



Ensino médio integral e protagonismo juvenil: práticas e vivências na escola do novo saber no Amapá

Integral high school and youth protagonist: practices and experiences in the school of new knowledge in Amapá

 **Nelcy da Costa Pereira**

Mestre em Educação

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

Macapá, Amapá – Brasil.

nelcycostapereira@hotmail.com

 **Ilma Andrade Barleta**

Doutora em Educação

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

Macapá, Amapá - Brasil.

ilmabarleta@gmail.com

Resumo: O protagonismo juvenil tem sido bastante discutido no meio educacional, principalmente, a partir da Lei n.º 13.415/2017 sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil. O objetivo neste trabalho é o de analisar o protagonismo juvenil no Ensino Médio. Assim, questionou-se como o protagonismo juvenil se constitui na escola de Ensino Médio Integral, utilizando-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo, com o uso de questionário aplicado aos egressos do Ensino Médio Integral. De acordo com os pressupostos da política para o Ensino Médio Integral, o protagonismo juvenil enquanto ação educativa se constitui por meio da participação ativa, na qual o educando é visto como fonte de iniciativa e de liberdade. Portanto, ele deve contribuir para que o jovem se torne autônomo, competente e solidário ao longo da sua vida social e profissional - condição que, segundo os egressos, ainda acontece de forma operacional e simbólica.

Palavras chave: ensino médio integral; política educacional; protagonismo juvenil.

Abstract: The youth protagonist has been widely discussed in the educational environment, principally, from Law 13.415/2017, which deals with the reform of high school in Brazil. The objective here is to analyze the protagonist in high school. Then, asked: How does youth protagonist constitute the integral high school? The bibliographic and field research was used, with questionnaire applied to 35 graduates of Integral High School. Dand according to the assumptions of the policy for integral high school, youth protagonist as an educational action is constituted through active participation, in which the student is seen as a source of initiative and freedom. Therefore, it should contribute to the young person becoming autonomous, competent, and supportive throughout his social and professional life - condition, which according to the graduates, still happens in an operational and symbolic way.

Keywords: integral high school; educational policy; youth protagonist.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

PEREIRA, Nelcy da Costa; BARLETA, Ilma Andrade. Ensino médio integral e protagonismo juvenil: práticas e vivências na escola do novo saber no Amapá. *Dialogia*, São Paulo, n. 40, p. 1-19, e21064, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.21064>.

American Psychological Association (APA)

Pereira, N. da. C., & Barleta, I. A. (2022, jan./abr.) Ensino médio integral e protagonismo juvenil: práticas e vivências na escola do novo saber no Amapá. *Dialogia*, São Paulo, 40, p. 1-19, e21064. <https://doi.org/10.5585/40.2022.21064>.

1 Introdução

Historicamente as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio tem sido alvo de disputas em vários sentidos e finalidades. Os argumentos utilizados pelos propositores e defensores das várias reformas, que desde os anos de 1990 vêm acontecendo, compõem uma linha de alegações que evidenciam a necessidade de adequações desse nível de ensino, de forma que atenda aos requisitos de uma formação para a vida, por meio da consolidação de valores e de competências necessárias para o século XXI, além das necessidades definidas pelo setor empresarial para contemplar o mercado de trabalho.

Essas mudanças demonstram a complexa teia que abrange a educação brasileira, sob o discurso de melhoria da qualidade da educação, da igualdade de oportunidades e equidade, considerando os estudantes como os grandes protagonistas das suas escolhas para o desenvolvimento dos seus projetos de vida. Conforme os seus idealizadores, a modelagem da educação integral visa suprir a necessidade de reestruturação da escola para responder aos desafios do seu tempo histórico, a partir da aprovação da Lei n.º 13.415/2017, fato que exige um olhar em sua totalidade política e social, bem como das contradições que se entrelaçam.

Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva analisar o protagonismo juvenil no Ensino Médio Integral. No percurso questionou-se: Como o protagonismo juvenil se constitui no Ensino Médio Integral por meio do Programa Escola do Novo Saber? Para atender ao objetivo realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo, com a utilização de questionário, aplicado a trinta e cinco egressos do Ensino Médio Integral de uma escola pública estadual de Santana-AP, que concluíram o curso em 2019 e 2020. Os sujeitos da pesquisa foram abordados com a observância dos procedimentos éticos necessários em estudos que envolvem pesquisa científica em ciências humanas.

O estudo é oriundo da Dissertação de Mestrado com o título “A política de educação integral no ensino médio: as oportunidades educacionais e o protagonismo juvenil (2017 a 2020)”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

O texto foi organizado em quatro seções, além da introdução e das conclusões. Desse modo, foi realizada inicialmente uma breve discussão sobre a política de educação integral no Ensino Médio brasileiro e sua expansão no campo educacional. Em seguida, discutiu-se a reforma do novo Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017. Posteriormente, abordou-se o Programa Escola do Novo Saber e o protagonismo juvenil e; na última seção, tem-se o protagonismo juvenil sob a ótica dos egressos.

Nas conclusões deste artigo ressaltamos, dentre outros aspectos, que o protagonismo juvenil aparece ora como princípio educativo, ora como metodologia alinhada às perspectivas de formação do jovem, ou simplesmente como ação educativa, onde emergem com alguns conceitos como: autonomia, solidariedade e competência, em que, segundo os enunciados da política de educação integral, o jovem no final da educação básica será capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-la em realidade para responder a contextos e desafios, limites e possibilidades no contexto do século XXI.

2 A Política de educação integral no ensino médio

A política nacional de educação integral no Ensino Médio surge como uma maneira de intervir nas desigualdades sociais por meio da escola pública. Porém, o que demanda maiores debates é a sua especificidade na relação entre Estado e a sociedade civil organizada, que ocorre por meio das parcerias entre o público e o privado. Gramsci (2007) considera que essa relação se dá por meio dos interesses econômicos e políticos das classes e frações de classes organizadas na sociedade civil, que sempre estão presentes nas decisões a partir das tramas privatistas. Esse aspecto da relação entre interesses políticos e econômicos Gramsci denominou de Estado Integral:

O Estado Integral, cuja originalidade está na percepção da existência de “uma parte da sociedade civil” que é vista como forma de organizações de hegemonia produtoras de consensos “ativos” e “passivos”. Ou seja, são instâncias associativas que, formalmente distintas das organizações empresariais e das instituições estatais, se apresentam como associatividade voluntária sob inúmeros formatos (GRAMSCI, 2007, p. 333).

Essas tramas ficam bem aparentes a partir da reforma educacional dos anos de 1990, quando se altera a responsabilidade do Estado. A tensão entre equidade e eficiência demarcou a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma nova gestão pública caracterizada por meio das parcerias público-privado. Segundo Shiroma e Evangelista (2014), o discurso sobre o público não estatal justificou a transferência de parte das tarefas do serviço público às Organizações não Governamentais (ONGs), com vista a inserir na gestão novas formas de gerir o social. Assim, segundo as autoras, caberia ao Estado gerenciar as políticas e ações, enquanto as organizações sociais, sob forma de fundações e institutos privados, executariam as políticas sociais com recursos públicos.

Nesse sentido, Silva (2018) considera que os modelos educacionais vivenciados, especificamente, o de Educação Integral em Tempo Integral (EITI), são mecanismos voltados para o alívio das tensões provocadas pela pobreza junto às organizações da sociedade civil, os quais são

formulados por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esses organismos disseminam um tipo de escola pública sintonizada com frações da classe dominante brasileira, especialmente a de setores empresariais, desenvolvendo tarefas como a política de educador coletivo, por meio de parcerias.

É nesse contexto que a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) ganha destaque, pois, teoricamente, ela foi fundamentada pelo Centro de Estudos de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o qual funciona como uma organização de natureza privada, porém, oficialmente, sem fins lucrativos, que elabora programas para serem desenvolvidos na educação, principalmente na escola pública, por meio de assessorias (SILVA, 2018). Para esse autor, o objetivo dessa iniciativa é aproximá-la daquilo que está de acordo com as demandas e os interesses da instituição do setor financeiro, como, por exemplo, as instituições Itaú Unibanco Holding S.A., empresas que financiam e dirigem programas educacionais em instituições públicas e privadas.

Dessa forma, as experiências de Educação Integral no Brasil, nas últimas décadas do século XXI, têm se expandido nacionalmente, inserindo-se na agenda das políticas educacionais. Para Pestana (2014), agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado das suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, sendo prioridade da educação a formação do ser humano, compreendida em sua totalidade.

No entanto, a forma como está sendo implementada essa integralidade na educação, com apenas a ampliação do tempo escolar, parece atender às recomendações das conferências internacionais sobre Educação, como as de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), que alinhadas a uma concepção de educação, foi materializada enquanto política pública, a partir dos anos de 1990, no contexto da reforma do Estado e da Educação (PESTANA, 2014).

Nesse sentido, a proposta das organizações multilaterais é a de que as políticas educacionais estejam atreladas às legislações brasileiras para o cumprimento daquilo que estava previsto, como, por exemplo, a implementação da educação em tempo integral com relação ao Plano Nacional de Educação, através da Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), cuja análise se torna pertinente porque é o que está prescrito na Meta 6 desse documento. Tal meta estabelece que pelo menos 50% das escolas públicas brasileiras e 25% dos seus alunos estejam, até 2024, desenvolvendo atividades diversificadas por meio da ampliação da jornada escolar (PNE/BRASIL, 2014).

Assim, em sintonia com as exigências do mercado de trabalho cada vez mais globalizado e efêmero, com um governo pressionado pelo empresariado, o qual determina a pauta educacional

no Brasil arbitrariamente, decide-se por reformar o polêmico Ensino Médio, mas de maneira unilateral.

3 A reforma do novo ensino médio (Lei n.º 13.415/2017)

As orientações para a ampliação da jornada escolar de modo a incluir o Ensino Médio foram estabelecidas, inicialmente, por meio da Medida Provisória n.º 746/2016, que instituiu a reforma nesse nível de ensino no país. A urgência dessa reforma foi explicitada por Mota e Frigotto (2017, p. 357):

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade.

Para os autores acima, a reforma no Ensino Médio torna-se necessária no sentido de elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, com a ampliação da jornada escolar, visa melhores alcances no desempenho escolar. Nesse sentido, a reestruturação do currículo se ajustaria às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI, para tentar resolver o problema da permanência e a contenção da evasão escolar.

No entanto, a reforma do Ensino Médio brasileiro, para além das aparências da qualidade da educação, está alinhada a uma perspectiva de Estado e aos seus fundamentos, como destaca Costa (2019, p. 26): “a contrarreforma da educação, a partir da década de 1990, tem sido tratada como um conjunto de valores de inspiração neoliberal e neoconservadora, baseados no mercado, com vistas a adequar a educação à competitividade internacional”.

Para o autor acima citado, a reforma serviu como escapatória na garantia de apoio e de condições para a sua plena implementação, haja vista o discurso contido nas propagandas do Novo Ensino Médio com diversos termos e expressões como: liberdade de escolhas, autonomia e participação por meio do protagonismo juvenil apelando para a subjetividade, principalmente dos jovens que, de fato, se encontram desestimulados com a escola.

Para Costa (2019), a ação que defende a implementação de uma estrutura de regulação social parece contraditória aos seus objetivos, pois o que se tem percebido é o aumento das desigualdades sociais pela dualidade, pela diferenciação e pela flexibilização do Ensino Médio,

centrado no objetivo de correção dos processos de ensino e não no da oferta de mais oportunidades para a formação humana.

Segundo Lima (2004), esses mecanismos de mudanças abrem espaço para outros interesses assentados em princípios capitalistas referentes à formação do trabalhador que, devido ao crescente uso das tecnologias e da modernização, exigem formações mais flexíveis e competitivas em nome das competências e da meritocracia. Ainda, para Lima (2004), atualmente a educação tem sido um terreno fértil e privilegiado para as medidas de racionalização, tendo nas estratégias gerencialistas os resultados de eficiência e eficácia educativas, sob o domínio empresarial.

Nesse contexto, a Lei n.º 13.415/2017, que se converte no “novo” Ensino Médio brasileiro, expressa uma organização política que se sustenta por estruturas jurídicas contrárias aos interesses sociais e a favor dos interesses neoliberais. Como afirmam Frigotto e Ciavatta (2012), assiste-se à regressão da educação média à perspectiva pragmática e tecnicista da pedagogia das competências, mas com um diferencial norteador e com a aparência da flexibilização que, contraditoriamente, se faz presente na exigência da Lei em relação aos fins da educação, os quais agora são condicionados aos âmbitos ideológicos e políticos da classe dirigente.

Um dos pontos que chama a atenção no Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) é a divisão do currículo em cinco áreas ou itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), de modo que cada estudante curse pelo menos um deles. Essa divisão curricular pode ter por consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais. Ao contrário do discurso oficial, não serão os estudantes que vão escolher qual itinerário cursar, pois a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação.

Para Silva (2017), o incentivo à ampliação da jornada escolar se faz sem que sejam efetivamente assegurados os recursos financeiros de forma permanente. Já a formação profissional como mais uma opção formativa implica em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional, acentuada pela privatização, por meio de parcerias com o setor privado. A retirada do currículo de algumas disciplinas como Filosofia e Sociologia, por exemplo, configuram mais uma forma de negação do direito ao conhecimento, bem como uma ameaça à ampliação da oferta e da qualidade da educação básica. Portanto, Krawczyk (2011) afirma que, no momento histórico em que as transformações de ordem social, econômica e cultural acentuam os conflitos e os processos de exclusão social, revitalizando o individualismo e os interesses privados, é necessário pensar o Ensino Médio de forma ousada, sem economia de ideias e de ações. Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar o seu lugar como instituição sociocultural em face das

mudanças sociais e políticas, porém, não somente por uma questão produtiva e econômica, mas principalmente, por um projeto de educação plena.

Assim como em diversos estados brasileiros, no Amapá foi implementado um programa denominado “Escola do Novo Saber” que, por meio de parcerias, incorpora o Ensino Médio que passou a ser em tempo integral, seguindo as determinações das organizações internacionais, como veremos a seguir.

4 Escola do novo saber e protagonismo juvenil: uma proposta pedagógica para a escola pública amapaense

O Ensino Médio brasileiro, após as reformas dos anos de 1990, tem apresentado uma variedade de programas, cuja diversidade impulsiona um sentido dialético de influências nas transformações históricas e sociais ocorridas em tempos e espaços na contemporaneidade, derivando das relações de poder nas articulações entre capital, trabalho e educação (KUENZER, 2017).

Nesse contexto, o estado do Amapá, em 2016, por meio de uma política de governo articulada entre os entes federados e instituição pública (Estado e MEC) e, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), iniciou a discussão sobre a implementação do Programa Escola do Novo Saber em oito escolas estaduais de Ensino Médio nos municípios de Macapá e Santana. Assim, em 2017, foram ofertadas vagas para a 1ª série do Ensino Médio em tempo integral nas referidas escolas.

A finalidade principal da implementação dessa política, segundo o Governo do Estado do Amapá (GEA) e a Secretaria Estadual de Educação (SEED), é o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual, assegurando, assim, a criação de uma rede de Escolas do Novo Saber.

Dessa forma, o Amapá, por meio das parcerias, se insere na agenda da privatização e ao programa de fomento e ampliação da jornada escolar no Ensino Médio, conforme a Lei Federal n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e a Lei Estadual n.º 2.283/2017, que instituiu o Programa de Escola do Novo Saber, no âmbito do estado do Amapá. A implantação nas escolas ficou sob a responsabilidade do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A proposta pedagógica da Escola do Novo Saber tem suas bases teóricas metodológicas nos quatro pilares estruturados do Relatório Jacques Delors (1996), intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, assim apresenta que: sob a perspectiva do aprender a conhecer, aprender a

fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que considera a capacidade do estudante em praticar o autodidatismo, compreendendo, refletindo e assimilando determinados conhecimentos a partir de si próprio e dos recursos de que dispõe (ICE, BRASIL, 2016).

Conforme os cadernos pedagógicos de formação do ICE, a referida metodologia parte da capacidade do educando em praticar o domínio de conhecimentos e a elaboração de estratégias. Sob essa perspectiva, espera-se que o estudante seja capaz de socializar o conhecimento de forma clara e objetiva a outras pessoas. Portanto, à medida que vão desenvolvendo suas habilidades por meio do “conhecer a conhecer”, os educandos vão adquirindo a capacidade de praticar e construir os conhecimentos e habilidades para analisar, sintetizar e interpretar dados e situações diversas (ICE/Brasil, 2016).

A organização curricular do Programa Escola do Novo Saber é fundamentada na Lei n.º 13.415/2017, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e à parte diversificada do currículo. Na parte diversificada do currículo operam as metodologias de êxitos¹, que dão suporte ao projeto de vida do estudante e ao protagonismo juvenil. Para Magalhães (2008), o projeto de vida de cada estudante, que acontece pela ênfase do protagonismo juvenil, conduzirá os estudantes ao exercício das competências fundamentais para o desenvolvimento do seu protagonismo. Segundo Magalhães (2008, p. 24), o foco é a “formação de jovens autônomos, produtivos e solidários, que acontece por meio das tecnologias e metodologias integradas a um novo jeito de ver, sentir e cuidar da juventude”.

O termo protagonismo vem do grego que, literalmente, quer dizer “o lutador principal”. No campo da Educação, o referido termo designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltados para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, segundo Costa (2012), é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

No entanto, para que as ações educativas traçadas para os jovens do EMTI se deem de forma positiva é necessário considerar as metodologias de êxitos, as quais devem ser empreendidas por toda a equipe escolar, a presença dos estudantes no espaço escolar e no seu entorno social. Costa (2012) afirma que um aspecto essencial do protagonismo são as ações que se empreendem em busca de soluções concretas para problemas identificados. Porém, cabe à escola propiciar oportunidades e espaços para essas atitudes, criando condições para os estudantes mobilizarem saberes para as suas práticas.

¹ Metodologias de êxito da parte diversificada do currículo compõem na tecedura do fazer pedagógico. Elas são partes do currículo escolar, que acontecem por meio da BNCC e o Plano de Ação da escola. ICE/Brasil, 2016.

Ainda, segundo o referido autor, os estudantes com práticas protagonistas podem extrair mais conhecimento e qualificar o meio social com suas contribuições, desenvolvendo atitudes que mobilizem saberes necessários à vida em sociedade, assim como a sua qualificação profissional futura com o pleno desenvolvimento das suas potencialidades. Então, a partir dos resultados das ações é que se fomentam as características essenciais para as práticas de protagonismo, como o perfil empreendedor, a capacidade de liderança, a atitude proativa, a responsabilidade e as habilidades na resolução de problemas (COSTA, 2012).

Silva (2018) considera o protagonismo dentro da política formulada de educação integral, como sendo mais um discurso neoliberal, no qual os atores sociais negociam interesses, sendo eles os únicos responsáveis pela condição social do jovem na sua inserção ao mercado de trabalho. Para a referida autora, o protagonismo, da forma como está sendo utilizado no meio educacional, apresenta um modelo prescritivo de combate aos efeitos econômicos e políticos para a população jovem, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e com ênfase no empreendedorismo.

Nesse sentido, a concepção de participação da juventude inclui tanto a ação ativa como a passividade, pois o indivíduo é beneficiado com investimento no modo de fazer as coisas para se tornar o seu próprio empregador. Para Silva (2018) parece que o protagonismo juvenil contribui mais para o individualismo, já que o foco é a iniciativa própria do educando, o que pode trazer poucas mudanças sociais, políticas e econômicas. Além disso, o referido termo contribui para a desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais, já que é repassada ao estudante toda a responsabilidade por sua situação de sucesso ou de fracasso.

Portanto, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 65) esclarecem que só é possível entender as tramas que se passam na educação e nas suas concepções, assim como as políticas dos sistemas educativos, quando as compreendemos como “constituídas e constituintes das relações e dos interesses das classes fundamentais e grupos sociais”. Nesse sentido, é importante conhecer os aspectos das relações sociais que determinaram a forma como as políticas de educação em tempo integral se constituíram e estão se tornando hegemônicas no país e, por conseguinte, no Amapá.

5 O protagonismo juvenil sob a ótica do egresso

Segundo Benittes (2014), a ideia de protagonismo juvenil no currículo do Ensino Médio foi difundida pelo marco legal das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (1998) que, além de adotarem como um dos pilares as inovações sugeridas, permitiram a aproximação com a definição de uma “ação cidadã” ou como a preparação para o envolvimento

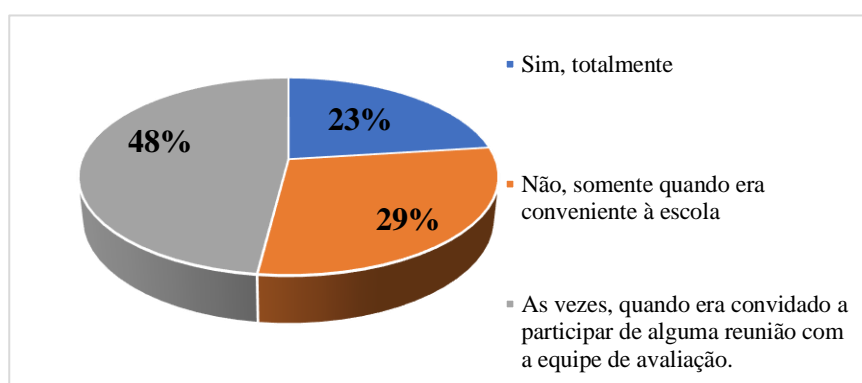
de jovens no seu contexto escolar ou político. Portanto, essas circunstâncias levaram a ampla repercussão da expressão “protagonismo juvenil” na área educacional.

Em 2017 com o Novo Ensino Médio o protagonismo juvenil passou novamente a ser incentivado no currículo escolar. No caso da realidade amapaense o Programa Escola do Novo Saber foi responsável em materializar a reforma do Ensino Médio, Lei nº. 13.415/2017. Assim, foi realizada pesquisa com egressos do Programa (implementado em uma escola pública no município de Santana-AP) com objetivo de verificar como o protagonismo juvenil se efetivou.

Participaram da pesquisa, por meio de questionário, trinta e cinco egressos. Levando em conta a faixa etária dos participantes, pode-se dizer que eles têm idade entre 17 e 20 anos. Quanto ao gênero, identificou-se que 51,4% são do gênero feminino e 48,6% são do gênero masculino. Sobre a moradia 42,9% residem somente com a mãe, 31,4% com outros parentes (avós, tios/tias e padrinhos/madrinhas) e 25% moram com os seus pais.

Como o protagonismo juvenil tem como fundamento a participação ativa do educando, perguntamos aos egressos se eles realmente se sentiam parte da solução de problemas reais quando estavam na escola. As respostas foram apresentadas no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Como aluno (a) você se sentia como parte de solução de problemas reais na escola?



Nota: Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

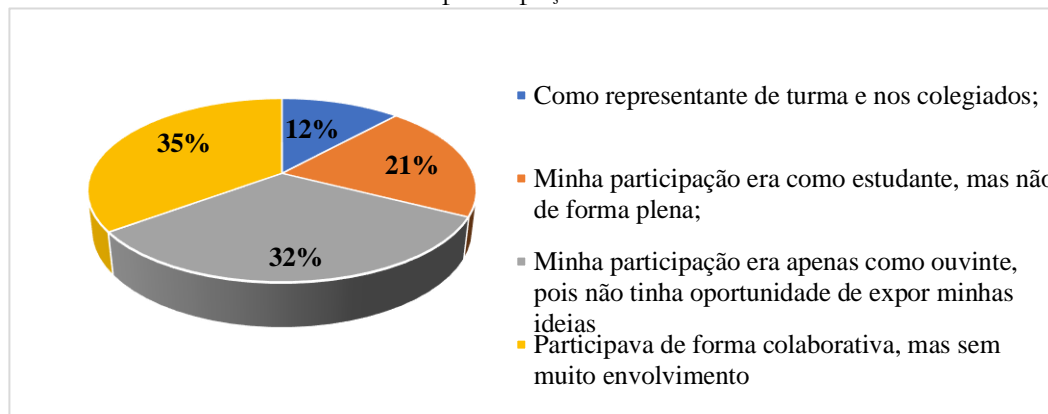
Do total de egressos questionados, 23% responderam que se sentiam parte da solução de problemas reais na escola, 29% responderam que não se sentiam tão envolvidos assim, pois a sua participação acontecia somente quando era conveniente à escola. Porém, 48% disseram que, às vezes, eles eram convidados a participar de algumas reuniões com a equipe de avaliação do programa e da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Amapá.

De acordo com as respostas dos egressos, a maioria não se considerou parte da solução de problemas reais da escola, visto que o tipo de participação da qual faziam parte era apenas simbólica, pois a presença dos jovens em encontros e reuniões era apenas para mostrar que eles existiam e que para a escola são sujeitos importantes. Ou seja, as suas presenças se transformavam em uma espécie de mensagem no interior da escola de que eles, os jovens, estavam ali.

Constatou-se que há uma correlação de forças na busca pela construção de novos sentidos para a escola na contemporaneidade, na qual os jovens buscam se fazer ouvir e participar. Nesse sentido, Costa (2012) afirma que, quando a escola abre espaço para o estudante problematizar e interferir em questões da própria escola, ela está fazendo com que esse aluno/a adquira compromisso, não só com a escola, mas com a própria vida. Portanto, tratar o jovem como solução de problemas significa considerar uma concepção mais ampla de ser humano, que abrange o próprio desenvolvimento do seu potencial. Para isso, é preciso ter oportunidades que, efetivamente, desenvolvam potencialidades e se encontrem nas práticas educativas (ICE/BRASIL, 2016).

Para o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escola é necessário a oportunidade para estar envolvido. Por isso, perguntamos aos egressos como se efetivava a sua participação na escola, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Como se efetivava sua participação na escola?



Nota: Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

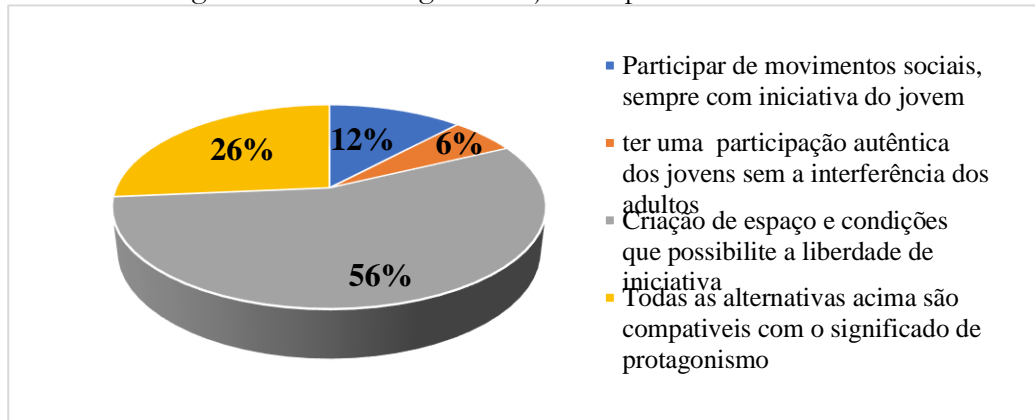
Do total de egressos pesquisados, 12% foram representantes de turmas, 21% responderam que a sua participação era apenas como estudante, mas não de forma plena, porque não se sentiam envolvidos. Ainda, 32% responderam que sempre estavam presentes, mas que não tinham oportunidades para expor as suas ideias. Porém, 35% responderam que a sua participação era mais colaborativa, mas sem muito envolvimento.

Fazendo uma análise desse quadro quanto à falta de participação dos estudantes, quando os sujeitos responderam que não se sentiam envolvidos ou que não tinham oportunidade de expor as suas ideias, observou-se que mais de 50% não tinha uma participação autêntica, mas sim operacional, ou seja, que os jovens participavam apenas da execução de uma ação planejada pelos adultos.

Costa (2012) considera que, para o jovem passar de potencialidade à potência, é necessária a criação de espaços e de condições capazes de possibilitar o seu envolvimento na busca de soluções concretas para os problemas, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Assim, o protagonismo possibilita ao educando o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais o jovem exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da sua identidade e no desenvolvimento da autoestima – marcos fundamentais para o projeto de vida (ICE/BRASIL, 2016).

Mas o que os egressos entenderam sobre o significado de protagonismo? As respostas foram as seguintes, como demonstra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Significado de Protagonismo juvenil para o Estudante



Nota: Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Conforme os resultados acima, 12% dos egressos compreendem que protagonismo juvenil significa participar de movimentos sociais, sempre com a iniciativa dos jovens. Além disso, 6% responderam que é ter uma participação autêntica sem a interferência dos adultos, ao passo que 56% entenderam o protagonismo juvenil como sendo a criação de espaços e de condições que possibilitem aos jovens a liberdade de iniciativa à solução de problemas reais. Mas 26% consideraram que todas as alternativas acima são compatíveis com o significado de protagonismo juvenil, o que seria a resposta ideal, pois alcançaria as demais demandas.

Observa-se nas respostas dos egressos que há certa divergência quanto à compreensão sobre o protagonismo juvenil ou que, talvez, tenha faltado aos participantes uma melhor interpretação quanto às opções de respostas, visto que a última resposta é uma integração das três primeiras, sendo uma síntese das demais.

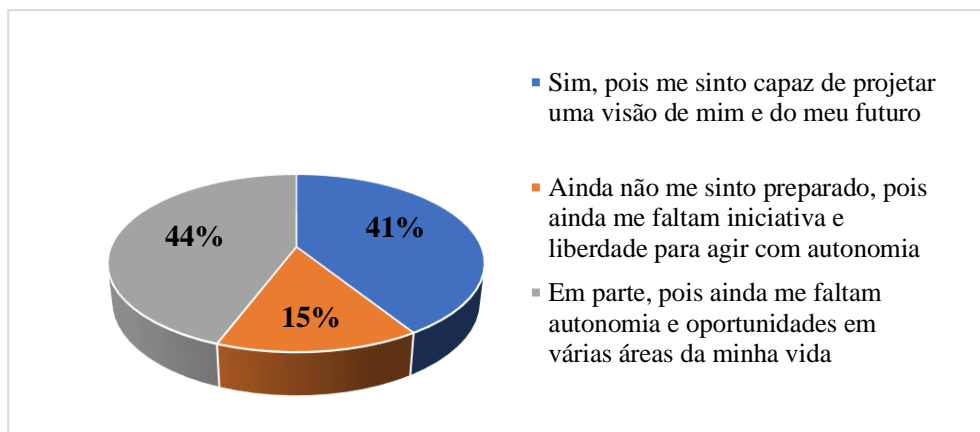
Portanto, considera-se que a resposta ideal, com indicação do todo, seria a resposta dos que representam os 26% que assim responderam (todas as respostas acima são compatíveis com o conceito de protagonismo juvenil), porque ela englobaria as demais opções. Porém, olhando por uma visão mais ampliada, entende-se que os estudantes já têm uma noção do significado de protagonismo juvenil como sinônimo de participação plenamente autônoma, na qual o jovem participa desde o planejamento até a apropriação dos resultados.

Nesse contexto, a escola como uma instituição social tem o grande desafio de oferecer esse espaço para os jovens estudantes e colaborar para que eles consigam adquirir autonomia e compromisso. No entanto, segundo Dubet (2006), apesar de a escola ainda manter o monopólio da cultura acadêmica, parece que ela vem perdendo o monopólio cultural, com a concorrência cada vez maior da cultura de massa e da circulação social de informações. Com isso, parece que a escola se tornou parte dos problemas que ela se propôs a resolver, visto que ela está mais a serviço da acumulação produtiva e do mercado de trabalho do que de uma formação qualitativa dos jovens, transformando os sujeitos em seres históricos-sociais.

Outro aspecto relacionado ao favorecimento de espaço para os jovens exporem suas experiências é o de que a unidade escola é vista como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Deyrrel (2007) esclarece que institucionalmente a escola é administrada por um conjunto de normas e de regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Isso impede a participação ativa dos jovens, os quais são vistos apenas como alunos e não como sujeitos históricos capazes de colaborar com novas ideias.

Sobre o preparo dos jovens para resolução dos problemas do cotidiano, temos o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Se sente preparado para enfrentar os problemas do dia a dia com responsabilidade, iniciativa, liberdade, compromisso e autonomia?



Nota: Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

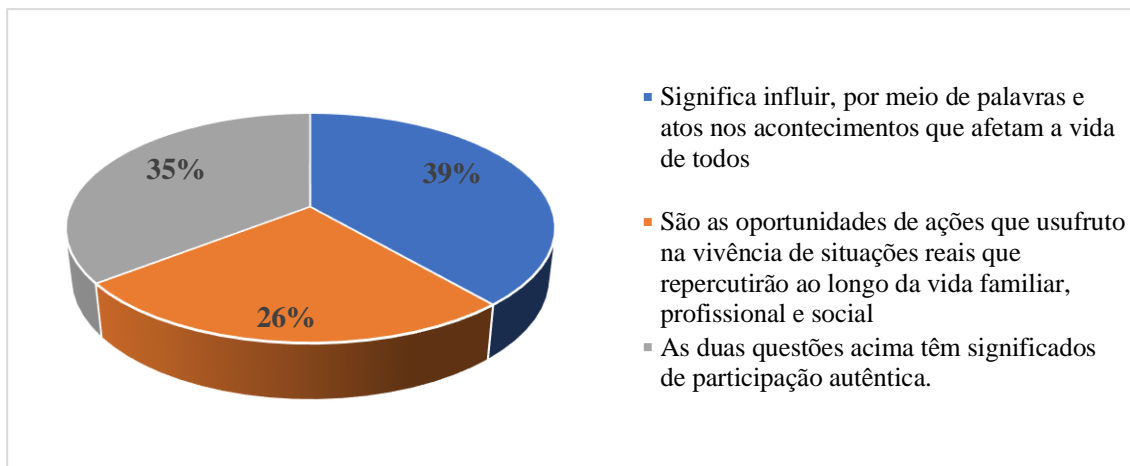
Conforme os resultados sobre tal preparação para enfrentar os problemas, 41% dos egressos disseram que sim, pois já são capazes de projetar uma visão de si e do seu futuro. No entanto, 15% ainda não se sentem assim tão seguros, visto que ainda lhes faltam iniciativa e liberdade para agir com autonomia. Porém, 44% se consideram em parte preparados, pois ainda lhes faltam autonomia e oportunidades em várias áreas da sua vida.

Observa-se que a maioria dos estudantes, de alguma maneira, já se sente capaz de enfrentar problemas reais do cotidiano, embora com algumas fragilidades, o que se acredita que seja decorrente da própria idade e do meio cultural familiar no qual estão inseridos já que, por vezes, a família não estimula a terem liberdade de tomar as suas próprias decisões, faltando-lhes essa autonomia e, conseqüentemente, oportunidades. Isso pode prejudicar o desenvolvimento desses jovens, principalmente, quando se tem como propósito tornar o jovem autônomo e responsável.

São nas práticas e nas vivências que o estudante tem a possibilidade de viver novas experiências, de crescer como sujeito mais competente e seguro de si, de intensificar as suas relações com a escola e o seu entorno e de desenvolver uma autonomia mais responsável, deixando de ser um mero espectador para se tornar uma fonte de iniciativa, com compromisso e liberdade (ICE/BRASIL, 2016). Por conseguinte, quando a escola abre espaço para o estudante problematizar e interferir em questões da própria escola, ela está fazendo com que esse sujeito adquira compromisso, não só com a escola, mas com a própria vida. Para Costa (2012) isso ajuda na formação da sua identidade, na capacidade de compartilhar e comunicar seus sonhos e numa experiência de aprendizagem ligada à construção do seu projeto de vida.

Quando foi perguntado sobre o sentido de participação autêntica para os egressos, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 5 - Significado de participação autêntica



Nota: Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

De acordo com as respostas dos egressos, 39% disseram que participação autêntica significa influir, por meio de palavras e de atos, nos acontecimentos que afetam a sua vida e a vida de todos aqueles que assumiram uma atitude de não-indiferença e de valorização positiva. Para 26%, a participação autêntica significa a oportunidade de ações que se adquirem na vivência de situações reais que repercutem uma atitude de não-indiferença e de valorização positiva. Mas 35% dos participantes consideraram que as duas primeiras respostas acima na legenda têm significados de participação autêntica. Portanto, a terceira resposta seria a resposta ideal, visto que ela inclui as demais, complementando o sentido do termo.

Percebe-se, ainda, uma insegurança em alguns egressos quanto ao sentido de participação autêntica ou que, talvez, lhes tenha faltado melhor interpretação quanto às respostas. Acredita-se que para os demais, os que marcaram a primeira e segunda resposta, faltou um melhor entendimento a respeito do termo “participação autêntica”, uma vez que a terceira opção englobaria as demais. Mesmo assim, considera-se que os jovens egressos já possuem uma compreensão parcial sobre a participação autêntica e como devem utilizá-la.

Costa (2012) destaca que toda participação se torna genuína quando ela se desenvolve em um ambiente democrático, onde o jovem participa da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados. Sem esse ambiente democrático, a sua participação torna-se manipulação e não contribui para o desenvolvimento pessoal e social do jovem.

Conforme o modelo pedagógico do Programa Escola do Novo Saber, a quantidade e a qualidade das oportunidades de participação para os educandos usufruírem nas vivências de situações reais, os jovens poderão influenciar no desenvolvimento da sua autonomia e autodeterminação, as quais repercutirão ao longo da sua vida social e profissional (ICE/BRASIL,

2016). Mas, para que isso aconteça, é necessária uma relação direta entre receptividade, incentivo, apoio e envolvimento por parte dos adultos e da escola; do contrário, desenvolver-se-ão a indiferença, a suspeita e a hostilidade que despertam reações contrárias nos educandos, como as divergências e a apatia (ICE/BRASIL, 2016).

6 Conclusões

Durante o desenvolvimento deste estudo, observou-se que a política de educação integral no Ensino Médio brasileiro tem se expandido no campo educacional, trazendo consigo novos modelos educacionais, esboçando alguns conceitos como o de protagonismo juvenil, com características conservadoras em atendimento ao modelo econômico neoliberal. Seu objetivo tem sido o de intervir nas desigualdades sociais por meio da escola pública, numa relação entre Estado e a sociedade civil organizada, o que acontece por meio das parcerias entre o público e o privado.

É nesse contexto de parcerias e acordos que surge o Programa Escola do Novo Saber, como mais um programa entre tantos, cuja diversidade impulsiona um sentido dialético de influências nas transformações históricas e sociais ocorridas na contemporaneidade, as quais derivam das relações de poder nas articulações entre capital, trabalho e educação.

Detectou-se que na proposta pedagógica do referido programa, o protagonismo juvenil aparece ora como princípio educativo, ora como metodologia alinhada às perspectivas de formação do jovem, ou simplesmente como ação educativa, onde emergem com alguns conceitos como: autonomia, solidariedade e competência, em que, segundo os enunciados da política de educação integral, o jovem no final da educação básica será capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-la em realidade para responder a contextos e desafios, limites e possibilidades no contexto do século XXI.

Constatou-se que o termo protagonismo juvenil vai se materializar, por meio de um conjunto de práticas e vivências na escola, onde as ações educativas vão gerar espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas às soluções de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa. De acordo com a metodologia, o ato de aprender é de responsabilidade do aluno, que passa a ser o sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Nesse sentido, a função socializadora da escola transcende os conteúdos formais das ciências, pois ela está a serviço de uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende formar.

No entanto, como no protagonismo juvenil, a participação é a base da metodologia pela qual se estrutura o projeto de vida, parece ser uma condição ideal para os jovens, porém, ainda

acontece de uma forma operatória e simbólica. Nesse contexto, detectou-se que os estudantes ainda têm poucas oportunidades de serem envolvidos nas decisões da escola. Nesse sentido, a efetivação dos direitos de participação, os resultados demonstraram o quão incipiente ainda é a sua consideração como atores sociais relevantes, com efetivo poder de decisão nas questões que lhes afetam, assim como em outros contextos sociais e políticos.

Portanto, o grande desafio educacional consiste em preparar os estudantes para transporem todos os aspectos da vida que lhes impedem de se tornarem verdadeiros cidadãos, que busquem o desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais e produtivas para a melhoria da qualidade de vida, agregando novos esforços e construindo estratégias para enfrentarem a nova realidade educacional, a fim de se tornarem verdadeiramente protagonistas das suas próprias histórias. Assim, as oportunidades de participação que obtiverem na vivência de situações reais influenciarão no desenvolvimento da sua autonomia e autodeterminação, as quais, por sua vez, repercutirão ao longo das suas vidas social e profissional.

Referências

AMAPÁ. Lei n.º 2.283/2017. Institui o Programa de Escolas do Novo Saber, no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, n. 6591, 29 dez. 2017.

BENITTES, Valéria L. Andreoni. *A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral*. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Pernambuco, 2014.

BRASIL. *Lei n.º 13.415 de 2017*. Altera as Leis N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. Brasília: *Câmara dos Deputados*, Coordenação de Publicações, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei. n.º 9.394/96. Brasília: SECAD, 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 1998.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. *Revista Brasileira de Política e*

Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019.

COSTA, Antônio C. G. O adolescente como protagonista. *In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento*, Brasília, v. 1, 2012.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Trabalho como princípio educativo*. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: Maquiavel: notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Caderno de Pesquisa*, v. 41, n. 144, set./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcSDJ9KfDZjqLmtG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 02 de jun. 2021.

KUENZER, Acácia. Z. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 ago. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE/BRASIL). *Cadernos de formação do Ensino Médio Integral*. 2. ed. Recife, 2016.

LIMA, Antônio B. (Org.). *Estado, Políticas Educacionais e gestão Compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.

MAGALHÃES, Marcos. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n.º 746/2017, Lei n.º 13.415/2017. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf> Acesso em: 20 de jul. 2021.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA. Olinda. Estado, Capital e Educação: Reflexões sobre hegemonia e Redes de Governança. *Revista Educação e Fronteira On-line*, Dourados, MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago., 2014.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. A concepção Empresarial da Educação Integral em Tempo Integral. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, out./dez., 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/76399> Acesso em: 18 de nov. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769> Acesso em: 05 de set. 2021.