor, para mostrar o que eles aprenderam, tudo o que eles viveram.

Vitor – É, acho que a magia vem de tudo novo! De ser tudo novo, totalmente diferente do que você estava acostumado e isso é o que é o legal, isso que empolga a gente.

E – Conta um pouco do “inesquecível” nessa linha do que eles estão falando. Por que que é inesquecível?

Graziely – Porque é... é bem diferente, sabe. A gente veio de uma escola totalmente diferente, meio período, também, a maioria dos alunos, ai aqui eles já ensinam valores, que a gente vai trabalhar durante as aulas. É bem legal!

Wesley – E a questão das duplas também...

Graziely - ... sim...

Wesley - ... aqui tem o modo das duplas que você... [o modo das duplas consiste em que um estudante ajuda outro durante as aulas, em um processo de tutoria entre iguais CITAR]

Vitor - ... ai que já entra o protagonismo...

Wesley - ...outro protagonismo [no sentido de mais um]...

Vitor - ... porque você tem que ajudar o seu colega, se ele não consegue – se ele não vai bem em tal matéria – você vai ajudar ele e se você não for bem em tal matéria ele te ajuda, então, ai também entra uma parte do protagonismo.

Vitor – São os detalhes, que tudo envolve o protagonismo, tudo gira em torno disso. Talvez não seja exatamente em uma posição de líder ou no grêmio, enfim, mas como uma dupla você já é um protagonista, sabe, cada detalhe já se torna um protagonista, isso a escola deixa bem claro.

E – Protagonismo inclui essa coisa de ser solidário, então, de ajudar o outro?

Vitor – Sim, complemento.

E – Dá para ser protagonista sem ter essa parte, ou não? Por exemplo, um protagonista que so queira falar dele, ele que é o mais importante é considerado um protagonista?

Vitor - ...negativo!

Graziely, sobrepondo – Então, o lema da escola é autônomo, competente e solidário, tem que estar as três coisas!

Vitor – Isso eu acho eu acho que é o completo protagonista.

Graziely – É!

E – Entendi. Quando vocês chegaram na escola vocês não pensavam assim, passaram pelo acolhimento... – ou pensava, não sei - ... como é que essa escola, essa escola transformou vocês de alguma forma?

Todos – Sim

Vitor – Mudou bastante!

E – Como foi essa transformação?

Wesley – **Eu, por exemplo, eu era uma pessoa fechada, que só vivia comigo mesmo. Na minha antes escola, que eu estudei com o Vitor, que eu vim da mesma escola que ele. Lá a gente não trabalhava esse negócio de ajudar o próximo, ou o Diretor vir e estar conversando com você... Então eu era muito fechado, focava muito em mim mesmo. Aqui não, aqui você começa a trabalhar com as pessoas, começa a viver com elas o dia inteiro, acaba querendo ajudar elas quando vê alguma coisa; e isso vejo que mudou em mim, querer o ser solidário. Então acho que é uma parte.**

Vitor – Eu acho que a transformação vem daí mesmo, de perceber em você, notar o próximo e assim vai... isso acho que em comportamento o que mudou meu, foi aprimorar o dom de líder, algo que eu comecei focar bastante aqui dentro. E é o que eu vou ser para o resto da vida. Então aqui foi o pontapé inicial de descobrir esse lado meu.

Graziely – **Eu também tomei várias iniciativas que eu não teria coragem de tomar quando eu estava na minha escola antiga. Por exemplo, eu fui acolhedora e eu jamais imaginaria que eu seria um dia. Quando eu estava no acolhimento [sendo acolhida] eu falei, “nossa, que legal!”, aí eles falaram que talvez a gente fosse acolhedor, aí eu falei, “eu não vou ser”, aí eu fui (risos).**

E – E o que você fez para conseguir ser [acolhedora]?

Graziely – Teve um teste, né!? [deixa a resposta aberta para os demais]

Vitor – Foi um processo seletivo

Graziely – Sim! ... com a Márcia [que é a vice-diretora da escola. Na arquitetura do programa é a gestora responsável pelo processo do acolhimento]

Vitor – No final do ano, a Márcia ensinou para a gente o que era acolhimento, aí veio uma galera e ela foi escolhendo, quem se adequava mais no papel de jovem acolhedor. Na experiência do ano todo, por tudo isso [o realizado durante o ano] e no final foi... o que deu ponto [no sentido de selecionar aqueles com maiores esforços a partir de seu ponto particular de partida].

E – Aí o acolhimento faz o conhecimento com esse mundo diferente, com essa escola diferente. E lá na sala de aula? Na sala de aula, com os professores, também há uma acolhida? A escola funciona diferente ou continua naquela coisa, professor passa matéria e não ouve o aluno... como é na sala de aula?

Vitor – Como a gente era do primeiro ano foi para o segundo ano a gente só tem essa experiência uma vez. Então desse ano a única novidade é que uma demanda de professores saiu da escola e outra entrou no lugar [aproximadamente 20% do corpo docente foi alterado por diversos motivos]. Então foi tanto acolhimento para os professores que tiveram o primeiro contato com a gente, quanto a gente com eles. Eu lembro que a primeira aula nossa foi com uma professora que era nova e eu lembro que foi essa de conversa mais, nada de matéria logo de primeira...

Graziely – Sim.

Wesley – Porque a gente tentar conhecer eles e eles tentam conhecer a gente, que a gente vai passar o ano todo nove horas por dia.

Vitor – Eu acho que esse foi mais o novo que teve do ano passado para esse.

Graziely – **Os professores também são acolhidos isso que eu acho muito legal! [na semana do acolhimento, no início do ano, os professores são recebidos e o programa lhes é apresentado pelos jovens acolhedores].**

Wesley - ... e eles procuram muito cuidar da gente, sabe! Quando eles veem que a gente não está em um bom dia, que a gente está meio para baixo eles vem e conversam com a gente, procuram saber o que está acontecendo...

Vitor - ... **a gente vê essa diferença quando a gente ficou meio período esses dias [nos dois dias anteriores as aulas somente aconteceram até a hora do almoço devido a um vazamento de gás que impediu a elaboração do almoço]. Foi horrível, é muito ruim isso!** E percebe que metade das pessoas que você conversa na escola no integral você não conversaria no meio período. Acho que o tempo, tanto o tempo que você fica com essas pessoas, faz você ter uma intimidade e uma preocupação maior, tanto os alunos quanto os professores. **Então o tempo que a gente fica aqui, passa junto, convivendo, ele, é o que impulsiona essa vontade de conhecer o professor e ajudar o professor, tanto eles quanto a gente.**

E – Um cuidar do outro...

Vitor e Wesley, juntos – Sim...

Vitor - ...ter essa preocupação...

E – Isso que você falou, do tempo de estar junto – se você estivesse no meio período não teria essa preocupação com essas pessoas...

Vitor – Eu acho que assim, talvez, teria, mas não seria cem por cento. **O tempo influencia bastante. Claro, os valores da escola a influência, os princípios que a escola passa, faz despertar um, pensar, um pensamento**

assim... Acho que o tempo ajuda você a praticar isso. Esse tempo que você passa maior com as pessoas ajuda você a praticar então por isso que o integral acaba sendo o integral mesmo, é cem por cento.

E – E nessa convivência, que você tocou nisso, bem interessante, como se lida com a diferença, com o mau humor de alguém, alguém não está a fim, alguém não está com vontade de discutir sobre projeto de vida, como lida...

Wesley – No começo foi bem difícil. Acabou tendo uma confusão. Mas com o tempo como ele falou, você vai acostumando, vai entendendo o lado da pessoa, porque fica nove horas por dia, todos os dias com as mesmas pessoas acaba ficando um pouco cansativo. Mas todo mundo se acostuma, e no final acaba nem ligando para isso [para o tempo de convívio].

Graziely - ... é uma questão de respeito, também, né!?

Vitor - ... eu acho que isso volta para aquele começo de transformar. **A convivência com as outras pessoas, a aceitação da diferença, foi o que também transformou a gente.** É claro, uma das coisas que mais é difícil no integral [no sentido de enfrentar] é você desmotivar, perder a motivação do que você está vindo fazer aqui. Alguns projetos que você começa e acaba desmotivando, isso é uma das maiores dificuldades. Mas não é nada que pare o projeto ou fazer com que o projeto morra. É só um dos intervalinhos ali que você tem que voltar do início, conversar...

Wesley – É tanta coisa que você precisa de um tempo para você. Ai todo mundo acaba respeitando esse seu tempo. “Hoje ele não está num bom dia, deve estar sobrecarregado!”

Vitor ... acaba relevando muitas coisas...

E - ... um vai aprendendo a respeitar o outro...

Vitor ... o espaço do outro!

E – vai aprendendo a conviver no fim das contas...

Vitor – É um dos pilares, logo no acolhimento é um dos pilares o do conviver.

E – E ai tem alguns colegas de você, provavelmente, que demoram mais para essa transformação... Como vocês encaram esse fato? Que pode passar um ano, dois e ainda não tem, não tem a visão que vocês tem, não está envolvido, não quero de ter projeto de vida, não queria estar aqui, que alguém está me mandando... Como vocês encaram isso? Porque é uma minoria que acaba não tendo essa transformação que vocês tiveram...

Vitor – É meio pessimista o pensamento deles, é meio chato até de conviver. Eu por exemplo não gosto desse pensamento pessimista, esse pensamento negativo sempre, eu não gosto muito. Eu acabo, os amigos que eu convivo mais, são os que estão mais a fim do projeto...eu acho isso... Essas pessoas que não estão a fim elas acabam saindo

Os demais – [concordância, um é coletivo]

Vitor – ... ou elas acabam... se moldando ao projeto, porque é o tempo, a convivência.

Wesley – Mesmo a pessoa não querendo e ela continua aqui, os amigos, a convivência, vai acabar influenciando...

Vitor – influencia...

Wesley – Influenciando a ideia dela. E hoje, por exemplo, no segundo ano, eu não consigo ver ainda, eu não vejo mais ninguém que está com esse pensamento de “Ah, eu não aguento aqui, eu tenho que sair”... O pessoal que teve isso, para mim, já saiu tudo no primeiro ano mesmo.

Vitor – É, tipo, tiveram umas duas pessoas da nossa sala que saíram esse ano...

Wesley – E mesmo as pessoas que saem, tem exemplos, elas saem e já voltam...

Vitor - ... querem voltar!

Graziely [com um sentimento feliz] – É verdade! Não conseguem!

Wesley – Porque você acaba se pegando no ensino aqui nesse período, ai você sai você sente a falta. Nove horas por dia, meus amigos, professores... Então faz parte da sua vida isso aqui, vai ficar marcado.

Graziely – A gente também tem os tutores que são os professores, que é um professor que é a gente que escolhe que ele aconselha a gente, ajuda no que precisa.

Wesley – Como se fosse um pai!

Graziely – Isso!

Vitor – Sim, eles acabam dando conselhos. Se você for falar com algum tutor “quero sair da escola”, eles vão dar aquele conselho “não, não sai!”. Esse vai ser o primeiro conselho que vai te dar. Depois ele vai tentar entender qual era a situação, mas o conselho deles, com certeza vai ser “não saia da escola!”.

E – Na sala de aula, no dia a dia, o que acontece lá dentro que favorece o protagonismo de vocês?

Vitor – Eu acho que geralmente... As salas tem uma meta. Os 5S essa é uma meta. O ano passado nossa sala foi a sala outro. Então isso motiva a gente. São as coisas da escola que faz a gente se movimentar que acabam motivando a gente dentro na sala [os 5S consistem em um conjunto de comportamentos esperados relativos a respeito com o outro, com o ambiente e consigo mesmo, medido por um conjunto interno de indicadores – organização da sala, organização pessoal dos materiais, faltas e atrasos, conservação do ambiente, dentre outros]. Claro, as matérias também, **de vencer o cansaço é um protagonismo, vencer o sono é um protagonismo, então você sempre lá lutando para que tudo saia de acordo.**

E – Como é que faz para superar o sono, cansaço?

Vitor, rindo - ... dando tapa, jogando água na cara...

Risos gerais

E – É resiliência mesmo, força de vontade, não tem o que fazer. Porque, às vezes estudar exige essa coisa da concentração e cansaço...

Todos – Sim, demais, demais...

E – Mas as aulas são chatas, ou os professores favorecem que seja ... tem uma hora que tem que concentrar...

Vitor - ... é, teoria quem que ser, enfim, tem que passar a teoria. Mas eles tendem mais para a aula prática, em grupos, em apresentação, trabalhos...

Wesley - ... trabalhos, apresentações... eles ajudam, eles tentam fazer com que a gente não fique nessa de cansaço, dormir... É porque eles mesmos entendem que se ficarem o dia inteiro na teoria a gente vai acabar cansando. Então eles tentam mudar um pouco essa rotina só de teoria, então eles ajudam...

Vitor - ... interação mais...

Wesley - ... sim interação...

Graziely – Sempre tem aulas mais dinâmicas, assim...

Vitor – E por ser duas aulas, geralmente é uma aula para teoria e outra aula prática

E – Então já tem uma organização para favorecer esse movimento

Vitor – E eles direto estão em curso, em formação, que eu acho que, com certeza isso ajuda eles a ter uma preparação melhor das aulas, a gente consegue perceber a diferença...

Wesley – ...eles se esforçam muito para passar para a gente...

Vitor – ... é, eles se esforçam!

E – Uma pergunta diferente. A gente tem a ideia do protagonismo como uma prática solidária, não é, tem que ter a solidariedade para ser protagonista, vocês falaram – do autônomo, solidário e competente -, todos nós, os adultos também buscar essa meta. Mas por outro lado – só colocar uma coisa que parece uma contradição para ver como vocês pensam isso – então temos protagonismo que é uma questão de solidariedade, depende de estar com o outro, falaram dos clubes, vocês trabalham em duplas vocês deram exemplos legais, mas o projeto de vida acaba sendo “da pessoa”, cada um vai construir o seu para dar sequência na sua vida. E aí então parece que tem uma coisa que é coletiva e outra que é individual, fica parecendo uma contradição... O que vocês acham disso?

Dúvidas entre todos

E – Que tem o protagonismo que é todo mundo junto, que depende um do outro, mas o projeto de vida é da pessoa, tem que ser ela sozinha, ela tem que pensar no que ela quer ser... parece uma contradição, o que vocês acham disso?

Vitor – Bom, a maior parte dela, vem dela [da pessoa]. Impossível eu fazer por você. Mas é claro que você... influencia... o ambiente influencia as pessoas, influencia a você buscar o melhor para você. **Seus amigos, com certeza – você vai ver seus amigos sempre focados – é difícil você ficar parado... por causa dessa convivência. Você está aqui nove horas, vendo as pessoas buscando os sonhos delas, vendo as pessoas se esforçando para fazer as coisas delas, e você ficar “parado”?**

Graziely – Não tem como!

Vitor - ... acho meio difícil isso. Então o coletivo acaba interferindo no individual. Influenciando a pessoa no individual

Wesley – Tanto que a gente tem as aulas para isso. Preparação acadêmica, que seria o PA, projeto de vida, que seria o PV, então a gente trabalha isso. As duplas, protagonismo, você vai ajudando o seu parceiro a entender o que ele quer... os professores também passam as pastas para a gente saber o que a gente quer, a gente busca, então, automaticamente você está ajudando o seu parceiro, ele está se ajudando e você está se ajudando.

Vitor – E eu acho que também parte daquele negócio: autônomo, competente e solidário. Solidário, mas também você tem que ser autônomo, então complementa!

Graziely – Exatamente!

E – Acaba sendo uma coisa de valores, você tem o seu, mas você precisa do outro...

Vitor – Sim, princípios!

E – Gente, obrigado demais. Adorei conversar com vocês...

Risos satisfeitos

E – Não quero – a gente pode ficar conversando o dia inteiro...

Vitor (risos) - ... Ah, tem química agora, tudo bem...

Risos

E (risos) – Mas isso você precisa para o seu projeto de vida...

Risos

Vitor – Tem que ir! Tem que ir!

E – Obrigado mesmo, aprendi muito, havia conversado com um grupo antes de conversar com vocês, e é muito... como todos nós nos transformamos quando a gente está nessa relação do cuidado, de um se preocupar com o outro... e como vocês incorporaram isso, e parabéns por todas as práticas... sorte nos projetos de vida – e resiliência com o sono (risos) – Muito obrigado mesmo!

Todos – Obrigado!

Estudantes 3 – 25/08/2017

Entrevista com alunos da 1ª série

Heitor

Lauara

Betsida

Letícia

E – Obrigado mais uma vez que vocês toparam. A primeira pergunta é assim: fala-se tanto de protagonismo aqui [nessa escola], vocês passaram por acolhimento, vocês já está exercitando isso a seis meses. Vocês querem ser protagonistas?

Todos – Sim!

Betsida – Mas eu acho que a gente não pode ocupar o lugar de outras pessoas, a gente que ser protagonista mas pensar nas outras pessoas que elas também tem que lutar por esses objetivos. E eu acho que a gente tem que caminhar junto. Tanto na área do protagonismo como também na área de ajudar. **Pensar um pouquinho do lado do outro também, falar, “Oh, está sendo protagonista?”, “Tô!” “ Mas está sendo protagonista ao mesmo tempo que eu deixo o outro de lado só para seguir em frente com o meu caminho...?** A gente sempre vai precisar de alguma ajuda. Eu acho isso, legal, tem que pensar em duas partes, sempre!

Heitor – Então, o importante é a área da solidariedade né!? Não adianta você ser protagonista e não ajudar ninguém. Porque você vai precisar dessa pessoa algum dia para poder te auxiliar quando você estiver com um erro.

Betsida – Eu acho também que ser protagonista é correr atrás do que você quer. Tipo, “vai ser difícil?”, “Vai”, mas eu acho que você não pode desistir no meio do caminho, e se você desistir você pensa de novo “por que desistir”, então vamos pensar em outra coisa nova, vamos atrás de alguma coisa; sempre vai ter vários caminhos, só que as vezes as pessoas fecham os olhos para seguir um só e não vê o resto, entendeu!?

Lauara – Eu acho que assim, protagonismo não é só – é como ela falou – não é so a gente pensar em nós mesmos, a gente tem que pensar em geral, no que as pessoas acham, no que as pessoas precisam. Porque tem muita gente que acha que protagonismo é só se destacar lá na frente, ser o líder da sala, líder de algum clube... que não é assim, no fundo é as pessoas que realmente ajudam uns aos outros.

Letícia – ... não tem mais o que falar, vocês falaram tudo...

E – ... mas daqui a pouco você vai lembrando, vai falando, fica à vontade. Então vocês vieram para essa escola, vocês sentiram diferença? O que foi diferente?

Lauara – Sim! Primeira coisa, eu achei que seria mais difícil em questão de horário, que quando você trabalha meio período. Porque eu trabalhei – trabalhei, oh! – estudei nove anos em meio período, e quando você chega aqui para ir embora cinco horas da tarde é diferente, sabe. **Mas eu gostei muito porque abriu novas áreas para mim; antigamente eu não tinha laboratório direito na minha escola, hoje eu tenho toda a semana, eu não tinha clube juvenil na minha escolar, eu não tinha muitas coisas e aqui me proporcionou, sabe. Vária coisas e eu acho isso muito legal porque a gente não trabalha só no foco de ficar estudando, tem áreas em volta que também vão incentivar a gente, principalmente no nosso projeto de vida.**

Betsida – **Não só por causa do horário, mas eu achei bem legal porque, tipo assim, eu vim toda com vergonha para cá, né, ai tipo, o que ajudou bastante foi o acolhimento né...**

Todos – é...

Lauara – E foi uma coisa que a gente não esperava, também!

Letícia – Os alunos eles tem uma maturidade, eles sabem conversar com os outros alunos, não é como nas outras escolas que eles meio que te rejeitam

Betsida – Excluem!

Letícia – É!

Heitor – Outra coisa que foi muito bom é que tem as coisas alternativas... teatro, fanfarra, que é uma coisa que você se distrai e se diverte e consegue, vai, você não conversa com ninguém mas esse pessoal que você vai conhecer lá vai poder te apresentar novos amigos...

Letícia - ... começar a te incentivar a começar a trabalhar em grupo...

Betsida – e tipo assim, aqui trabalha bastante também com o projeto de vida. Porque lá na minha escola não tinha nada pensado no futuro e tal. Ai, tipo, aqui no primeiro ano já tem tudo. Já tem projeto de vida, não sei, eles dão tudo para você pensar no seu futuro

Lauara – Eu acho que o que mais destacou aqui para mim foi o acolhimento. Porque eu acho que é uma coisa que praticamente ninguém esperava. Você chegar aqui, não conhecer ninguém, que foi na verdade o meu caso, praticamente. E eu entrei [no acolhimento] e falei assim, “o que está acontecendo aqui, gente?” Um monte de gente me aplaudindo, me elogiando, eu eu entrando aqui, e as pessoas nem me conhecem e estão querendo já a minha amizade, estão querendo me conhecer... eu acho isso muito legal!

Letícia – Em questão de [ser] aluno, eles incentivam a gente a estudar mais, a procurar nosso projeto de vida, eu acho isso muito legal. E a gente entra também tinha a fanfarra tocando, isso, emociona, tipo, me empolgou, me fez

de um jeito muito legal, a gente tipo começou a dançar, entrou, começou a ter amizade... foi muito mais fácil, entendeu?

Heitor – Foi como também eu cheguei né! Eu cheguei sozinho que meu amigo não pode vir para [essa] escola. E cheguei falando “Ah, todo mundo vai se conhecer e eu vou ficar lá [sozinho] não vou falar com ninguém!” Mas aí a gente chegou na sala, já era um ambiente todo dinamizado, né, e tinha muita brincadeira e todo mundo começou a falar... e acabou que em cinco minutos todo mundo já estava se falando... isso eu acho que é muito bom.

Betsida – Uma coisa que eu acho muito legal na escola, é que, na minha antiga escola eram vinte alunos por sala, aqui são quarenta. Mas se você for ver os quarenta alunos da sala, fazem muita, mas muita lição, tem um foco muito grande, quarenta alunos na sala com um professor. [Na antiga escola] a gente com vinte o professor de vez em quando tinha que gritar na sala. Então eu acho isso muito diferente da minha antiga escola para essa. É uma coisa muito diferente, e eu consegui me adaptar muito rápido, porque eu gostei disso, entendeu?

Heitor – Também tem a parte das eletivas. Que é uma distração, assim, e consegue te ensinar e mostrar sobre o seu próprio PV. Como a de técnica forense, que teve, que a gente foi até para o museu de anatomia da USP, que a gente viu lá, tudo, e mostra novas partes do seu PV que você não conhecia, ou conhecia e apresenta, e mostra, mais sobre isso.

Betsida – É essa escola tem um desenvolvimento tipo de nível de particular, até, melhor. E muitas coisas que a gente aprende aqui a gente nem viu na particular e nem nada, até os alunos são muito desenvolvidos. Eu entrei aqui eu achei tão estranho, porque eles falam, eles apresentam assim, para o público, pessoas que eles nem conhecem, e eles tem, assim, total, desenvolvimento, sabe?

Letícia – No TCC deles, também, eu achei muito legal, um dia eles foram na nossa sala – no dia das mulheres – eu achei muito legal, super desenvolvido...

Betsida - ... eles criam diversos projetos interessantes.

Letícia – Eu achei muito legal. Muito legal mesmo!

E – Ontem eu estava conversando com um grupo de [jovens] acolhedores, e estávamos conversando sobre que mágica acontece no acolhimento – porque acontece uma mágica lá! – que é um pouco isso que vocês estão falando. E a mágica vocês acham – pelo que vocês estão falando – está em quem alguém quer me ouvir, alguém quer me receber quer saber quem eu sou.

Lauara – Sim, com certeza!

E – Como foi essa transformação para vocês? Vocês contaram um pouco... isso se replicou depois na sala de aula, quando acabou o acolhimento... acabou o acolhimento, você vai para casa pensando, na semana que vem será que vai ser igual, que vai ser tudo isso...

Todos – É...

E – Quando começaram as aulas mesmo, como é que isso aconteceu? Os professores foram acolhedores, os colegas continuaram cuidando...

Betsida – Sim, em questão de sala de aula foi muito [com ênfase]... intervalo também [com reflexão] é porque o intervalo fica um grupinho ali onde você é mais chegado, mas... todo mundo conversa com todo mundo, sabe? Tipo eu converso com o pessoal do terceiro, converso com o pessoal do segundo, converso com o pessoal do primeiro. Você não fica só no grupinho da sua sala, ou só com o pessoal do primeiro. Você conversa com a escola inteira.

Lauara – Muitas vezes até os acolhedores vem falar com a gente no intervalo, perguntar como a gente está, como está indo na escola...

Heitor – Logo quando eu cheguei eu achei que os meus amigos, que eu tinha feito, a gente ia ficar lá junto, aí o pessoal, nossos acolhedores chamaram, aí a gente sempre sentava junto, a gente sempre sentava junto na mesma mesa [na hora do almoço]. É bem diferente, que normalmente você acha que a pessoa vai esquecer, vai falar que você não é nada. Aí você vê que o pessoal se importa mesmo.

Letícia - ... eles vão atrás de você, te cumprimentar... eu acho muito legal

Heitor - ... perguntar se está indo bem...

E – Eu vou insistir na pergunta um pouco: os professores também são acolhedores?

Todos – Sim!

Betsida - ... e dá para perceber que eles trabalham com nosso projeto de vida. Eles sempre se preocupam com a gente, eles percebem se a gente está um pouco diferente nas atitudes, que nem nossos pais.

Heitor – Também trazem a lousa, vídeos, nets [netbooks], deixam a gente pesquisar. Que nem na aula de PV, a professora trouxe os nets e falou “pesquisem sobre o seu PV, pesquise sobre o que você gosta!” Para aí a gente vê o que a gente quer mesmo...

Letícia – Eles dão liberdade para a gente falar o que que a gente gosta, a nossa opinião.

Lauara – Uma coisa que eu acho muito legal aqui que eles usam é o net. Eu nunca trabalhei com o net – com a internet, no caso – no meio da sala de aula. Nunca eu trabalhei. No máximo era o quê? No máximo, o professor pedia um trabalho eu ia em casa, pesquisava, fazia um resumo do trabalho e a conclusão e entregava para o professor. Nunca cheguei a fazer uma atividade com internet no meio da sala de aula. O professor fala, senta em

grupo ou dupla, faça uma pesquisa, escrevam no caderno ou entreguem em uma folha à parte. Isso acho muito legal também. Porque o nosso desenvolvimento, ele... ele cresce muito rápido, sabe? Eu, pelo menos, perdia muito tempo, com coisas que eu não precisava, eu chegava em casa meio dia, eu, o que ia fazer?, eu comia e dormia, fazia no máximo a lição e ficava por isso. Aqui não, eu já tenho um trabalho para fazer à tarde, eu tenho coisa a mais.

Heitor – Sem contar o acesso [a sala do acesso escola com computadores conectados à internet], na hora do almoço, que tem, a gente pode fazer uma lição, uma pesquisa. Vai, você tem que fazer uma pesquisa e está sem internet. Aqui eles liberam para você o net para fazer as pesquisas...

Lauara - ... sim, na hora do almoço... a biblioteca onde eles emprestam livros...

Heitor – Eu acho que muitas pessoas entram na escola por causa desse motivo que você tinha falado. A gente chega em casa e a gente fala, tipo “o que a gente ia fazer?” Fica jogando [videogame]? Fica sem fazer nada? Acho que muita pessoas procuram, “Ah, vamos fazer algo diferente!” Ai entram nessa escola e veem que é uma coisa diferente mesmo. Eu, por exemplo, eu ficaria jogando normalmente; [mas] eu cheguei ontem, eu já tinha uma pesquisa para fazer, tipo uma lição. É uma coisa que já te deixa um pensamento, não deixa você sem fazer nada lá o dia inteiro.

Lauara – Sim... E vai que na nossa sala tem gente que não tem recursos de internet? Isso abre possibilidades, porque o aluno, ele não tem em caso, mas ele pode muito bem pegar nos horários vagos de intervalo e chegar e pedir um net emprestado, colocar o horário e alugar – entre outras, alugar - e fazer o seu trabalho e suas atividades. Eu acho isso muito legal. Questão de livros didáticos, também... que tem na biblioteca.

Betsida – E tem assim, se os alunos não quiserem fazer alguma lição ou não tem [lição] para fazer eles liberam a quadra, cada dia da semana tem um esporte diferente para a você fazer... Hoje tem handbol. Ela e a Letícia que ficam cuidando ali dos alunos, é tudo maior organização...

Lauara – Clubes Juvenis eu acho que trabalha muito com o protagonismo, como você [Heitor] disse no começo. E como eu e a Letícia a gente participa disso, eu acho que é uma coisa muito diferente, porque a gente organiza as coisas, a gente vai atrás...

Letícia - ... é muita responsabilidade também!

Lauara – É muita responsabilidade! Porque a gente está na responsabilidade não só nossa mas dos alunos que estão com a gente na quadra, quando a gente vai jogar... “e se acontece alguma coisa, entendeu?”. Então sempre vai ter alguém da diretoria com a gente, mas a responsabilidade de decidir o que passar sobre o Handebol, como se joga, regras, é nossa. Isso trabalha muito com o protagonismo. O clube em si, fora que ele ajuda no projeto de vida, ajuda no protagonismo, ajuda o aluno a não ficar sozinho, só na sala de aula e não [deixar] de trabalhar em grupo com pessoas diferentes [a atividade dos grupos é multisseriada, os próprios estudantes se agrupam por interesse temático].

Heitor – Foi como eu cheguei também, que eu participei, eu fui líder do clube de metais e é muito mesmo, responsabilidade. Que você pega né, eu pegava os instrumentos da fanfarra e tinha que estar a todo o tempo vendo, olhando, se alguém vai derrubar, vai mexer... e tem sempre que estar fechando a sala também, tem que prestar atenção no barulho... e o pessoal que as vezes querem bagunçar. É como se você fosse um professor mesmo, você consegue descobrir, até, como que é e entender o lado do professor [vale dizer que a comparação com “um professor” é comum, provavelmente por ser o modelo de adulto que organiza grupos de aprendizagem].

Letícia - ... o lado do professor, quando de repente os alunos não estão prestando atenção, atenção nele enquanto ele fala. A gente passa muito por isso, eu e a Letícia no clube, porque é vôlei, futsal e handebol no horário vago de clube. A gente tem que dividir o horário para cada clube. A gente tem que separar o nosso clube de cada qual. Tem que ter a lista de nomes certinho, se as pessoas faltam ou não. E, de repente... a gente tem um horário para entrar, se o nosso pessoal do clube perde, está perdendo o nosso tempo, porque o pessoal que vem depois da gente não vai perder o tempo deles, entendeu? Então a gente precisa muito que os alunos que participam do nosso clube, que prestem atenção se a gente está chamando eles para a quadra, se a gente trocou de horário. Eu acho que isso se torna responsabilidade também.

Betsida – É muita responsabilidade para a gente, porque, assim, lembra na culminância, que a gente criou o clube, e, tipo assim, todo mundo ficou indignado, porque a gente é do primeiro ano e ter todo essa responsabilidade.

Letícia – ... e tirou um pouco do horário deles... a gente foi vaiada no começo...

Betsida – porque querendo ou não o primeiro ano, assim é os novos, novatos, eles não dão tanta liberdade assim.

Lauara – Ai elas chegaram e já fizeram uma apresentação e para eles, tipo, “como assim, elas chegaram agora e elas já estão fazendo isso!”

E – Mas tiveram espaço para fazer?

Todas – Sim!

Betsida, complementando - ... agora, porque no começo tava meio difícil... Porque o terceiro começou a vaiar muito, eles não aceitam, de jeito nenhum, gente do primeiro fazer isso...

E – Mas como que era a apresentação? Porque a culminância tem para todo mundo... A culminância dos clubes vocês estão falando [semestralmente há uma culminância para toda a comunidade escolar na qual os clubes apresentam parte das ações desenvolvidas; originalmente a culminância era restrita às Disciplinas eletivas, mas

ganharam corpo também nos clubes. Aqui, provavelmente, estão falando de algum desgaste pelo uso da quadra por diferentes clubes que veio a tona no final do semestre; vale notar que, apesar dos conflitos, houve abertura para existência do clube que usa a quadra de alunos do primeiro ano, o que parece indicar uma negociação conduzida pelo Diretor – na modelagem do Programa Ensino Integral o Diretor é o responsável pelos Clubes Juvenis]

E – Mas como era a apresentação? Porque a culminância tem para todo mundo, não é!?

Todos – Sim, tem para todo mundo...

Lauara – Tem uma quadra para três clubes. Eles ficavam duas horas cada. Agora fica uma hora... Não, quarenta, cinquenta minutos... Eles perderam o tempo deles, mas, no começo a gente achou que seriam no máximo dez pessoas no nosso clube porque vaiaram muito, você não tem noção... a escola inteira praticamente. **No começo foram vinte [participantes do clube], aumentou para trinta... agora quarenta e duas pessoas queriam entrar no nosso clube. E a gente não tinha vaga suficiente, a gente tinha que tirar metade das pessoas. E isso é muito... assim, eu fico muito feliz, porque eu consegui colocar, eu e a Letícia a gente conseguiu colocar quarenta pessoas que no começo do ano não queriam ir**, hoje já querem, só que a gente teve que tirar. Só que a gente trabalha com quem quer, e com quem quer aprender também, não só questão de saber jogar, é quem quer aprender. Eu acho isso muito legal também!

Letícia – Tipo, por exemplo, no clube tem muita gente que entrou agora, que entrou no segundo semestre, eles falaram que querem aprender a jogar, só que eles têm medo, porque, tipo, tem muita gente que já sabe jogar, e eles ainda não tem a mentalidade, a noção... principalmente os garotos, quando a gente vai tentar fazer um jogo misto, a gente tenta não colocar junto, sabe, porque os garotos, eles tem... uma ...

Lauara – força...

Letícia – força física muito maior que as mulheres. Só que lá tem mulher que é bem melhor que os garotos, sabe... eles podem ser grandes e fortes mas as meninas sabem jogar de um jeito que, nossa...

Letícia – Tipo, não é força, mas é agilidade das meninas.

Lauara – Sim! O jeito que elas procuram aprender. Os garotos procuram muito, porque no começo do ano eles não faziam muita coisa, hoje já fazem.

Letícia – Tipo, dando uma oportunidade para eles, que não tinha aqui ano passado [o handebol para os meninos]. Ai a gente que criou!

Lauara – Em termos de oportunidade de sala, que é o líder e o vice, eu já fui líder e já fui vice... Fui líder por uma semana mais ou menos. É responsabilidade. Você chegar, sempre no final do semestre, encarar uma bancada de professores, e saber que seus amigos podem estar de nota baixa e você, tipo, tem que ajudar! Não é questão de “Ah, meu objetivo é ajudar...!” Não, eu vou atrás, eu falo “você está precisando de ajuda? Olha eu fui no conselho, os professores disseram que você não está se dando à escola, você estão deixando de lado...” A gente procura ir atrás do aluno para ver o que está acontecendo. Se é problema familiar, se o aluno não quer estudar. Sabe, a gente vai atrás disso, a gente procura ver, abrir caminhos novos para ele, entendeu? Eu acho isso muito legal!

Heitor – Sem contar que eu acho também que essa parte de líder e vice líder da sala é também um pouco de cada aluno também...

Betsida – É uma responsabilidade. As vezes eles não aceitam sua opinião. Eu sou líder. Eles não aceitam sua opinião, eles vão contra você, falaram que iam fazer impeachment meu, porque eles não me conheciam direito...

Lauara – Porque os alunos da nossa sala, exigem demais mas eles não ajudam a gente de vez em quando... e isso é muito chato. Eles exigem da gente mas, eles mesmos, não fazem o trabalho deles. Que era no caso ter uma reunião de sala de vice e líder... eles não colaboram com o silêncio, de vez em quando. É uma coisa que a gente tem que trabalhar em conjunto, pensar em grupo. Nem sempre acontece? Nem sempre, mas a gente tem que procura que eles consigam, também, nos ajudar.

E – Mas tem melhorado do começo de ano para cá?

Betsida – Para mim melhorou, porque agora eles conhecem mais as pessoas e eles veem como é realmente, mas antes, no começo, era bem complicado.

E – [melhorou] por causa do seu trabalho também...

Betsida – O líder de sala, ele virou para mim e disse “Acho que eu vou sair”. Ai eu disse: “tem certeza?” Ele falou: “Preciso estudar e eu estou deixando de lado, estou me preocupando com a sala...” Eu disse assim: “então tá bom”. Nessa uma semana que eu fiquei de líder, eu virei, orei [por ser vice-líder assumiu a liderança devido a saída do líder], falei assim... Cheguei nele e falei “O que você acha de eu também sair e abrir lugar para uma nova pessoa? A cada semestre mudar, deixar uma pessoa diferente comandar a sala? Você acha que seria legal a pessoa ver como seria o nosso lado?” E ai eu virei e falei: “então tá bom, então vai ser isso”. E eu abri meu lugar e eu fiquei como representante dois. Então tem... como fala

Heitor - ... monarquia da sala, assim...

Betsida – é... não... de quem está responsável pela sala, é o líder, o vice, o representante 1 e o representante 2. Que são as pessoas principais que estão na bancada de final de semestre [bimestre] que os professores vão falar sobre a sala e cada aluno. Eu acho que foi muito bom eu, sabe... ter dado meu lugar para essa pessoa, ter apresentado para ele, esse é o meu lugar a partir de hoje é você que está ai...

Lauara – É, porque eles acham que é fácil você estar ali... os professores ficam te cobrando o tempo inteiro [com ênfase], porque que eles estão assim, porque que eles estão ali... a gente tem que trabalhar, tipo, o barulho da sala, que eles [os alunos] falam demais...

Betsida - ... postura...

Lauara – E eles [os alunos] acham que é super fácil você estar ali, você falar. Eles acham muito ruim quando você vai querer falar para eles ficarem quietos, que eles falam “Você não manda em mim! Você não é nada aqui; você só é líder para os professores, pra gente você não é nada!”

Betsida - ... é o professor puxa muito...

Letícia – E tipo assim, na nossa sala, quem são as coordenadoras, as duas professoras; elas criaram, tipo assim, um líder por fileira. Ai eu era líder da minha e só de uma fileira já era muito complicado; tipo assim, tinha umas meninas – mas já saíram da escola – que não respeitavam de jeito nenhum. Dormiam e quando dormia, eu tinha que ir lá anotar o nome – primeiro tinha que ir lá chamar a atenção para acordar, prestar atenção na aula; ai senão, falava segunda, terceira ai já tinha que anotar. E tipo, elas falavam isso mesmo, que não mandava nelas, que eu não era nada, que elas não iam fazer o que eu pedia... mas sempre tem isso né!

Lauara – Eu acho que vai um pouco no “simanco!” da pessoa. Eu acho que ela tem que ver o lado dela primeiro, ops, ver o lado da outra pessoa primeiro, para depois ela ver o lado dela. Porque ela tem que ajudar. Não é questão ela virar e falar “eu não vou fazer nada!”, sentar lá na cadeira dela. Pelo menos se ela está na cadeira dela, ela deixar a bolsa embaixo da carteira, arrumar as coisas, faz como se fosse o cinco “s”, que é uniforme [apesar da solicitação muitos alunos não usam; presenciamos o diretor trabalhar o tema sob o ponto de vista da identidade e do pertencimento, mas com acolhida – e certo humor – em relação aos que não utilizam], caderno na mesa, da matéria, estojo, celular guardado dentro da bolsa [a escola tem projeto de uso de celular como ferramenta], bolsa debaixo da carteira, não no corredor. Eu acho que pelo menos isso ela podia fazer, que é a regra principal que a gente tem aqui na escola...

Letícia – É porque tem muitos alunos que eles são colocados [na escola] obrigados pelos pais, sabe! “Ah, você vão ai porque a gente não tem condições de ficar com vocês em casa!” E eles, por isso, por eles serem obrigados, eles chegam na escola e fazem o que eles querem. Eles deixam, eles não querem fazer lição, eles fazem bagunça, eles querem o tempo todo atrapalhar a aula, e eles acham ruim ainda... eles reclamam [do fato do líder chamar a atenção], vão na diretoria, tem pai que vem aqui e acha que eles estão certos ainda...

E – E a aula de Projeto de Vida vai ajudando a mudar isso?

Letícia – Eu acho assim, quando o aluno não quer estar aqui nenhum projeto de vida adianta.

Todos – [concordância reflexiva]

E – Vocês não viram gente que não queriam de jeito nenhum e mudou?

Todos – [vários tentam dizer seus exemplos ao mesmo tempo]

Letícia – ... da minha alguns...

Betsida - ... da minha sala teve gente que mudou

E - ... e alguns saem [da escola]...

Letícia - ... alguns saem...

Betsida - ... alguns...

E – a maioria muda ou a maioria sai [da escola]?

Letícia – Na minha sala a gente tem um exemplo, o Vitor, parece que ele está melhorando... mas antes ele não queria nada com nada; ele já explodiu um bombinha dentro da sala. Porque ele, tipo, ele não queria estar ali! E, agora, teve gente que saiu – tipo as duas meninas que saíram, porque elas não queria [estudar o dia todo], elas queriam fazer curso, elas queriam trabalhar, elas não queriam ficar o dia todo aqui...

Betsida – Em questão da nossa sala, tem muitas coisas, que a nossa sala, em questão de garotas, ela é tranquila – que elas conversam, porque é normal, não tem como – mas os garotos... já é um pouquinho mais difícil de lidar com eles... porque eles sempre querem sentar juntos, no grupinho deles. Mas a gente começou a separar, a gente viu que só piorava, porque ficava um de cada lado gritando com o outro, e a gente não gostou. Ai a gente falou o quê? “A gente vai ajudar eles!” Mas de uma maneira diferente, a gente vai juntar garotos que não falam com garotos e vamos ver se começa a trabalhar mais. Nisso, elas começaram a trabalhar, teve o lado positivo.

Heitor – Ricardo também, ele não falava com ninguém...

Betsida - ... é, a gente tinha um aluno que ele próprio se excluía da sala: hoje ele fala com todos os garotos da sala, todas as meninas da sala, ele fala com praticamente todo mundo. Quem mais? O Emersom, Artur, muitos amigos nossos que não faziam lição, ficavam conversando, não estavam nem ai para a vida... hoje eles já sentam, já fazem lição – eles podem até dispersar às vezes, mas a gente, de vez em quando dá um puxãozinho ali... e eles voltam. Tem amigos nossos que eles não sabem tipo, tem uma amigo nosso que ele não se identifica com nenhuma matéria, mas ele sabe perfeitamente inglês, ele sabe tudo. Então a gente procura a ajuda dele nessa matéria que a gente tem dificuldade e ajuda ele nas outras. Eu acho isso muito legal!

E – Vamos falar um pouco de projeto de vida... O que motiva cada um de vocês para o projeto de vida que vocês estão construindo? De onde vem a energia, de onde vem a força?

Letícia [que diz querer ser atriz] – Eu acho que as aulas aqui mesmo, que ajudam bastante. Principalmente com a professora de arte, que ela trabalha muito com isso...

E – E o que faz você acreditar nas artes cênicas, que pode ser uma atriz... de onde vem essa força?

Letícia – Não sei... é porque eu já queria isso faz tempo, já queria isso... Ai, tipo, agora eu estou tendo oportunidade de estudar mais, porque, como ele falou, ela dá pesquisa para a gente fazer, sobre o seu projeto de vida... na aula de arte tem bastante...

Lauara – Muitas coisas me motivaram para escolher a medicina. Muitas coisas mesmo. Principalmente porque desde pequena eu sempre estava no hospital que minha mãe trabalhava na área de recepção do hospital, normal. Mas os amigos dela que eram médicos, médicas, ali que eram enfermeiras... eu sempre trabalhei... trabalhei não, sempre participei desse mundo, e foi onde eu comecei a me identificar... Ai eu virei e eu falei, “Nossa, eu acho, na verdade eu quero isso para minha vida!”. E, há alguns anos atrás meu pai teve um problema, no coração ele teve que tirar a veia daqui [mostra o braço] e colocar aqui [mostra o peito], sabe? E eu virei e falei assim, “Eu quero ajudar pessoas com isso! Que trabalhar na área de cardiologia! Quero ser uma médica que trabalhe nessa área.” E eu comecei a pesquisar sobre isso e eu olhei e falei assim “Eu me idêntico com isso” [São] muitas coisas? Sim, são várias coisas, eu entrei lá e virei, olhei e falei “Caramba! Meus Deus, calma ai: isso é um coração, quanta veia, quanta coisa!” Mas eu virei e falei assim: “Mas se eu estudar isso aqui vou saber isso aqui de cor e salteado!” E, como, quando vai fazer ultrassom, ou vai fazer raio X, é muito difícil você pegar e identificar o que é, é muito difícil ler. Tem certas coisas ali que só o médico mesmo, que é especificado...

Heitor - ... especialista...

Lauara - ... que é específico para isso, que estudou isso, tipo estudou isso, que ele vai saber... Eu acho isso muito legal!

Betsida [tomada por emoção crescente durante a fala] – Eu nem sempre quis medicina, porque eu quero oncologia pediátrica. Eu escolhi isso por causa do meu irmão. Ele teve câncer quando eu tinha uns 12, 11 anos... E eu tipo convivia com ele, eu que dava os medicamentos, queria aplicar até injeção nele – só que ele não deixava. Mas é tipo o convívio comigo, com ele, tipo no hospital, eu via que eu gostava disso. Nem sempre eu quis medicina, eu queria outras coisas antes. Mas ai que eu fui vendo que eu gostava disso, eu gostava de fazer. E também por causa que ele faleceu, isso me motivou ainda mais a acreditar... De eu querer fazer isso [chora]...

E - ... honrar a memória dele...

Lauara [acolhendo Betsida emocionada] – Eu acho isso muito legal saber, quando você se motiva por alguém. Você está fazendo aquilo não só por você, mas para aquela pessoa, você está falando “É por você que eu estou aqui, você é o meu motivo!”.

E [diante da emoção de Betsida] – Por mais difícil que seja, não esquece de você... Ele também te honra que onde ele estiver te olhando...

[alguns instantes de comoção geral]

Heitor – É, eu, a única coisa que eu, pediatria, e também que eu não falei no começo eu penso muito em ser professor de história. Eu olho muito para meu professor, que sempre falou sobre esses negócios e eu sempre gostei bastante. E do lado da pediatria porque desde pequeno, sempre, tem duas coisas que eu sempre falei desde pequenininho, que era tocar sax – que eu todo hoje em dia – e ser pediatra. Porque eu sempre quis, eu vejo criança que tem problema e essas coisas vejo que muitas pessoas falam que “Ah, é uma doença simples”, mas é coisa que você precisava ajudar. E tem muito médico que não dá a mínima, e fala uma coisa, às vezes estuda, e não faz um trabalho bom, ai eu...

Lauara – Eu quero muito fazer medicina, mas eu falei que se não der certo... a minha outra metade fala, eu vou fazer pedagogia. Porque eu tenho uma pessoa maravilhosa dentro da minha casa que é diretora de uma creche do governo. E nisso quem começou isso tudo foi minha prima, ela abriu uma creche, e ela conseguiu abrir um CEI [centro de educação infantil] grande, depois disso ela abriu uma área especial só para síndrome de down... para os especiais. E hoje minha mãe é diretora de uma das creches da minha prima, que é a diretora chefe. E a diretora é a minha mãe. E minha irmã trabalha com os especiais. Então a minha família inteira, não só elas trabalham nesse creche, na área de especiais. E eles me motivam muito quando eu chego lá e vou ajudar eles... porque é uma coisa certa, é muita regra, muita coisa, porque tem que trabalhar com os alunos; minha mãe tinha criança que não tomava banho, não comia em casa, só tinha a creche. E minha mãe já chegou a comprar tênis, roupa para alunos dela, porque eles não tinham uma condição... Eu acho que na área de pedagogia eu trabalharia ou com especiais ou com creches, com crianças pequenas. E eu me identifico muito com isso, eu me identifico com a pedagogia. São duas coisas maravilhosas [a medicina e a pedagogia].

Heitor – Minha mãe é coordenadora de uma escola também e dá aulas de português. E o meu irmão está fazendo agora licenciatura em química... e os dois lá... E eu sempre vi essa matéria como algo diferente, eu acho legal [ser professor]. Tudo bem que você sempre ouve seus amigos vivem falando que o professor é chato, mas eu vivo falando, não, você tem que olhar para eles, que é trabalho difícil, que você tem que estar lá, você tem sempre que esquecer o que está acontecendo em casa, tem que pensar só no trabalho, porque você não pode misturar as duas coisas... por causa que é muito difícil. Uma vez minha mãe ela estava trabalhando na escola – que é meio difícil a

escola que ela estava trabalhando; os alunos pegaram, um aluno tacou uma mochila, tacou um caderno nela, e isso era muito dura, porque ela chegava em casa chorando e sempre falava, “por que acontece isso?”... e acho que isso também dá um olhar diferente para pessoa que vê isso com outro olhar.

Lauara – É outro olhar... Pense sempre no outro, porque você nunca sabe o lado da outra pessoa. Sempre vai ter duas histórias. E já aconteceu muita coisa, teve gente que já quis matar minha mãe e falou assim “se você não botar minha filha nessa creche vou matar você” e chegou com faca... E tem muita história envolvida. Mas eu sempre vi o lado do professor, antes da minha mãe virar diretora...quando ela ainda trabalhava no hospital. **Que eu vejo que não é um trabalho fácil, que eu acho que a gente tem que ter orgulho dos nossos professores, tem que ter orgulho de todo mundo na verdade. Mas principalmente dos nossos professores porque são eles que estão incentivando a gente pro nosso caminho, para o caminho certo, o caminho onde a gente tem que trabalhar os nossos sonhos.** São eles que a gente tem que aplaudir de joelhos...

E – Vocês acham que nessa escola os professores dão liberdade para vocês falarem, se expressarem ou eles são autoritários... eles fazem isso que você está colocando?

Letícia – Sim, eles dão liberdade para a gente fazer o que a gente gosta.

E – Que histórias de vida de todos vocês. Todos construindo o projeto de vida baseado em coisas que já vem carregando, que vem pensando, que vem discutindo... que bom, essa é a ideia do projeto de vida. Parabéns, teremos três médicos e uma atriz... daquelas atrizes críticas, que fazem aquelas coisas para a gente pensar...

Todos – risos

E – Ela faz a gente pensar e vocês cuidam... Adorei a conversa com vocês... Já deu para perceber que a gente poderia ficar aqui a manhã toda. Vocês querem contar alguma coisa que eu não perguntei, vocês estão tão animados, todos... vocês sairiam dessa escola?

Lauara – No começo eu até sairia porque eu ia para a Marinha ou para a Aeronáutica. Talvez, se der tudo certo, eu vou o ano que vem, na metade do ano. Mas conforme vai passando os dias eu vou pensando “Será que é isso mesmo?” Porque eu vou perder meu lugar aqui... mas eu vou estar servindo, eu vou fazer uma coisa que eu quero, então tem os dois lados, eu tenho que escolher... é difícil escolher, mas vamos ver...

Heitor – Eu para entrar nessa escola aqui já foi bem conturbado [desde o ano de 2015 o acesso às vagas em todas as escolas da Rede Estadual é feito por sistema digital, bastando o interessado indicar o CEP de sua residência ou indicativo de seu interesse; no caso, também indica que tem interesse em escola de tempo integral]. Porque eu estava em dúvida em continuar na mesma escola que eu estava, ir para a ETEC [Escola Técnica de São Paulo], ou vir para cá... Mas aí eu fui vendo, eu vi que a ETEC piorou, meus dois irmãos estudaram lá, no primeiro ano que meu irmão estudou lá era bom, depois, quando meu outro irmão foi estudar lá já tinha dado uma piora... Até teve o falecimento de uma diretora de lá... aí foi piorando a escola, aí eu fui vendo aqui e fui vendo o que essa escola podia oferecer. Então olhando para minha antiga escola, ir para a ETEC, ou continuar aqui, eu prefiro continuar aqui.

Betsida – Para mim já foi diferente. Eu ia vir com minhas amigas, e elas vieram na primeira vez... e eu não vim porque tinha um jogo de handebol contra outra escola. Mas assim que abriu a vaga eu disse assim “Pai, você vai lá, porque eu quero ir com minhas amigas para lá, porque dizem que é muito legal!”. Da minha antiga escola muitos vieram para cá, e eu vi que as pessoas não saíam daqui e elas continuavam aqui. Então eu olhei e falei “Eu quero!”. Aí eu falei com as minhas amigas e a gente falou, “então a gente vai todo mundo junto”; nisso uma amiga minha acabou repetindo de ano, e uma foi morar longe e só sobrou eu. Então eu falei, “não pai, vai lá, vai tentar a vaga e eu vou tentar ir para lá”. E eu ia fazer a prova da ETEC, e eu não passei. Mas eu já sabia que não ia passar porque eu sabia que ia vir para cá, com minhas amigas ou não. Quando eu cheguei aqui eu fiquei tipo “daqui eu não quero sair!”

Letícia – Para mim no começo foi complicado porque eu tinha o fundamental todo numa mesma escola, tipo assim, a gente se acostuma com os professores, com as pessoas, fica tipo uma família. Aí você entra aqui são outras pessoas, um mundo diferente, gente que você não conhece e na primeira semana foi muito difícil para mim e eu chorava, não queria vir, e minha mãe que falava “você vai conseguir, você vai se adaptar!”, daí, agora, eu quero ficar aqui até o terceiro, eu gosto muito daqui, eu já me acostumei com as pessoas.

Heitor – Aqueles amigos que você se importava muito eles se importavam com você, você não perdeu o contato. Muitos dos meus amigos não queriam vir para cá, diziam “escola o dia inteiro, vou ficar perdendo tempo?” Aí eu fui falando da escola para eles e hoje em dia os quatro que eu mais conversava, querem tentar entrar ainda nessa escola.

Lauara – Metade da minha antiga escola quer entrar agora...

Letícia – Porque eles acham que preferem trabalhar e estudar a noite e ter o dinheiro. Tem gente que precisa do dinheiro e outros não. Eu acho que é a história deles, eu decidi ficar o dia inteiro na escola.

E – Gente, bons estudos para vocês. Obrigado! E força no projeto de vida!

Apêndice 2

Transcrição de entrevista com o Diretor da Escola A

TEMPO DE GRAVAÇÃO

1 hora, 35 minutos e 15 segundos

MODALIDADE DE TRANSCRIÇÃO

Ipsis Litteris (na íntegra)

LEGENDA

... □ pausa ou interrupção.

(inint) [hh:mm:ss] □ palavra ou trecho ininteligível.

(palavra) [hh:mm:ss] □ incerteza da palavra transcrita / ouvida.

A Audiotext Serviços e Cia. Ltda se reserva o direito da imprecisão dos nomes escritos, uma vez que os locutores serão identificados conforme a pronúncia de seu nome. Uma vez que esta transcrição não tem valor legal, o cliente tem o direito de fazer quaisquer alterações que julgar necessárias nas identificações aqui utilizadas.

(INÍCIO)

[00:00:01]

Flávio: Com a escola... Milton da Silva Rodrigues. Entrevista com o diretor de escola.

Orlando: Orlando Francisco de Carvalho.

Flávio: Orlando, obrigado então por participar. Obrigado por... ter... autorizado a... participação. Só pra gente já até formalizar... terminadas as entrevistas, vou transcrever...

Orlando: ...uhum.

Flávio: ...aí vou passar tudo pra você, e aí a autorização pra uso, só depois que você ler todas as transcrições. Tá?

Orlando: Ok.

Flávio: Sei que cê autorizou fazer...

Orlando: ...uhum.

Flávio: ...mas aí te dá um tempo pra ler, pra gente... aí com a tua autorização, a gente submeter ao conselho de... ética. É... a pesquisa tal, tá submetida...

Orlando: ...correto.

Flávio: né? Mas o uso dos dados só depois da sua autorização.

Orlando: Correto.

Flávio: Tá bom? Isso vai levar uma semana pra transcrever, porque é muita conversa, não...

Orlando: É muita conversa...

Flávio: ...a gente tá em...

Orlando: ...a gente tem um trabalhão aí...

Flávio: ...é...

Orlando: ...pela frente.

Flávio: ...mas tá sendo muito bom então obrigado pela... abertura institucional e...

Orlando: ...sempre...

Flávio: ...pedagógica.

Orlando: ...muito bom quando... se fala em pesquisa, né? Eu acho assim... eh... inovar a educação e isso. Eh... sempre... foram, né, os, se num, se num tiver aí essa pesquisa, é, é, por um lado na questão científica, né? Os estudos, os complementa... complementações... da educação, a educação ela realmente, ela vai ficar parada. Então precisa de novas cabeças, novos pensantes, novas discussões, né? E sempre assim, comparando... os dois lados, né? E tirar algo de bom, né... do que é que vai ser... né? Uma evolução pro... futuro do Brasil.

Flávio: Como educador, que você... entende que diferencia o programa... ensino integral e a possibilidade da construção dum protagonismo, projeto de vida? O que que diferencia o programa no fazer com o estudante?

Orlando: Tá. Vou tentar ser objetivo, que eu não sou tão objetivo assim. Mas assim, estou... ah... na re... como educador há 24 anos, né? Na, na rede. Ih... estadual de ensino e também... em alguns momentos... concomitante, ah... em escolas, eh, privadas e também... eh... eh, ensino em nível superior, né? Na instituição do Barro Branco, da Polícia Militar. Então assim, viciéi além também de... empresas, né? Como... eh... trabalhei também em empresas, mas atuando como... eh... educador, como tradutor, ih... então assim, consegui... de tudo isso, sempre tirar proveitos de todos os lados, assim, o que um lado faz a mais, né? O que, o que não faz. Então a gente vai fazendo todo um...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...um acompanhamento disso. E aí, ah... também, ah... a experiência, ela, é, é uma transformação, sempre uma transformação. Tem a experiência sala de aula, ah... como coordenador, né? Eh, de pequenos projetos ou também como coordenador pedagógico, e depois vice-diretor, um bom tempo como vice-diretor, né? Eh... foram... sete anos. Eh... depois, passando isso, né? Hoje, juntando tudo aí, né? Estou na gestão há 13 anos, eh, como diretor há sete também, nã... não, seis anos, né? Então... eh... passando em três escolas, essa é minha terceira escola. Né? Eh... e aí assim, tudo, tudo isso traz uma experiência, traz uma inovação, que cada comunidade é diferente. E quando você pergunta... em pers... na perspectiva... né? Da mudança, eu digo que o Orlando, ele não mudou, né? A pessoa Orlando, mas o profissional sim.

Flávio: Uhum.

Orlando: Porque nós estamos sempre, eh... a conversa que eu estou tendo com você aqui agora, eh... daqui a cinco anos não será a mesma. A linha não é um produto parado, né? Eh... uma, algo fechado.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, eh... ne... nessa perspectiva, nós, nós como os profissionais, então a gente... só para se a gente também quiser.

Flávio: Uhum.

Orlando: Já, por exemplo: eu quero ficar sempre com aquela metodologia, né? Utilizando as mesmas aulas, a aula que eu apliquei há, há cinco anos atrás, eu continuo o mesmo na, é, o mesmo Orlando dentro de uma moral, dentro de uma ética, mas o mesmo Orlando também profissional que não muda...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...né? Não se transforma. Então assim, eh... nós também somos... uma linha de protagonismo, eh, sênior, eh, nós temos que inovar essas aulas, inovar como gestor, que é o meu caso.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, eh... atuando na sala, sempre busquei fazer diferente. E atuando como gestor, eu também, sempre busco fazer diferente, todos os dias. Não existe um plano... perfeito. Existe, o quê? O cada dia.

Flávio: Uhum.

Orlando: Existe as descobertas, existe, existe... novas ideias que vão surgindo que é, o, esse é o verdadeiro sentido do protagonismo sênior, né? Eh... eu estou passando no shopping e eu via, nossa, esse eu vou usar pra minha escola.

Flávio: Uhum.

Orlando: A minha escola vira posse, né? Essa coisa...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...minha escola. Mas assim, a gente vive aqui dentro, sonha e quer ver isso melhor.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eh... então você tá passando na rua, olha, eu vi algo, é uma ideia bacana, vamos levar, lembrei do professor tal. Que você não lembra só de você como gestor, mas você lembra de todo mundo da equipe, dos segmentos. Né? Ih... a partir disso, eh... faz, a, a, as diferenças começam a acontecer. Então, você começa a traçar planos, a gestão democrática, né? Onde cada um também é ouvido. Eh... de repente, o fato também de eu achar que aquela coisa, a, aquele... aquilo que vi no shopping se identifica com o professor x, de repente não, foi um primeiro pensamento meu. É porque tem tudo a ver com a pessoa, mas de repente a pessoa fala assim, o profissional ele fala, né: "Olha, eh... Orlando, eu achei legal a ideia, mas você se enganou, eu..."

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...apesar de eu dançar muito bem...". De repente, um exemplo assim: "eu... não é a minha... esse não é o meu tipo de dança".

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, eh... aí sim faz um, é, uma, uma trajetória de revisar, né? Trazer outras ideias e entrar em... sabe? A conversa, pa... uma conversa, onde, o próprio profissional, você descobre o que, a expressão, o que que ele realmente gosta, né? E assim cê... você vai traçando uma linha... na escola. Bom, eh... do... no perfil profissional... é, é isso, né? Eh... teria muito pra se falar. Assim, você pode fazer perguntas, né? Mais pontuais e eu...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...posso responder. Na questão, eh... com o aluno, corpo discente, o protagonismo, né? Eh... a palavra protagonismo é algo que ficou bonito, né? Entre aspas, você falar protagonismo hoje em dia, nossa, queremos formar jovens protagonistas. Mas primeiro, eh... não só o jovem, mas o próprio, eh... profissional, ele tem que saber o que é a palavra protagonismo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Da onde vem a origem, né? Ah... não só a origem, fica amarrado numa questão teórica, mas saber como que faz essa prática. Como que de fato isto, isto vai ser viável para uma... pro seu trabalho no dia-a-dia, como que você vai implantar. Para não ter, eh... de repente, conflitos, né? Eh... entendimentos que, que protagonismos, eh, de certos pro... tudo é protagonismo, se a gente for pensar.

Flávio: Uhum.

Orlando: Mas tem o protagonismo, eh... negativo. Não deixa de ser um protagonismo, né?

Flávio: Uhum.

Orlando: Até a forma como eu estou atuando na sala, eh... ou como gestor, se eu não souber passar a orientação, eu não tô estigando o aluno para um protagonismo. E eu também posso gerar um protagonismo negativo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Como com um profissional. Então assim, primeira coisa, o... o aluno ele tem que entender o que é, o que é esse sentido. Ih... sim, se, é, o entendimento é de uma noite para o dia? Não. Ele é algo gradativo.

Flávio: Uhum.

Orlando: É um processo, né? A gente diz aqui, principalmente aqui na nossa escola, é uma escola de ensino integral, ela... todo o processo ele começa na entrada da escola, no primei... na primeira série do ensino médio.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então o aluno, ele... ele é acolhido de forma diferente, aqui nós temos, cada escola faz a sua forma de acolhimento, mas aqui no Milton, por exemplo, é muito tradicional, né? Já, já virou uma tradição, que a palavra...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...tradição também tem que tomar cuidado, né? Porque a gente fala tradição, parece coisa antiga, né?

Flávio: Uhum.

Orlando: Mas não é. É, vi... a tradição é aquilo que a gente... quer manter.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? E que é legal.

Flávio: Uhum. (Legais) [00:08:42].

Orlando: E então, eh... a gente acolhe os alunos com um tapete vermelho.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Um tapete vermelho (inint) [00:08:49] aí se falar tapete vermelho, parece que é um tapete de, de Hollywood, mas não é, não fica tão distante, com a forma como é feito.

Flávio: Uhum.

Orlando: Porque a gente faz de tnt vermelho.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Eh... todos provisionais, formamos um, uma corrente, assim um... paredão, né? Eh... dos dois lados...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...acolhe... os alunos vão sendo recepcionados com colares Havaiano; entrega de mensagem; temos os jovens acolhedores, né? Que aqui na escola são conhecidos como os laranjinhas, que no programa em si, integral, são conhecidos como...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...laranjinha, por causa, po... devido a cor da, da camisa. E aí é feito todo esse procedimento de entrega, eh... eles... ah... eles se assustam, eles não estão acostumado com isso, nesse primeiro momento, os alunos.

Flávio: Todos os profissionais participam desse (inint) [00:09:38]...

Orlando: ...todos participam...

Flávio: ...os professores?

Orlando: ...só na entrada.

Flávio: Aham.

Orlando: É. Aí vou... te... passar na sequência. Então, eh... tem a ba... a fanfarra da escola, toca também, faz música, as músicas mais alegres, o sambinha, né? E os alunos quando chegam aqui, de outras unidades, são muitas. Vêm alunos de escolas municipais, alunos de escolas... estadual mesmo, escola também, eh... privada, né? Particular. Ih... eles não viram isso na escola deles.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eles (inint) [00:10:08.24]: "que escola louca, né? Que que esse povo, né?" Parece aquela coisa assim... ele entra, sai atordoado, primeiro dia de aula. É aquela visão do aluno: "nossa, que co... tenho que ir pra escola".

Flávio: Uhum.

Orlando: Colocou o uniforme, sai de casa, sai meio sonolento e de repente ele é recebido por um... calor humano intenso, né? Com banda, tudo, ele se assusta.

Flávio: Uhum.

Orlando: Aí, ele começa, desse ponto de partido, eh... de partida, ele é acolhido também no pátio, é apresentado aos profissionais, depois, quem acolhe de fato nas salas de aulas, essa é a diferença do ensino...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...integral. São o... os jovens acolhedores. São... jovens que a gente diz que, são jovens protagonistas, não deixam de ser. Porque eles, eles que falam sobre a escola, eles que falam ou... não só sobre a escola, mas sobre o próprio modelo de ensino. Né? Então, eh... eles trabalham, eh... dinâmicas, em que envolve, envolvem contratos didáticos, né? A permanência nessa escola, eles falam o que é passar o dia inteiro...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...numa escola.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eh... tirando aquela coisa, daquele cansaço inicial do aluno: "meu deus, eu vou passar o dia inteiro dentro de uma escola". Não. Então assim, a fu... o objetivo deles... eh... é passar de uma forma, eh... bem lúdica, bem prazerosa e dizer que passar um dia inteiro dentro da escola, ele é uma gestão de tempo que eles não percebem.

Flávio: Uhum.

Orlando: Devido o número de atividades... e o que a escola traz de bom pra ele. Ele se sente em casa, ele se sente acolhido... eh... faz novas amizades e tudo que... diz... para os desafios diários. Né? A gente fala desafio porque o jovem... no ensino médio... é diferente de um jovem no fundamental.

Flávio: Uhum.

Orlando: No ensino médio se ele não se sentir desafiado, a eh... você pode ter melhor pro... proposta inicial, mas ele não permanece na escola, ele vai embora.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Então depois não adianta ficar fazendo busca ativa, eh... né? Olha, o que aconteceu? O que nós fizemos de errado? Então tudo é um... um plano... de gestão bem bacana e que vai acontecendo. E aí, o jovem acolhedor, ele faz todo esse papel. Ih... e todo diferencial, em primeira linha de protagonismo, eles percebem neste dia.

Flávio: Uhum.

Orlando: Não que as escolas deles, de origem, não trabalharam isso. De repente, isso não ficou muito claro.

Flávio: Uhum.

Orlando: O que é protagonismo. Tá? Então, por exemplo, numa sala de aula. Numa sala de aula é muito comum, o professor não vai ficar falando: "olha gente, isso aqui é protagonismo, viu? Olha, isso aqui que cê tá fazendo, se você não responder, você não é protagonista.". Então não é esse o objetivo, é algo muito automático, algo, eh... que o aluno, ele, ele vai além. Então assim... eh... num todo, a esco... é, eles trazem essas bagagem, ao, de alguma escola.

Flávio: Uhum.

Orlando: Só que eles co... aqui nessa escola ele começa a perceber, a partir deste acolhimento... que, eh... ela é diferente. É uma escola, em que tem uma equipe que tá, está com (inint) [00:13:13] plena. Né? Uma escola em que... todos falam mesma língua. Né? Apesar de serem diferentes. A mesma língua, na busca de incentivar esse jovem, na busca de favorecer esse jovem na construção, eh... do projeto de vida dele. Então, a partir daí, ele começa a ter a noção do que é... ele falou: "nossa, eu, eu quero ficar igual esse menino que me acolheu".

Flávio: Uhum.

Orlando: Ele tem a, ele tem um incentivo inicial. Eu quero, eh... eu vejo que eles falam muito bem, eles são... eles expressam com muito naturalidade, algo que eu não faço. Eh... essa, então eles vão lidar com as dificuldades que, ou os próprios profissionais... também vão ser. Essenciais, né?

Flávio: Uhum.

Orlando: Quando voltam às aulas normais, os, os, os... profissionais vão estar estigando a todo tempo este aluno... de, pra que ele... entenda, eh... aquela orientação inicial. E daquela orientação, daquela aula, ele ir adiante, alavancar... várias formas de pensamentos, elencar... né? Todas... a parte diversificada, a parte da base (inint) [00:14:21] comum, eh... em que isso, eh, ele, ele não precisa ficar preso a uma metodologia, a algo muito sistemático. Dizer assim: "olha, se eu pular isso, eu lá na frente, eu não vou...". Ele pode recuperar, a qualquer momento, quando ele vira protagonista... a qualquer momento, qualquer ação que ele perdeu, a, mesmo a ação lá do fundamental.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então e... porque ele pode ir atrás, ele po... ele: "olha, a partir da orientação do professor x, eu... eu... entend... eh... entendi que... que é possível fazer tal situação. E que eu perdi algo (por trás) [00:14:58]". Então, como que ele vai fazer? Ele mesmo se vira. É um se vira, não de forma pejorativa.

Flávio: Uhum.

Orlando: Mas é um, é, é um se virar, que, de, a partir de uma orientação ele se sentiu motivado para ir buscar.

Flávio: Uhum.

Orlando: Hoje, no Google, tem tudo. Mas, saber fuçar o Google, tem que ter técnica.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Então, ele também tem que aprender a saber lidar com isso. Né? Eh... e assim vão as aulas, vão acontecendo. Então ele precisa ter, da base, né? Dessa construção. Ou o profissional precisa entender o que é... orientar um aluno, quando ele f... eh... numa linha de protagonismo, como que, como que este aluno, eh... como que ele vai conseguir fazer com que o aluno levante a mão nas aulas dele ou quando ele pergunte. Eh, (inint) [00:15:45], eh... des... desculpa. É assim, quando, eh, ele es... estigar o aluno, assim, ele perceber que a participação da aula dele teve uma porcentagem maior. Não todos vão participar, mas assim, perceber que cada momento, eh, eh... mesmo que nem todos participem naquela aula x, eh... tá, eu tive a participação de 60% dos alunos naquela aula. De várias maneiras: o aluno tirou a dúvida, não é só quem tira dúvida é protagonista; o aluno... ele buscou f... re... corresponder o exercício que o professor tal, da maneira dele, ele fez uma construção. Então ele pode

avaliar, eh... (inint) [00:16:23], eh... a curto, médio e longo prazo as participações dos alunos. Então, por exemplo: eh... nem todos participaram naquela aula, mas na outra, um grupo participou, tal. Então ele tem a participação no final do bimestre de 100%.

Flávio: Uhum.

Orlando: Esta é a verdadeira... ideia de um protagonismo, né? E sair da escola e não ficar com aquele mundo da escola. Ele tem que continuar. Na casa dele, no shopping, como eu citei, então que você viu lá, eu quanto profissional, eu passo no sho... fico analisando, então a todo tempo, eu estou trazendo ideias. Todo tempo, né? E, eh... não ver o protagonismo como uma forma negativa. Como eu falei. Então, por exemplos: muitos teóricos, né? Eh... eles falam das questões do neoliberalismo, né?

Flávio: Uhum.

Orlando: Faço questão de colocar isso pra você. Ih... em partes... eles têm razão. Quando algo, eh... eu, eu posso concordar em partes. Porque quando, depende como é feito a interpretação.

Flávio: Uhum.

Orlando: Depende como o profissional trabalha isso. Eh... num, num podemos... subjugar as... a... as, as pessoas, né? Num podemos subjugar num processo, uma escola. E falar que aquilo é errado e que aquilo é mais correto. E que isso é o... né? É o verdadeiro sentido. Então tem que tomar muito cuidado com isso, né? Eu digo que o protagonismo na escola, ele num, ele é... na nossa escola ele é muito vivo. Eh... ele não é mecânico. Né? É algo que... qualquer pessoa que chegar aqui... mecânico seria assim: o diretor preparar a escola para receber todas as pessoas que, que cheguem aqui. Eu não tenho como fazer isso.

Flávio: Uhum.

Orlando: Isso é mecânico. Isso é uma escola... fake, né? Entre aspa. Uma escola inventada, uma escola maquiada, como o pessoal fala, né? Eh... bonitinha... o ambiente é assim, eh... não tem isso, a gente não tem controle das pessoas, num, num existe isso. Pode até... existir em algum lugar. Mas aqui, por exem... não tem como fazer isso. Primeiro, que eu não tenho esse tempo para isso, né? Eu tenho, tenho que me preocupar com muitas linhas de protagonismo. E aí, eles, na... qualquer pessoa que chegar aqui, ele tem que ver o ambiente, ele tem que ouvir um barulho natural ali da escola. Escola sem barulho não funciona bem. Escola sem barulho... não tem ninguém falando... ou eles tão em avaliação, tudo bem, até é considerado. Deve ter algum motivo, tão em avaliação. Toda escola esta... neste momento tão fazendo uma avaliação diagnóstica, então... todos estão em silêncio. Mas no dia-a-dia uma escola sem barulho... é uma escola que... nós temos alunos apático, alunos... que não estão se envolvendo, não tá acontecendo o protagonismo necessário, o protagonismo do silêncio de repente? Né? Você fica em silêncio... já me ajuda. Então, não é legal. E uma escola muito barulhenta, todo mundo muito... eh... agitado... eh...

Flávio: Sem foco.

Orlando: Né? E se... sem fo... então essa escola também não está cami... não tá respirando bem. Tá? Então assim, é o equilíbrio. É, que você tá observa... nós temos conversando aqui agora. Nós temos um barulho... né? Natural.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ou jovens se expressando da sua maneira... sem... atos de vandalismo. Sem... né? Bem natural. E quando eu falo pre... no preparo dessa... de acolher as pessoas... eu, eu me sinto assim, bem à vontade... que a gente chegou num nível, a gente falar... falar nível de maturidade é meio complicado também. Eh, eu não gosto muito dessa palavra, maturidade, nesses aspectos pra... num sei se... você num vai falar comigo sobre isso, né?

Flávio: Aham.

Orlando: Então não ia dar tempo.

Flávio: É, aham.

Orlando: Mas níveis de maturidade tem que tomar cuidado. Porque, o que que é maturidade? Né?

Flávio: Pensando nos PPPs, nas...

Orlando: ...é.

Flávio: ...antigas, nos processos de gestão...

Orlando: ...então...

Flávio: ...(mais maturidade) [00:20:17]?

Orlando: ...ele é, é, é, é, é importante, não podemos deixar... né? Então assim, a maturidade... eh... e, eu falo assim, eu não falo de maturidade, eu falo de... experiências diárias.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Porque, a maturidade é algo muito fe... ela pode se tornar fechado. Então, de repente, ah, naquele item nós estamos num nível de maturidade... muito... né? Alto. Ih... a gente, todo mundo já entende, é, é diferen... is... entende? Porque tem experiência. Né?

Flávio: Mede a dinâmica do processo...

Orlando: ...é a dinâmica do...

Flávio: ...ela congela processos. (enfim) [00:20:52].

Orlando: ...congela o processo. Então assim, não estou... falando mal da palavra maturidade.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ela tem que, ela existe também, ela tá no meio. Né?

Flávio: Ela não é absoluta...

Orlando: ...ela não é absoluta.

Flávio: ...não acabou, não acabou a história...

Orlando: ...não acabou a história.

Flávio: ...(inint) [00:21:03], fotografia de um momento. Né?

Orlando: Exato.

Flávio: Que pode ir pra f... (inint) [00:21:07], é flexível né? E a realidade é complexa, né?

Orlando: Complexa. Então você não pode... né?

Flávio: Uhum.

Orlando: Então acho que cê já me entendeu, nível da maturi... Então nós temos a visão disso aqui na escola e... e foi a partir... que os gestores, todos, cês tão com... porque nós tamos falando de gestor não é só o diretor Orlando. Nós temos aqui, eh... as PCAs coordenadoras de áreas, o coordenador geral, e... e... nós temos que falar a mesma língua. Mesma língua é o que eu falei. Né? Eh, em busca... dos objetivos e das metas traçadas nos planos da escola. Como cada um vai chegar, já não é a mesma língua, é, porque, aí nós tamos falando... né? Eh, falar a mesma língua parece que todo mundo tem que falar, todo mundo igualzinho, né? Não é isso, não é esse sentido, né? Uma forma de expressar... mas vou me expressar direito. Então... temos o ponto de partida que são... que é o plano que foi traçado, com toda a comunidade escolar.

Flávio: Uhum.

Orlando: Por segmentos. A partir disso... eh... ah... tudo tem que ser, eh, todos dentro de uma gestão, dentro da comunidade... tem se... eh, eh, se conversam, se dialogam. Então quan... quando não é percebido esta conversa... é porque está algo fluindo... mal. Não tá indo bem. Nós não, então pô, acabei de conversar com... um... coordenador. Só que o coordenador, ele transmitiu a, o que eu f... que eu, que eu passei, de uma outra forma pra a PCA, o coordenador geral. Passou pra PCA, que é coordenadora de área. Eh... ele não entendeu exatamente como que, qual era a ideia den... da verticalidade e nem da horizontali... horizontali... horizontalidade. Nem sei se eu, já tô e... já tô exagerando no muito (inint) [00:22:52] adágio, né? Não precisava. Mas dentro da questão vertical e horizontal, (nos alinhamentos) [00:22:56.00]. Então, eh... (inint) [00:22:58] não se conversam. Então assim... uma gestão não pode... não é que não pode, vai de cada gestão. Então depende como eles se organizam.

Flávio: Uhum.

Orlando: Porque eu falei, a gente tava falando de regras aqui e aí depois eu posso entrar em contradição, né? Ah, gestão não pode fazer entregas de bilhete um pro outro. Eu não tô traçando isso como regra, mas... aqui na nossa escola...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...a gente não costuma fazer entregas de bilhetes pro outro e sair, deixar na mesa e sair correndo. Então isso não é legal, porque assim, primeiro: eu vou ler o bilhete, vou entender a questão textual. O...

Flávio: ...hum.

Orlando: ...gênero que tá ali, eu vou entender. Só que assim, de re... de repente, algo no processo ficou frio.

Flávio: Uhum.

Orlando: Não teve uma explicação maior. E perdeu.

Flávio: Uhum.

Orlando: E perde, e isso vai num efeito... eh... do, é efeito do, dominó, né? Ih... vai caindo todas as peças. Então, eh... temos que tomar cuidado com isso. A gente fala aqui pra eles: "ó, podem até deixar um bilhete, porque às vezes num, num tem como, mas assim, vamos procurar dialogar. Deixa o bilhete inicialmente, vou ler, depois a gente...".

Flávio: Uhum.

Orlando: Então cada um... né? Então... não sei como são as gestões das outras escolas, mas eu acredito que uma gestão assim, fria, ela não dá certo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eh... aquela coisa, não encontro com o diretor, não encontro com, ninguém se encontra. Ou os professores, não também... encontram os gestores. E assim vai. E então desarticula. Então toda essa linha de protagonismo, as perpe... perspectiva que a escola quer lançar... ela acaba desmotivando... eh, vira muito cada um por si, é o, aí, aí volta pra escola... é assim... a nossa escola antiga, né? Que... é a escola que eu estudei, que... de repente o professor fecha a porta daquela sala, ele vai dar o conteúdo que ele mais se simpatiza e ele tem muita afinidade. Mas será que aquilo é o essencial para eu aprender? E será que ele me deu a oportunidade de expressar? Então tudo isso tem que tá muito... né? Eh... detalhado pra que a escola, eh, fech... fechado de uma forma articulada, pra que a escola possa fluir. Né? Entre outros vários... mas cê pode perguntar que é mais fácil agora, falei muito né?

Flávio: Não, imagina. Eh... você falou uma coisa de um jeito... diferente, nunca tinha ouvido e de um jeito muito bonito (inint) [00:25:19] só pra gente recuperar, talvez trabalhar um pouco. E você colocou com bastante

propriedade que o aluno chega com uma história, né? Ele tem uma história, que talvez não tenham desenvolvido o protagonismo, mas ele tem uma história, né?

Orlando: Ele tem.

Flávio: E a partir dessa história que... se continua aqui. Eh...

Orlando: Sim. Porque, de repente a história desse aluno, a propriedade é assim, nós todos passamos por situações (inint) [00:25:41], a gente nasceu, deu o primeiro choro...

Flávio: ...uhum. Muito legal...

Orlando: ...você vai pra escola...

Flávio: ...essa perspectiva que cê traz, ela...

Orlando: ...você vai pra escola...

Flávio: ...ela nem sempre tá presente, né?

Orlando: Os pais também são protagonistas. A primeira orientação começa com os pais. Nossos pais, eles vão lá, vão: "ó filha, é assim que... né? Eh, começa a dar os primeiros passos. É assim que faz". E ele vai dizer: "olha, dei um passo". Essa criança, eu tô falando voltando lá... tô zerando tudo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Essa criança, ela, ela... numa perspectiva... ela, ela foi, ela... ela, ela alcança objetivos, ela... metas. Ih... quando ela vai pra escola... os professores, mesmo numa forma tradicional de ensino, eles também são protagonistas.

Flávio: Uhum.

Orlando: Só que não fica claro... né? Eu não sei se eu vou me expressar corretamente. Eu posso me condenar. Mas não fica claro, (ela olha) [00:26:40] ficou estranho, né: "Professor mesmo numa forma tradicional de ensino". (inint) [00:26:43] esse cara é louco, né?

Flávio: Ah, não. Eu acho que...

Orlando: ...mas assim...

Flávio: ...ela é...

Orlando: ...eu vou dizer assim...

Flávio: ...uma ideia de um educar, uma ideia inclusiva e é uma ideia bastante interessante. Até te perguntei, porquê... cê traz uma dimensão humana pras relações... e uma dimensão inclusiva que não prevê... um julgamento, né? Prevê mesmo, entender a história, né?

Orlando: Entender a história.

Flávio: Eu acho que é uma pessoa...

Orlando: ...não pode...

Flávio: ...que chega lá...

Orlando: ...ficar julgando...

Flávio: ...muito rica, né?

Orlando: ...é isso que eu falei. Não pode. (Tava dizendo, ó) [00:27:05], então lá, vai, eu vou lembrar da minha professora de francês, lá na quinta série. Ela não deixava eu me expressar. E tudo era não e eu achava que aquilo era perfeito. Até hoje, eu tenho trauma da música dela.

Flávio: Uhum.

Orlando: Que meu filho até brinca comigo, né? Eh... não vou reproduzir a música aqui porque eu sou gago. E eu achava, e eu fiz direito. Como ela mandou. Ela me deu orientação que a gente tinha que fazer o... eu não esqueço disso. O biquinho lá pra pular e eu gostava, eu sempre gostei de inglês, né? E então ela não entendia de, isso. Mas tudo bem. Ela falou: "ó, pra você ter o sotaque era assim, a exigência era esta... e se você não passar na avaliação oral eu vou te reprovar". Era bem assim.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então... eh... na avaliação oral... estava perfeito, eu ensaiei em casa. Então, por exemplo, eu fui protagonista. Não deixei de ser. Porque eu fui buscar fazer... mesmo, era numa metodologia... eh... aqui não vai...

Flávio: ...tradicional...

Orlando: ...dá pra dizer isso...

Flávio: ...tradicional.

Orlando: ...aqui não vai aparecer isso, ó, que eu tô fazendo aqui o gesto, né?

Flávio: Tradicional, fechada, né? Sem escutar...

Orlando: ...fechada?

Flávio: ...sua opinião, sem escutar sua...

Orlando: ...eu ainda...

Flávio: ...(inint) [00:28:09]

Orlando: ...dentro daqueles moldes... sem conhecer a palavra protagonista. Eh... prota... protagonismo, né? Eu... eu fui atrás. Então vou lá, eu que tentar fazer o biquinho, fui tentar buscar o sotaque... né? Eh... fui buscar... atender a professora, mas ela ainda não ficou satisfeita. (inint) [00:28:31], cantei, era uma música de um pássaro, né? Eu não esqueço até hoje. E... numa parte do pássaro você tinha que repetir todos os bi... eh... todos os, todas as partes

do pa... do, do pássaro. Do, do pássaro. Ih... como eu não repeti na ordem... ela falou: "você errou". E eu fiquei frustrado com aquilo porque ela não valorizou... a, o... ah... o sotaque.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ela não valorizou, né? A, a... a parte da construção da música, como foi, num todo. Ela, ela se, só no final ela... porque eu não repeti tudo numa ordem, eu me perdi na ordem, ela... me condenou e me deu D asterístico.

Flávio: Uhum.

Orlando: Até hoje eu não esqueço.

Flávio: (ficar de) [00:29:12] D asterístico.

Orlando: Mas já foi.

Flávio: É da nossa te...

Orlando: ...é passado.

Flávio: ...é do nosso tempo, né?

Orlando: E eu devo à professora, porque depois, quando eu entrei na faculdade, né? Que eu fui fazer... idiomas.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eu tive dois anos de, de, de francês. Eu aprendi, tudo que eu aprendi, foi com ela.

Flávio: Uhum.

Orlando: Apesar dela, eh, dela... eh... ter a metodologia... muito fechada. A maneira de, se ela tivesse dado, agora eu vou entrar nessa parte que vai ser (inint) [00:29:34].

Flávio: Ela poderia ter favorecido, cuidado...

Orlando: ...se ela tivesse...

Flávio: ...né? Acho (menos uma emoção) [00:29:37].

Orlando: ...esse cuidado na época... então, o meu estudo seria muito melhor.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ele parou ali. Certo? E outra, ela me deixou com trauma. Outra, não estudei francês, não prossegui francês. Não me identificava com o francês, por... porque eu lembro, toda vez eu lembro, Ju... e daí eu não posso falar o nome da professora. O nome, né? Tal. Tá? Ficou marcado na minha cabe... então assim... isso é um exemplo vivo... de que todas as escolas, os alu... eh... nós já tamos já em 2017, então acredito que as escolas ...tem mudado essa forma de ensinar. Sim. Todas. Quando chega aqui na nossa escola a gente recebe aluno do... eh... do nono ano. Todos passam por uma linha de protagonismo, eu acredito nisso. Só que cada um à sua maneira. Cada um, muito, de repente, so... o, o aluno chega sem... sem saber que ele está esse processo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ele não tem a clareza, muitas vezes, depende da instituição que ele frequentou. Entendeu? Então ele precisava de mai... maior clareza. Aí você pode perguntar pra mim: "mas, eh, Orlando, precisa de clareza pra saber de pro... a palavra protagonismo?"

Flávio: Uhum.

Orlando: Precisa de clareza?"

Flávio: Uhum.

Orlando: Se eu tiver a clareza, eu vou ser muito melhor. Se eu tiver a clare... é o que, é o que aconteceu com a minha professora. Ela não me deu a clareza de um protagonismo. Eu me virei por conta.

Flávio: Uhum.

Orlando: Porque nós nascemos com... todos nós... não existe, né? Antigamente na escola...eh... dos anos, é, principalmente nos anos 80, né? Tinham os famosos castigos. (Era no tempo de) [00:31:13] 80 pra baixo, né? Eu sou do, do, do período dos anos 80. Tinha muita forma de castigo. Então assim, tudo virava uma forma de castigo. Uma forma do medo. A forma de ensinar do medo. Né?

Flávio: Uhum.

Orlando: De aprender por medo. Então... todos nós aprendemos, não tenha dúvida. Por sendo medo ou não. Mas se você tiver uma linha que é sem medo, com... né? Você vai embora.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então assim, eu digo que quando chega na es... (inint) [00:31:42], o aluno ele chega numa de ensino integral... com um modelo que... está na premissa. Está. De, e de repente aquela escola não está na premissa deles. Eles trabalham o protagoni... mas eles não têm isso escrito num, num, num... eles podem até ter escrito também e, e, e engavetado, não um plano vivo. Então, a nossa escola não. Ela, ela tem, nossa tá trabalhando com cinco premissas. Que envolve o protagonismo, principalmente... em todas as ações que estimulam os professores a repensarem... ah... a sua postura... didática, a sua postura... né? Difusora. Como, como difundir todo esse trabalho dele. Então... e o aluno por sua vez, ele se apropria. Né? Ele já está dentro do programa. Dentro da corresponsabilidade, da informação continuada. Então... a replicabilidade, e tu... as premissas do integral. Então aqui favorece.

Flávio: (Centrando) [00:32:38] nos professores, eu tinha anotado aqui pra... essa perspectiva. Qual são os desafios pra... formação dos professores, que eles entendam essa... perspectiva, pros princípios pedagógicos das premissas?

Quais são as... eles têm dificuldade? Quais são os desafios? Nessa formação pra prática do protagonismo sem (detalhar) [00:32:58.00] com os alunos, né?

Orlando: Todos. Todos desafios. Porque, por exemplo: nós temos um professor, o professor que tá se formando...

Flávio: ...você quer água?

Orlando: ...agora.

Flávio: Quer que eu pegue uma água pra você?

Orlando: Não, não. O professor que tá se formando agora, ele... a, as faculdades, as universidades estão... já... se adaptando.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Eu acredito que... eh... nós temos um currículo aqui (inint) [00:33:20] no estado de São Paulo. Nós temos um currículo oficial. Né? Um oficial com descritores, antes, olha, eu dava aula... eh... eh... vai lá, até... vamos dizer assim... 2000 e... vamo pegar 2000, né? 2000, 2001, 2003, né? Eu, eu mesmo, na minha experiência em sala de aula. Então... eh... existiam os descritores, mas eles não estavam... eh... de forma clara. Existiam os livros em que abordavam a interpretação, os gênios, trabalhar a... né? Todas as o, organizações de forma em que... eh... de certo modo teria as habilidades e competências que os alunos deveriam aprender. Só que isso era solto, então um é um, um... e, eu estava ensinando inglês e o espanhol numa sa... numa turma... e de repente o professor da outra escola, eh, que o aluno, né? Eh... para pedisse transferência... pra outra escola, não era o mesmo conteúdo. Não era a mesma... forma, metodologia. (Onde eu tô) [00:34:24] cê tá certo que não é o mesmo professor, mas pelo menos algo, deve ser, eh... trabalhado, né? Eh... Como se assim... a abordagem daquilo deve ser, né? De forma... melhor. Deve ser assim, eh... vamos ser unificada. Eh, eu, quando eu falo a palavra, também, unificada eu tenho, eh, a gente tem que tomar tudo o cuidado. Então, mesma coisa.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eh... como cada escola trata. Então assim, o, o currículo oficial. Então saiu daqui de, da, da escola x, ele vai pra outro. Eles, eh, o aluno não se sente perdido. É esta história.

Flávio: Uhum.

Orlando: Olha, lá o professor de matemática trabalhou... eh... matrizes tal, mas dentro de, de outra meto... metodologia. Mas o aluno, ele vem com essa base.

Flávio: Uhum.

Orlando: Porque ele teve nas séries. né? Antes, os planos, eles eram muito... plano da escola. Eh... então, eles acabaram também sendo engavetados. Né? Eles não eram vivo. Era mais, professor ele, lógico que tinha uma sequência, ele buscava fazer isso. Né? Eu como professor, sempre busquei.

Flávio: Uhum.

Orlando: Essa responsabilidade. Mas em algum lugar, o alu... se o aluno mudasse daquela escola, ele não iria... né? Ser favorecido. Bom, quando e com currículo, eh... já, né? A implantação do currículo... em 2008, né? Ah... vem pra desmitificar tudo isso. O profissional, ele, ele também não entendia todo esse processo. É difícil pra nós professores.

Flávio: Uhum.

Orlando: Difícil você mudar de repente, já muda esse paradigma. Aquele entendimento de como separa... eh... esses descritores que hoje tanto fazemos. Há entendimento, ainda continua a formação. Né? O que que, eu acho que, que a maior dificuldade do professor hoje... porque vai passando o tempo ele vai, ele, ele vai se apropriando... eh, eh... os professores hoje estão num outro nível. Né? Essa é minha análise, né? Eu acho que a dificuldade do professor, ainda é em preparar, por exemplo, a avaliação.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, por exemplo, nossa escola... eh, a ge... a gente tá... conseguindo vencer essas etapas. A gente tá conseguindo... eh... trabalhar com... com a visão, de, se, tirando aquela avaliação... eh... de forma... qua... quantitativa. Né? Essa avaliação assim: "olha, vou dar aqui a avaliação mensal, bimestral, as ferramentas... e vou juntar as notinhas e vou (inint) [00:36:51] e vou dar um final". Né? Mas assim... valorizando a, a qualitativa, a formativa, né? Um processo continuado. Mas pra fazer isso... também tem que mudar a forma de avaliação... eh... eu acho que eu tô deixando você confuso, né?

Flávio: Não.

Orlando: Não?

Flávio: Tô acompanhando. Vamo...

Orlando: É, eu me perdi um pouquinho. Mas assim...

Flávio: É, você tava...

Orlando: ...vamos ver se cê entende assim...

Flávio: ...a dificuldade na formação...

Orlando: ...tem que mudar...

Flávio: ...e na dificuldade na questão da avaliação.

Orlando: É. Tem que mudar a forma de avaliação, também quantitativa. O que eu falei, o quantitativo ele é importante, não tô falando, nós, nós não estamos descartando. Não pode ser sor... ele, só ele.

Flávio: Uhum.

Orlando: Mas a forma assim, por exemplo: eh... se ele tá trabalhando um processo na sala de aula... o qualitativo é se o aluno entrou, ele participou, ele levantou a mão, ele foi e... né? Ele é um aluno atuante, valorizei, olha, (fui ver a coleção oral) [00:37:37], quanta coisa ele pode ser avaliado? Dentro de um processo. Tá? No quantitativo... eh, eh, então assim, você não pode, se, cobrar de modo... eh... nessa... eh... deixa eu ver como que eu posso expressar isso. O qualitativo ele tá... ele tá, ele, ele vai abordando de forma... eh... valorizando todos os olhares da, de uma avaliação, é isso que eu quero dizer.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então... eh, vou citar os, os autores. Posso citar autores?

Flávio: Fica à vontade.

Orlando: Tá. Então assim, por exemplo, eh... eh... eh... Hoffmann, né? Ah... Luck, Lucke... Luck... Heloísa Luck...

Flávio: ...Heloísa Luck. O Luckesi.

Orlando: (Só me deixa, assim) [00:38:18] o Luckesi. Então assim, cada um tra... e a gente faz uma análise aqui formante na escola, o que que, qual é o olhar de cada um? Então, aí eu pergunto pros professor: "qual é o seu olhar a respeito disso?". Aí o professor ali começa a analisar. Ele falou: "olha, realmente eu não tinha pensado por esse lado". Que o aluno, essa ideia que o aluno, ele entra na escola e que ele tem que ser... e, ele é vermelho... é, ele é um aluno vermelho, ele tem... um e o próximo passo dele, ele realmente vai ser cinco. Que é a visão que todo professor tem.

Flávio: Uhum.

Orlando: Não. Ele tem que ser azul. Então, a nota aqui da escola, é, a azul é cinco, e daí pra frente. E por que que ele tem que ser cinco? Né? Se ele, se ele pode ser... o próximo passo dele... para a visão da escola, em termos de avaliação, tem que ser dois, de repente. Ele cre... ele evoluiu.

Então, quando eu falo assim que... pra fazer, eh... essa análise, né? Eh... o, o, quali... a avaliação qualitativa, ela é muito séria. Ela não é solta. Ela tem uma visão, pra alguns profissionais, que é assim ó: "ai, tô avaliando todos os movimentos. O aluno levantou o braço, avaliei. O outro fez assim eu avaliei. O outro cantou eu avaliei". Não é nesse sentido também. Sabe? É um sentido, tem que ter um valor em cima disso.

Flávio: Essa dimensão da...

Orlando: ...é uma dimensão.

Flávio: ...qualitativa da avaliação, ela pode se relacionar com o processo de construção do projeto de vida?

Orlando: Com certeza. Com certeza. Porque assim... se descobre as afinidades de cada um. E também, não só afinidades, mas o aluno que tem dúvida a respeito disso. (inint) [00:39:51] um professor estar na linha do protagonismo sênior, estigando, dando oportunidades, avaliando, esse aluno falou: "não, ele cresce". Ele falou: "nossa, eu queria inicialmente ser algo. Eh... eu queria ser engenheiro, mas eu num, descobri que não é ainda, ainda não é a minha linha. Né? Eu realmente estou indo pra uma ma..." eh... lado da linguagens. Ih... e ele gosta de matemática. Ele não tá deixando de gostar de matemática, mas ele se apaixonou por, pelo eu lírico que a professora... tentou passar isso pra ele do autor lá, do livro x. Né? Então isso, eh... o que eu falo... que essa avaliação qualitativa tem que tomar muito cuidado também. Ela não pode ser solta... e por sua, aí complemento que o quantitativo... eh... não é uma avaliação tão simples de fazer. Que é aí que os professores têm dificuldades.

Flávio: Uhum.

Orlando: Por exemplo: Eh... então nós vamos cobrar, cobrar as habilidades e competências, os descritores que f... que são previstos naquele bimestre. Eh... antes tinha aquelas avaliações prontas, famosas avaliações prontas, na escola tradicional. Quem descobriu o Brasil?

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Tal.

Flávio: Uhum.

Orlando: Quem frase (na na) [00:41:00]. Como que chega, se fulano de tal... estava numa, num percurso tal... como ele la, la, la, la, la? Então, essas avali... eh, essa resposta imediata. Essa coisa sem muito construção. Então, hoje, o que que muda? Os professores vêm, eles têm os descritores, eles têm, eles têm as habilidades, né? Que são analisada por bimestre. E eles têm que preparar uma avaliação que, que cobre aquilo realmente que ele tá, que... o que ele quer... que aquele aluno se manifeste. Para fazer isso, ele tem que trabalhar... ah... questões fáceis, médias e difíceis. Fazer uma construção. Que leva tempo. Não é tão simples. Como que eu vou testar o meu aluno numa questão média, fácil e difícil?

Flávio: Uhum.

Orlando: Certo? O ideal é assim, todas as escola terem bancos pra fazer a... a avaliação TRI, né? De Teoria, Teo... Teoria de Resposta ao Item. Cê sabe, pra fazer uma avaliação dessa você tem que ter um banco de... não é simples, de mil...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...questões. É, sabe? Onde teve vários participantes que trouxeram todas essas... e não é, nenhuma escola é, eh, eh, não... não é que não é possível fazer isso, mas assim... é um trabalho lento, é de formiga e que ele vai

descobrir cada dia, né? Nas formações, que aí é respondendo à sua pergunta. Esse é o desafio. Eh, ele va... a fazer essa avaliação que atenda o aluno, dentro de um processo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Não uma avaliação... eh... feita... de modo homogênea. Então o que que é homogênea? Ele, ele não respeita... ah... as, as habilidades de cada aluno. Então, nossa sala é heterogênea. Um é mais lento pra fazer... determinadas segmento. O outro, ele caminha de tal maneira. A aula ela aconteceu, mas cada um... ele vai fa... ele, o importante não é chegar no resultado? Ele tem um processo praquilo. Então quando você... faz uma avaliação, eh... fácil, né? Média e difícil... pensando o professor já conseguiu ter essa, essas habilidades de construir. Nós temos professores aqui que estão muito bem inteirados disso.

Flávio: Uhum.

Orlando: E tem professor que... que... ele tá num desafio. Ele é um grande professor, mas tá num desafio. Então os coordenadores tem a missão de ajudar. Problema para os coordenadores não é difi... não é fácil. Né? E aí... esses, eh, quando passa a entender... então, ah, o professor ele atende toda a sala. Ele atende a todos. Então...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...ele sabe, ele consegue perceber quem são os alunos realmente, que têm mais dificuldades. E qual o próximo passo para a avaliação qualitativa. Entendeu? Uma tá ligada com a outra, isso que eu quis dizer.

Flávio: Entendi.

Orlando: Ela não tá, não tá, não pode desvincular. Um vai cobrar, um vai cobrar num, num, num, num olhar, numa forma em vários olhares, né? não é só um. E a outra... numa outra dimensão. Sei lá, eu fiz uma... farofa...

Flávio: ...não, (psor) [00:44:02]...

Orlando: ...aí né?

Flávio: ...é, os desafios...

Orlando: ...é que eu f...

Flávio: ...na formação de professores são vários, mas o seu é, eh... eh... o desafio... sempre onde... é um desafio sofisticado porque é realmente mais difícil, né?

Orlando: É mais difícil?

Flávio: Processo de avaliação da avaliação qualitativa tá articulada com...

Orlando: ...isso, porque as outras forma...

Flávio: ...o que não forma currículo, né?

Orlando: ...as outras formações elas existem. Não é só isso. Tudo. A postura, eh... evitar desgastes, a gestão do tempo. Tudo isso nós fazemos.

Flávio: Uhum.

Orlando: Mas qual é o foco principal? Então por toda a escola tem que trabalhar no foco, ele, nós não estamos abandonando as outras formações... mas qual é a maior dificuldade dos professores? Então é esse é o foco principal. E se a gente descobre o foco principal, eh... o restante fica tudo mais suave. Até os próprios professores falam: "eu tirei um elefante das minhas costas". Porque, eh... pegou a prática.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Eh... olha, ele não tem mais dificuldade pra fazer isso.

Flávio: Uhum.

Orlando: Aqui, ele já, ele já, quando ele tá construindo a prova, né? Ele tá fazendo assim, ó, não, aqui eu já tô cobrando... quebrando, eu não tô com nenhum material pra te mostrar. Mas assim, e, eu já estou fazendo a questão baseado a esse item que tá cobrando. Então... tô incluindo essa questão, que é mais fácil. Já tô... fazendo essa. Essa aqui eu vou dificultar um pouquinho mais, ele pe... e, ele pega o jeito da coisa e vai embora.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, nós já temos... muitos professores que pegaram o jeito da coisa. Provado aqui.

Flávio: Sim. Outra coisa que eu anotei aqui, pedir que cê contou pra mim... ontem, cê fa... a gente conversou, mas pra gente não deixar fora que a gente também, bastante rico o que cê... tava falando. Da relação entre projeto de vida e protagonismo. Cê tava, cê falando, eh, eh.

Orlando: É.

Flávio: E você, quando recuperou um pouco a história falou um pouco, mas, eh... é que cê falou com tanta propriedade, né?

Orlando: Ontem ou hoje?

Flávio: Ontem. Cê tava...

Orlando: ...ontem? Nossa...

Flávio: ...no primeiro encontro que nós sentamos...

Orlando: ...deixa eu...

Flávio: ...cê contando.

Orlando: ...tentar lembrar. Eu falo tanto que é... deixa eu tentar lembrar.

Flávio: Ah... você tava falando...

Orlando: ...a relação...

Flávio: ...que o projeto de vida é uma prática de protagonismo, né?

Orlando: É. É uma prática de protagonismo. Por quê? o projeto de vida... eh... primeiro... ele também não pode ter essa palavrinha bonita, também.

Flávio: Hum.

Orlando: Qual é o seu projeto de vida? De repente eu só falo que o meu projeto de vida... é ser médico. Mas eu não faço nada, pra ser, este médico futuramente. Eu não tô buscando isso.

Flávio: Hum.

Orlando: E o profissional também... aqui na escola a gente sabe o projeto de vida de todos os alunos. E de repente nós também não estamos alinhando, eh, cruzando informações... que vão, vão, eh... fazer com que esse aluno realmente seja um... médico. Porque ele que vai, ele, na verdade... ele que vai... o encaminhamento é dele.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Ele no futuro, né? Com a base da formação daqui, ele falou: "olha, realmente... eu saí com uma base bem forte... e eu vou... prestar e vou... passar". E pras, pra hoje, você sabe que pra você fazer uma medicina, você tem que tá preparado, né? Então tem, ele tem que buscar outros esforços que vão além... da aula em sala de aula. A dar um...

Flávio: Uhum.

Orlando: Vão além da, de repente, da escola.

Flávio: Sim.

Orlando: Não um esforço, eh, apenas assim, ó: "então tá, eu vi... eu estou matriculado nessa escola. Eu... eu desejo ser médico, ih... é através desses profissionais que eu vou ser". Beleza. Ele pode até ser, por isso. Por que não? Mas é pouco. Tem que ter um esforço... que esse esforço é ativado... nas aulas de orientação de estudo; nas aulas de prática acadêmica; mundo do trabalho.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Principalmente, essas assim. Porque aí o aluno ele sai daquele universo, assim, da (sincronia) [00:47:34] da base nacional comum, porque sim, essa é a grande importância.

Flávio: Uhum.

Orlando: Da coisa, né? Eh... ele sai da base nacional comum... ele assim: "ah, o professor tá me citando os cálculos, e tal. Mas pra que serve?". Ele não, às vezes ele perde noção pra que serve tudo aquilo. Ou ele faz a pergunta assim: "por que que eu tô estudando isso, se eu não vou usar no meu projeto de vida?".

Flávio: Uhum.

Orlando: Então ele faz, ele... ele começa a fazer umas construções que, de repente, ele não tem noção. E aí, aqui na escola, eh... o que a gente vê que, o que é muito rico está ligado... ah... a tutoria. É feita a tutoria, né? Cada um, cada tutor sabe. Lógico que... o que o seu tu... seu tutorado... quer ser... ou pretende, né? Às vezes ele só pretende.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ou... também, ele não tem nada. Ele tá zerado. Então, qual é a próximo passo pra isso? Tá? Então, o protagonismo, ele acontece... a partir de um conjunto, eh... nesse caso, de ações, né? Que vão, dos profissionais que vão alimentan... ajudando a incentivar, vão ajudando ah... o aluno perceber que todas as disciplinas são importantes. Esse elenco de disciplinas que ele tá estudando... ele vai se descobrir ser, sim. Um médico, um advogado, um professor. Né? Ele se descobrir... a partir, porque assim, até então, eh... quando a gente fala descobrir é porque... ele tem dúvida. Ele entra na escola ele tem dúvida.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ele, ah, a certeza dele não é tão... ele tem, ele parece, tem aluno que quando entra na primeira série, parece que ele tem muita certeza do que ele quer ser.

Flávio: Uhum.

Orlando: Parece. A gente chega até a acreditar. Nossa, ele quer ser isso mesmo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Porque ele insiste. Depois que ele passa por uma aula de laboratório. Eh... ou vou citar uma, entre várias aulas. Em que ele vê, eu pelo menos não trabalho com auto... eh... autonomia. Não trabalhamos com anatomia aqui, né? A gente não pode abrir um corpo humano no nosso laboratório. Mas por exemplo, tem pro.. pequenos projetos... em que o professor abre uma galinha.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? A galinha como ela é, eles, porque eles, eles não conhecem a gali... eles só conhece a, a, a galinha, quando já foram reti... retiradas todas as partes, chegou em casa, a mãe já tá fazendo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ele não conhece a galinha, eh... no processo... né? De tirar as penas... e abrir... essa galinha assim, ao vivo, né? Ele ver, a galinha já tá, lógico, morta, né? Eh... mas assim... primeiro momento... teve pais que falou assim: "olha, mas isso não choca? Né?". Eh... mas pai, na sua casa você não... então é um, também é, tem que trabalhar com os dois lado.

Flávio: Certo.

Orlando: Porque a escola não vai ensinar o aluno a matar... uma galinha. Não é esse o nosso objetivo. Mas a gente já pegou a galinha, como ela é, de uma, de uma granja...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...ih... então aqui ele abriu.

Flávio: Sei.

Orlando: Só que com o primeiro contato com sangue, aquele que tava querendo fazer a medicina, ele falou: "não, não quero, isso..."

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...eu não consigo". Tal. Ele não se, mas quando o professor passa... passo a passo. Olha, aqui é o fígado, aqui é o coração. Aqui, ó, esse, essa... né? Tal. Todo o processo. Olha aqui a formação, né? Aqui é assim, assim, assado. O aluno falou assim, eh... ele tá, ele já, ele já se, ele já se, ele sabe. Ele falou assim: "não. Eu... quero mais".

Flávio: Uhum.

Orlando: Entendeu? Para fazer essa busca... ele vai fazer... não só... num laboratório, como foi, então... né? Ali, uma situação mais prática. Mas assim, por exemplo, nós temos laboratório virtual dentro da escola.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então o virtual também é muito bacana. É o... essa é uma plataforma aqui que chama... eh... EvoBooks, né? Nós, nós ganhamos, nós participamos de um projeto... e o mi... a escola Milton usa muito essa plataforma. Ih... eles não precisam, eh, na própria sala de aula. O professor já tá tirando dúvida de cálculos e ele já está vendo uma ação, por exemplo, que envolve o corpo humano.

Flávio: Uhum.

Orlando: O sistema respiratório. Ele consegue gerar na lousa digital. Né? Ele tem esses movimentos do pulmão, tal. Então, aí... eu tô falando de um passo, né? Mas tem, são vários.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, esse aluno, por exemplo, que tem intenção... ele fala: "eu quero continuar nisso. Eu quero continuar porque eu, eu, eu tenho... eu quero salvar vidas".

Flávio: Ele sai daquela representação e...

Orlando: ...ele sai...

Flávio: ...(inint) [00:51:51]

Orlando: ...da representação, ele encara como...

Flávio: ...onde ele vê de verdade... ah, é isso, então aceito sim..

Orlando: ...ele encarar.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então o processo que você pergunta aqui, né? Que tem tudo a ver. Tem. Mas ele só tem tudo a ver quando ele passa a encarar. Se não ele fica só no nome. Meu projeto de vida é.

Flávio: Uhum.

Orlando: Você é protagonista? Sou. Mas ele não sabe em que, em que. Como que ele é esse protagonista. Ele não tem... noção. Tem que ser algo muito natural. É algo tudo, né? É um processo natural em que ele vai percebendo... e tem alunos também na sala que... não havia apontado, por exemplo, no caso desse de medicina, né? Agora a gente vê, mais interessados. Tem alunos que... não era a intenção inicial. Hoje eles querem.

Flávio: Uhum.

Orlando: Tivemos também algo... que foi bacana? Foi quími... nós temos ainda a eletiva, chama... química forense.

Flávio: Uhum.

Orlando: Que trabalha com essa questão do... do legista.

Flávio: Uhum.

Orlando: O médico legista. Eh... descobrir, né? Uh... como foi que iniciou, quem era o vilão da história. E então, eles ficam fascinados por isso, eles adoram essas aulas. E muitos alunos querem ser legistas. Médicos legistas. Eles querem, também, não só, não precisa ser, porque se é ramo ele é amplo. Não precisa ser médico, ele pode ser um... técnico, um tecnólogo.

Flávio: Hum.

Orlando: Nesta área. Sabe? Onde ele... vai te dá, ele vai, ele... tem um nome lá. Papi... loco...

Flávio: ...pista.

Orlando: ...pista. Que... faz o trabalho da digital. Ele consegue, né? Saber se ali realmente passou alguém. Então, o professor faz todo um trabalho... com spray, né? Ele é nó... ele faz assim um, bom, vou contar bem breve o cenário. Por exemplo: de repente, aqui na escola, todos são suspeitos.

Flávio: Uhum.

Orlando: Houve um assassinato. Ih... o diretor pode ter sido... o assassino.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então eles, eles vêm, eles falam: "diretor eu vou ter que..." Eles vem com luva.

Flávio: Uhum.

Orlando: "vou ter que tirar, eh... a sua digital.

Flávio: Hum.

Orlando: E também o suor da sua testa". No primeiro momento a gente acha muito... falei: "mas como". Eu já, eu vou, eu falei assim: "eu vou pegar esse, o professor, que eu tenho um monte de coisa pra fazer". Que a gente tem um monte de coisa pra fazer.

Flávio: Aham.

Orlando: Mas... é legal. Porque você, a escola inteira participa.

Flávio: Uhum.

Orlando: E vê que aquilo é fundamental, você não tem um monte de coisas pra fazer, você para e dá atenção pra esse aluno que tá pedindo... os seu suor ou a sua digital. Aí ele descobre que é a tia da cantina que matou o... lá no final, né? Lógico, tudo fictício, né? (inint) [00:54:24]

Flávio: Ah, tu matou e escondeu bem, né?

Orlando: Uhum.

Flávio: Diretor plantou a... tô brincando. Digo...

Orlando: ...é.

Flávio: ...diretor plantou que foi a tia da cozinha?

Orlando: É. Então? Mas eles...

Flávio: ...tô brincando.

Orlando: ...descobrem, que eles vão tirando, porque tem realmente tirou lá, né?

Flávio: Uhum.

Orlando: Tudo. É uma...

Flávio: ...sim.

Orlando: ...aula planejada.

Flávio: Mas faz todo o trabalho de laboratório...

Orlando: ...eu tô no processo.

Flávio: ...testagem junto?

Orlando: Tem o sistema de bali... é balística, né? Que ensina (as pólvora) [00:54:41]

Flávio: Como é que eles fazem pra analisar? Só por curiosidade. As digitais? Eles... têm um programa...

Orlando: ...no laboratório.

Flávio: ...de comparação? E eles têm um programa ou eles vão aprendendo a ver...

Orlando: ...não, é...

Flávio: ...de maneira...

Orlando: ...na prática.

Flávio: Na prática?

Orlando: Na prática.

Flávio: Que legal.

Orlando: Eles molham, lá... tá, vai pingando tudo na lousa.

Flávio: Eles vão...

Orlando: ...eles fazem...

Flávio: ...comparando as marcas das digitais?

Orlando: ...eles fazem a compara... comparação. Então assim, é...

Flávio: ...(acho legal) [00:54:59].

Orlando: ...muito rico, tudo isso.

Flávio: Uhum.

Orlando: E isso eu não tô falando de uma eletiva, nós temos muito mais.

Flávio: Uhum.

Orlando: Empreendedorismo, educação financeira. Né? As eletivas aqui são muito boas. Faça você mesmo. Também tem uma linha de empreendedorismo. Né? Eh, histórias em quadrinhos, as pessoas que amam quadrinhos e, e ele quer ser, por exemplo, eh, tenho alunos aqui que eles gostam de fazer, como falam? Eh... eh... cordel. Eh... nessa literatura de cordel. Que nosso professor ele é um, ele é um... autor de livros de cordel. Ele go... eh, então ele tá... e, e a professora de artes tá ali junto, ajudando, né?

Flávio: Uhum.

Orlando: Então assim, são muitas descobertas dentro da escola. Além das aulas.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Não é aquela au... eh, as aulas são lúdicas. A gente busca, pra não ficar aquela aula... lousa... né? O tempo todo, discussão, mas uma, uma aula que inova, vai além. Né? Então assim, tá aí. Eu acho que o protagonismo tem a ver com o projeto de vida, com certeza. A partir do momento que... eh... eles se conversam. Né? Ser, tenha esse lado... humano, de verificar quem é cada um. Dentro de um processo. Respeitar os passos de cada um. Né? Porque... o meu, se eu, se eu, eu mesmo sou bastante elétrico. Eu me conheço. Eh... eu tenho uma aparência calma, mas eu não sou calmo. Eu tô conversando com você, mas eu estou pensando em outras...

Flávio: ...dez milhões

Orlando: ...outras situações.

Flávio: ...de coisas que tão em or...

Orlando: ...é.

Flávio: ...que vem pela frente no dia, né? (psor) [00:56:28].

Orlando: Né? Então... isso. Mas quem, mas cada um é um ritmo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, imagina... nós temos uma escola que não dá pra se tratar todo mundo da mesma maneira. Entendeu?

Flávio: Só...

Orlando: ...então esse é o desafios dos professores aí.

Flávio: ...vendo isso que você falou dos professores, uma coisa que... trabalhando no integral, acompanhando as escolas... tem sempre me ficado, é que... favorece muito... há um momento em que os professor... em que o conhecimento passa a ser mais importante do que... o professor ter o conhecimento. Né? Quebra. Né? Aquilo que tá lá no relatório, tô com essa questão, num deixa de ser uma relação de poder, até ontem os seus alunos falaram, ontem, sem perguntar uma aluna falou: "aqui não tem opressão, aqui todo mundo... tá junto, a gente pode falar, o professor quer que a gente aprenda". Eh... como educador, você percebe que há essa mudança? Muitas vezes na escola...

Orlando: ...há.

Flávio: ...regular há uma relação hierárquica. O professor quer ir lá na frente, quer impor aquele conhecimento, né?

Orlando: Uhum.

Flávio: É algo... e aí pra mim sempre me parece um, uma tese importante na tese... é de que a quebra dessa relação de poder por uma relação de cuidado, onde todo mundo tá focado num objetivo, que é o projeto de vida do aluno, eh... permite aprendizado. Aí é que se abre a possibilidade do aprendizado. Quando você tira aquela relação de poder.

Orlando: Isso. E quebra mesmo, com certeza. Porque, o, eh, a gente percebe isso natural. Quando o aluno fala isso pra você, né? Sem...

Flávio: ...é.

Orlando: ...a gente tá junto...

Flávio: ...ela tava falando de protagonismo e falou: "não, porque na minha...

Orlando: ...esses (inint) [00:57:47]

Flávio: ...escola não deixavam eu falar, aqui a gente pode falar, o professor não tem essa relação opressora". Ela mesmo já foi... e desenvolveu, depois vou te passar a transcrição. Você vai... (inint) [00:57:54]

Orlando: Por exemplo, ó, conflitos. Os conflitos, eles existem. São conflitos... não é um conflito, de repente, da escola. É um conflito humano.

Flávio: Uhum.

Orlando: Cada um vem de uma família, cada um, a questão, o, o social. Né? Ele vem de uma família, e aí ele vem tal, muito... Então essa coisa hierárquica, que, sempre as escolas... espero que tenha menos escolas assim.

Flávio: É a formação tradicional da escola, né? (inint) [00:58:19]...

Orlando: ...é a formação tradicional da escola.

Flávio: ...né? A escola se constituiu...

Orlando: ...é.

Flávio: ...na história assim, né?

Orlando: E espero que isso mude. Cada vez mais. Né? Acho que a nossa educação tá caminhando pra esse... acho não, tenho certeza. Está caminhando pra isso. Né? Mudar as visões, as com... comportamentais dentro de sala de aula. A relação professor aluno. Entender o ambiente de regra. Que a regra, não é uma regra militar. Né? Que a regra da escola, ela é funcional a partir do momento que ele é um ambiente coletivo. Um ambiente que frequenta muita gente, tem que ter regras. Né? Mas uma regra, que foi acordada com todos. Não uma regra, só imposta. Onde, isso não pode, não faça isso, não te dei autorização. Né? Então, a escola tem que trabalhar esse, eh, esses contratos didáticos, já tinha, já tinha mencionado anteriormente. E, e fortalece. Então, a relação na, na sala de aula com o professor... ele, ele passa a ser além... eh... dessa coisa, né? Traçada assim, eh... aula, daí deu início de tal maneira, vocês agora vão fazer assim, depois cês vão fazer, é um processo sistematizado, né? Eh... depois disso, nós vamos fazer assim, assim, assim e assado. Pode ser feito assim, mas desde que, eh... o aluno entenda essa sistematização... e que ele possa... participar. Né? Se você sistematizar... a aula, aparentemente, ela é... perfeita. É a aula dos sonhos. Né? Tem professor que ele organi... ele didaticamente, ele organiza lá o canto da lousa: "olha, hoje nós vamos ver, tal item". Beleza. Se ele conseguir, realmente passar aquilo pro aluno e o aluno entender e participar, vai embora. Vai ser uma aula perfeita. Porque ele tá unindo... ele tá unindo uma sistematização que é importante, né? Uma organização, mas ao mes... a aula dele não tá solta. Mas ele tá dando

liberdade pra o aluno construir aquilo junto com ele. Ele pode chegar no final da aula e dizer assim, também: "olha gente, depois (inint) [01:00:23] vocês têm alguma sugestão?".

Flávio: Uhum.

Orlando: Pode ser que o aluno falou: "olha professor, a partir disso, será que eu posso trazer, né? O disco voador na próxima aula? Porque... eu tive uma ideia, a gente vai fazer assim, ih... tal". Então, essa aula deixa de ser, eh... essa coisa tradicional de ensino, sistematizada, onde o outro não pode expressar. Só eu falo e eu vou deixar só os cinco minutos pra você falar no final da aula. Porque as vezes acontece isso.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ele deu aquela aula linda, maravilhosa, mas não houve interação nenhuma. Ele só, o aluno só ficou recebendo essas informações, ele, ele não participou... ele não teve oportunidade, então... esse conteúdo, ele deixa de ser rico. Então, é nesse sentido que, acho que... (inint) [01:01:14] e as escola, aqui no integral, já aconteceu dessa maneira, ih... por isso que eles falam. Com tanta propriedade, que... ah... eles têm a, a, vo... eh... eles podem falar. Eles podem se expressar. E mesmo quando tem um conflito em sala de aula, eles vão dialogar. O professor e o aluno: "olha, você achou que foi legal o que você fez?".

Flávio: Uhum.

Orlando: De repente, não expor o aluno na frente dos outros: "mas você achou legal o que você fez?". Ou: "turma, né? E vamos propor então? Vocês não tão gostando, de repente, da minha didática. Vamos repensar isso. Qual é a ideia que vocês têm?". Então, de repente, eh, se, o jovem ele precisa ser encaminhado. Ele não precisa ser torturado. Ele precisa ser encaminhado.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ser encaminhado, é um jovem... por exemplo: que eu estou traçando uma direção junto com ele, mas também não tô deixando ele fazer o que ele quer. Que aí vem, aí vem o protagonismo negativo. Aqui quem manda sou eu, porque eu sou o protagonista dessa escola. Eu... né? Eu tive um aluno aqui que, ele não entendia, lá na, lá em 2013, igual quando eu vou encontrando os (inint) [01:02:20]. Ele, ele era muito rebelde. Muito, muito, muito, muito, muito.

Flávio: Uhum.

Orlando: Mas a gente não desistiu dele.

Flávio: Uhum.

Orlando: Certo? Ele chegava a ponto de falar, de forma bem vulgar, né? Ele chegou assim: "tá, eu sou o protagonista dessa escola. Eu sou, eu bato e quem, quem manda aqui sou eu". Ele entendia essa, ele mesmo tava sendo autoritário.

Flávio: Uhum.

Orlando: Confundindo a palavra protagonismo... e ele falou assim: "mas diretor, vem cá". Ele queria se aparecer na frente dos outros. Quando eu ia fazer uma fala, ele queria destruir aquele fala. Então ele falou assim: "se eu mijar". Entre aspas, né?

Flávio: Uhum.

Orlando: "Se eu mijar aqui nessa parede, eu sou o protagonista, o protagonista, porque eu fiz essa ação".

Flávio: Hum.

Orlando: Então eu como profissional, o que eu fiz com ele? Porque ele fez isso na frente de todo mundo. Eu falei assim: "tá certo. De fato você é um protagonista. Pelo ato ou efeito. (inint) [01:03:14] Pelo ato ou efeito. Você fez uma ação, uma ação que você foi lá, mijou, né? Você não pensou no próximo, você não foi solidário, você não pensou no ambiente, você não pensou no, na questão tal. Você teve a competência, sim. Porque você... realmente... se sentiu... eh... você teve uma performance pra fazer isso. Você planejou, você foi naquele canto". Sei lá, eu não lembro como eu falei, direitinho.

Flávio: Uhum.

Orlando: Mas eu construí, dentro de uma base... num processo educativo... que ele entendesse que aquilo, que aquilo que ele fez, eh, era um protagonismo, sim. Mas negativo para com um convívio de uma escola e da sociedade.

Flávio: Uhum.

Orlando: Atentado ao pudor. E depois nós entramos numa... numa construção, eh... eh... que a sociedade e isso é um papo bem longo. Que a sociedade ela era organizada, eu dizia que não era. Eu falei: "ah, mas aí era assim, ela tinha os problemas dela, sim.

Flávio: Hum.

Orlando: Mas tem aí uma sociedade organizada e eu vou te explicar, cadê, eu tenho paciência pra te explicar. Vamô lá?". E ele sentou comigo, mas ele era teimoso. E ele foi, né? Entrou em um universo de... de... assaltantes, foi algo, algo mais assim. Que eles, eh... na, o trabalhador nunca tinha condição que o trabalhador era classe, né? Que ta, ta, tal. Uma coisa assim. Mas ele queria dizer que... que roubar um carro era mais fácil que roubar um banco, eh... se um, se o crime fosse... eh... bem planejado, ele poderia dar certo. E eu dizendo pra ele que não. Né? É difícil fazer isso.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eu, eu não podia dizer que podi... o crime pode ser perfeito.

Flávio: Hum. É verdade.

Orlando: Eu como educador não posso falar: "vai lá, ó, realmente, cê tá certo. Neste caso, o crime é perfeito". Não posso. Mas eu tentei trabalhar na lógica, assim: que a sociedade é organizada trabalhando o imposto. Falei: "como que você vai provar, de repente, que você enriqueceu? Tão de repente". Aí ele, hum. E ele tinha essa linha protagonista. Negativa.

Flávio: Uhum.

Orlando: Não. Eu faço assim, assim, assado. Eu vou caminhar assim, tal. Eu falei, não. Aí a gente debateu. Depois nós viramos amigos. Nós viramos amigos. Ele foi entendendo a escola e foi legal que... foi em 2013, mas ele, ele assim... ele tinha outros problemas com a família, né? Ele ficou a, um ano aqui na escola. E... mas no, ele não... ele era um destruidor de carteira, ele quebrava, ele não entendia isso. Né?

Flávio: A questão dos valores não...

Orlando: ...tinha uma questão...

Flávio: ...foram trabalhadas na história dele.

Orlando: É. Ele tinha um, ele era muito na defensiva. Mas aí nós fomos com tutoria. E a tutoria disse, não. Eh... eu não era tutor dele. Mas depois ele falou assim: "eu queria tanto que você fosse meu tutor". "ó, você não me escolheu. Eu não posso ser seu tutor se você não me escolheu. E eu também não posso tirar você desse seu tutor, que você já tem um tutor". E eu trazia a todo momento essa responsabilidade pra ele.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Não era assim: "a não, então a partir de hoje você vai ser meu tutorado". Né? Não. Eu te, eu sempre colocava pra ele: "não, a gente pode continuar conversando e eu encaminhar o...". A gente fazia um elo aí. Mas assim, ele foi melhorando muito no final. Ele foi... entendo mais assim, dentro da tutoria a gente descobriu, assim, que ele tinha agressividade de, realmente dentro de casa. Eh... ele morava numa condição muito ruim. E são fa... aí vai entrar a questão social, mas a rebeldia... eu disse pra ele: "está numa condição ruim, quem pode...". Eu lembro disso, eu falo muito, mas assim: "quem pode mudar isso, na sua casa? Se o seu irmão é assim...". O irmão dele era drogado, o pai acho que era alcoólatra e a mãe tinha sumido aí, no, no mundo que aí, a vó que dava um apoio. Uma, uma vó que tinha... quase 70 e tralala. E, aí eu disse assim: "quem pode mudar esse cenário é você. Não vai ser seu pai, isso. Você tem que respeito o, eh, a condição deles". Porque ele tinha revolta com isso. Né? E eu falava: "mas você também usou, você também... bebe". Ele falava: "não, eu não bebo". Mas ele, ele bebeu.

Flávio: Uhum.

Orlando: Lógico que ele bebeu, mas ele não assumia. Então, mas quem tem que mudar esse contexto. Aí eu falei assim: "como é o seu quarto?". "ah, o meu quarto é assim, eu queria ter uma cama melhor, eu queria ter...". É de chorar, dá vontade de chorar quando eu começo a contar, porque a, primeiro lugar que as pessoas fazem... é julgar.

Flávio: Uhum.

Orlando: Esse cara é condenado da sociedade, esse cara não tem jeito. Então... né? Eh... acho que todo... tem que tomar muito cuidado, estar neste processo de educação.

Flávio: Uhum.

Orlando: Professor na sala de aula, primeiro momento, isso é normal. Ele deve falar: "esse cara não tem jeito". Né? "eu faço de tudo. Eu dou o meu melhor. Eu dei um bombom pra ele, ele jogou no lixo. Eu...". Então... eh... quando ele começa a contar a condição dele e do quarto. Então assim... a gente falou pra ele: "eu não posso estar nesses programas, Minha Casa Minha Vida. Eu não faço parte desses programas". Mas qual é o meu? Né? Dizer que ele pode, ter as coisas dele. Ele não tem esse incentivo de nenhum lugar.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então quem, aí ele saiu daqui pra trabalhar. Aí volta e meia ele vem aqui visitar.

Flávio: Uhum.

Orlando: "E aí Orlando, tal. Né?" Mas é um: e aí? A amizade continua.

Flávio: Tinha combinado de... ocupar só... meia-hora do seu dia, já tamo ocupando mais de uma hora.

Orlando: Sim.

Flávio: Né? Sei, isso, eu sei que você tem milhões de coisas, só pra concluir...

Orlando: Não, (eu combinei) [01:08:47] com você. Pode ficar sossegado. Até 11 e...

Flávio: ...só pra...

Orlando: ...pouco. Nós estamos no horário.

Flávio: ...concluir. Conta como é, do ponto de vista do educador, ser líder desse processo todo.

Orlando: É... do, desculpa.

Flávio: Do ponto de vista, você, a gente já viu... na primeira parte você contou bastante, um pouco do teu percurso, né? Da sua visão em... da gestão como um processo educa... ci... tive mesmo, né? Como é ser líder desse processo todo de favorecer projetos de vida e projetos profissionais, né? Porque os profissionais também se desenvolvem e dependem de... de uma liderança que... eh, encaminhe...

Orlando: ...tá.

Flávio: ...que dê os processos, que dê abertura. Como é...

Orlando: ...como eu falei...

Flávio: ...ser líder desse processo todo?

Orlando: Como eu falei pra você, eh...

Flávio: ...como você...

Orlando: ...já são...

Flávio: ...como você se sente?

Orlando: ...24 anos na profissão. Ih... eu me sinto assim, hoje, né?

Flávio: Quais características você marcaria, porque...

Orlando: ...é.

Flávio: ...você sabe também que a questão do exercício da liderança na direção de escola é...

Orlando: ...é desafiador.

Flávio: ...um desafio, né? Ih...

Orlando: ...porque nós não lidamos apenas com o aluno e com o professor. Nós lidamos com o funcionário. Problemas que... eh, de entendimentos também. Então você alinhar uma equipe é o maior desafio do líder. Né? Então. E mesmo se essa equipe, ela não 100% alinhável. Não. Não acredito que tem, nós temos situações dentro de uma escola... desde ponto pedagógico, as me... tudo. Né? Eh... que tem itens que são 100%... cumprido, 100% perfeitos. Temos a parada perfeita aqui. Que acontece e deu, vingou, legal. E temos itens que eles tão no download. Tá? Então... assim... eles tão, eh... tem item que não saiu do lugar. Então, porque... é um processo. Tá no 10%, 40% (tanana) [01:10:29] e tá indo no download, né? E de repente, ele só, todo ano ele fica só no 60%. Todo ano ele fica... ou só 40%. Isso, tô falando da prática de liderar... na visão geral com todos. Né? Comunidade... em geral. Segmentos. Então não é, eh, o desafio do diretor é esse. Se ele não, se o, se o líder... o líder... eh, eu como liderança, eu não estiver sintonizado com tudo isso, porque eu busco essa sintonia todos os dias. Pra mim não é fácil. Eh... eu digo que a minha esposa é a minha psicóloga. Eh... eu falo pra ela assim, ó: "eu tô na caixa dos 40 minutos, daqui um pouco". Mas antes de eu entrar na caixa dos 40 minutos. A caixa dos 40 minutos é uma brincadeira que a gente fez. Tinha um programa, ih... eu, eu preciso...

Flávio: ...[inint] [01:11:19].

Orlando: ...dormir 40 minutos. Até menos. Se eu dormir 20 minutos eu sou uma pessoa renovada.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então... a gente fez combinados em casa e ela... aí eu falei, ó: "mas hoje aconteceu tal coisa, assim, assim, assim, se, só me ouça. Você não precisa nem falar nada". Não é porque eu sou autoritário. É porque eu preciso só desabafar.

Flávio: Uhum.

Orlando: E depois que eu durmo um pouco... eh... aí a gente consegue dialogar e trazer uma visão dela, de fora. Né? A gente conversa muito. Mas não só ela, eu converso com outras pessoas que eu me sinto à vontade. Tá? E o diretor, ele é o líder, né? O diretor, líder gestor, né? Ele é um personagem nessa história, que ele pode se tornar solitário. Porque...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...todos, todos desabafam com o líder.

Flávio: Uhum.

Orlando: Todos trazem os seus problemas para o líder: "olha, hoje acabou a energia. Hoje... eh... tá faltando isso. Olha, não compraram isso. Ou... alguém de lá, cê ficou sabendo que alguém se desentendeu". E esse é, é muita perturbação o dia inteiro, naquele (o de se ouvir) [01:12:22]: "aham, temos que dar conta do processo la, la, la". Aí bateu, o telefone do Batman toca. O telefone do Batman, você sabe qual é? Aquele vermelho de antigamente.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? É aquele que é o direto.

Flávio: Ninguém (media) [01:12:35] os pontos da, quem tá do outro lado da linha?

Orlando: É. Veio lá da secretaria e passou pela diretoria. O telefone do Batman toca da, é direto. Passou: "Orlando, olha... eh... cê, cê já... né?". A planilha tem que tá com. Então, você tá assim, ó, o tempo todo. Jogando pena lá em cima, descendo a escadaria pra pegar aqui embaixo. Né? Ih. Aí no final do dia... o que tem que tomar cuidado? Né? Que é a crise lá de Bur... Burnout.

Flávio: Burnout.

Orlando: Burnout. É pra você não ficar doente. Mas porque, essa crise não é só do diretor, é de todos.

Flávio: Uhum.

Orlando: Os profissionais, né? A gente fala assim: pra gente ficar doente na profissão. Tomar cuidado com isso. Não virar uma eloquência. Não virar uma coisa assim que... já virou martírio. Eh... aquela coisa assim que... de repente, é a neurose coletiva. Então nós temos que tomar muito cuidado com... então eu, é o que eu tento tomar cuidado. Eu busco esse equilíbrio o tempo todo. As pesso... os meus... professores aqui, os coordenadores... os funcionários num geral, eles falam assim: "mas o Orlando ele é muito paciente".

Flávio: Uhum.

Orlando: “O Orlando ele não vai fazer isso”.

Flávio: Isso foi uma característica...

Orlando: ...não fica...

Flávio: ...aprendida ou uma característica sua? Porque realmente, dentro disso tudo, você, tô te perguntando na medida que você tem... você consegue fazer esse distanciamento, né? Você conta fazendo o zoom, olhando, ah, isso aqui... mas é uma características sua ou uma coisa aprendida? Ou as duas coisas juntas, de repente?

Orlando: Acho que as duas coisas juntas. Eh... eu sempre tro... isso já é de família.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Então... a gente sempre foi muito... de pontuar na minha casa as coisas, né? Nós somos lá do, do sul. Nós temos as descendências... aí... marca da Europa, né? Então... mas somos muito festivos, somos muitos alegres, muito, né? Mas gostamos das coisas, caminhem certinho.

Flávio: Uhum.

Orlando: E gostamos de o... muita honestidade. Então assim, da minha família, né? Acho que todas as famílias gostam de honestidade. Mas num tô falando... então a gente gosta assim, hora... eh... é como diz o ditado: preto no branco.

Flávio: Uhum.

Orlando: Que que foi? Que que tá acontecendo?

Flávio: Uhum.

Orlando: Explica. Vamo lá? Vamo tentar resolver? Tá, tá. Então, meu irmãos mesmo. Nós nos amamos, mas não é fácil. Então a gente tá numa, num, num almoço, um algo, e os irmãos, eles... eh... tem alguém que com um olhar, de repente, feio pra você e você não fez nada. Mas assim, que que foi? Já tira a limpo na hora. Já conversa. Diferente de uma família... oriental. Por exemplo, minha família da minha esposa é oriental. Eles, eu sempre brinco com ela que eles não dialogam.

Flávio: Uhum.

Orlando: O diálo... diálogo deles... eh... diferente de um diálogo de um espanhol e um português.

Flávio: Uhum.

Orlando: É muito diferente. Então é uma mudança brusca de... né? Então eu digo sempre pra ela... digo assim: "olha, eh... nossa... eh... na minha família isso não é normal.

Flávio: Uhum.

Orlando: Vocês não se comu...". "não Orlando, mas a gente já se comunicou, olha". Eles são... eh... como dizer, são organizados. Eles são, aí já tô partindo pra outro lugar familiar né? Mas esse, é que é pra você entender. Eles são organizados. Eles têm uma, uma coisa muito rica da cultura. Mas por exemplo: "olha, alguém ligou". Sabe? Coisas assim básica: "eh... oi? Oi. Tudo bem? Tudo bem. Não tá, ah, eu te liguei pra saber se você tá bem. Estou bem".

Flávio: Uhum.

Orlando: (inint) [01:15:59].

Flávio: Uhum.

Orlando: "Ah, eh... nós vamos... eh... para casa de fulano de tal. Eh... que é aniversário de fulano de tal". Não há a se... a segunda pergunta , normalmente, no diálogo deles: "eh... precisa levar alguma coisa?

Flávio: Uhum.

Orlando: Precisa... tal. Cê quer que eu vou te buscar?". Não há. Esse é um diálogo normal entre eles.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eu falei: "isso não é normal pra mim". E eu sofro com isso. Porque, foi assim, e a minha esposa hoje, assim, ela convive comigo muito, há muito tempo. Nós namoramos desde os 18...

Flávio: ...uhum. Que legal.

Orlando: ...anos, né? São namorados bem novos. E aí... eh... não é normal, eu falar assim pra mim, aí tem dia que falou assim: "mas a minha mãe não explicou direito isso pra mim". "Porque você não perguntou, você não entendeu. Se fosse na minha família...". A gente ia saber assim: "é pra levar o prato tal. É para buscar tal horário". E é assim.

Flávio: Uhum.

Orlando: Assim que funciona. A gente tira tudo que é dúvida.

Flávio: Uhum.

Orlando: Voltando. É um conjunto das coisas. Então, do nosso, da nossa maneira... de ser. Acho que a educação ela faz parte, sim, de cada família. Uma família desestruturada não tem. Eh... ela tem aquela educação que ela teve. Só.

Flávio: Uhum.

Orlando: E aquilo é real pra ela.

Flávio: Uhum.

Orlando: É a famosa história do disciplinado... o que é indisciplina pra mim, que é um dos meus trabalhos, que de... que eu, que eu já tinha mencionado pra você. O que é disciplina pra mim não é disciplina pra você. Né? E saber lidar com isso.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então... é o conjunto. E depois vem para o, a profissão. Você no dia-a-dia, aprende, ah... eh... nas experiências que vão, do que vão acontecendo. Já tinha falado anteriormente também. Então... uma pessoa... a palavra malícia é uma palavra feia, né? Mas vou dizer assim, você aprende na gestão a ter um pouco mais de malícia. Não jogar a carroça na frente dos bois.

Flávio: Uhum.

Orlando: Quando alguém traz uma situação... é um CoTeam. Alguém traz uma situação, problema, é muito comum... todos os líderes, né? Não vou falar todos, tô generalizando. Mas os líderes... eles... eh... darem os encaminhamentos as respostas que as pessoas querem ouvir.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, eu não sou assim. Então eles ficam, também, brabos comigo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Inicialmente. Né? Já fui chamado de antipático. A pessoa não para pra conversar comigo então eu vou falar assim: "ah, o Orlando é antipático ele é metido". Mas eu não sou antipático e metido.

Flávio: Uhum. Uhum.

Orlando: Eu quero ajudar.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Eu quero tentar fazer você entender que... eh... o, o caminho, seu caminho pode ser melhor daquele jeito. Eu perco tempo com isso. Aliás, eu ganho tempo. Né? Eu não perco.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ih... então assim, nessa, nesse dia-a-dia... esses desafios não são fáceis pra liderar. Então, o que é o correto? É você ouvir a pessoa. É A Escutatória, né? De Rubens... eh...

Flávio: Alves.

Orlando: Alves. Que a gente tra..., cê, cê trabalhou um texto, não foi?

Flávio: É. Foi no, no...

Orlando: ...ou a gente trabalhou junto?

Flávio: ...na pauta daquele (inint) [01:18:58]...

Orlando: ...eu já conhecia aquele texto.

Flávio: ...tá. Tinha um desktop lá. (inint) [01:19:01]

Orlando: É A Escutatória. Então, você mais ouve. Traz, tal. E tem gente que não tem paciência também, porque você só fica ouvindo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Se você fala demais... você é ruim. Se você escuta demais... você não faz nada. Você não tá me ajudando. Mas o CoTeam é importante, nesse caso... eh... de fazer alguns mo... deixar a pessoa falar... e em algum momento você faz intervenção. Você fala: "olha, mas você já pensou por este lado?". Espera a pessoa trazer. Então ela vai lá: "olha, não, tá, que meu vizinho escuta funk , eh... no último volume. Tá? E eu não sei mais o que fazer. Eu tô, eu tô, eu tô esgotado". A pessoa vai trazer uma situação problema. Só que ela quer que você fale assim: "pegue a faca e vá matar o vizinho". E eu não vou fazer isso. Então o que que você tem que fazer? Ela tem que trazer a condição do que ela vai fazer, a solução. Ela tem que trazer a solução. E num ambiente escolar, é muito assim.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, há gestões que não dão certo, porque normalmente elas fazem pelas pessoas, que estão... por conveniência.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, por exemplo, o gestor se sente ameaçado, o tempo todo. Aliás, eu, eu, eu, eh... isso é normal. Ser gestor hoje no Brasil é, nessa mídia toda, é... sentir. (inint) [01:20:19] tá me ligando? Só um minuto, peraí, só um pouquinho. É a minha esposa, olha. Eh... sentir, então... a gente se sente já ameaçado. Porque assim... tá tudo bem aqui. Tá tudo sob controle. Mas um aluno caiu naquele burquinho ali, tal. E... e por isso, eu posso perder todo esse trabalho lindo, maravilhoso que a gente vem fazendo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Porque eu fui mal interpretado. Ah, o outro não viu. Então o diretor ele vive uma função muito ruim. Ele precisa de uma... de mais... eh... apoio nesse sentido. Então, muitos...

Flávio: ... (é um espaço de escuta) [01:20:51] mesmo, né?

Orlando: ...é. Muitos sofrem... nessas condições...

Flávio: ... (inint) [01:20:55]

Orlando: ...de liderança. Porque ele faz pelo outro, pela conveniência. Né? Eu te citei que eu tô com um problema com a (Siolda) [01:21:02]. Só que assim... eu sei que as duas continuaram com você aqui. E eu sei o que elas

falaram pra você. Sem eu ter conversado com você. Porque na minha frente é uma situação. Na outra, você vai dar uma instrução, eh... por exemplo, ela... eu sei, eu conheço todas elas. Porque elas querem assim, primeiro lugar, o Orlando deve chegar e eu sei fazer lei. Eu sei cumprir, tecnicamente, tudo isso. Só que em reunião eu coloco pra elas assim, ó: "olha, veja bem, vocês querem que eu cumpra tal... assim na regra. Vou cumprir. Mas vocês têm que ser perfeitas, mas vocês não são". Aí quando eu falo: "você sai pra fumar a cada cinco minutos. Eu não fumo. Vocês vão aguentar? Sem fumar?". Que é um momento que a gente chama, teoricamente, o, o café. Então, eh... quando eu fa... quando mexe nesse ponto. Ah... isso num, não. Mas aí? Na... não, mas as pessoas que não fumam aqui dentro elas tem também direito de sair, de repente, cinco em cinco minutos. (entendendo) [01:22:01]. Porque é mais fácil você julgar o outro.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Tá aí. E ah... ah... ah... mulher aqui não é fácil...

Flávio: ...eu falei assim porque é realmente (inint) [01:22:11]

Orlando: ...se eu a, se eu fizesse, se eu fizer diferente agora, o que tá acontecendo... eu sei que pri... na, na força, nós temos razão e emoção. Na emoção, dá vontade... de falar assim, no: "ah, vai lá... chama o supervisor, vamos fazer um montão, vamos fazer". Tá. Aí vem a outra condição. Como que o estado encara isso, dentro de um processo, de uma apuração preliminar. Eu vou continuar com a pessoa aqui dentro.

Flávio: Sim.

Orlando: Eu vou continuar aqui com, essa pessoa aqui dentro porque foi mexido com, com ela. Mexeu num... cacho de marimbondo. Ih... eh, a abe... ah... né? O Marimbondo aí, eh... no caso teria que ser uma abelha, né? Porque eu ia falar abelha rainha. Então vão ser abelha, vai, pra não se perder. Mexi com a abelha rainha. Ah, a rainha vai picar, ouriçada pra mexer com todo mundo. Aí vai fazer o... vai destruir todo o trabalho dentro dessa escola. Então o diretor ele fica numa situação muito ruim. Então é muito (inint) [01:23:06] fácil... dizer: "eu não aguento mais. Mas ele, por ele". Eu conheço os discursos de cada um deles. Pra você ter uma ideia. Tô: "mas eu conheço o Orlando. O Orlando não vai fazer isso. Ele não vai porque, ele não vai, porque (inint) [01:23:19]". Mas no impulso delas... e eu adoro, todas elas... no impulso delas é assim: "o Orlando deveria". Mas é aquela coisa de dizer assim... eh... as pessoas dentro de uma escola, eles querem te, eles querem ditar o que você deve ser.

Flávio: Uhum.

Orlando: Não o que você é de verdade. Eles de... tem, tem um professor que acha assim, ó: "ele deve ser bonzinho". Que é diferente de ser bom. E o outro deve dizer assim: "ele deve ser mais enérgico, tem que ser mais (lé...) [01:23:48]". Ele não usa o termo autoritário mas eles: "tem que voltar aquela escola de antes. Ah, o aluno, eh... chegou atrasado não entra. Ah, o... cara, né? Pisou na bola. Manda embora". Eh... então ainda tem essa transição dentro de uma escola. Isso de funcionários e professores.

Flávio: Pra concluir. Quais as conquistas?

Orlando: Ah, as conquistas são várias, eu acredito. Dentro desse processo, são várias.

Flávio: São de sucesso com certeza.

Orlando: São de sucesso, se a gente ver uma ambi... eh, eh... a, eles mesmo, no fundo, no fundo, tanto os professores como elas, as meninas aqui, as nossas funcionárias. Eles reconhecem tudo isso, porque eles não tinham isso antes.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eles já eram daqui. Então eles reconhecem, assim... o sucesso da, a conquista da escola dentro da infra. A própria condição de ambiente de trabalho... eles só, eles só não conseguem, às vezes, pontuar as coisas. Eles não conseguem enxergar o geral... ainda.

Flávio: Mas até pensando na...

Orlando: ...é o download que eu te falei.

Flávio: ...nas suas conquistas como educador, com a escola, com os alunos...

Orlando: ...né?

Flávio: ...com ent... com as funcionárias, tudo, assim pra gente... concluir. Porque é todo um... um...

Orlando: ...então, mas...

Flávio: ...que você fala, né? Fico num...

Orlando: ...essa conquista está ligada a mim.

Flávio: ...eu fico num risco, né? Então, eh, fico num... fico sempre com medo que todo essa imprensa e um trabalho bonito que posso perder, né? Então só pra gente concluir, quais, quais características desse trabalho bonito?

Orlando: A conquista se... pra mim é assim, ó, eu, quando falei inicialmente que eu era uh, uh, eh... o mesmo Orlando, na questão da ética, moral, a busca de vencer e mudar, né? Esse é o mesmo, mas a conquista profissional, assim, eh... tudo aquilo que eu já, eh... algumas coisas que já fazia na linha de protagonismo, não integral. Né? Fazia, sim. Eu sempre gostei de ser voluntário... de fanfarras, bandas... sempre gostei de fazer movimentos com os alunos, tá próximo dos alunos. Né? Eh... essa coisa de... da interação. Então assim, tudo hoje, eh... eu venho assim, dizer assim: "Orlando, você está caminho certo". Apesar de algumas pessoas acharem que eu faço o errado. Isso é normal.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Então... eh... o achar, né? Empi... ele tenta uma coisa com o empirismo. Então, eh... o achismo, essa coisa de a... de achismo, né? Então assim, eh... então, eu, eu vejo tudo isso como um, um processo de conquista. A conquista de dizer assim, eh... eu sempre busco fazer o meu melhor quanto profissional. Busco sempre atingir aquilo que é proposto dentro da escola. E a gente vê o resultado disso. Isso é conquista. Então a conquista, automaticamente, ela vem, não só para, para mim, que... de repente, fui lá, né? Liderei aquela ação, mas para toda a equipe. Né? A equipe conquistou também, não foi só o Orlando. O, o diretor sozinho ele não faz... a diferença. Ele pode ter boas ideias, mas não faz diferença. Cê me pe...

Flávio: E assim um diretor... que faz diferença também ou não acontece?

Orlando: Sim. O dire... a equi... eu falo que o diretor, ele é a peça fundamental da história. Eh... num tô falando para me aparecer.

Flávio: Não.

Orlando: Mas eu já tive diretores, por exemplo, então eu tenho inspiração. Eu tive duas diretoras que eu não esqueço, assim... que elas sempre... foram, né? Eh... elas incentivaram os trabalhos na escola. Isso, mesmo nos anos 90.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Incentivaram o trabalho: "olha, tá aqui Orlando. Olha, que que cês vão precisar? Olha, tal.". Então tem esse tipo de diretor. E é, é esse diretor que faz a escola acontecer. Um diretor que... ele é de... vamos dizer assim, o famoso de gabinete, ele senta numa cadeira. Ele... atende, eu, olha, não quero acreditar que exista isso, mas deve ter. Ele não gosta muito da ação pedagógica. Imagine um diretor que não é pedagógico. Ele tem que ser.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Ele tem que ser administrativo. Ele tem que ah, conjunto da obra.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eh... eu também vou lá dizer assim, ah... todas as partes burocráticas são chatas, para todos. Isso não é uma questão... né? Se é mais pedagógico ou não. Eh, eh, fazer burocrático sempre, é... prestação de contas. É sempre uma... eh... é uma, é uma avaliação, um monitoramento de todas as ações que cê tá fazendo. Essa parte, ela, alguém tem que fazer. E normalmente, o diretor faz. Então, veja bem. Eh... quando eu digo que eu tenho várias conquistas, eu te atendo nessas conquistas de... eu não devo nada além da, da nossa diretoria de ensino, pra ter uma ideia. A gente não tem prestações de contas atrasadas. A gente não... tá com a APM da escola, Associação de Pais e Mestres em dia. Está... eh, com o imposto de renda em dia. Está com patrimônio dessa escola em dia.

Flávio: Hum.

Orlando: Então assim, diferente de você chegar numa escola e de repente, vamo lá. O que que está atrasado na sua escola? Aí o lí... aí o diretor vai elencar. Mas tá atrasado por quê? Por que foi de gestões anteriores ou é da sua gestão? Né? É muito complicado isso. Então aí, ah, não, isso aqui tá assim porque... era da outra gestão... então fica aquela lavagem, né? Então, mas a sua gestão, de fato. O que você tá fazendo pra... mudar isso?

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Então... aí vai lá. Então eu faço esse, eu faço esse... eh... cê viu que tem um monte de papel na minha mesa, mas um papel que é... um papel... eh... como a gente fala? Dos Apêndices, né? Cê vê que eu, eu, eu deixo pra entregar os Apêndices sempre na volta. Porque a gente já entrega tudo, né? Ah... ah... (PM) [01:29:06] regularizada. Então...

Flávio: Uhum.

Orlando: Mas tá ali o espelho daquela escola de uma gestão.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Se abre e assim: "nossa, quanta coisa nós fizemos".

Flávio: Uhum.

Orlando: Então, tudo isso é conquista. E ainda o que que eu tenho para fazer? Sabe? Então assim, eh... ah, o que eu desejo... enquanto essas conqui... é continuar, né? Conquistando... na comunidade que eu estou aqui, eh... a gente tem uma insegurança. Nesse sentido de... a qualquer momento, de repente, por algum fato, eh... eu fui afastado dessa escola. Mas não por dever, por... né?

Flávio: Uhum.

Orlando: De repente, é lá, eu, houve uma situação problema. Os alunos se rebelaram por causa de uma merenda. Essa são ameaças que os diretores vivem.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? E isso deve ser reparado pela... eh, eh, principalmente pelo... né? Espero, pelas... secretaria. Mas assim, apoiar esses diretores de uma forma em que, saber quem são os diretores que estão dentro dessa escola.

Flávio: Uhum.

Orlando: De verdade.

Flávio: É.

Orlando: Né? Ah, um monitoramento maior... pra depois, ó, amanhã ou depois teve um problema... ah, mas esse probleminha... ele não tem culpa. Porque fica uma coisa muito de culpa para o diretor.

Flávio: Uhum. Sim.

Orlando: E eu acho que isso é, que é a coisa mais, assim, eu não so... eu soffro... para não acontecer. Não porque eu faço e pratico.

Flávio: Uhum.

Orlando: Não. Diferente. Eu fico assim, não quero... eu tenho a preocupação, ó, eu quero que seja tudo alinhado. Eu quero que seja tudo certinho, porque eu tenho um nome a zelar. Eu fico todo dia pensando nisso.

Flávio: Uhum.

Orlando: Entendeu? Então... e é isso. Eu acho que... conquistas tem. Né? E, eu espero assim, que... eu não qual o... futuro do, meu futuro pela educação. Se eu, eh... não tenho uma desistência quanto a isso. Hoje, eu, eu vejo... que se eu puder passar mais tempo na escola Milton... ou até me aposentar nela. Isso pra mim seria bom.

Flávio: Uhum.

Orlando: Não tenho essa certeza. Certo? Não tenho. Se eu for pra outra escola, porque aqui nós todos somos designados. For pra escola que eu, de não integral. Qual é a minha perspe... perspectiva hoje pra isso? Eh... eu não sei te falar. Mas eu acredito, que, inteiramente, mas eu acredito que... não vai ser a mesma coisa.

Flávio: Uhum.

Orlando: Eu não vejo, de repente, se eu vou conseguir permanecer num não integral. Porque, eh... mudou tudo. Né? Ah, mudou a dinâmica. De uma escola de não integral é totalmente diferente.

Flávio: Uhum.

Orlando: A minha maneira de pensar como um gestor... é diferente. (meu) [01:31:41]. Ih... "ah, tá, Orlando então você vai ser supervisor". Eu não sei se eu quero ser supe... entendeu? Eh, num, eh... então é tudo muito... muito... eu sou muito passo a passo. "A não, Orlando, então". Então assim, eh... eu vou deixar as coisas acontecerem. Vamô vê como vai ser pela frente. Ih... Como eu sou, como eu falei, nós estamos aí na mesma linha, né? De aposentadoria, né?

Flávio: É.

Orlando: A gente não vai...

Flávio: ...num vai.

Orlando: ...usar do tempo, homem, 30 anos, mas... eh.

Flávio: Não vamos usar. Não.

Orlando: Se tu tem 44 anos. Então assim, vamo vê o que vai acontecer. Daí, entra um pela frente aí. Né?

Flávio: Vamo fazer... além dessas entrevistas, tomara que a gente faça outras parcerias pela carreira.

Orlando: Ah, sim.

Flávio: Obrigado pela entrevista. Mas é um prazer...

Orlando: ...(inint) [01:32:24];

Flávio: ...sempre conversar com você. Aprendo muito.

Orlando: Obrigado.

Flávio: Obrigado. Obrigado.

Orlando: Obrigado.

Flávio: Obrigado pela disposição, pela abertura, pela generosidade de contar com tanta paixão e ao mesmo tempo com tanta serenidade e objetividade, sem perder o... com o pé no chão.

Orlando: Sim.

Flávio: Com o pé no chão, sempre, né? Eh... obrigado pela generosidade...

Orlando: ...sim.

Flávio: ...desse compartilhamento.

Orlando: Seja sempre bem-vindo, Flávio. Ih... pode compartilhar, eh, eh pouco ainda. É tudo muito aéreo, como falar de educação em pouco tempo é bem complexo.

Flávio: Uhum.

Orlando: Né? Cê sabe disso. Ih... mas, assim... venha mais vezes. Inclusive, assim, eu tenho experiências das outras gestões. Ih... que eu tenho como provar isso pra você.

Flávio: Uhum.

Orlando: Escolha, por exemplo, destruída. Destruída. E uma escola que foi organizada em oito meses.

Flávio: Uhum.

Orlando: Um ano. E desde a minha permanência, lá, eh... com o trabalho com a comunidade... a escola se manteve.

Flávio: Uhum.

Orlando: Ah, com a minha saída, a escola acabou de novo.

Flávio: (inint) [01:33:25]

Orlando: E é triste, por quê? Não era isso que eu queria, eu queria, eu tenho um carinho, pelas, pela, pela escolas...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...que eu passei. Então assim, eu queria, que, que esse trabalho seja, né? O profissional, Orlando, não tá mais lá hoje. Mas assim, quem é o próximo que vai com, com novas ideias e também compor. Né? Ah... ah... o próximo trabalho. O trabalho que já é existente, né? Então... e é assim, a educação, ela caminha, né? Então esperasse... essas trocas, essas coisas de, dos diretores... né? Eh... de repente não saber lidar, isso, isso, realmente,

eh... atrapalha numa gestão. Então, se as gestões querem mudar esse cenário, né? Elas têm que saber ouvir mais, tem que saber articular muito, tem que evitar colocar a carroça na frente dos bois, tem que ter um assessor. Porque um assessor pode ser a esposa, pode ser um professor, de repente, que você confia. Pode ser sua vice-diretora.

Flávio: Uhum.

Orlando: Olha, vamo, eu tô pensando de fazer isso. Antes de você fazer, confirma.

Flávio: Uhum.

Orlando: Um comunicado... pode ser entendido mal. Uma fala sua numa reunião pode ser...

Flávio: ...uhum.

Orlando: ...totalmente distorcida. Então, eh, isso que um gestor tem que ter como um ponto de partida. Eh... essa coisa de... eh... de confiar no trabalho dele e no que ele quer atingir. E, ah... finalizando né? Ih... ah... buscar, né? Como fala. Apoio. Um apoio... de toda comunidade escolar.

Flávio: Uhum.

Orlando: Então... gestor, ele tendo isso... eh, a escola vai acontecer. Fora isso, ela vai acontecer, do mesmo jeito, mas não como deveria. Tá bom?

Flávio: Obrigado, Orlando.

Orlando: De nada.

Flávio: Vou transcrever, te passo. (inint) [01:35:15].

[01:35:15]

Apêndice 3

Transcrição da Entrevista com Coordenador Pedagógico e Professor da Escola A

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1 e M2

Vozes femininas identificadas: F1, F2 e F3

Marcos

Marilda

TEMPO DE GRAVAÇÃO

19 minutos e 07 segundos

MODALIDADE DE TRANSCRIÇÃO

Ipsis Litteris

LEGENDA

... → pausa ou interrupção.

(inint) [hh:mm:ss] → palavra ou trecho ininteligível.

(palavra) [hh:mm:ss] → incerteza da palavra transcrita / ouvida.

(INÍCIO)

[00:00:01]

F1: E no Reinaldo que se foi, que eu fiquei três anos lá.

M1: Então só pra formalizar, entrevista com PCG. Diga seu nome por favor.

Marcos: É Marcos.

M1: Marcos. E a PCA de?

Marilda: Exatas, Marilda.

M1: Marilda. Aqui eu posso por né?

Marcos: Pode.

M1: Posso. Só não sei onde pega esse (pirata) [00:00:19] aí ajudando vocês.

Marilda: Se você quiser tirar, podendo tirar aí você já tira. As minhas acabaram, será que pode pegar da Silvia?

Marcos: Acho que sim.

Marilda: Porque eu já tirei de todas minhas. Oh a arte, oh a arte... vamos tirar só isso aqui oh... e aí a gente vai pegando aqui.

M1: E me... contento, o que vocês acham mais importante... pra... que os meninos aprendam a... o protagonismo?

Marilda: Vou eu? Bom, eu acho assim... primeira coisa é eles definirem né, a diferença de ser protagonista, que

não é fazer o que eles bem entendem e sim... ter uma liderança, uma iniciativa né... pra um bem comum... né?

Então eu vou... eu quero que a minha sala... sei lá, tenha certa... consiga certas... coisas, então eu vou eh... tomar

iniciativa de me programar, de incentivar a turma a fazer certas atitudes pra que a minha sala consiga alcançar o

objetivo que eles querem. E não é um fazer o que quer né? Porque todos nós cumprimos regras, o mundo é assim

né, tem regras, tem leis, tudo para serem cumpridas. Então eh... até que ponto ele pode ir sem prejudicar... o outro.

Eu penso que é isso.

Marcos: Exatamente, sempre procurando eh... eh... ser prota, protagonista, então é importante né. Ele tem... boas

ideias tal, mas ele tem que... ele vive num... numa sociedade né, onde tem regras. Aqui no caso, na escola a gente

tem... o guia do estudante né... tem as... eles têm as normas pra seguir e... desde que ele não esteja eh... no caso

atrapalhando... o seu colega né, eh... ele, ele pode... eh... ele tem o incentivo dos professores pra ser protagonista

né.

Marilda: É ter iniciativa de fazer algo.

Marcos: Ter iniciativa e a gente apoia em tudo.

M1: O que vocês acham que é mais difícil pra um professor nesse... ou mais fácil pro professor nessa construção?

Quando a gente chega como professor no... no integral, que que é o... ponto de partida? O que faz a diferença?

Marcos: Eh... eu penso que o mais difícil... é o professor entender o, o... modelo né. A partir do momento que ele começa a entender... aí ele começa a perceber que... o que faz a diferença é, eh... é você ter, você tá o tempo todo na escola, né... é você ter horário de estudos pra se preparar, pra ter uma aula... melhor né, que a rede normal, eh... isso. A integração né, entre as áreas... isso é que faz a diferença.

Marilda: Eu vejo a diferença do integral... eh... e vai de escola pra escola também... é uma diferença muito grande. Porque quando eu cheguei aqui... eh... eu aprendi muita coisa também... diferente da outra escola que eu tava. Então aqui eh... o que eu aprendi né, do integral, o modelo eu conheço... mas essa colaboração mútua...

M1: ...fazer você ainda não tinha tido a possibilidade de praticar né?

Marilda: Exatamente. De fazer sem... né... ter nada em troca, ah, ele não fez, então vamos ajudá-lo a fazer... né. Aquele professor, é que aqui também eu tô como PCA, eu era simplesmente professora, então por exemplo, ah o meu colega não conseguiu fazer. Então eu vou ajudá-lo a fazer para que o todo saia ganhando né... eh... é acabar com o individualismo. Né, ah eu fiz, eu faço, eu aconteço, não, o meu grupo faz e se meu grupo não tá... aquele professor do meu grupo não tá conseguindo, eu vou ajudá-lo a conseguir, a acompanhar. E isso não sou eu, todos os componentes do grupo e... e isso do meu grupo de exatas. Aí, a Silvia... eh... é de, de... linguagens... ela me ajuda, aí eu tô com dificuldade, ela ajuda. A Cléo tá precisando, nós vamos ajudar a Cléo e o Marcos ajudando todas nós três mulheres no ouvido dele.

Marcos: E sabe o que é bom? É que cada professor, independente de ser PCA ou não, ele vê o colega em dificuldade, ele ajuda... principalmente quando chega um professor novo né. Eu senti isso quando eu entrei aqui, eu entrei aqui em 2014. Então... embora você não compreenda ainda o modelo, mas os colegas chegam e falam: “ah, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, cê faz dessa forma, tá aqui o modelo”. Então você tem uma... eh... maioria, quer dizer, eu acho que... 100 por cento dos professores hoje são... colaboram com... com o seu colega quando tem necessidade né. Que, que é a diferença.

M1: Como gestores de... como vocês... veem isso... como é que vocês veem essa mudança do professor? Porque... você né, na prática de vocês...

Marilda: ...é gradativa, não é de uma vez não.

Marcos: Todos nós temos que aprender a trabalhar no modelo e o estranhamento é grande porque a gente não vem de uma prática, de uma relação de ajuda né.

Marcos: Isso, não vem. A gente percebe assim, é que... que quando o professor chega... embora ele tenha esse apoio... muitos... eles esquecem que estão aqui no modelo integral... né. E... e eles eh... as vezes, como aqui tem uma carga... forte né... de atividades para o professor... é nivelamento, é... eletiva... enfim, o professor...

Marilda: ...plataformas que a gente usa.

Marcos: Plataformas, guias de aprendizagem.

Marilda: Programa de ação, é tudo novo.

Marcos: Programa de ação, quer dizer, é tudo novo pra ele, então...

Marilda: ...é muito papel.

Marcos: O professor se sente assim... com muita coisa. E as vezes eles começam a... a reclamar como se tivessem em outra escola.

Marilda: “Ah, porque eu tô no meu horário livre”, não tem.

Marcos: É, e não tem, não existe aqui né... então é isso, essa é a... mas aí a gente sempre tá lembrando né... por exemplo, no ATPC de hoje vai ser... a gente vai lembrar da, das funções do professor aqui na escola. Nós já combinamos uma reunião com as PCAs... pra que... sempre eh... embora a gente tenha uma equipe boa e tudo, mas pra que o professor... lembre que ele está aqui no integral e que não... que aqui é diferente. Se ele quiser permanecer aqui ele tem que... né, ser diferente, é isso. Mas de maneira geral eles colaboram em tudo, tal, tem hora que a gente percebe mesmo que é sobrecarga, muitas vezes existe essa sobrecarga.

M1: Vocês percebem que os professores têm dificuldade, maior dificuldade, em ouvir o aluno ou com práticas didáticas que... favoreçam o trabalho em grupo, em dupla?

Marilda: Nós temos os dois. Ahn... mas dos novos, né?

Marcos: É.

Marilda: Que, então... uns se atrapalham na entrega... da... dos documentos, os guias de aprendizagem, programa de ação, agenda... eh... preencher aqui os alunos, que a gente tá fazendo, os alunos, as faltas, o dia a dia de cada aula, tudo direitinho, os que entram atrasados pra gente ter um controle. Então se atrapalha um pouco, mas já pegaram o ritmo... né, outros eh... têm dificuldade de... com a disciplina dos alunos, tudo do modelo antigo... né. “Ah, então ele... ah, ele conversou, então vou colocar pra fora”. Não, né... não pode, eh... a gente tem que... não pode, não tem aluno fora de sala. E... com a parte de... mas isso foi só no início né Marcos?

Marcos: Foi.

M1: E o que é que mudou?

Marilda: Porque estranha...

M1: ...é, então, aí no início realmente assim, a crise, a crise de primeiro mês...

Marilda: ...sabe assim, de fazer avaliação...

M1: ...o que que muda?

Marilda: Ah, ele não fez prova, ele não tem nota?

M1: Aham. Como é que faz pra mudar isso? Como é que vocês fazem pra mudar? É no, é no apoio, é...

Marcos: ...é conversa, o apoio direto falando sobre a avaliação... lendo... que a gente pega muito lá da Norte um também né... das... do pessoal de lá. a gente tem formação lá, pelo menos eu faço isso.

M1: Uhum.

Marcos: E falando muito sobre... como deve ser a avaliação, lendo textos né. E... mas eh, essa... dificuldade... eh... a gente aprendeu assim, a gente tem informação aqui dos parceiros também né. Então por exemplo, tem um... tem o Guso, você conhece o Guso?

M1: O Guso conheço.

Marcos: Então, ele, ele...

Marilda: ...dá formação.

Marcos: Numa das formações que ele deu pra gente, ele fala que a gente tem... quatro tipos de professores né. Ele chama de D um, D dois, D três e D quatro. O D um é aquele que você... ele é fraquinho, mas que... você não pode desistir dele... você tem que... pegar na mão, ajudar mesmo...

M2: ...ô Marcos, desculpa.

Marcos: Oi?

M2: Pode ser na sala de leitura?

Marcos: Sala de leitura? Pode, pode, perfeito.

M2: Você vai usar a projeção?

Marilda: Não faz mal?

Marcos: Sim.

Marilda: Ele vai gravar nossa conversa.

Marcos: Mas aí na hora do grupo a gente vai pra sala de leitura.

M1: Então deixa eu dar um pause. É que eu tô entrevistando.

M2: Ah, é a rotina dele. Desculpa professor, então.

M1: Não. Voltamos.

Marcos: O D um é aquele que precisa de ajuda né, o D dois já é um pouco melhor, ele já... mas também precisa de ajuda. O... a partir do D três... o D três... e D quatro, D quatro é aquele que... aquele professor que não precisa de ajuda nenhuma. O D três eh... eventualmente ele precisa de uma ajuda. Agora, o problema é quando... o, o professor é D um, aquele que precisa, e acha que é D quatro, né Marilda? E acha que é D quatro, aí a gente... tem uns casos assim né, que... mas a gente... conversando muito com o professor... tá mudando isso, tá mudando.

Marilda: Mas é difícil.

M1: E vocês acham que a forma como os alunos se comportam... a mudança dos alunos ajuda a mudar o professor? Ou não tem a ver?...

Marilda: ...ah, eu que...

M1: Esse contexto diferente... porque eles não acreditam muito que tem aluno como o que vocês têm né? Professor que chega novo não acredita muito que esse aluno existe né?

Marcos: É, é verdade.

Marilda: Mas olha, eu acho o seguinte: o, os alunos são iguais... aqui como em qualquer outra escola. Eu costumo dizer pros meus professores que nós somos os adultos da relação... então nós que temos que... fazê-los caminhar da maneira que a gente quer, né. A maneira que deve ser pra cumprir o programa, então eu, eu falo por... experiência própria lá, a hora que eu cheguei eles me testaram o tempo inteiro, principalmente uma sala né Marcos?

Marcos: Sim.

Marilda: Eu conversei com o Marcos e eu falei assim: “tá acontecendo isso, isso e isso, mas... deixa comigo”.

Marcos: É que assim, depende do... por exemplo, a Marilda é professora de matemática e ela fala, fala assim, alto, tem né... é normal de cada professor e que é bom, eu acho que é bom. Só que...

Marilda: ...mas eles tinham uma outra professora...

Marcos: ...eles tinham uma outra professora...

Marilda: ...que era uma japonesa...

Marcos: É.

Marilda: Que falava baixinho.

Marcos: E era diferente, então... de certa forma eles, eles...

Marilda: ...estranharam.

Marcos: Estranham né, e eles têm assim uma certa rejeição. Mas depois perceberam que era o jeito dela falar... e que ela... eh... foi feito aqui uma semana da matemática onde ela ajudou o, o pessoal... né?

Marilda: É.

Marcos: Envolveu toda a escola né.

Marilda: Todas as áreas participaram, todas.

Marcos: Todos os alunos.

Marilda: De uma maneira ou de outra participaram, com poesia, com qualquer coisa.

Marcos: Pois é, aí eles... esse trabalho diferenciado eles foram percebendo que, que ela... que o intuito dela era ajudar. Hoje em dia, né... alunos que eram contra você, escolheram a sua eletiva porque adoram ela.

Marilda: É.

Marcos: Então existe essa... é como ela disse, aluno é aluno em qualquer lugar né, quando entra o professor novo eles... poxa... tem, existe isso.

Marilda: Estranho né, e eles gostavam da... da outra professora que saiu, mas eh... você imagina né, uma japonesinha, toda delicadinha... e eu chego lá, falando italiano, gesticulando, falando alto, eles estranharam bastante... bastante. Mas aí... eh... vai da gente usar o programa pra... mostrar

F2: Licença Marilda, posso falar com você um minutinho?

Marcos: Nós estamos gravando uma entrevista com ele.

F2: Então, mas é um problema com a aluna na sala e a Marcia não tá aí.

M1: Opa, voltamos.

Marilda: E agora tem professor que... que não... que tem mais dificuldade disso, eu sou muito expansiva, eu falo demais... eu não desisto, é difícil... quando eu quero uma coisa e... e eu nunca tive problema com aluno nenhum, então pra mim é um desafio... e é legal. Agora, a equipe tem que perceber isso... né, que a gente pode, a gente tem mais experiência e a gente tem como fazer, e a gente tem o dia inteirinho... não é? Eu acho o... é diferente, a gente tá o tempo todo em contato, seja em tutoria, seja na eletiva, seja na semana da matemática que a gente promoveu, seja na semana do folclore, tudo... porque a escola... integral, todos têm que se envolver em tudo. Eles vão tendo um contato maior com a gente e vão percebendo... agora, têm alunos... que eles não se apropriaram do programa né, e as vezes não querem estar aqui. Né, e... uns dão certo... outros... não. Se a mãe vai... ele, ele quer, tem um exemplo de uma menina, ela queria trabalhar... ela se inscreveu no jovem aprendiz, não sei o que lá, pela outra escola que ela nem estava... mais cadastrada lá. Eh... é outra, então a gente tem que respeitar também... o projeto de vida do aluno e o que ele quer pra ele... que daí ele vai fazer de tudo pra não conseguir, mesmo a gente provando que é bom. E eles reconhecem isso, é bom e tal, mas eu não quero.

M1: E dentro do modelo como, qual é a importância de... da aula de projeto de vida, do projeto de vida como centro do processo e da...

Marilda: Eu acho que o projeto de vida é... ah, eu lembrei da sua palestra. E sabe que eu empreguei aquilo?

M1: É?

Marilda: Chegou aluno: “oi, tudo bem, qual o seu projeto de vida?”

M1: É, a gente brinca com isso. Tanto integral que eu já conheço e eles...

Marilda: ...é, eu lembrei da sua palestra.

M1: Funciona né?

Marilda: Funciona, funciona. E eu não fazia isso não. Olha, lembrei agora da sua palestra, que legal. Viu como a gente sempre aproveita? A gente tá sempre aprendendo.

M1: Sim.

Marilda: Não é? Então eu procuro saber de todos... de todos porque eh... a gente tá muito em evidência e eles vêm toda hora aqui, ou pra... se não tá o Marcos eu atendo, se não tô eu... oh, agora as duas tão em aula, então a gente que vai... atender aquele aluno ou... então a gente tem que conhecer, e na eletiva há uma rotatividade... e no nivelamento também, porque as PCAs também dão nivelamento. Então no nivelamento a gente mistura porque como é por habilidade... então eu... eu tenho só os segundos anos, mas eu tenho... eu dei nivelamento pros terceiros, já dei pros primeiros... então eles vão conhecendo a gente, na eletiva mesma coisa, então fica mais fácil.

M1: Você acha que trabalhar com projeto de vida eh... é transformador pro adolescente?

Marilda: Eu acho porque eles mesmos chegam e falam assim: “ah não, eu não vou fazer isso que isso não é do meu projeto de vida, não quero essa eletiva”, ah mas é o que, porque não... a gente... não dá pra por todos numa eletiva só, então a gente procura... ahn... se não deu, aí aquele que é o projeto de vida, a gente... convence ou vê o outro que tem um projeto diferente a ceder, principalmente pros que tão no terceiro, é... a opção. Então eles têm que fazer a educação financeira... e todos eles passam por mim e... empreendedorismo. Então eles, na hora assim, eles sentem um... tem uma... uma rejeição, aí a hora que eles começam a ver... e que a gente tem que colocá-los na... na prática do dia a dia... eles vão... e muitos não dão certo né, eles vão gostando ou não. Depende do projeto, você vê? Uma pessoa que tem de vida de ser... de fazer a química... forense, igual eles tão fazendo, a forense... eles ficam na educação financeira? Pra eles é um martírio né, eles tão... não é? Eu acho.

M1: É, mas pra vida precisa também né?

Marilda: Pra vida precisa, mas quando eles entram eles têm rejeição.

M1: Entendi.

Marilda: Eles não querem. Depois que eles vão vendo que... eh... aí todos participam, você vê na culminância... todos, aqueles que tiveram a maior rejeição foram os que mais se destacaram. Então... mas o projeto de vida é o... é o núcleo da célula não é?

M1: Faz diferença?

Marilda: Faz. Toda a diferença, faz. E eles mesmos falam, e eles já se apropriaram disso... porque eles chegam pra você: “ah não, no meu projeto de vida tenho que fazer isso, no meu projeto de vida eu quero aquilo”, aí tem uns que falam assim: “olha, eu quero mudar meu projeto de vida” porque tem né... porque eles ainda são adolescentes, são... adolescentes.

M1: Claro.

Marilda: Às vezes muda, a gente vive mudando, não é? Então... mas eu acho que a gente trabalhar isso... embora tenha aqueles que é nítido... e eles se apropriam de tal maneira que é uma beleza. Eu acho bem bacana.

M1: Você é tutora também?

Marilda: Sou. Tenho 20.

M1: Se tiver coisa que eu possa te ajudando a gente vai fazendo aqui, você vai me falando, não tem problema querida, depois a gente... edita.

Marilda: Não, eu, eu... é, tô tirando as etiquetinhas aqui.

M1: Mas o que eu posso fazer pra te ajudar né.

Marilda: Bom, as pastas já foram, essas... na verdade é o Marcos que fez essas de chamada.

M1: E como é o processo de tutoria? Vai me falando que eu posso te ajudar.

Marilda: Tá, eu só não sei onde enfiei... aqui. Deixa eu ver, isso aqui, aqui é meu... isso aqui também é meu... esse aqui. Eu preciso, não... Fala, amor.

F3: Licença, tia.

M1: Quer que remonte essa aqui?

Marilda: É, eu vou dar pro... se você puder dar pro... Orlando, ele pediu duas só. Que que foi?

F3: Entrou uma farpa na sola do meu pé.

Marilda: Como que entrou uma farpa?

F3: Também não sei.

Marilda: Você tava descalço?

[00:19:07]

Apêndice 4

Registros pessoais de acompanhamento profissional na Escola B



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE VISITA E ACOMPANHAMENTO DO SUPERVISOR DE ENSINO E DO PCNP

EE XXXXXXXXXX – Termo 09 e 10/13 de 01 e 04/mar – Entrada: 8h / Saída: 16h10

No exercício de nossas funções previstas nos artigos 72 e 73 do Decreto nº 57.141/11, comparecemos e permanecemos, conforme horário acima indicado, na EE XXXXXXX, em XXXXX, na qual fomos recebidos pela Diretora da Escola

Dimensão	Itens observados / Orientações apresentadas				
Pedagógica	<p>1) No dia 01/03 realizamos avaliação da primeira semana de atividades letivas. Os gestores mais o PCNP e o supervisor compuseram duas equipes e conversaram nas salas com os alunos sobre os pontos positivos e negativos dessa primeira semana de aulas, consolidados no quadro abaixo. Em todas as classes houve coincidência sobre os itens apresentados:</p> <table border="1" data-bbox="491 817 1388 1317"> <thead> <tr> <th data-bbox="491 817 949 848">Pontos Positivos</th> <th data-bbox="949 817 1388 848">Pontos Negativos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="491 848 949 1317"> a) "O ensino", ou seja, os alunos tem percepção de que estão tendo boas aulas e que há um interesse dos professores em sua aprendizagem. Esse é um importante indicador de processo para que os professores aprofundem a preparação das aulas. b) "A mudança de postura dos gestores e professores", ou seja, os alunos tem percepção sobre a aplicação da Pedagogia da Presença. Esse é um importante indicador de processo para gestores e professores no aprofundamento da prática da Pedagogia da Presença. c) "A merenda". Os alunos tem percepção de que os lanches dos intervalos e o almoço estão adequados. Esse é um indicador de processo para a equipe gestora continuar o trabalho de melhoria da merenda, tendo em vista que <u>nesse primeira semana</u>. d) "O uso dos armários". Os alunos avaliam positivamente a existência e a distribuição dos armários nos primeiros dias de aula. Indicador de processo: agilidade nas ações. </td> <td data-bbox="949 848 1388 1317"> a) Número de ventiladores nas salas insuficientes ou quebradas (há informação do Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura da DERSVI que a unidade escolar receberá 18 aparelhos, que serão enviados diretamente pelos órgãos centrais; a unidade escola aguarda para providenciar a instalação). b) Barulho da obra de reforma da cozinha. c) Bebida láctea em caixinha, sabor frutas, sem aceitação. </td> </tr> </tbody> </table> <p>2) Em relação aos pontos positivos e negativos avaliados, é importante registrar que os positivos estão mais relacionados às questões sistêmicas (da cultura "imaterial" da escola) e os negativos à questões pontuais, cuja solução pode se projetar no futuro em termos materiais. Sendo assim, havendo sinergia nos processos de gestão (Órgãos Centrais, Diretoria, Escola), os itens avaliados negativamente são sanáveis em breve período, não afetando a cultura imaterial. Nesse sentido também deve ser entendida a falta de entrega de suprimentos, como o toner para as impressoras, que tem prejudicado a melhor preparação das aulas por parte dos professores e que tem obrigado a direção a sobrecarregar as impressões nos equipamentos existentes.</p> <p>3) Na presente data orientamos a Professora Coordenadora Geral – PCG, quanto aos processos para a elaboração das disciplinas eletivas. A PCG produziu comunicado aos professores sobre o tema, criando cronograma para elaboração. Nessa elaboração é prevista a participação deste supervisor na <u>ATPC-Geral da próxima 4ª feira</u>.</p>	Pontos Positivos	Pontos Negativos	a) "O ensino", ou seja, os alunos tem percepção de que estão tendo boas aulas e que há um interesse dos professores em sua aprendizagem. Esse é um importante indicador de processo para que os professores aprofundem a preparação das aulas. b) "A mudança de postura dos gestores e professores", ou seja, os alunos tem percepção sobre a aplicação da Pedagogia da Presença. Esse é um importante indicador de processo para gestores e professores no aprofundamento da prática da Pedagogia da Presença. c) "A merenda". Os alunos tem percepção de que os lanches dos intervalos e o almoço estão adequados. Esse é um indicador de processo para a equipe gestora continuar o trabalho de melhoria da merenda, tendo em vista que <u>nesse primeira semana</u> . d) "O uso dos armários". Os alunos avaliam positivamente a existência e a distribuição dos armários nos primeiros dias de aula. Indicador de processo: agilidade nas ações.	a) Número de ventiladores nas salas insuficientes ou quebradas (há informação do Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura da DERSVI que a unidade escolar receberá 18 aparelhos, que serão enviados diretamente pelos órgãos centrais; a unidade escola aguarda para providenciar a instalação). b) Barulho da obra de reforma da cozinha. c) Bebida láctea em caixinha, sabor frutas, sem aceitação.
Pontos Positivos	Pontos Negativos				
a) "O ensino", ou seja, os alunos tem percepção de que estão tendo boas aulas e que há um interesse dos professores em sua aprendizagem. Esse é um importante indicador de processo para que os professores aprofundem a preparação das aulas. b) "A mudança de postura dos gestores e professores", ou seja, os alunos tem percepção sobre a aplicação da Pedagogia da Presença. Esse é um importante indicador de processo para gestores e professores no aprofundamento da prática da Pedagogia da Presença. c) "A merenda". Os alunos tem percepção de que os lanches dos intervalos e o almoço estão adequados. Esse é um indicador de processo para a equipe gestora continuar o trabalho de melhoria da merenda, tendo em vista que <u>nesse primeira semana</u> . d) "O uso dos armários". Os alunos avaliam positivamente a existência e a distribuição dos armários nos primeiros dias de aula. Indicador de processo: agilidade nas ações.	a) Número de ventiladores nas salas insuficientes ou quebradas (há informação do Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura da DERSVI que a unidade escolar receberá 18 aparelhos, que serão enviados diretamente pelos órgãos centrais; a unidade escola aguarda para providenciar a instalação). b) Barulho da obra de reforma da cozinha. c) Bebida láctea em caixinha, sabor frutas, sem aceitação.				
Formação Continuada e Processos de Gestão	<p>1) Orientei a PCG como segue:</p> <p>a) Em relação ao sistema de comunicação: devem-se abandonar as práticas de comunicação meramente verbais e criar-se um sistema de comunicação sedimentado em comunicações escritas das quais os professores possam tomar ciência inequívoca das ações e procedimentos. Ou seja, orientamos que o PCG, além da comunicação verbal, leve a termo suas orientações. Sugerimos, nesse início de implantação da escola que a ordem</p>				

	<p>de comunicação seja: discussão de temas com os professores (quando possível e pertinente) – comunicado escrito – comunicado verbal reforçando o comunicado escrito.</p> <p>b) Em relação à gestão dos professores: orientei que o PCG permaneça o máximo de tempo possível junto aos professores, inclusive, desenvolvendo suas atividades na sala a eles reservada. Orientei que ouça muito as demandas dos professores, mas que também solicite deles propostas para solução de problemas, bem como que haja acompanhamento da execução dos serviços solicitados aos professores.</p> <p>c) Em relação às ATPC-ÁREA: esclareci à PCG que deve assumir o comando das ATPCs de área na ausência do Professor Coordenador de Área.</p> <p>d) Em relação à ATPC-OE e ATPC-PV: orientei que o ATPC-OE seja preparado e direcionado pelo PCG com a colaboração dos professores e que o ATPC-PV, pelo vice-diretor, com a colaboração dos professores.</p> <p>e) Em relação à ATPC-Geral: orientei o PCG que mantenha o foco da ATPC-Geral na elaboração dos documentos escolares inerentes ao Programa, quais sejam: Programas de Ação, Guias de Aprendizagem e disciplinas eletivas. Orientei, também, que estabeleça cronogramas de prazos para as entregas desses produtos.</p> <p>f) Em relação à Avaliação da Aprendizagem em Processo: informei que a coordenação central do Programa enviou e-mail na noite do dia 01/03, informando que a aplicação da AAP nas escolas do Programa deve aguardar autorização.</p> <p>g) Em relação à gestão de materiais: orientei sobre a necessidade de se esclarecer junto aos professores qual é a forma de acesso aos materiais, especialmente aos recursos multimídia (<i>data show</i>). Para essa ação poderá contar com a ajuda dos PCAs.</p>
Infraestrutura e Organização	<ol style="list-style-type: none"> 1) Obras: é necessário registrar que é imprescindível a conclusão das obras da cozinha e do refeitório. 2) Sinalização de segurança: reafirmei junto à equipe gestora a necessidade revisão e reposicionamento diário, se necessário, da sinalização de áreas em obras, melhorando as condições de segurança e mantendo avisos ostensivos das áreas nas quais a circulação é proibida. 3) Limpeza dos banheiros: reafirmei junto à equipe gestora a necessidade de revisão diária da limpeza dos banheiros e demais ambientes. Nesse sentido, sugeri a substituição, no banheiro masculino, de cartaz informativo sobre o número de toalhas que o usuário deve utilizar para secar as mãos, uma vez que no cartaz existente um aluno promoveu uma pequena intervenção e a manutenção dessa pode passar aos demais a ideia de que “ninguém está vendo”. 4) Retorno dos alunos para as salas: verificamos que o coletivo dos alunos está demorando muito para retornar as salas de aula após os intervalos e o almoço. Por exemplo: no intervalo da tarde de sexta-feira, demoraram 13 minutos; no intervalo da manhã nesta segunda-feira, demoraram 10 minutos; e <u>no</u> almoço de hoje, assustadores 24 minutos. Nesse sentido, orientamos a equipe gestora a promover reuniões com os alunos para elaborarem normas de convivência e para estabelecerem combinados me relação a esses horários. Nesse processo inicial de implantação, parece a este supervisor que um atraso máximo de 5 minutos poderia ser tolerado. 5) Merenda: acompanhamos XXXXXX do Departamento de Alimentação e Assistência ao Aluno da SEE. Anexamos cópia do Documento apresentado. A funcionária do DAAA
	<p>demonstrou grande preocupação pelo fato de a cozinha da escola ainda estar em obras e pela qualidade irregular dos alimentos enviados pela prefeitura. Mostrou-se solidária para com as dificuldades da escola.</p> <p>Ainda em relação à merenda, a Diretora da escola relatou que entrou em contato com o setor responsável na Prefeitura Municipal, com a Sra. Ilma, e foi informada que há possibilidade de a escola receber mais uma merendeira, dada a grande demanda de serviço da escola de ensino integral.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6) Acessa Escola: causa preocupação entre os gestores, compartilhada por esse supervisor, a falta de informação sobre as adequações da sala do Acessa Escola e do recebimento de novos estagiários, dada a grande demanda de uso no atual modelo de escola de ensino integral (em tempo, a escola deixou de comportar estagiários de ensino médio, mas não houve substituição pelos estagiários de ensino superior e não há informação de quando isso será feito). 7) Sistema de comunicação: sugerimos a Diretora da Escola maior comunicação diária com os professores, informando-os das dificuldades e das ações desenvolvidas.
Administrativa e Financeira	<ol style="list-style-type: none"> 1) Portarias de designação: Obtemos informação junto ao Núcleo de Frequência e Pagamento da DERSVI, reiterada pelo GOE, de que as portarias de designação dos professores e implantação do RDPI se encontram no fluxo esperado, com previsão de regularização no holerite do mês de abril/13. 2) Matrículas: Acompanhamos e colaboramos na ação da escola de enviar solicitação à DERSVI de matrículas extemporâneas requeridas nos dias 01 e 04/03. As matrículas se encerraram no dia 28/02, conforme orientação dos órgãos centrais e o sistema Prodesp “fechou”; no entanto este supervisor considera acertada a decisão de solicitação, tendo em vista que ainda é possível o acolhimento de novos alunos e adaptação ao programa <u>nessa semana</u>, até 07/03.



PROGRAMA ENSINO INTEGRAL – RELATÓRIO DO 1º CICLO DE ACOMPANHAMENTO FORMATIVO – EE XXXXXX–05/04/2013

Apresentamos o presente Relatório após realizar o 1º Ciclo de Acompanhamento Formativo do Programa Ensino Integral conforme orientação da coordenação central do Programa em orientações técnicas nos dias 25 a 27/03/2013 e com o objetivo de garantir a implementação do Modelo de Gestão (premissas, instrumentos e método) e os princípios do Modelo Pedagógico (Pedagogia da Presença, Os 4 pilares da educação para o século XXI, Protagonismo Juvenil e Educação Interdimensional).

Focos	Práticas e Registros – itens a observar	sim	não	em andamento	Evidências
PLANO DE AÇÃO	Foi realizada reunião (863) para discussão do que é o documento e seu papel para a escola de Ensino Integral? Quando? Com quem?	X			No primeiro dia de Planejamento (3102) houve estudo do Plano de Ação da SEE e iniciou-se a discussão sobre os indicadores, estratégias e ações que a escola deve desenvolver. Depois dessa reunião, a discussão continuou e na semana desse Ciclo foi feita uma primeira formalização, já comentada pelo Supervisor da Escola e que carece de novas discussões. No entanto as discussões e a formalização do documento atendem plenamente às premissas do Programa.
	Foi iniciado?	X			
	Foi revisitado e revisado	X		X	Escola e que carece de novas discussões. No entanto as discussões e a formalização do documento atendem plenamente às premissas do Programa.
	O Plano de Ação da Escola contempla os objetivos de premissas estabelecidos pela SEE?	X			As dificuldades na elaboração estão relacionadas ao processo de apropriação do Modelo, que é processual, ou seja, estamos aprendendo enquanto fazemos. Sendo assim, os atores escolares estão realizando as revisões a partir, inclusive, das Formações para as quais tem sido convocados; nesse sentido há avanços diários.
	Há dificuldades para a construção e aplicação do Plano? Quais? Há avanços na elaboração e aplicação do Plano? Quais?	X		X	Em relação às dificuldades práticas para aplicação do Plano, a maior parte diz respeito à falta de espaços previstos (refeitório, laboratórios, vestiários), tendo em vista que a escola está em reforma e nenhum dos novos espaços previstos foi entregue. Há um facilitador em relação à prática docente que é a implantação das salas temáticas desde o primeiro dia de aula.
PROGRAMA DE AÇÃO	Os professores discutiram o que o documento e sua importância na escola de Ensino Integral? Em que momento (s)?	X			Nos dias de Planejamento houve reforço aos professores e gestores, desenvolvido pela equipe da Diretoria, para a elaboração dos Programas. Os programas estão escritos e carecem de revisão à luz da formalização do Plano de Ação. Eles estão sendo elaborados à luz do Plano de Ação, que também está em elaboração. Houve compreensão sobre os itens do Programa; o supervisor de ensino da escola fez a revisão da maior parte dos Programas dos professores.
	Os diferentes segmentos da equipe da escola já iniciaram a elaboração de seus programas de ação? Quais? Existem dificuldades? Quais?	X			
	Os Programas de Ação foram ou estão sendo elaborados a partir do Plano de Ação de forma a contemplar as metas nele estabelecidas?			X	
	É possível observar as premissas do Plano de Ação nos Programas de Ação?	X			
	Os professores discutiram o que o documento e sua importância na escola de Ensino Integral? Em que momento (s)?	X			
GUIAS DE APRENDIZAGEM	Todos os professores estão conscientes da importância dos Guias?	X			No processo de implementação do Modelo tem havido foco na preparação de aulas que garantam a excelência acadêmica e a recuperação de lacunas de aprendizagem. Neste ciclo de acompanhamento os alunos relataram que percebem que os professores “entram na classe com as aulas preparadas, inclusive aquelas de substituições”. Além disso, as aulas têm sido ministradas com base no Currículo. Sendo assim, há Guias, mas eles ainda precisam ser formalizados e publicados. Prevê-se a conclusão até o final do mês de abril. No entanto tem havido dificuldades na formalização dos documentos devido a dois fatores: a) Convocações para formação constantes e, b) Epidemia de dengue que acometeu, em diferente número de dias e períodos, a metade dos docentes.
	Os Guias foram divulgados e estão afixados nas salas de aulas para os alunos?	X		X	
	As famílias foram informadas sobre esses Guias?	X		X	
	Há entendimento dos docentes de que o Guias servem para a autorregulação da vida acadêmica do aluno?	X			
	A agenda da escola foi elaborada a partir da agenda da SEE?	X			A agenda da escola foi consolidada e fundamenta-se na agenda da SEE.
AGENDAS	As agendas dos vários segmentos da equipe escolar foram elaboradas?	X		X	Há previsão de reuniões de alinhamento e algumas já ocorreram.

	Nas agendas pessoais estão previstas reuniões para alinhamento? As ações previstas nas agendas são compatíveis com as atribuições de cada profissional? As agendas estão sendo cumpridas? Existem dificuldades e avanços? Quais?	X X X				Há dificuldade do cumprimento das agendas pelos mesmos motivos que afetam a formalização dos documentos e, no caso dos professores, mais o fato de que estão em grande esforço de elaborar as aulas que ministrarão em substituição. Nesse início, mesmo com o esforço do substituído em “deixar” a aula preparada, o número de substituições tem sido maior que as aulas “preparadas”. Ademais, têm havido esforço dos professores de uma área em estudar os conteúdos de outra para ministrar as aulas em substituição com qualidade.
ROTINA	Os funcionários foram orientados sobre a importância e para a construção de suas rotinas? As atividades previstas nas rotinas estão sendo realizadas? Há dificuldade e avanços percebidos na elaboração e implementação das rotinas? Quais? Como é feito o acompanhamento dessas rotinas?	X X X				A implementação do Modelo na escola apresentou inúmeras demandas e, especificamente no município de São Vicente, houve grave problema até o final de março com a oferta da merenda pelo convênio com a Prefeitura Municipal. Nesse sentido a Direção da escola ficou sobrecarregada e não deu conta de “cuidar” da rotina dos funcionários dentro do previsto no Modelo. No entanto, nessa última semana (01 a 05/04), houve estabilização na oferta da merenda. Além disso, em 01/04 a Direção da escola foi assumida por nova Diretora (devido à aposentadoria, já programada e cuja transição foi acompanhada pela Diretoria de Ensino), que já elaborou com os funcionários as rotinas. Deve-se esclarecer, porém, que todos os funcionários são receptivos e demonstram interesse em colaborar no sucesso do Programa na escola.
ALINHAMENTOS	Toda a equipe escolar entendeu a importância do alinhamento? Estão previstas nas agendas reuniões para alinhamento? Quando? Com quem? Os alinhamentos estão sendo realizados pela equipe, não havendo sobreposição de responsabilidades? Foram desenvolvidas ações junto à comunidade escolar, principalmente pais e alunos, sobre a importância da avaliação em processo e das ações de nivelamento? Quais? Foram realizadas ações para garantir a presença e empenho de todos os alunos nos dias da aplicação da prova da AAP? Quais? Foram realizadas orientações para todos os professores sobre os procedimentos de elaboração e aplicação das provas da AAP? Quais? Toda a equipe escolar esteve envolvida no processo de aplicação das provas? E no processo de tabulação de resultados?	X X X X X X X				Os alinhamentos estão sendo realizados. Neste Ciclo de Acompanhamento observou-se a necessidade de seu fortalecimento, especialmente com incremento na comunicação dos vários segmentos, com maior atenção entre PCG e professores. Os professores foram orientados e estão executando aulas com foco em diagnóstico de aprendizagem e recuperação de lacunas, desde o primeiro dia de aula. A aplicação da AAP transcorreu em tranquilidade e os dados já foram digitados e encaminhados para a SEE. Todos os professores foram orientados e participaram do processo. Faltou um maior aprofundamento da importância da avaliação com pais e responsáveis. Não houve alteração de rotina para aplicação das provas e a frequência dos alunos foi normal.
ATPCS	Os registros dos resultados nas planilhas enviadas pela SEE já estão sendo realizados? As ações de nivelamento estão previstas nos Programas de Ação? As reuniões de alinhamento entre o PCG e os PCAs para preparação das aulas de ATPCS (Geral e Área), estão previstas nas agendas pessoais?	X X X				Há previsão para alinhamento das pautas e as atas analisadas evidenciam compromisso com a formação continuada, especialmente com foco na sala de

	<p>As pautas e as atas das ATPCs (Geral e de Área), disponibilizadas neste momento da visita, revelam compromisso com a premissa da Formação Continuada?</p> <p>Os registros das ATPCs (Geral e de Área), evidenciam a presença dos princípios educativos do modelo pedagógico e de gestão (4 pilares, Educação Interdimensional, Pedagogia de Presença e Protagonismo Juvenil)?</p> <p>As pautas das ATPCs (Geral e de Área) contemplam as demandas formativas do grupo de professores?</p> <p>As demandas previstas nas pautas das ATPCs (Geral e de Área) contemplam os domínios da equipe expressos no Programa de Ação?</p> <p>Houve preparação para a elaboração das disciplinas eletivas? Como foi?</p> <p>Houve discussão sobre critérios para elaboração das eletivas? Quais critérios foram utilizados?</p> <p>As disciplinas eletivas elaboradas se articulam com o Currículo da base comum? Como se observa essa articulação?</p> <p>O PCG compartilhou com o PCNP as ementas das disciplinas eletivas? As eletivas dialogam com os resultados assumidos pela escola e com os projetos de vida dos alunos?</p> <p>Como foi feita a divulgação das disciplinas eletivas para os alunos?</p> <p>Como foi feita a divisão das turmas?</p> <p>Todas as disciplinas eletivas acontecem no mesmo horário semanal?</p>	X			<p>aula e nas práticas e técnicas de ensino, bem como com a elaboração de aulas para as substituições de forma coesa e coerente (alinhamento entre os professores de uma área).</p> <p>Nas atas da área de Linguagens e Códigos observou-se em visita anterior uma discussão mais disciplinar do que pedagógica e o supervisor e o PCNP fizeram orientações para correção.</p> <p>As pautas das ATPC-Área, atendem às necessidades formativas ao focar nas práticas de ensino; a ATPC-Geral, ainda não tem foco nos domínios porque são os momentos de discussão coletiva da organização da escola e da elaboração das disciplinas eletivas.</p> <p>Houve preparação para elaboração das disciplinas eletivas. O supervisor de ensino desenvolveu formação específica em ATPC-G, com base nos materiais recebidos na formação inicial em Serra Negra.</p> <p>As disciplinas eletivas se articulam plenamente ao Currículo, conforme propostas de ementas apresentadas, especialmente da análise da culminância proposta para cada eletiva. A articulação com o Currículo da base comum se evidencia nos conteúdos e nos produtos das culminâncias.</p> <p>A divulgação das disciplinas eletivas foi realizada pelos professores responsáveis em cada classe; para essa ação cada professor elaborou uma estratégia específica, focada na motivação para o tema. Na ficha de inscrição os alunos apontaram prioridades de disciplinas, mas foi possível garantir a todos a primeira opção, tendo em vista o trabalho multidisciplinar proposto e a disposição dos professores para compartilhar o desenvolvimento das disciplinas.</p> <p>As aulas não acontecem no mesmo horário mas há uma ATPC-ÔE. Todos os professores que não ministram PV ministram ÔE. A escola tem utilizado as aulas e técnicas disponibilizadas pela SEE.</p> <p>Neste primeiro Ciclo obtivemos vários relatos positivos dos alunos sobre essas aulas: “é uma luz”, “ajuda a organizar minha vida”, dentre outras. Os alunos elogiam as aulas (que são desenvolvidas com base nos materiais disponibilizados pela SEE).</p>
ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	<p>As aulas de ÔE acontecem no mesmo horário semanal para todos os alunos?</p> <p>Como estão divididas as turmas?</p> <p>No desenvolvimento das aulas são utilizados os materiais disponibilizados pela SEE?</p> <p>A utilização desse material colabora na aprendizagem dos alunos?</p>	X	X		<p>A Diretora e o Vice-Diretor da escola tem orientado e acompanhado esse processo. Já há pleno respeito à premissa do Protagonismo Juvenil.</p> <p>Neste Ciclo de acompanhamento evidenciou-se a necessidade de reforço na orientação aos líderes sobre o seu papel de representação democrática; nesse início ainda há algum contágio da ideia de “monitoria”; no entanto, a Diretora da escola já iniciou as reuniões semanais com os líderes, entendendo seu conjunto como um Colegiado. Nesse Ciclo, inclusive, foram propostos aos líderes temas para debate com as classes, como os tempos necessários para a realização da “lição de casa”; os líderes foram orientados a debater com os colegas, registrar</p>
LÍDERES DE TURMA	<p>Os líderes de turma já foram eleitos? Na eleição foi respeitada a premissa do Protagonismo Juvenil?</p> <p>Há um responsável pelo acompanhamento dos líderes de turma? Quem?</p> <p>As atividades de eleição e acompanhamento dos líderes de turma estão sendo registradas? Como? Por quem?</p> <p>As ações relacionadas aos líderes de turma estão sendo socializadas com os professores, funcionários e pais/responsáveis? Como? Por quem?</p>	X	X	X	

						mais ágil (o que se conseguirá na discussão com os alunos, conforme orientado e já em execução).
LABORATÓRIO S*	Há utilização dos laboratórios conforme previsto no Modelo Pedagógico e no horário semanal de aulas?		X			A unidade escola ainda não conta com Laboratórios dada a morosidade nas obras pela empresa contratada.
REFEITÓRIO E REFEIÇÕES*	Há envolvimento da equipe durante o almoço permanecendo com os alunos (Pedagogia da presença)?	X				Há envolvimento de funcionários e professores para que o almoço seja servido.
	Há projeto de conscientização quanto à higiene pessoal, como lavar as mãos antes da refeição/lanche e escovação dos dentes após as refeições? O refeitório é mantido em perfeitas condições de higiene e limpeza?			X		No entanto a escola ainda não conta com refeitório, cujas obras se iniciaram na segunda quinzena de JAN/13 e até o momento não foram concluídas. É premente e urgente a conclusão do refeitório e dos banheiros.
BANHEIROS*	Os banheiros atendem as necessidades de higiene dos alunos e são mantidos limpos e higienizados intermitentemente? Há sabão, papéis toalha e higiênico, e assentos sanitários? Todas as portas tem trinco?	X				Como a escola conta com mais de um banheiro, a equipe gestora tem conseguido manter atendimento minimamente adequado aos alunos enquanto as obras avançam lentamente.
FATORES DIFICULTADORES*	Há falta de professores? A diretoria de ensino já tomou as medidas necessárias para sanear o problema?		X			
	Há falta de materiais e insumos? A Direção da Escola já tomou as medidas necessárias para sanear o problema?	X				
FATORES FACILITADORES*	Há trabalho em equipe? Há colaboração e engajamento coletivo?	X				



TERMO DE VISITA E ACOMPANHAMENTO DO SUPERVISOR DE ENSINO E DO PCNP

Termo 18 de 21/mar/13

No exercício de nossas funções previstas nos artigos 72 do Decreto nº 57.141/11, comparecemos e presenciemos, conforme horário acima indicado, na XXX

Dimensão	Itens observados / Orientações apresentadas
Pedagógica	<p>a) Acompanhamos o Conselho Participativo (CP) do 1ºB do 1ºC, com a presença dos alunos, dos professores e dos gestores escolares.</p> <p>A unidade escolar organizou um cronograma para a realização do Conselho Participativo de duas classes, na primeira hora do dia escolar, com entrada das demais classes às 8h; este supervisor considera essa organização adequada, especialmente porque poderá potencializar a participação dos pais em conselhos futuros. A frequência dos alunos atingiu os 90% no 1ºB e 95% no 1ºC.</p> <p><u>Felicitemos a equipe gestora e os professores</u> por implantarem o Conselho Participativo desde o esse primeiro bimestre, prática a ser repetida continuamente e aprimorada. Felicitemos ainda o engajamento nas ATPC-G e no cotidiano escolar para a discussão do processo de avaliação da aprendizagem, considerando as dimensões conceituais/factuais, procedimentais e atitudinais do aprender e sua relação com a Avaliação Diagnóstica (AAP), com o nivelamento e com os Projetos de Vida dos alunos.</p> <p>A tecnologia utilizada no CP foi a de projetar os dados da avaliação da aprendizagem previamente consolidados numa planilha e comentá-los à luz do comportamento do aluno (falta de entrega de atividades, falta de engajamento na aula, grupos de conversas e “brincadeiras”) e, em alguns casos, de seu desempenho acadêmico (dificuldade de organização de agenda, falta de rotina de estudos, dificuldade de considerar seu Projeto de Vida).</p> <p>Houve foco naqueles alunos com notas insatisfatórias. Houve relação entre o desempenho do aluno e seu Projeto de Vida, resumido pelo vice-diretor aluno para cada aluno. A Diretora da escola fez as principais intervenções, questionando os alunos em relação ao desempenho e comportamentos apresentados.</p> <p>Ao final desse processo foi dada voz aos líderes da classe que expuseram seus pontos de vista sobre o que é necessário mudar; não houve avaliação dos professores, as lideranças focaram no comportamento dos alunos e no que precisam melhorar. Ainda que a avaliação dos professores por parte dos alunos seja fundamental, parece a esse supervisor que nesse primeiro bimestre de implantação do programa, o nivelamento das questões de comportamento é realmente importante e preocupação de todos, gestores, professores e alunos.</p> <p><u>Sugerimos:</u></p> <p>a) Iniciar o Conselho com a apresentação do Perfil da Classe, realizado previamente por parte dos professores e por parte dos alunos, tendo como porta-vozes os líderes da classe e um professor, especialmente com destaque das características positivas da classe;</p> <p>b) Além de apontar as necessidades de melhora, focar também naqueles alunos com bom desempenho, nas suas boas práticas. Isso é importante para valorizar a autoestima desse aluno e divulgar àqueles com práticas inadequadas as boas práticas desenvolvidas por seus colegas de classe e esperadas pela escola;</p> <p>c) Ao chamar o nome de cada aluno, não permitir manifestações de projeção de valores antecipados, nem por parte dos alunos nem dos professores. Dar voz ao aluno para que esse se coloque frente ao comportamento que apresentou ao longo do bimestre;</p> <p>d) Dar mais voz aos alunos, de forma que esses possam justificar suas escolhas, refletir sobre elas e repensá-las à luz de seu Projeto de Vida. Nesse sentido, poder-se-á organizar o Conselho Participativo com mais tempo para cada classe (por exemplo, com duração das duas primeiras aulas).</p> <p>Seja como for, o processo está no caminho correto e vem de encontro à promoção da corresponsabilidade e do protagonismo juvenil.</p> <p>b) Fizemos observação das seguintes aulas:</p>

	<p>b.1) <u>Física</u>, no 1ºE: a professora organizou o espaço da sala ambiente para a realização de experimento; escreveu na lousa o objetivo da aula, “apresentação das experiências das Leis de Newton”. Realizou a chamada dos alunos enquanto esses de ajustavam nas carteiras. De forma enérgica e educada solicitou aos alunos foco na apresentação dos grupos. Os grupos iniciaram a apresentação; a professora pediu que os alunos do grupo esclarecessem o objetivo da apresentação (lei da inércia); após a apresentação da aluna a professora retomou o conceito com toda a classe, fixando-o e depois devolveu a palavra ao grupo para desenvolver sua apresentação e fazer o experimento concreto. Feito o experimento, a professora passou a dialogar com os alunos sobre as hipóteses conceituais e sistematizou verbalmente o conceito de inércia. Durante o processo a professora fez registros fotográficos das apresentações. O grupo seguinte apresentou como objetivo provar a 1ª Lei de Newton; os procedimentos de ensino acima se repetiram; além disso, outros alunos foram incluídos, articulando dois grupos na execução do experimento (puxar uma folha sob uma garrafa de água, um apagador, uma caixa de giz).</p> <p><u>Pontos positivos</u>: promoção do protagonismo na prática de ensino; atuação competente da professora atuando de forma enérgica numa classe que ainda não desenvolveu disciplina acadêmica adequada, exigindo muito da professora para organizar a apresentação, inclusive fisicamente (note-se que a professora já organizara o espaço antes da entrada dos alunos). Retomada de conceitos após o experimento pela professora em diálogo com os alunos.</p> <p><u>Sugerimos à professora</u>: organizar a sala em semicírculo (ferradura) com a prática do experimento acontecendo no espaço aberto colocando-o no foco das atenções. Escrever na lousa ou em cartaz o roteiro de grupos que iriam apresentar, com os temas e os nomes dos alunos.</p> <p><u>Sugerimos ao PCA e ao PCG</u>: que organizem nas horas de ATPCs (geral e de área), momentos para socialização entre os professores das práticas de ensino que desenvolvem, inclusive a que aqui se descreveu.</p> <p>b.2) <u>Nivelamento no 1ºA professoras XXXX (humanas) e XXXX (ciências da natureza e matemática)</u>: a professora XXXX iniciou pedindo atenção e trazendo a classe para o foco da aula (números naturais). A classe estava organizada em grupos de carteiras (quartetos e trios). Teve início uma aula dialogada sobre os números naturais, com registros na lousa por parte da professora da representação matemática das falas dos alunos ($n \in \{0, 1, 2, \dots\}$, \mathbb{Z}, \mathbb{Q}) e reforço de conceitos fundamentais sobre o tema. As professoras dialogam e sabem o que devem fazer, evidenciando uma aula planejada e articulada (dispunham, inclusive, de um roteiro de aula). Nessa aula houve atuação colaborativa para, com um barbante, representar a reta numérica. Iniciou-se atividade em grupos (enquanto uma professora organizava os grupos outra já separava o material) para resolução de situação problema,</p> <p><u>Pontos positivos</u>: atuação proativa das professoras da sala; atenção dos alunos na aula dialogada e na resolução dos problemas de forma coletiva; disposição e engajamento dos alunos na formação dos grupos, com calma e tranquilidade; promoção do protagonismo do aluno na prática de ensino; planejamento e roteiro da aula pré-estabelecido.</p> <p><u>Sugestão para as professoras</u>: escrever os objetivos da aula na lousa; reforçar com os alunos que o conteúdo apresentado é uma das principais dificuldades dos alunos na AAP e que explica a defasagem de aprendizagem média de 3 anos das primeiras séries.</p> <p><u>Sugerimos ao PCA e ao PCG</u>: que organizem nas horas de ATPCs (geral e de área), momentos para socialização entre os professores das práticas de ensino que <u>desenvolvem</u> (acima descritas).</p>
--	---

	<p>b.2) <u>Nivelamento no 1ºB professoras XXXX (humanas) e XXXXy (ciências da natureza e matemática)</u>: iniciamos a observação do meio para o final da aula. Nesse momento a professora já desenvolvera a atividade com o barbante (ver aula acima), e dialogava com os alunos sobre os conceitos; havia grande engajamento e atenção dos alunos nesse diálogo. A professora desenvolveu atividades de resolução de multiplicação com uma casa decimal. A professora solicitou a uma aluna que fizesse uma representação na lousa. Desenvolveu o conceito de raiz quadrada. Solicitou a todos os alunos fizessem uma atividade para determinar a raiz quadrada de 11. Nesse momento a dinâmica foi muito rápida, e não foi possível aferir se todos os alunos resolveram a situação apresentada (ver sugestão abaixo). Na sequência repetiu-se a dinâmica de um aluno ir até a lousa registrar na reta numérica o resultado do problema apresentado. Na sequência passou-se a organização de quartetos; a professora utilizou estratégia de desafiar os alunos a formar os quartetos em até 30 segundos de forma organizada, o que realmente aconteceu. Os grupos foram nomeados de A a F e a professora explicou a atividade para os grupos, que consistia em resolver um problema e fazer a representação de seu resultado na reta numérica representada na lousa, em forma de gincana, com pontuação por acertos (com o objetivo, enquanto técnica, de promover o engajamento dos grupos; observe-se que essa técnica também seria aplicada na aula anteriormente observada).</p> <p><u>Pontos positivos</u>: atuação proativa das professoras da sala; atenção dos alunos na aula dialogada e na resolução dos problemas de forma coletiva; disposição e engajamento dos alunos na formação dos grupos, com calma e tranquilidade; promoção do protagonismo do aluno na prática de ensino; planejamento e roteiro da aula pré-estabelecido.</p> <p><u>Sugestão para as professoras</u>: na proposição de resolução de problemas estabelecer um tempo para que todos os alunos possam resolver antes de retomar o diálogo; reforçar com os alunos que o conteúdo apresentado é uma das principais dificuldades dos alunos na AAP e que explica a defasagem de aprendizagem média de 3 anos das primeiras séries.</p> <p><u>Sugerimos ao PCA e ao PCG</u>: que organizem nas horas de ATPCs (geral e de área), momentos para socialização entre os professores das práticas de ensino que desenvolvem (acima descritas).</p> <p>b.3) <u>Nivelamento no 1ºD professores XXXXX (humanas) e XXXXXXXX (ciências da natureza e matemática)</u>: iniciamos a observação após o desenvolvimento da gincana com a reta numérica (ver b1 e b2, acima). O professor iniciou retomando a aula anterior. E pediu a um aluno que fosse até a lousa fazer o registro na reta numérica. Na devolutiva de nossas observações, o professor explicou que nessa aula estava chamando até a lousa alunos que apresentavam maiores dificuldades, mas que na aula anterior todos haviam resolvido o problema em seus cadernos.</p> <p><u>Pontos positivos</u>: atuação proativa dos professores da sala; envolvimento do professor circulando nos grupos, procurando saber se concordam com a solução dos problemas.</p> <p><u>Sugestão para os professores</u>: exigir mais foco da classe ao aluno que está na lousa registrando; manter-se na frente da sala ou em um canto da sala, exigindo que todos os alunos fiquem em silêncio durante suas intervenções (feitas depois do registro do aluno na reta numérica), olhando para o si; exigir que os alunos mantenham os cadernos abertos e que resolvam as atividades; fazer com que toda a classe preste atenção e acompanhe a resolução do problema na lousa realizado pelo professor e pelos alunos; reforçar com os alunos que o conteúdo apresentado é uma das principais dificuldades dos alunos na AAP e que explica a defasagem de aprendizagem média de 3 anos das primeiras séries.</p>
--	---

	<p><u>Sugerimos ao PCA e ao PCG</u>: que organizem nas horas de ATPCs (geral e de área), momentos para socialização entre os professores das práticas de ensino que desenvolvem, refletindo sobre as melhores práticas.</p> <p>b.4) <u>Conversamos</u> com a 1ª série C, 2ª série e a 3ª série que avaliaram as aulas de nivelamento de português e matemática como muito positivas e capazes de promover a aprendizagem.</p> <p>c) Acompanhamos o andamento dos Clubes Juvenis e observamos que estão organizados e funcionando. Houve introdução de diário de classe para controle de frequência sob responsabilidade dos presidentes dos clubes. Observamos que alguns clubes tem desenvolvido avaliação do desenvolvimento das atividades de seus membros.</p> <p>Do ponto de vista dos alunos com os quais conversamos, destacam-se os seguintes clubes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meio ambiente (promoveu gincana de arrecadação de garrafas PET entre as salas; com elas, farão poltronas que serão colocadas no pátio; e promoveu que a sala que trazer mais garrafas PET ganhará uma tarde de cinema dentre os filmes do Cinema vai à Escola, por sugestão da Diretora da escola). - Ação social (promoveu campanha de arrecadação de agasalhos, utensílios, sapatos, alimentos, para as vítimas do incêndio do bairro México 70) - Eventos (organizará a festa junina) - Gastronomia (promove degustação nos eventos como a festa do Dia das Mães) <p>Em conversa com as agentes de organização escola nos foi sugerido que o clube de Skate tivesse um espaço específico para a prática e não o pátio todo. Perguntamos se já conversaram sobre isso com a Diretora da escola e nos foi dito que não. Orientamos as agentes de organização escolar a sempre apresentarem suas boas ideias à Diretora da Escola. Sugerimos que a Direção da Escola faça reunião para esclarecer os objetivos de todos os clubes para todos os funcionários, o que poderá facilitar o acompanhamento da ação pelos AOE.</p> <p>d) Acompanhamos a última hora da ATPC-G. Desenvolveram-se os seguintes temas nesse período:</p> <p>d.1) Discussão coletiva sobre a necessidade de tempo maior para o Conselho Participativo da 1ª série E, tendo em vista que é uma classe que apresenta menor disciplina acadêmica.</p> <p>d.2) Discussão, sob presidência da professora XXXXX, sobre o Programa de Iniciação Científica e a necessidade de conseguir incluir a escola para participação <u>dos alunos</u>.</p> <p><u>Apontamos a necessidade de não haver perda de foco em relação ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral</u>, bem como do desenvolvimento do Currículo, do Nivelamento, das disciplinas eletivas, dos clubes juvenis. Ou seja, que se amplie a discussão sobre o “<u>como</u>” promover a iniciação científica de forma integrada ao modelo do PEI. Sugerimos implantação de tempo e espaço de tutoria acadêmica.</p>
Formação Continuada e Processos de Gestão	a) Somente registro: no dia 20/05, das 17h30 às 20h30, com a colaboração inestimável da Diretora da Escola, do Vice-diretor, dos PCAs e de alunos líderes de classe, e a participação do PCNP XXXX, comparecemos na unidade escolar para apresentar o Programa Ensino Integral a professores candidatos à PCG, conforme edital do Dirigente Regional de 14/05/2013.
Infraestrutura e Organização	a) Verificamos que o refeitório se encontra em boas condições. b) Verificamos que ainda se encontra em andamento as obras de reforma do laboratório. Como a vidraria do laboratório foi alocada para a sala de leitura, isso tem prejudicado a utilização desse espaço temporariamente.
	c) Os alunos reclamaram da falta do suco que era entregue a todos os alunos na merenda. A Direção da escola já acionou o setor responsável na SEE que informou que houve problema de fornecimento que brevemente será sanado.
Administrativa e Financeira	a) Nos termos da legislação vigente realizou-se licitação para ocupação da cantina escola; a vencedora prevê o início das atividades para o dia 03/06/2013.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL – TERMO DO 3º CICLO DE ACOMPANHAMENTO FORMATIVO – EE XXXXXXXXX – 03/06/2013

Comparece na unidade escolar na presente data com fundamento no Artigo 72 e 73 do Decreto N.º 57.141/2011, para realizar o 3º Ciclo de Acompanhamento Formativo do Programa Ensino Integral conforme orientação da coordenação central do Programa em orientações técnicas nos dias 22 a 24/05/2013, com foco em “excelência acadêmica” e “projeto de vida” e com o objetivo de garantir a implementação do Modelo de Gestão (premissas, instrumentos e método) e os princípios do Modelo Pedagógico (Pedagogia da Presença, Os 4 pilares da educação para o século XXI, Protagonismo Juvenil e Educação Interdimensional)

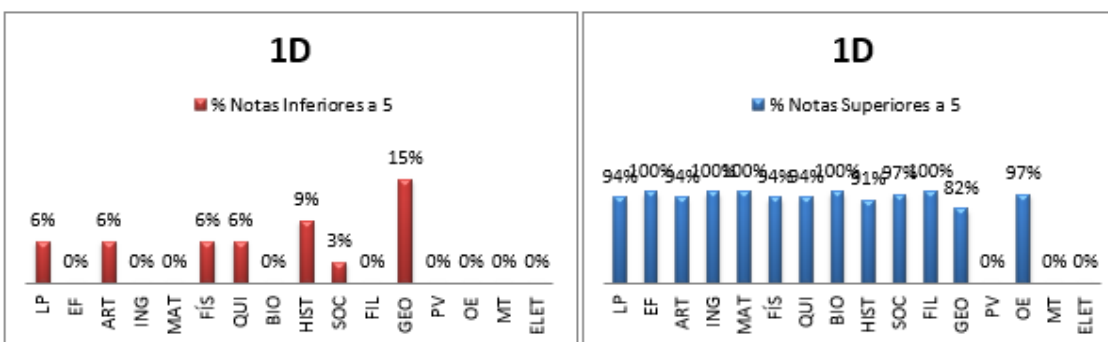
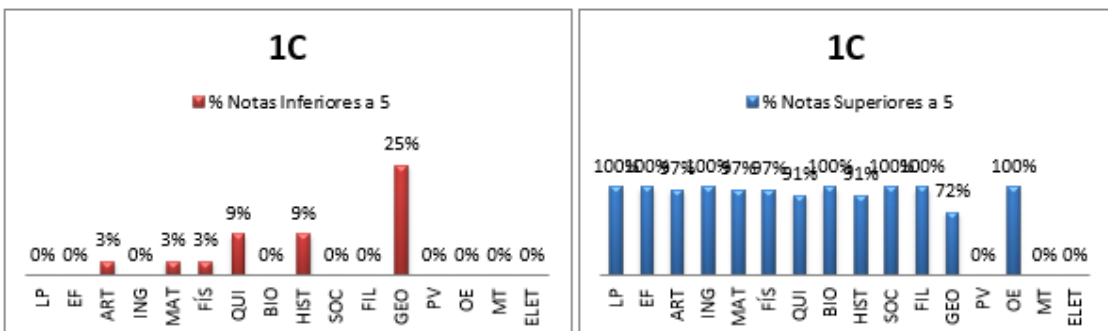
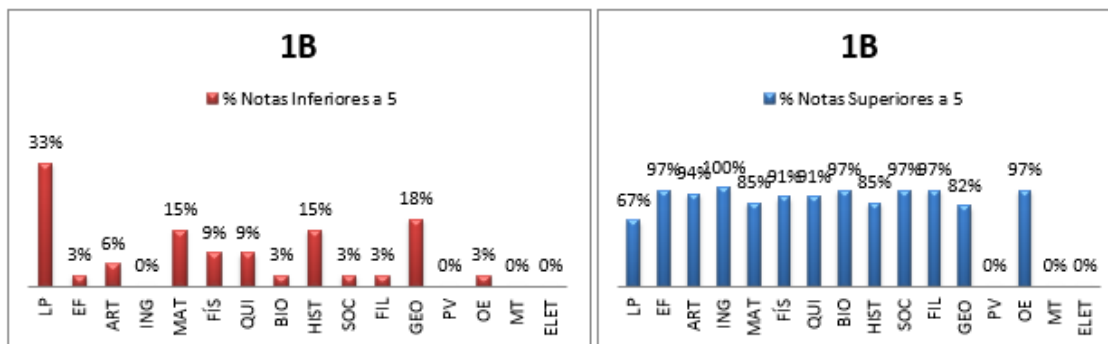
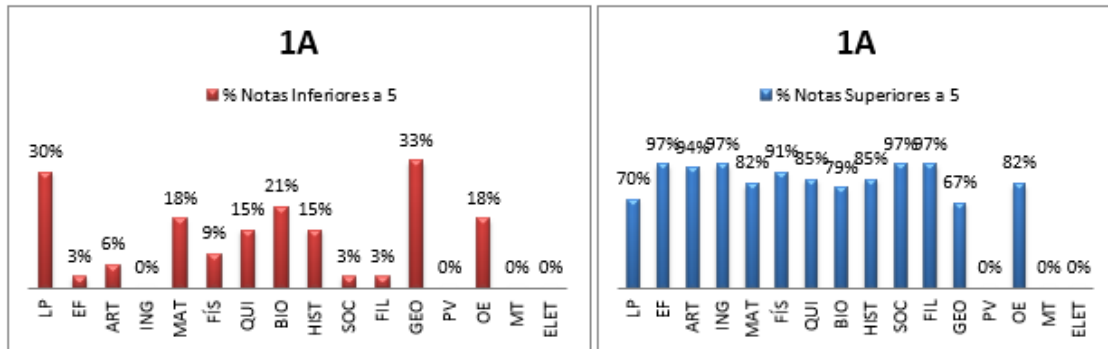
DIRETORIA DE ENSINO		UNIDADE ESCOLAR:		MUNICÍPIO:			
SUPERVISOR DE ENSINO: FLÁVIO DALERA DE CARLI		PCNP:		DIRETOR DE ESCOLA:			
OBJETIVO	Acompanhar a implementação do Modelo de Gestão (premissas, instrumentos e método) e os princípios do Modelo Pedagógico (Pedagogia da Presença, 4 pilares, Protagonismo Juvenil e Educação Interdimensional), com foco na Excelência Acadêmica e no Projeto de Vida						
FOCO	Excelência Acadêmica e Projeto de Vida						
ITENS OBSERVADOS	STATUS	EVIDÊNCIAS	AVANÇOS	DIFICULDADES	INTERVENÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
PLANO DE AÇÃO	Em execução	Plano consolidado.	<p>a) Nível de frequência média da escola acima de 80%, atendendo a meta (ver quadro anexo).</p> <p>b) Em relação ao desempenho, as classes tiveram desempenho satisfatório.</p> <p>c) Tabulação dos dados de frequência, desempenho e participação dos pais, com produção de dados e indicadores de processo.</p>	<p>a) Na classe 1ª A, o índice de frequência abaixo de 80% é de 24,2, abaixo do esperado (diagnóstico: atestado de doenças, dificuldade de acordar).</p> <p>a.1) Os dados consolidados indicam necessidade de atenção especial aos 1ª A, B e E. (ver intervenções).</p> <p>b) Ampliar tempos e ações de alinhamentos, discutir com os professores e estabelecer os parâmetros de revisão dos Programas de Ação ao longo do 2º bimestre e no período de replanejamento (ver intervenções).</p>	<p>a) Específicas para 1ª A, B e E: Conselho de Classe participativo; reunião com os pais, conversa com a classe.</p> <p>a.1) Dar atenção especial aos alunos dessa classe, fazer uma “tutoria” intensiva.</p> <p>b) Analisar o significado das notas dos alunos a partir das dimensões avaliadas no 1º bimestre (conceitual/atitude/procedimento)</p>	Equipe gestora.	<p>a) 2ª bimestre</p> <p>b) Até o início do 2º semestre (período de replanejamento).</p>
PROGRAMA DE AÇÃO	Em execução.	Plano consolidado.		<p>- Fazer revisão à luz dos resultados e análise dos indicadores do Plano de Ação.</p>	<p>[líderes de turma] professores mantêm as aulas planejadas; algumas aulas são cansativas. Professores devem corrigir erros de comportamentos, mas deve saber o momento de parar.</p>	Todos.	Até o início do 2º semestre (incluído no replanejamento).
GUIAS DE APRENDIZAGEM	Elaborados.	Guias concluídos e divulgados.	<p>- Revisão coletiva;</p> <p>- Disponíveis nas salas ambientes e no portfólio do PCG.</p>	<p>- Melhorar na divulgação para os pais/responsáveis.</p>	<p>- Acompanhamento do PCG e PCAs.</p>	- PCG e PCA.	Prazo cumprido (10/05/13).

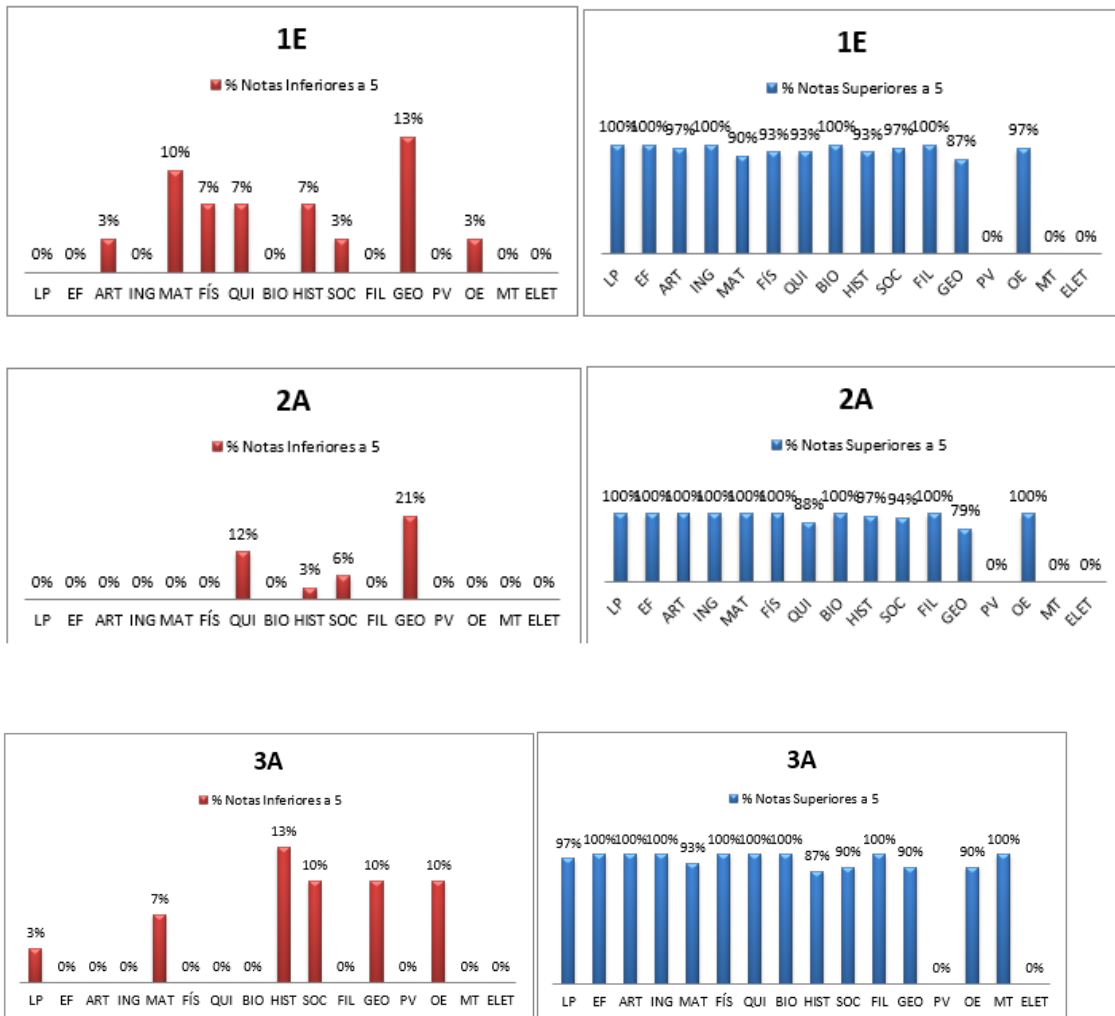
				<ul style="list-style-type: none"> - Guias divulgados e explicados para os alunos. - Alunos começam a fazer relação entre os guias, observando os conteúdos que serão trabalhados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a agenda coletiva. - Acompanhar e monitorar o horário de estudo dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação do PCNP e do Supervisor para que se reveja a agenda coletiva e se reorganize a forma de acompanhamento do horário de estudo do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> PCG. 	<ul style="list-style-type: none"> Mensal. 	
AGENDAS	Elaborada.	Agendas individuais elaboradas.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar agenda coletiva. - Acompanhar horário 	<ul style="list-style-type: none"> - Na merenda, o fornecimento da prefeitura municipal tem sido falho; há dias sem merenda, ou somente com poucos gêneros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofícios para a Prefeitura Municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> Funcionários. 	<ul style="list-style-type: none"> Annual. 		
ROTINA	Elaborada.	Rotina existente.	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento da rotina - Maior proximidade com os alunos. - Mudança de comportamento dos alunos, como posturas positivas (p.ex.: ajuda na organização da fila da merenda, pegar papéis do chão). 	<ul style="list-style-type: none"> a) Melhorar alinhamento da ATPC-PV com a ATPC-G. b) Melhorar o alinhamento da pauta da ATPC-G, que ainda necessita da intervenção da Diretora da Escola. 					
ALINHAMENTO OS	Em desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Relatos orais; - Atas das reuniões. 		<ul style="list-style-type: none"> a) Melhor alinhamento entre os PCAs e o Trio gestor. 		<ul style="list-style-type: none"> Vice, PCG, professores. 	<ul style="list-style-type: none"> Semanal. 		
NIVELAMENTO	Em desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - PAN; - Relatos dos alunos; - Diários de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Painel de habilidades não atingidas por alunos a eles disponibilizadas. - Aulas iniciam com o anúncio da habilidade que será desenvolvida. - Acompanhamento semanal sobre o desenvolvimento dos alunos em relação ao domínio das habilidades e atualização do painel de habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar planejamento e desenvolvimento das ações. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos. 	<ul style="list-style-type: none"> Semestral. 			
ATPC/ATPCA	Em desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Pautas das ATPCS - Relatos orais 	<ul style="list-style-type: none"> - Início da construção de um currículo formativo na reunião de PCAs + Trio Gestor, com base nos materiais do Programa, a partir de intervenção da Diretora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de pauta e de currículo formativo. - Falta de análise dos domínios dos professores nos Programas de Ação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização, pela Diretora da Escola, de pauta formativa com organização de tempos. - Reafirmação, pela supervisão e PCNP, da necessidade de pauta 	<ul style="list-style-type: none"> PCG + PCAs. 	<ul style="list-style-type: none"> Semanal. 		

TUTORIA	LÍDERES DE TURMA	Eleitos.	- Atuantes; - presentes em reunião nesse ciclo e nos anteriores.	- Estudos aprofundados sobre o tema com base na bibliografia disponibilizada na palestra da professora Thereza Barreto. - Alinhar tutoria com aulas de Projeto de Vida. - Maior participação e colaboração com os colegas; representam os alunos e seus anseios. - Melhora no trabalho colaborativo: aluno deve preparar, apresentar e os demais tem ouvido, tem aprendido a ouvir. Prática do protagonismo tem produzido melhora no comportamento e no engajamento com a escola - Reunião semanal dos líderes com a Diretora da escola. - Líderes estão fazendo registros das reuniões.	b.1) Muitas vezes o professor trabalha, mas alguns alunos não se interessam. b.2) Os professores trabalham os conceitos. c) [professores de PV] – olhar para a heterogeneidade, não dá para trabalhar todos como se fossem iguais. c.1) preparação das aulas na ATPC de PV, de forma alinhada.	c) [professores de PV] c.1) Dificuldade do aluno em se expor e/ou de engajar-se no processo. c.2) Melhorar a divulgação com os outros professores e com os pais/responsáveis.	c) [professores de PV]: c.1) continuar processo de reflexão, levando em conta que <u>essa aula</u> impactam tanto o cognitivo como o emocional do aluno. Ser resiliente. c.2) Incluir novas dinâmicas e atividades para melhorar a forma de desenvolver os temas da apostila de PV (p.ex.: encenações, redações compartilhadas. c.3) <u>pesquisar</u> com os alunos suas expectativas e propostas para as aulas.	Todos	Semestral.	
										PROTAGONISMO JUVENIL

	MATRICULADOS ATÉ 18/02/13	TRANSFERIDOS ATÉ 29/05/13	MATRICULADOS APÓS 18/02/13	FREQÜÊNCIA ABAIXO DE 80%	TOTAL LISTAGEM	TOTAL DA CLASSE (ATUAL)
1A	38	7	2	8	40	33
1B	36	8	5	6	41	33
1C	34	8	6	2	40	32
1D	38	5	0	2	38	33
1E	37	11	4	3	41	30
2A	39	8	2	3	41	33
3A	38	10	2	2	40	30
	260	57	21	26		224

	MATRIC. ATÉ 18/02/13	TRANSF. ATÉ 29/05/13***	MATRIC. APÓS 18/02/13	FREQ. ABAIXO DE 80%	NOTA SUPERIOR A 5,0 *	NOTA INFERIOR A 5,0**	PRES. REUNIÃO DE PAIS 11/04	PRES. REUNIÃO DE PAIS 25/05
1A	95,0%	17,5%	5,0%	24,2%	73%	27%	58%	27%
1B	87,8%	19,5%	12,2%	18,2%	76%	24%	61%	30%
1C	85,0%	20,0%	15,0%	6,3%	94%	6%	84%	53%
1D	100,0%	13,2%	0,0%	6,1%	91%	9%	61%	30%
1E	90,2%	26,8%	9,8%	10,0%	90%	10%	60%	27%
2A	95,1%	19,5%	4,9%	9,1%	97%	3%	76%	39%
3A	95,0%	25,0%	5,0%	6,7%	97%	3%	50%	7%





Análise dos dados (o que esses dados revelam? Que perguntas podem ser feitas para que esses dados se transformem em indicadores?):

- Os dados foram tratados como indicadores de processo. Ver discussão no tópico "Plano de Ação".
- Também haverá necessidade de discussão nas ATPCs, por exemplo, para comparar desempenho e práticas inter e intra áreas

Pontos de atenção:

Ver discussão no tópico "Plano de Ação". Foco na frequência irregular dos 1º A, B e E.

Intervenções:

Ver discussão no tópico "Plano de Ação". (p.ex.: Reunião de pais, atuação com os líderes de turma, conversa com as classes, reforço no processo diário de contato telefônico para justificar ausências)

3º CICLO DE ACOMPANHAMENTO FORMATIVO DAS ESCOLAS DE ENSINO INTEGRAL 01/10/2013							
DIRETORIA DE ENSINO:	UNIDADE ESCOLAR						
SUPERVISOR:	MUNICÍPIO: PCNP: DIRETOR:						
OBJETIVO	Acompanhar a implementação do Modelo de Gestão (premissas, instrumentos e métodos) e os princípios do Modelo Pedagógico (Pedagogia da Presença, 4 pilares, Protagonismo Juvenil e Educação Interdimensional), com foco na Excelência Acadêmica e Protagonismo Juvenil.						
FOCO	Excelência Acadêmica e Protagonismo Juvenil						
RETOMADA DO 4º CICLO realizado em 07/08/2013	<p>(1) Apropriação do Modelo e da prática pedagógica pela nova PCG designada em 10/06.</p> <p>(2) Em relação ao uso de agenda (item Agenda) no ciclo anterior, foi comprado pela direção da escola cadernos que os alunos estão utilizando como agenda. Além disso, há agenda coletiva em quadro branco disponível no pátio, gerenciada pelos líderes de classe.</p> <p>(3) No item "Nivelamento", as sugestões de conversa dos líderes com o PCG tem ampliado o acompanhamento dessas aulas e sua adequação às necessidades dos alunos.</p> <p>(4) No item "Guias de aprendizagem", em relação à falta de cadernos de aluno em algumas disciplinas, o problema foi sanado, com a impressão de alguns cadernos a partir dos arquivos disponíveis no sistema GDAE pela SEE.</p> <p>(5) No item "ATPC/ATPCA", em relação à busca de temas interdisciplinares que alinhem o Currículo, isso tem sido buscado pelos PCAs com o auxílio do PCG através de (a) organização das aulas e da didática do ensino em Ciências da Natureza e Matemática e Códigos e Linguagens; (b) escolha de tema gerador (no caso, 2ª Guerra Mundial) em Ciências Humanas. Apontamos que a escolha temática em Ciências Humanas, possível conceitualmente, não pode abdicar na riqueza que as sequências didáticas trazem na mobilização dos conhecimentos e na construção destes "nos/com os" alunos. Ou seja, a tematização pode implicar no "embalamento" dos cadernos dos bimestres como estão dispostos, porém, com isso não se pode descaracterizar o Currículo e tampouco o desenvolvimento das sequências didáticas.</p> <p>(6) No item "Protagonismo Juvenil" – acompanhamento do 3ºA, os alunos dessa sala passaram a ser tutorados por membros do trio gestor, com isso houve mudança de comportamento e desempenho acadêmico, segundo relato do trio gestor e dos alunos líderes de classe (ainda não aferido em dados).</p> <p>(7) No item "Clubes Juvenis – atividades que se avolumam no final do bimestre" – no dizer dos alunos, neste 3º bimestre isso foi corrigido e a distribuição das tarefas foi feita de melhor forma, não havendo represamento de atividades ao final do bimestre.</p> <p>(8) No item "Protagonismo Juvenil – Conselho Participativo" foi feito o Conselho Participativo do 1ºD e contou com a participação de maior número de alunos. Ainda neste item, há forte empenho de professores e gestores no engajamento de todos os agentes da escola nos PVs (ver abaixo do Relatório deste 5º Ciclo).</p>						
Abaixo, números nos itens observados devem ser lidos horizontalmente. Os assuntos são numerados conforme seu encadeamento; muitos aparecem somente como avanço ou dificuldade/intervenção.							
ITENS OBSERVADOS	STATUS	EVIDÊNCIAS	AVANÇOS	DIFICULDADES	INTERVENÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
PLANO DE AÇÃO	Elaborados e em revisão.	- Plano existente.	- Plano em execução, mas em revisão para o ano de 2014 à luz das aprendizagens vivenciadas neste ano de implantação. Adequação das metas e indicadores a luz da realidade vivenciada, a partir dos dados da realidade da unidade como escola de ensino integral.		Sugestão do Supervisor e do PCNP: aprofundar revisão, com objetivo de elaborar o Plano de Ação de 2014 até dezembro de 2013, que será revisado e ampliado após a divulgação do Plano da SEE no planejamento de fevereiro de 2014.	Trio gestor em processo de gestão democrática.	Dezembro/13.

PROGRAMA DE AÇÃO	Elaborados e em revisão.	- Programas existentes.	- Programas em execução, mas em revisão para o ano de 2014 à luz das aprendizagens vivenciadas neste ano de implementação. Estudo para melhor apropriação do documento. Revisão dos "domínios" à luz das novas aprendizagens e necessidades, bem como da implantação, em andamento, da infraestrutura técnica da escola (laboratórios, lousas digitais, netbooks) e discussão sobre o melhor uso das salas temáticas.	- Programas em execução, mas em revisão para o ano de 2014 à luz das aprendizagens vivenciadas neste ano de implementação. Estudo para melhor apropriação do documento. Revisão dos "domínios" à luz das novas aprendizagens e necessidades, bem como da implantação, em andamento, da infraestrutura técnica da escola (laboratórios, lousas digitais, netbooks) e discussão sobre o melhor uso das salas temáticas.	- Apreensão de práticas de planejamento antecipado.	- Manter e aprofundar os processos de planejamento de aulas semanais vinculadas aos Guias e ao Currículo.	Trio gestor em processo colaborativo com.	Dezembro/13.
GUIAS DE APRENDIZAGEM	Elaborados.	Planos existentes.	- Vinculação entre os Guias de Aprendizagem, Currículo e o "Planejamento Semanal de aulas com base no ciclo PDCA"	- Vinculação entre os Guias de Aprendizagem, Currículo e o "Planejamento Semanal de aulas com base no ciclo PDCA"	- Prática de planejamento antecipado por parte dos professores.	- Manter e aprofundar os processos de planejamento de aulas semanais vinculadas aos Guias e ao Currículo.	PCG, PCAs e professores.	Bimestral.
AGENDAS	Existente e em execução.	- Agendas existentes dos professores e da escola; - Agenda coletiva das classes no pátio.	- Melhorar no uso e organização das agendas. Incorporação da agenda como prática.	- Melhorar no uso e organização das agendas. Incorporação da agenda como prática.	- Prática de planejamento antecipado por parte dos professores.	- Manter e aprofundar os processos de planejamento de aulas semanais vinculadas aos Guias e ao Currículo.	Todos.	Intermittente.
ROTINA/FUNICIONÁRIOS	Existente.	- Funcionamento da escola; - Rotinas estabelecidas; - Engajamento dos funcionários no Programa Ensino Integral	(1) Presentes: Agentes de Organização Escolar Andressa e Helaine; que sabem suas rotinas e as descrevem; cada dia há uma rotina para cada funcionário, para não sobrecarregar ninguém e para que todos conheçam todos os serviços; Helaine entende que essa divisão tem resultados positivos. Segundo Andressa, na secretaria também há rotinas e todos sabem o que o outro está fazendo e sabem "cobrir" caso haja alguma falta; há uma divisão de tarefas para atendimento ao público, com horários determinados para que todos possam ter tempos para seus serviços internos. Há companheirismo e colaboração. A rotina (que é uma agenda para os funcionários da secretaria e do pátio da escola) facilita o trabalho. Quando há dúvidas de legislação todos tem o apoio do Gerente de Organização Escolar, Paulo, que é considerado uma liderança positiva pelos funcionários da secretaria. Em relação aos clubes juvenis, os funcionários se disseram orientados pelo vice-diretor a acompanhar	(1) Apontamento do Supervisor e do PCNP; felicitamos os funcionários da escola pelo engajamento com o Programa e a adequação de suas atividades cotidianas às necessidades deste, demonstrando profissionalismo e dedicação.	- Prática de planejamento antecipado por parte dos professores.	- Manter e aprofundar os processos de planejamento de aulas semanais vinculadas aos Guias e ao Currículo.	Todos.	Intermittente.

				<p>as atividades e solicitar soluções com os presidentes dos clubes, cabendo ao AOE fazer o apoio. Entende que os clubes estão organizados e funcionando. Segundo Andressa, que trabalha na secretaria, há alguns presidentes mais conhecidos que sempre estão em contato com os funcionários e que comandam seus clubes.</p> <p>Alguns alunos (menos de 10%) que ainda ficam no pátio dizendo estar “sem clubes”, mas o presidente vem atrás, a própria Diretora, os próprios AOE e, então, os alunos são encaminhados aos seus clubes; isso é feito sem imposição, com orientação, como foi ensinado aos funcionários pelo vice-diretor.</p> <p>Durante o andamento dos clubes, os alunos demoram uns 10-15 minutos para se organizarem, mas uma vez organizados não há problemas; os AOEs passam nas salas e percebem que os alunos estão desenvolvendo as atividades do clube.</p> <p>Segundo Andressa, hoje em dia, com mais liberdade, os alunos ficaram mais educados, quando questionados vão para os clubes, pegam os materiais, respeitam muito os funcionários, até os procuram como tutores, são mais próximos e educados.</p> <p>Inclusive os funcionários da secretaria se colocam à disposição para ajudar os alunos quando precisam imprimir/entregar trabalhos, ajudando-os no uso do computador da sala de reuniões que fica à disposição dos alunos.</p> <p>Segundo Helaine, há presidentes de clube que, inclusive, elaboram atividades, passam lição, corrigem e desenvolvem as atividades programadas.</p> <p>Entendem que os alunos se mostram cada vez mais protagonistas, porque quando procuram os funcionários, já vêm com propostas, com soluções; p.ex.: precisam de um ofício para buscar uma parceria e já vem com ele pronto, pedindo ajuda somente para correção/impressão. Essa prática de protagonismo é tão evidente que alguns poucos alunos (menos de 10%) que ainda não se encaixaram no perfil da escola ficam cada vez mais deslocados e para esses alunos tem se feito muita conversa e isso tem colaborado.</p>
--	--	--	--	---

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>Em relação à merenda, Andressa percebe que há melhora e que diminuiu a quantidade de pais ligando para reclamar da merenda e para trazer marmitta (ver relatórios anteriores – a merenda foi centralizada no município no mês de julho e neste momento a oferta está regularizada, inclusive com repasse para que a escola adquira os produtos hortifrutigranjeiros). Não são feitas dispensas por telefone, sempre é necessário que um responsável venha buscar o aluno, mas a quantidade de saídas diárias é pequena (menos de 1% semanal).</p>			
<p>ALINHAMENTOS</p> <p>Eficiente</p>	<p>- <u>ATPC</u> entre PCG e PCAs; - <u>ATPC</u> Geral; - <u>ATPC</u> de Área; - <u>ATPC</u> de PV; - <u>ATPC</u> de OE. - Atuação presente e transversal da Diretora. - Atuação da PCG; - Atuação do Vice; - Engajamento dos professores e funcionários.</p>	<p>(1) <u>PCG - Aplicação do Provão</u>: a equipe gestora elaborou um processo de prova bimestral (peso 2 na nota do bimestre), no qual todos os alunos foram "misturados" e se simulou todo o dia de um vestibular, com afixação de listas de classes nas quais os alunos "misturados" fariam as provas, com professores recebendo os alunos na porta para identificação. Além disso, as provas elaboradas foram "misturadas" e foram diferentes para cada aluno. A PCG elaborou máscara de correção o que facilitou e promoveu correção eficiente.</p> <p>Todo esse processo foi resultado do alinhamento dos PCAs com os professores de suas áreas e do PCG com os PCAs na consolidação das provas.</p> <p>As provas aplicadas seguiram o padrão do ENEM, e contou com 30 questões (no entanto, a prova de Ciências Humanas destoou do conjunto, com algumas questões carentes de contextualização). Aferidos os resultados, a nota média dos alunos foi de 1,0 ponto. Esse dado contrasta com o diagnóstico inicial do nívelamento por mostrar um desempenho acadêmico médio dos alunos superior a este diagnóstico. Parece-nos que isso aponta para a necessidade de revisão da oferta do nívelamento, como sugerido pela Diretora da Escola, com agrupamentos de alunos não mais por classe e sim por grupos de defasagem e/ou de avanço.</p>	<p>(1) Apontamentos do Supervisor e do PCNP: ainda que a prática do provão possa indicar práticas de ensino "tradicionais", parecemos que a organização da escola e, especialmente o peso dessa prova na nota do aluno, justifica sua realização ensinando o ritual e práticas de vestibulares e, nesse sentido, pode ser uma prática de ensino.</p>			
<p>NIVELAMENTO</p> <p>Em execução</p>	<p>- Aulas planejadas;</p>	<p>(1) Líderes de Classe - aulas de nívelamento: o combinado de os líderes conversarem com a PCG tem acontecido e pensam que está dando resultado. (2) <u>Ainda</u> sobre nívelamento, ver item acima.</p>				

<p>ATPC/ATPCA Atuação do PCG/PCAs</p>	<p>Em execução</p>	<p>Pautas e reuniões realizadas.</p>	<p>(1) PCG - Boas práticas: a) Nas ATPC-G estabeleceu-se uma prática de que a cada semana um professor é sorteado para ministrar uma aula para os demais. Essa aula é ministrada como se fosse para os alunos, e os professores que assistem dão <i>feedback</i> para o colega que ministrou a aula. Isso é seguido de um debate sobre práticas e técnicas de ensino de forma a subsidiar a elaboração dos "Planos semanais de aula com base no ciclo PDCA". Além disso, há estudo sobre as categorias de observação da sala de aula com base no livro de Pedro Reis "Observação de aulas e avaliação de desempenho docente". b) Culminância das saídas do Projeto Lugares de Aprender através da atuação do líder de classe em processo colaborativo com os professores. Por exemplo, os alunos se agrupam ao retornar das saídas por identificação com o local visitado. O objetivo é que os alunos mostrem o que aprenderam (ver também em Protagonismo – "líderes de turma"). (2) PCAs / ATPC-ÁREA: a) Mária - CNM – intervenção na sala de aula. Orientação para que o professor tenha foco no ensino e que organize a sala de aula de acordo com os objetivos, bem como que busque práticas que promovam o protagonismo. Nesta área o uso do laboratório, recém-inaugurado, está se intensificando. b) Ana Torres - LC – o trabalho com os Planos semanais tem colaborado no processo de gestão do currículo. Foco tem sido a discussão de práticas de ensino. c) Júlio - CH – trabalho teve foco no estudo e na mostra temática sobre a 2ª Guerra Mundial. Passada a mostra a área ainda não decidiu se adotará práticas temáticas ou disciplinares.</p>		<p>(1-a) Apontamentos do Supervisor e do PCNP: entendemos que a boa prática implementada na ATPC-Geral é muito valiosa por permitir tanto a socialização de práticas de ensino quanto a discussão desta. Felicitamos a PCG, alinhada com a Diretora da escola, pela iniciativa. (1-b) Consideramos a ideia proposta muito significativa, e a incentivamos. (2-c) Sugestão do Supervisor e do PCNP: na área de Ciências Humanas, houve avanço na escolha temática, ainda que, conforme apontado pela PCG, a escolha do tema devesse ter sido mais negociada entre os professores. Porém, concluída essa etapa do trabalho, a área ainda carece de direcionamento e, parece-nos, constitui-se em ponto de atenção para o trio gestor.</p>	
<p>ELETIVAS</p>	<p>Em execução</p>	<p>- Ementas elaboradas; - Turmas constituídas; - Aulas planejadas.</p>	<p>(1) Líderes de Classe: percebem que há envolvimento e engajamento e nessas disciplinas não há problema de participação. Até mesmo os alunos que "dão" algum trabalho nas aulas regulares se envolvem na aula de eletiva. Segundo os alunos isso acontece porque "não ficam copiando o tempo inteiro". Isso também acontece nos Clubes Juvenis. (porém, na fala</p>			

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>apresentadas. Alguns casos já apresentam, por exemplo, melhora em relação à frequência. O professor Rodrigo explica que uma coisa é construir o PV com o aluno, outra é ler um portfólio ou uma meta de longo prazo. O que importa é o processo, que é construído nas aulas, no fazer. Os registros demonstram isso e são objetos do processo de acompanhamento. É disponibilizado o que é essencial (a meta de longo prazo, o boletim acadêmico, as metas acadêmicas de médio prazo no CP).</p> <p>O trabalho em duplas de professores, um mais experiente e outro mais novo, tem permitido o olhar do pai e do filho, uma proximidade maior com o aluno.</p> <p><u>(1)</u> Ver também, acima, itens "Rotina/Funcionários" e "Projeto de Vida.</p> <p><u>(2)</u> PCG: Além dos professores tutores de turma, os gestores e professores "adotaram" alunos que não entregavam trabalho para desenvolvimento de tutoria acadêmica e isso tem obtido resultado, com maior participação dos alunos.</p> <p><u>(3)</u> Líderes de classe: percebem que os processos de tutoria (de classe, individual – gestores, e entre iguais) têm atingido mais alunos que tem se engajado nas atividades escolares.</p>			
	<p><u>(1)</u> d - Retomar participação dos líderes nos processos de PV.</p> <p><u>(1)</u> e – Retomar a necessidade de reunião entre alunos e professores tutores de classe.</p> <p><u>(3)</u> Apontamentos do Supervisor e do PCNP:</p>			
	<p><u>(2)</u> Alguns alunos ainda de xingam nas salas de aula; nos casos graves os professores tomam atitudes.</p> <p><u>(3)</u> Incluir a totalidade dos alunos no CP – sugestão de estabelecer novas</p>			
	<p>12A – Isaque / 19B – Juan / 19C – Pedro e Paulo / 19 D - Julio e Jennifer / 19 E – Ana Carolina / 39A – Raul e Vitória (22A não representado porque está no Lugares de Aprender – Sesc)</p> <p><u>(1)</u> Retomada do Ciclo anterior:</p> <p>a) aulas de nívelamento: o combinado de os líderes conversarem com a PCG tem acontecido e pensam que está dando resultado;</p> <p>b) incentivo a que todos os alunos procurem o trio gestor em todas as situações; e isso tem acontecido.</p>	<p>- Professor tutor de classe;</p> <p>- Tutoria individual pelos gestores em casos específicos;</p> <p>- Incentivo para a "tutoria entre iguais" na sala de aula.</p> <p>- Tutoria vinculada ao processo de construção do PV.</p>	<p>Implanta da e em aprofundamento</p>	<p>Presença e atuação.</p> <p>Eleitos.</p> <p>LÍDERES DE TURMA</p> <p>PROTAGONIS MO JUVENIL</p>

	<p>c) Ainda não houve participação dos líderes nas reuniões de PV tendo em vista o período de férias do vice-diretor.</p> <p>d) As classes ainda não conseguiram realizar as reuniões formais com seus tutores.</p> <p>e) Quase não há mais saídas da sala de aula dos líderes para desenvolver outras atividades.</p> <p>f) Retomada do Conselho Participativo no 1ºD – houve alguma melhoria na frequência após a retomada do Conselho Participativo (dados não aferidos neste ciclo – trata-se da percepção dos alunos).</p> <p>(2) Tratamento de situações de conflito:</p> <p>a) Vitória, 3ªA – desceu, conversou com a Diretora e buscou solução.</p> <p>Líderes ainda tem alguma dificuldade em atuar nas situações de conflito, ainda que estas sejam poucas, mas entendem a necessidade da busca de conciliação e diálogo.</p> <p>(3) Participação dos alunos no Conselho Participativo - CP: alguns alunos ainda tem receio de participar do Conselho, porque não querem vir para escutar o que erraram, porque não estão comprometidos com seu PV, ainda; no 1ºD isso chega a uns 40% na fala do líder; no 3ªA essa falta de comprometimento é menor e a participação no CP é maior, mais ainda não é de todos; nas demais classes: ainda há alunos que ficam quietos, acabam copiando o trabalho dos demais – isso é prática de uns 20%.</p> <p>1ºB – Há uns 10% de alunos que não se comprometem.</p> <p>1ºA – Há uns 30% de alunos que não fazem os trabalhos.</p> <p>1º C – Há uns 10% de alunos que não se comprometem.</p> <p>1º E – Há uns 50% de alunos que não se comprometem, mas isso tem melhorado nos últimos tempos.</p> <p>Dentre esses alunos não engajados, perto de 10% não tem ainda um PV; para os líderes ainda há alguns</p>	<p>estratégias para realização do CP</p> <p>Sugestão da Supervisão: p.ex.: desenvolver o CP em dia alternado, nas duas últimas aulas.</p> <p>(4) Participação dos alunos na elaboração dos trabalhos e envolvimento de todos, mesmo considerando que os jovens se mostram muito rigorosos com seus colegas.</p>	<p>a) parabenizados os líderes de turma pela colaboração na elaboração e participação no Conselho Participativo.</p> <p>b) desenvolver estratégias para conseguir maior participação no CP. Incluir práticas colaborativas, sendo que cada um deve mudar para acolher o outro, não querendo mudá-lo, mas mudando para acolhê-lo.</p> <p>(5) Apontamentos do Supervisor, do Diretor e do PCNP: observa-se que os líderes têm desenvolvido boas práticas, mas há situações de limite nas quais é mesmo necessária a atuação da Direção junto aos pais/responsáveis o que, como informado pela Diretora, já está acontecendo. Nesse caso a Diretora esclareceu que entende que os líderes têm feito tudo o que está a seu alcance, mas que há casos de alunos que não se "encontraram" no Programa, para os quais</p>
--	---	--	--

				<p>alunos que apresentam PVs “iludidos”, ou seja, que ainda não deram seriedade para o PV.</p> <p>(4) Participação dos alunos: Segundo os alunos, algumas pessoas acabam sendo muito individualistas. Os líderes dizem atuar para a construção da autonomia e solidariedade através de várias conversas, mas alguns alunos ainda não querem mudar o comportamento. Para o aluno Juan, um pode ajudar o outro fazendo “tutoria”, mas isso também pode levar a que alguns se apoiem em outros somente para a confecção dos trabalhos.</p> <p>(5) Prática da liderança como líderes: a Diretora informa que faz reuniões semanais com os líderes e que nessas reuniões estes relatam os alunos que não tem objetivos; nesse trabalho a gestão tem atuado para chamar os pais/responsáveis para discutir com a família sobre os objetivos e acompanhamento de seus filhos.</p> <p>(6) Boas práticas: a) Alunos tem desenvolvido conversas com os colegas; b) Culminância da saída no Projeto Lugares de Aprender através da atuação do líder em processo colaborativo com os professores. Por exemplo, os alunos se agruparão por identificação com o local visitado. O objetivo é que os alunos mostrem o que aprenderam (ver também acima item “ATPC...”). c) Percebem que vários alunos têm melhorado, ficando mais “maduros”, especialmente pelo trabalho de tutoria dos professores e gestores bem como da tutoria entre iguais.</p> <p>(7) Disciplinas Eletivas: percebem que há envolvimento e engajamento e nessas disciplinas não há problema de participação. Até mesmo os alunos que “dão” algum trabalho nas aulas regulares se envolvem na aula de disciplinas eletivas.</p> <p>(8) Aulas de PV: tem melhorado e tem chamado mais a atenção dos alunos, especialmente porque tem feito</p>	<p>se tem feito trabalho com as famílias.</p> <p>(10) Sugestão do Supervisor e do PCNP sobre a relação dos alunos com os professores: que os líderes tentem conversar com os professores que não conseguem se fazer entender, preferencialmente em articulação com os gestores.</p>		
--	--	--	--	---	--	--	--

Apêndice 5

Questionário on-line

Antes de tudo, muito obrigado por abrir esta mensagem e muitíssimo obrigado se puder participar!

Se você recebeu esta mensagem, é porque já atuamos juntos em contextos educacionais ou porque uma das pessoas que recebeu esta mensagem gentilmente a encaminhou para você. Sou Flávio Dalera de Carli e atuo como supervisor de ensino na Diretoria de Ensino Região Centro Oeste, na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; antes, atuava na Diretoria de Ensino Região São Vicente, como supervisor de ensino, diretor de escola, professor coordenador e professor.

Estou enviando esta mensagem para pedir que participe de minha pesquisa no Programa de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, em desenvolvimento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, sob orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro Souza Placco, iniciada em 2014 e com término previsto para 2018, com o título "Protagonismo Juvenil: um estudo sobre as atribuições de sentido e significado em contextos da rede pública estadual paulista".

Para participar, peço que responda a este formulário. São quatro questões. A identificação é facultativa e, se decidir por fazê-la, agradeço muitíssimo, ficando em aberto a possibilidade de convidá-lo (a) para possível grupo focal.

Se você puder e quiser, será de grande valia compartilhar este formulário com o maior número de estudantes, educadores e funcionários da educação possíveis.

Um enorme abraço fraternal!

Flávio Dalera de Carli

fone/whatsapp (13) 9 9709 9319

Esta pesquisa é parcialmente financiada com Bolsa do Programa Bolsa Mestrado/Doutorado da SEE/SP.

1. Neste momento de sua vida você está como:

Estudante de escola de ensino integral no estado de SP

Estudante de escola estadual regular de SP

Egresso de escola de ensino integral

Egresso de escola regular
 Professor de escola regular
 Professor de escola de ensino integral
 Diretor de escola regular
 Diretor de escola de ensino integral
 Coordenador pedagógico em escola regular
 Coordenador pedagógico em escola de ensino integral
 Coordenador pedagógico de área em escola de ensino integral
 Vice-diretor em escola regular
 Vice-diretor em escola de ensino integral
 Professor mediador escolar e comunitário
 Professor de sala de leitura em escola regular
 Professor de sala de leitura em escola de ensino integral
 Supervisor de ensino atuando em escolas regulares (não PEI) no sistema
 Supervisor de ensino atuando, também, em escola do Programa Ensino Integral
 PCNP atuando somente em escola regular
 PCNP atuando também em escola do PEI
 AOE atuando em escola regular
 AOE atuando em escola de ensino integral
 GOE atuando em escola regular
 GOE atuando em escola de ensino integral
 Diretor de Núcleo Pedagógico
 Diretor de Centro ou Núcleo na CGEB da SEE
 Diretor de Centro ou Núcleo administrativo e financeiro de Diretoria de Ensino
 Diretor de Centro ou Núcleo administrativo e financeiro em Coordenadoria da SEE
 Dirigente Regional de Ensino
 Coordenador de Coordenadoria da SEE
 Assistente técnico atuando na SEE
 Profissional do terceiro setor
 Estudante do Ensino Médio de instituição privada
 Profissional de instituição privada de educação básica
 Estudante - outras situações
 Profissional da Educação - outras situações

2. O tempo no que você está é *

até um ano

entre um e dois anos
entre dois e três anos
entre três e quatro anos
cinco ou mais anos
estou aposentado (a)

3. Protagonismo Juvenil para você é: * (Por favor, invista um tempinho aqui!)

Texto aberto

4. Você considera sua relação com o Protagonismo Juvenil: *

Relação direta: contexto imediato (na escola) / Relação indireta: contexto mediato (fora da escola)

Direta e atuante

Indireta e atuante

Direta e não atuante

Indireta e não atuante

5. A EMOÇÃO ou SENTIMENTO que melhor dá significado a sua relação com o Protagonismo Juvenil é: * Uma palavra é suficiente!

Texto para resposta aberta.

6. (OPCIONAL) Olá! Se quiser e puder, deixe seu nome, e-mail e/ou outra forma de contato!

Obrigado!

7. Termo de ciência e autorização *

Concordo em participar de forma voluntária e não remunerada na pesquisa de doutorado descrita no topo ao responder as questões deste formulário. Estou ciente de que a identificação é facultativa e, se me identifiquei, NÃO AUTORIZO a divulgação de meus dados a terceiros.

AUTORIZO a utilização das minhas respostas na íntegra desde que eu não seja identificado.

AUTORIZO o pesquisador a utilizar os contatos que informei facultativamente para estabelecer contato com vistas à constituição de grupo focal ou equivalente.

Apêndice 6

Respostas ao questionário *on-line* – categorizado por sujeitos respondentes

Respostas a questionário *online*: Estudantes

Atuação	Protagonismo Juvenil para você é	A emoção ou sentimento que melhor dá significado a sua relação com o protagonismo juvenil é
Estudantes do Programa Ensino Integral	O protagonismo juvenil é uma forma do aluno ser solidário, autônomo e competente. É dar o pontapé inicial.	Amor
	De maneira geral, os jovens são descredibilizados perante a sociedade, logo, tornou-se comum atribuir apenas papéis secundários para o público juvenil. O protagonismo juvenil dá-se quando o jovem desempenha o papel principal em ações que interferem direta ou indiretamente na vida daqueles que o cercam e/ou no ambiente em que vive. Conscientizar desde cedo que o jovem é capaz de interferir na maneira em que um lugar funciona, no humor de seus amigos, na vida de pessoas ao redor e, principalmente, na sociedade aumenta exponencialmente as chances de termos um jovem/adulto que seja empático. Inserir valores e princípios para nossa juventude é essencial, precisamos formar jovens críticos, capazes de optar pelo certo mesmo diante de dezenas de opções erradas, apenas quando deixamos as decisões em suas mãos, orientando-os e capacitando-os sempre para que eles sejam capazes de fazer suas próprias escolhas certas, conseguimos moldar assertivamente o caráter de um ser humano. Isso é protagonismo! Dar ao jovem a possibilidade de fazer escolhas, mostrando que ele está e sempre estará no comando de suas ações, conscientizando-os sobre sua participação social, deixando claro que o criticismo é fundamental para construir uma nação menos manipulável e mais consciente.	Evolução
	Quando o jovem se torna o responsável pelos acontecimentos de sua vida e até mesmo na influência que se dá no seu entorno.	Orgulho
	Além de tudo, dispor a oportunidade do jovem desenvolver, projetar e exercer em prática suas habilidades, sendo estas potencializadas ou fragilizadas para buscar aperfeiçoamento nós mesmos, a fim de disponibilizar um lugar agradável e suscetível na sociedade.	Oportunidade
	Tomar a frente da situação, correr atrás dos meus direitos	Orgulho
	E uma matéria no ensino integral que forma alunos autônomo, solidário e, claro, competente.	Incentivo
	Parte do princípio que o adolescente ou jovem possui capacidade política de um cidadão. Trata da força transformadora dos adolescentes, da criação de espaços para o diálogo franco entre jovens e adultos e da promoção de oportunidades para a expressão criativa e responsável do seu potencial.	Emoção
	Conscientização dos jovens	Conscientização
	Não esperar atitude dos outros, se eu vejo algo necessário a fazer e está ao meu alcance, posso ter essa iniciativa	Empenho
	Quando o aluno ou jovem toma as rédeas daquilo que é proposto pelos professores, escolas e até mesmo na vida fora da escola	Liberdade
	E a pessoa que está disposta a à tudo, a ajudar o amigo participar das atividades da escola, honestidade	Satisfação

	Para mim o protagonismo juvenil é a forma de mostrar a todos que devemos ser autores da nossa própria história, fazendo com que nela sejamos os verdadeiros protagonista que sempre está a frente e sempre corre atrás do seu PV.	Amor
Estudantes de escola regular	O direito de participar de forma ativa no processo aprender.	Cidadania
	É dar a chance de os jovens mostrarem seu potencial	
	É a participação dos adolescentes nas tomadas de decisões no ambiente escolar. É o fazer acontecer para ajudar na sua aprendizagem e tornar a escola um ambiente mais significativo.	Realização
	Mudança (para melhor)	Satisfação
Estudante universitário egresso de escola de ensino integral	Uma característica essencial para a formação plena de um jovem	Eu, sendo quem sou, mudando o mundo ao meu redor
	Uma forma de mostrar nossa autonomia com pessoas maduras e responsáveis	Maturidade
Estudante universitário egresso de escola regular	Jovens a frente de projetos democráticos/político-sociais	
Estudante universitário egresso de escola particular	Quando você mesmo é o "autor" de sua própria história. Onde você age por você mesmo, sem esperar pelos outros!	Atitude

Respostas a questionário *online*: Professores

Atuação	Protagonismo Juvenil para você é	A emoção ou sentimento que melhor dá significado a sua relação com o protagonismo juvenil é
Professor atuando no Programa Ensino Integral	É uma ação gerada pelo próprio adolescente na busca de sua formação acadêmica e cívica, buscando ser um cidadão competente e atuante, escrevendo sua própria história e todo o seu contexto.	Autonomia
	O jovem como agente cultural, social, político. Elaborador e executor de seu projeto de vida. Agente construtor de uma sociedade mais digna, justa e solidária, com autonomia para pensar e decidir, com responsabilidade. Ser reflexivo e tolerante com a diversidade. Protagonismo, para mim é um modelo pedagógico de ação.	Satisfação
	Permitir que o jovem participe ativamente de seu processo educacional.	Parceria
	Participação, consciente, do aluno no desenvolvimento da escola sem obrigações ou ser obrigado por algo, fazer algo pela escola, ou colegas, ou professores por vontade de querer ajudar com atitudes ou ideias.	Oportunidade
	Jovem desenvolvendo ações para interagir com outros jovens e com a comunidade.	Apasionante
	É um ser autônomo, solidário e competente, pró-ativo em suas funções acadêmicas e pessoais que transformam o ambiente tornando os mais criativos e responsáveis.	Transformação
	O exercício da autonomia, enquanto adolescente/jovem, fundamentado em valores tais como: responsabilidade, coletividade, consciência social, senso crítico, cidadania e, assim sendo, intervindo na realidade do espaço que está inserido.	Liberdade

	O aluno que tem iniciativa, que se coloca na sociedade como um elemento de mudança é que tem habilidades de ajudar os outros, a escola, que percebe o que deve ser feito antes de ser requisitado.	Solidariedade
	Ter ações que demonstrem responsabilidade e compromisso. Ações sábias que venham a refletir na formação pessoal e profissional.	Respeito, dedicação e amor
	A ação em torno de algo que interessa ao adolescente.	Sucesso
	o jovem ser o autor de sua própria história, buscando caminhos para a concretização da mesma!!	Amor, doação, alegria
	São vivências possibilitadas no ambiente educacional que visam proporcionar ao jovem as condições para se construir como sujeito autônomo e ético. Abrange seu processo de formação pessoal e social. São espaços para o exercício de decisões, convivência, experimentação da liderança... Enfim crescimento interpessoal!	Esperança
	A oportunidade de levar o jovem a assumir a responsabilidade por suas escolhas e permitir que ele aprenda com seus erros.	Entusiasmo
	É a proposta de ação do sujeito com base na percepção e reflexão do contexto no qual ele está inserido, visando a melhoria e a promoção do bem estar coletivo.	Refletir
	É tentar contribuir de forma espontânea com a vida do outro.	Espontaneidade
	A possibilidade de construir homens e mulheres conscientes do seu lugar no mundo.	Liberdade
	Protagonismo Juvenil, para mim, trata-se do papel que o aluno deve possuir, diante das atribuições e ações em sua vida acadêmica, da iniciativa própria, busca individual e tomada de decisões que colaboram e o tornam principal agente diante do seu próprio desenvolvimento, que não será determinado apenas pelas práticas pedagógicas de seus professores, mas principalmente pela reflexão, participação e aprendizagem concreta após essas vivências. Observando ainda, que para o aluno, seu papel de receptor do conhecimento necessita ser modificado, enfim, para o de reconstrutor e ressignificador do conhecimento, tendo ainda o papel de interagir com esses conhecimentos intervindo algumas vezes nos próprios conteúdos e práticas pedagógicas da própria escola.	Ideal
Professor atuando em escola regular	É o aluno ser capaz de entender seu papel não só como aluno, mas que faz parte da sociedade e pode melhorá-la através de suas escolhas e suas habilidades, atuando como pesquisador e descobridor de si, empoderando-se e transformando sua vida dentro e fora da escola.	Expectativa
	Levar o jovem a ser um sujeito reflexivo e consciente de sua aprendizagem	Realização
	Uma prática para os jovens onde são os protagonistas centrais e participação nas fases do processo educativo.	Participação
	E auxiliar o jovem e dar a liberdade para que este consiga caminhar com suas próprias pernas, é auxiliar ele no avanço do conhecimento como norteador e não como detentor de todo o conhecimento, é mostrar que ele também é parte da ampliação do conhecimento humano e que este está em processo de formação junto com todos que fazem parte da vida terrena em todos os tempos.	Sentimento
	É quando o jovem tem autonomia, condições de enfrentar, solucionar as situações do cotidiano, de uma maneira criativa, crítica e consciente.	Amizade

	É o aluno ser autônomo dinâmico no modo de pensar em inovações acadêmicas e estudantis que possam contribuir como parâmetro de forma compartilhada as diversas formas de alavancar as dinâmicas de jovens que possam ter curiosidade sobre os documentos que regem nossa escola como: Grêmios Estudantis, Regimento Escolar, PPP e Conselho de Escola de forma participativa contribuindo com os projetos de conscientização, fazendo do espaço escolar um ambiente agradável e favorável ao conhecimento e aprendizado mútuo.	Compartilhar
	Quando o sujeito toma (de forma consciente e responsável) as rédeas de sua vida escolar possibilitando ao mesmo o verdadeiro empoderamento, baseado em conhecimentos e valores socialmente construídos.	Empoderamento
	É dar ao jovem condições de participar ativamente das ações transformadoras da sociedade. Transformando o em ator principal e não mero coadjuvante passivo. Quando damos fala ao jovem e este passa a ser capaz de tomar decisões acertivas, suas ações se tornam mais responsáveis e isso eles reproduzem em seu cotidiano e nossos ensinamentos também são ensinados	Conversar e escutar
	Eu responderia essa pergunta com uma única palavra AÇÃO Protagonismo Juvenil, é proporcionar espaço para que o jovem educando aprendiz ATUE, realize suas TOMADAS DE DECISÃO e EXECUTE seus ideais de modo confrontar-se com sucesso ou o fracasso deles planejando e replanejando suas ações mediante a avaliação constante de suas ações. É permitir proporcionar VIVÊNCIA NA PRÁTICA.	Sentido da Vida - Gratidão
	É a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é sua ação; a sua liberdade de escolha, compromisso para um objetivo maior para o bem de todos e de responsabilidade. Exemplo na escola como o grêmios estudantis que é o laboratório para formação de um cidadão consciente.	Cidadania
	Essencial, a verdadeira face da nova educação e novo ensino que precisa acontecer nas escolas.	Essencial
	É o investimento que temos que fazer para incentivar ao jovem, acima de tudo, desenvolver seu talento, seja ele qual for! Ele precisa de autonomia ainda que a princípio seja observado.	Essencial

Respostas a questionário *online*: Diretores de Escola

Atuação	Protagonismo Juvenil para você é	A emoção ou sentimento que melhor dá significado a sua relação com o protagonismo juvenil é
Diretor de Escola do Programa Ensino Integral	O aluno saber o que tem de fazer para resolver seus dilemas. Saber se posicionar.	Alegria
	Auxiliar no desenvolvimento de um cidadão mais crítico, responsável, participativo, solidário e responsável	Pertencimento
	Importantíssimo para a emancipação do jovem estudante a fim de que se torne um cidadão pleno.	Responsabilidade
	Formar jovens por meio de práticas e vivências, para atuar na Unidade Escolar e fora dela de forma autônoma, competente e solidária. Para que os jovens possam desenvolver suas competências cognitivas, produtivas, relacionais e pessoais.	Possibilidades de desenvolvimentos pessoais, profissionais.

Diretor de Escola Regular	Entender o jovem de forma integral e ajudá-lo a ocupar seu lugar na sociedade.	Esperança
	A vida que pulsa em todos os jovens, a maneira como resolvem as coisas com muita facilidade, sem complicações.	Alegria
	Participação ativa do jovem na sociedade!	Respeito
	Possibilitar e disponibilizar ao jovem que por meio do conhecimento ele seja capaz e tenha iniciativa para fazer suas escolhas.	Autonomia
	A oportunidade do jovem se manifestar e atuar colocando em prática suas ideias e talentos.	Entusiasmo
	Maturidade	Corresponsabilidade

Respostas a questionário *online*: Supervisores de Ensino

Atuação	Protagonismo Juvenil para você é	A emoção ou sentimento que melhor dá significado a sua relação com o protagonismo juvenil é
Supervisor de Ensino atuando, também, no Programa Ensino Integral	Liderar uma ação ou um projeto em todas as etapas: elaboração, execução e avaliação.	Iniciativa
	Quando o jovem participa de forma ativa na própria aprendizagem, como também contribui para a solução de problemas que envolvem sua escola, seu bairro e comunidade.	Alegria
	Ter espaço para se expressar, comunicar e aprender a ser autônomo.	Satisfação
	É a capacidade do jovem de ter iniciativa, de agir mediante suas proposições e de avaliar todos os processos nos quais está inserido em todas dimensões de sua vida.	Fé
	Possibilidade de o jovem exercer a vida cidadã desde a mais tenra idade. Isso acontece, muitas vezes, em ambientes não escolares. Mas a escola é a instituição que tem possibilidade de desenvolver o protagonismo no jovem de forma intencional e sistematizada. Porém, não é o que vejo acontecer! a escola declina da "missão", porque o desenvolvimento dessa competência necessita de novo posicionamento do profissional frente à pedagogia.	Confiança
	Partindo da concepção de que a educação é um dos caminhos pelo qual podemos atuar em favor das novas gerações e que as práticas educacionais possam gerar competências de modo que os jovens transformem a si mesmos assim contribuindo para a transformação do mundo, creio que o protagonismo juvenil seja a ferramenta que estimula a participação dos jovens através da prática de busca de solução para problemas concretos. Na prática cotidiana de acompanhamento de uma escola do PEI vejo que os jovens se sentem mais à vontade para se manifestar, atuam com menos timidez, perdem o medo de dar opinião e fazer questionamentos. O que ainda não temos como aferir é o desdobramento que o trabalho com práticas protagonistas na escola está tendo (ou terá) na continuidade da vida destes jovens. Na escola que acompanho estudam alunos do Ensino Fundamental e vemos que parte dos estudantes quer continuar seus estudos em outra escola do PEI de Ensino Médio já outros continuam estudos em escola regulares e partem para o mercado de trabalho antes mesmo do término do Ensino Médio.	Emoção de ver a descoberta pelo jovem de que ele é capaz, ele pode.
Termo complexo: O "protagonismo" se refere a diferentes expressões que constituem a participação e o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou políticos, como "participação", "responsabilidade	Aprendizagem	

	social", "identidade", "autonomia" , "participação social", "intervenção social", "ação solidária" entre outros, isto é, uma preparação para a "cidadania".	
	Fortalecimento do jovem como ator de sua história, construindo e transformando a sociedade com responsabilidade, solidariedade, autonomia, ética e respeito.	Sentimento
	<p>Protagonismo é um conceito polissêmico e interdisciplinar cujo caráter pode-se remeter à autoria, localidade (espaço/cenários), objetivos/finalidades, causa, determinismo e historicidade (dimensão temporal), definido por grupo social e/ou formas de ação, ou seja, transmuta-se através da recontextualização e é reconceitualizado pelo viés/olhar subjetivo e aprofundado da territorialidade do pesquisador. Imbrica-se e se confunde com inúmeros outros conceitos como: participação ativa e social, cidadania, ativismo político e social, adaptações acríicas e críticas a um período, democracia, construções e resoluções de problemas e tomada de decisões. Nesse inferno semântico transitam vários estudiosos de diferentes campos de estudos como: BARRIENTOS, G.R.; LASCANO, R.E. , 2000. 2001. ESCÁMEZ, J.; GIL, R.(2003); FERRETTI, C. J. (2003); FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (2002); GUEHENNO, J. M. (1994); KONTERLINIK, I. (2003).NOVAES, R. (2000) e outros.</p> <p>Antonio Carlos Gomes da Costa, em sua obra A Pedagogia da Presença: teoria e prática da ação socioeducativa, (1999) apresenta fundamentos do protagonismo em sua forma juvenil e no espaço escola, comunidade e sociedade juvenil, afirmando:</p> <p>" O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla." (COSTA, 2001, p.179).</p>	Compromisso de acreditar, desapegar, acreditar, esperar, descentralizar, ceder espaço e esperar.
	O jovem participando efetivamente das decisões, não como coadjuvante, nem de forma simbólica, mas autônoma, consciente e com responsabilidade.	Possibilidades
	Protagonismo juvenil um conceito que envolve um concepção do jovem como principal ator de sua vida, o que supõe uma mudança nas formas de relações entre os adulto e jovens. para o jovem permite que encontre espaços para ser e desenvolver nas diferentes esferas cognitiva, social e emocional. Para o adulto consiste em oferecer espaços de escuta, participação efetiva nas tomadas de decisões frente a uma situação problema desde o inicio processo (planejamento, execução e avaliação) e em criar condições para que o jovem atue de forma ativa na construção do seu conhecimento, no desenvolvimento de sua identidade pessoal e social visando uma autonomia.	Autonomia
Supervisor de Ensino atuando somente em escolas regulares	O envolvimento do jovem no desenvolvimento de sua vida educacional, tornando-o participante e corresponsável por ações e resultados, visando a formação de um indivíduo atuante na sociedade de forma solidária e autônoma.	Compromisso
	Apesar de muito se falar sobre o tema, principalmente, para aqueles que estão voltados para educação, não tenho um definição do conceito. Assim, na minha experiência como educadora, considero que protagonismo	Esperança

	<p>juvenil seja as ações que o jovem estudante realiza dentro da escola, no sentido de não apenas auxiliar a si próprio, como também aos outros; são ações intencionadas para se alcançar uma meta e, tais ações são criadas, elaboradas e executadas por ele (estudante). Só que considero também que a SEE, apesar de "falar" em protagonismo juvenil desde a época do "Ensino Médio em Rede", (talvez até antes) ainda não conseguiu colocar essa prática na escola, de modo geral. Sei que as escolas de ensino integral fazem um trabalho muito significativo com os estudantes em relação a tal protagonismo. Contudo pensando nas escolas em que atuei como professora e nas em que atuo como supervisora, mesmo com um grêmio mais atuante, ainda se vê jovens cujas ações se restringem aos jogos interclasses ou festa junina. Não penso que isso não seja importante, mas o protagonismo juvenil, a meu ver, vai além</p>	
	<p>Saber ser e fazer na individualidade e no coletivo. Saber respeitar e cuidar do outro no desenvolvimento de suas ações. Ser autônomo com responsabilidade a si e ao outro. Ser líder e saber ser liderado em alguns momentos. Propor, participar, colaborar, avaliar, ouvir, aceitar críticas, entre outras características básicas de ser humano protagonista.</p>	Alegria
	<p>É o espaço proporcionado ao educando , onde ele é capaz de solucionar problemas reais, ele é o principal autor de suas ações conquistando sua autonomia, autoconfiança na construção de sua identidade.</p>	Principal
	<p>Caminho para o amadurecimento e cidadania.</p>	Amor

Apêndices 7a e 7b - Categorização das respostas ao questionário *on-line*

Categoria Analítica	Coorte	Sujeitos	Categoria empírica	Recortes de respostas	Sentimento	
1. Protagonismo Juvenil na Relação com o Saber	1.1. Programa Ensino Integral	1.1.1 Estudantes	Ajudar na aprendizagem	1.é uma matéria do currículo	1.Incentivo	
			Realizar-se / ter um Projeto de Vida	1.dar o pontapé inicial 2.responsável pelos acontecimentos de sua vida 3.projetar em prática suas habilidades para ter lugar na sociedade 4.tomar as rédeas do que é proposto pelos professores	1.Amor 2.Orgulho 3.Oportunidade 4.Liberdade	
		1.1.2 Professores	Ajudar na aprendizagem	1.modelo pedagógico de ação 2.permitir que o jovem participe de seu processo educacional 3.Ação em torno de algo que interessa ao adolescente 4.busca individual e tomada de decisão pela reflexão, participação e aprendizagem, ressignificando o conhecimento e nele intervindo	1.Satisfação 2.Parceria 3.Sucesso 4.Ideal	
			Realizar-se / ter um Projeto de Vida	1.escrever a própria história e a de seu contexto 2.o jovem ser autor de sua própria história 3.consciente de seu lugar no mundo 4. ações para interagir com outros jovens e com a comunidade	1.Autonomia 2.Amor, doação alegria 3.Liberdade 4.Apaixonante	
		1.1.3 Diretores	Ajudar na aprendizagem			
			Realizar-se / ter um Projeto de Vida	1.sabe o que tem que fazer para resolver seus dilemas	1.Alegria	
		1.1.4 Supervisores	Ajudar na aprendizagem	1.participar de forma ativa da própria aprendizagem 2.novo posicionamento profissional frente à pedagogia	1.Alegria 2.Confiança	
			Realizar-se / ter um Projeto de Vida	1.ter espaço para se expressar, comunicar, aprender a ser autônomo 2.ferramenta para transformar a si mesmos e ao mundo 3.atuar de forma ativa na construção de seu conhecimento, no desenvolvimento de sua identidade pessoal e social visando sua autonomia	1.Satisfação 2.Descoberta de que é capaz 3.Autonomia	
	1.2. Regular	1.2.1 Estudantes	Ajudar na aprendizagem	1.participar de forma ativa no processo de aprender 2.fazer acontecer para ajudar na aprendizagem e tornar a escola significativa	1.Cidadania 2.Realização	
			Realizar-se / ter um Projeto de Vida	1.dar a chance de mostrar o potencial	1.Não informou	
		1.2.2 Professores	Ajudar na aprendizagem	1.levar o jovem a ser um sujeito reflexivo e consciente de sua aprendizagem 2.participação nas fases do processo educativo 3. mostrar que o jovem é parte da ampliação do conhecimento humano 4.autônomo para pensar em inovações acadêmicas 5.essência no novo ensino que precisa acontecer nas escolas	1.Realização 2.Participação 3.Sentimento 4.Compartilhar 5.Essencial	
			Realizar-se / ter um Projeto de Vida	1.atuando como pesquisador e descobridor de si, empoderando-se e transformando sua vida 2.dar liberdade para caminhar com as próprias pernas 3.toma as rédeas de sua vida escolar, empoderamento baseado em conhecimentos e valores socialmente aceitos 4.tomada de decisão para ação na execução de suas ideias 5.incentivo da escola para que o jovem desenvolva seu talento	1.Expectativa 2.Sentimento 3.Empoderamento 4.Sentido da Vida; 5.Essencial	
		1.2.3 Diretores	Ajudar na aprendizagem	1.prover para ser capaz de fazer escolhas	1.Autonomia	
			Realizar-se / ter um Projeto de Vida	1.ajudar a ocupar seu lugar na sociedade 2.vida que pulsa nos jovens para resolver as coisas	1.Esperança 2.Alegria	
		1.2.4 Supervisores	Ajudar na aprendizagem	1.envolvimento em sua vida educacional	1.Compromisso	
			Realizar-se / ter um Projeto de Vida	1.autor de suas ações conquistando sua autonomia, autoconfiança na construção de sua identidade	1.Principal	

2. Protagonismo Juvenil na Relação com o Poder	2.1. Programa Ensino Integral	2.1.1 Estudantes	Participar para mudar a sociedade	1.participação: fazer escolhas conscientes 2.responsável pelos acontecimentos do entorno 3.tomar a frente da situação, correr atrás de seus direitos	1.Evolução 2.Orgulho 3.Orgulho
			Ter responsabilidade	1.Capacidade política de um cidadão (expressão criativa e responsável de seu potencial) 2. fazer o que está ao alcance, ter iniciativa 3.Ajudar o amigo; honestidade	1.Emoção 2.Empenho 3.Satisfação
		2.1.2 Professores	Participar para mudar a sociedade	1.o jovem como agente cultural, social e político 2.Autonomia para intervir com responsabilidade no espaço 3.Reflexão para ação visando melhoria e promoção do bem coletivo	1.Satisfação 2.Liberdade 3.Refletir
			Ter responsabilidade	1.participação consciente no desenvolvimento da escola sem ser obrigado 2.pró-ativo em suas funções acadêmicas e pessoais tornando-se criativo e responsável 3.percebe o que deve ser feito antes de ser requisitado 4.ações que demonstrem responsabilidade e compromisso 5.Espaço para exercício de decisões, convivência, experimentação da liderança 6.assumir responsabilidade por suas escolhas e aprender com os erros	1.Oportunidade 2.Transformação 3.Solidariedade 4.Respeito, dedicação e amor 5.Esperança 6.Entusiasmo
		2.1.3 Diretores	Participar para mudar a sociedade		
			Ter responsabilidade	1.desenvolver um cidadão crítico, responsável e participativo 2.emancipação para que se torne um cidadão pleno 3.atuar de forma solidária	1.Pertencimento 2.Responsabilidade 3.Possibilidade de desenvolvimento
		2.1.4 Supervisores	Participar para mudar a sociedade		
			Ter responsabilidade	1.contribuir na solução de problemas que envolvem sua escola, seu bairro e sua comunidade 2.capacidade de avaliar os processos nos quais está inserido para ter iniciativa 3.preparação para a cidadania 4.jovem autor de sua história construindo e transformando a sociedade com responsabilidade ética e respeito 5.participação ativa e construtiva na escola, na comunidade e na sociedade 6.participar de decisões com responsabilidade 7. liderar uma ação ou projeto em todas as suas etapas	1.Alegria 2.Fé 3.Aprendizagem 4.Sentimento 5.Compromisso 6.Possibilidade 7.Iniciativa
	2.2. Regular	2.2.1 Estudantes	Participar para mudar a sociedade	1.participação para tomada de decisão	1.Realização
			Ter responsabilidade		
		2.2.2 Professores	Participar para mudar a sociedade		
			Ter responsabilidade	1.ter autonomia para solucionar situações do cotidiano de maneira criativa, crítica e consciente 2.dar fala ao jovem para ser capaz de tomar decisões assertivas tornando-as responsáveis 3.liberdade de escolha para a responsabilidade tornando-se um cidadão consciente	1.Amizade e escutar 2.Conversar e 3.Cidadania
		2.2.3 Diretores	Participar para mudar a sociedade	1.oportunidade para se manifestar e atuar colocando em prática seus ideais e talentos	1.Entusiasmo
			Ter responsabilidade	1.participação ativa do jovem na sociedade 2.maturidade	1.Respeito 2.Corresponsabilidade
2.3.4 Supervisores		Participar para mudar a sociedade			
		Ter responsabilidade	1.auxiliar aos outros e a si próprio através de ações 2.Saber ser e fazer na individualidade e no coletivo; ser autônomo com responsabilidade consigo e com o outro 3.amadurecimento e cidadania	1.Esperança 2.Alegria 3.Amor	

APÊNDICE 8

Marco Legal do Programa Ensino Integral

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.164, DE 04 DE JANEIRO DE 2012

(Atualizada até a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.)

Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1º - Fica instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada.

Parágrafo único - Ao integrante do Quadro do Magistério em Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral.

Artigo 2º - Para os fins desta lei complementar, são considerados:

~~I - Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral - unidades escolares de ensino médio de turno integral, que têm como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei;~~

~~II - carga horária multidisciplinar - conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação estabelecido;~~

I - Ensino Integral - tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio; (NR)

II - Carga Horária Multidisciplinar - conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da parte diversificada específica e atividades complementares; (NR)

- Incisos I e II com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

III - carga horária de gestão especializada - conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, conforme plano de ação estabelecido;

IV - plano de ação - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, contendo diagnóstico,

definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

~~V - programa de ação - documento pedagógico a ser elaborado pelo professor, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;~~

V - Programa de Ação - documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido; (NR)

- Inciso V com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

VI - projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral;

~~VII - protagonismo juvenil - processo atitudinal pelo qual os alunos, sob orientação dos professores, assumem progressivamente a gestão de seus conhecimentos e de sua aprendizagem, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral;~~

VII - Protagonismo Juvenil - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social; (NR) - Inciso VII com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

VIII - guias de aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

~~IX - clubes juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, incluindo-se entre as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis;~~

~~X - tutorias - processos didático-pedagógicos destinados a acompanhar, orientar e propiciar atividades de recuperação, se necessárias às atividades escolares do aluno e ao desenvolvimento de seu projeto de vida.~~

IX - Clubes Juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola; (NR)

X - Tutoria - processo didático pedagógico destinado a acompanhar, orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário. (NR) - Incisos IX e X com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

~~Artigo 3º - A composição da estrutura das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral com integrantes do Quadro do Magistério independe do módulo de pessoal das unidades escolares estabelecido na legislação em vigor.~~

~~§ 1º - As Escolas contarão com 1 (um) Professor Coordenador por área de conhecimento.~~

~~§ 2º - O corpo docente das Escolas será composto exclusivamente pelos Professores Coordenadores a que se refere o § 1º deste artigo e pelos Professores de Educação Básica II, devidamente designados e em atividades com alunos.~~

Artigo 3º - A composição da estrutura das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral com integrantes do Quadro do Magistério independe do módulo de pessoal das unidades escolares estabelecido na legislação em vigor. (NR)

§ 1º - Podem integrar, por designação, nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, as seguintes funções e respectivos postos de trabalho: (NR)

1 - Diretor de Escola; (NR)

2 - Vice-Diretor de Escola; (NR)

3 - Professor Coordenador Geral; (NR)

4 - Professor Coordenador por área de conhecimento; (NR)

5 - Professor de Sala de Leitura. (NR)

§ 2º - As Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, que contemplem o Ensino Fundamental e Médio em uma mesma unidade, poderão contar com professores coordenadores distintos, na forma a ser regulamentada. (NR)

§ 3º - O corpo docente das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será composto exclusivamente pelos Professores Coordenadores e por professores portadores de licenciatura plena. (NR)

§ 4º - A permanência nas designações aos integrantes do quadro de pessoal das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será disciplinada em regulamento e estará condicionada a aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições desenvolvidas nas escolas e ao atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar. (NR)

§ 5º - A cessação da designação dos servidores elencados no § 1º deste artigo poderá ocorrer a qualquer momento, caso não estejam correspondendo à atuação específica do Programa Ensino Integral. (NR)

§ 6º - Os docentes, titulares de cargos e/ou ocupantes de funções-atividades, que não permanecerem na unidade escolar do Programa Ensino Integral, serão removidos e/ou transferidos para a unidade escolar mais próxima. (NR) - Artigo 3º com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

Artigo 4º - São atribuições específicas dos Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo:

~~I - planejar, implantar e manter todas as atividades destinadas a desenvolver e realizar o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios da Escola;~~
~~II - coordenar, anualmente, a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;~~

I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar; (NR)

II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos; (NR) - Incisos I e II com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos;

~~IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo e empreendedorismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;~~

IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; (NR)

- Inciso IV com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;

VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;

~~VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários, salvo nos casos de licença à gestante e licença adoção;~~

VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários; (NR)

- Inciso VII com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;

IX - acompanhar e avaliar a produção didático-pedagógica dos professores da respectiva Escola;

X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;

XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;

XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.

Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor.

Artigo 5º - São atribuições específicas dos Vice-Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I - auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do plano de ação;

II - acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida;

III - mediar conflitos no ambiente escolar;

IV - orientar, quando necessário, o aluno, a família ou os responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;

V - assumir a direção da Escola nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola.

VI - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos. (NR) - Inciso VI acrescentado pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

~~Artigo 6º - São atribuições específicas do Professor Coordenador das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:~~

Artigo 6º - São atribuições específicas do Professor Coordenador Geral das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho: (NR) - Artigo 6º, "caput", com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

~~I - executar o plano político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;~~

I - executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem; (NR)

- Inciso I com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;

~~III - orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;~~

III - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; (NR) - Inciso III com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;

~~V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores do respectivo em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;~~

~~VI - participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores da respectiva Escola;~~

V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração; (NR)

VI - coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento; (NR) - Incisos V e VI com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

VII - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da respectiva Escola;

VIII - apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;

IX - responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola.

Artigo 7º - São atribuições específicas dos professores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo ou função-atividade:

~~I - elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;~~

I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; (NR) - Inciso I com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas;

~~III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo, no que se refere a disciplinas eletivas, estudo dirigido e apoio aos clubes juvenis;~~

~~IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis, na forma da lei;~~

~~V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual nos recintos das respectivas Escolas;~~

III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares; (NR)

IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei; (NR)

V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola; (NR)

- Incisos III a V com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos;

VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;

VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas;

~~IX - elaborar guias de aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador;~~

IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área; (NR) - Inciso IX com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;

XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.

Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica. (NR) - Parágrafo único acrescentado pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

Artigo 8º - Os processos seletivos dos integrantes do Quadro do Magistério para atuação nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral serão realizados conforme regulamentação específica.

Artigo 8º - Os processos seletivos dos integrantes do Quadro do Magistério para atuação no Programa Ensino Integral serão realizados conforme regulamentação específica, ficando impedidos de participar do Programa os interessados que: (NR)

I - tiverem sofrido penalidades, por qualquer tipo de ilícito, nos últimos 5 (cinco) anos; (NR)

II - tiverem desistido de designação anterior, ou tiveram cessada essa designação, por qualquer motivo, exceto pela reassunção do titular substituído, nos últimos 5 (cinco) anos. (NR) - Artigo 8º com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

Artigo 9º - Poderão participar dos processos de seleção para atuar nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral os servidores que atendam às seguintes condições:

I - com relação à situação funcional:

a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nesta situação; ou
b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de Professor de Educação Básica II, inclusive os que se encontrem em situação de readaptação, neste caso apenas para exercício de atividades específicas, a serem definidas em regulamento;

II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem;

III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;

IV - estejam abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis de do Trabalho - CLT;

V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das Escolas;

Parágrafo único - Nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral não será permitida a contratação de professor temporário, prevista na Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

Artigo 9º - Revogado. - Artigo 9º revogado pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

Artigo 10 - A permanência de integrante do Quadro do Magistério em Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

I - aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas;

II - atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar, aplicando-se, em caso de inobservância, apurada em processo administrativo, as sanções estabelecidas na legislação em vigor, sem prejuízo da prévia e imediata cessação a atuação na Escola.

Artigo 11 - Fica instituída a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI, correspondente a 50% (cinquenta por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento.

§ 1º - A GDPI será computada nos cálculos do décimo terceiro salário, do acréscimo de um terço de férias e dos proventos da aposentadoria.

§ 2º - Para os integrantes do Quadro do Magistério que vierem a se aposentar com fundamento nos artigos 3º e 6º da Emenda à Constituição Federal nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e no artigo 3º da Emenda à Constituição Federal nº 47, de 5 de julho de 2005, o valor da GDPI será calculado proporcionalmente, à razão do tempo de contribuição previdenciária, relativa a essa gratificação, sobre o tempo total de contribuição para aposentadoria.

§ 3º - Sobre a GDPI incidirão os descontos previdenciários e de assistência médica, vedada a incidência de vantagem pecuniária de qualquer espécie.

Artigo 11 - Fica instituída a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, em exercício nas

Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento. (NR)

§ 1º - A GDPI será computada nos cálculos do décimo terceiro salário, do acréscimo de um terço de férias e dos proventos da aposentadoria. (NR)

§ 2º - Para os integrantes do Quadro do Magistério que vierem a se aposentar com fundamento nos artigos 3º e 6º da Emenda à Constituição Federal nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e no artigo 3º da Emenda à Constituição Federal nº 47, de 5 de julho de 2005, o valor da GDPI será calculado proporcionalmente, à razão do tempo de contribuição previdenciária, relativa a essa gratificação, sobre o tempo total de contribuição para aposentadoria. (NR)

§ 3º - Sobre a GDPI incidirão os descontos previdenciários e de assistência médica, vedada a incidência de vantagem pecuniária de qualquer espécie. (NR) - Artigo 11 com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

Artigo 12 - O integrante do Quadro do Magistério perderá o direito à GDPI:

~~I - nos casos de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença adoção e licença paternidade;~~

I - nos casos de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença adoção, licença-saúde ou licença-prêmio de até 30 (trinta) dias e licença-paternidade; (NR) - Inciso I com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

II - no caso de cessação do exercício em uma Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral por qualquer motivo, sendo imediatamente suspensa sua permanência no Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI;

~~III - perda das aulas atribuídas na Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, se tratar de docente, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos no artigo 10 desta lei complementar.~~

III - no caso de perda das aulas atribuídas na Escola Estadual do Programa Ensino Integral em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos no artigo 10 desta lei complementar, quando se tratar de docente. (NR) - Inciso III com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

~~Artigo 13 - As metas das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral serão estabelecidas em resolução do Secretário da Educação, que também deverá prever os critérios e a periodicidade em que serão avaliados os resultados.~~

Artigo 13 - As metas das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral serão estabelecidas em resolução do Secretário da Educação, que também deverá prever os critérios e a periodicidade em que serão avaliados os resultados. (NR) - Artigo 13 com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

~~Artigo 14 - Nas unidades escolares da Secretaria da Educação poderão ser criadas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, para os fins previstos nesta lei complementar.~~

~~Artigo 14 - Revogado.~~ - Artigo 14 revogado pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.

Artigo 15 - O Poder Executivo regulamentará esta lei complementar no prazo de 60 (sessenta) dias contados a partir da data de sua publicação.

Artigo 16 - As despesas resultantes da aplicação desta lei complementar correrão à conta de dotações consignadas no orçamento vigente, podendo ser suplementadas, se necessário.

Artigo 17 - Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 4 de janeiro de 2012.

GERALDO ALCKMIN

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Secretário da Educação

Andrea Sandro Calabi

Secretário da Fazenda

Júlio Francisco Semeghini Neto

Secretário de Planejamento e Desenvolvimento Regional

Cibele Franzese

Secretária Adjunta respondendo pelo expediente da Secretaria de Gestão Pública

Sidney Estanislau Beraldo

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 4 de dezembro de 2012.

Retificação do D.O.E de 5-1-2012

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.164, DE 4 DE JANEIRO DE 2012

Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.

leia-se como segue e não como constou:

GERALDO ALCKMIN

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 4 de janeiro de 2012.

APÊNDICE 9

Questões que nortearam as entrevistas semi-estruturadas

Questões para estudantes	Questões para professores	Questões para gestores
O que você quer ser para sua vida?	O que você quer ser para sua vida?	O que você quer ser para sua vida?

São evidenciáveis, nas narrativas dos sujeitos, alterações nas relações com o saber e com o poder?

Questões para estudantes	Questões para professores	Questões para gestores
Para que serve o conhecimento? Quais são os comportamentos observáveis de alguém que dá valor ao aprender? Quem manda na sala de aula? Quais são os comportamentos observáveis de quem sabe porque estuda?	Para que serve o conhecimento? Quais são os comportamentos observáveis de alguém que dá valor ao ensinar Quem manda na sala de aula? Quais são os comportamentos observáveis de quem sabe porque ensina?	Para que serve o conhecimento? Quais são os comportamentos observáveis de um bom aluno? Quem manda na escola? Quais são os comportamentos observáveis de um bom professor? Quais são os comportamentos observáveis de um bom gestor?

- Em caso afirmativo, essas alterações sugerem novos devires e formas de subjetivação ou representam mais uma mistificação pedagógica de falsa emancipação?

Questões para estudantes	Questões para professores	Questões para gestores
De que forma você diria que esta escola o transformou? Diga o antes e o depois.	De que forma você diria que esta escola o transformou? Diga o antes e o depois.	De que forma você diria que esta escola o transformou? Diga o antes e o depois.