

PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA

VOLUME 1



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Governador

Camilo Sobreira de Santana

Vice-governadora

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretária da Educação

Eliana Nunes Estrela

Secretária-executiva do Ensino Médio e Profissional

Maria Jucineide da Costa Fernandes

Coordenadora da Educação em Tempo Integral

Gezenira Rodrigues da Silva

Articulador da Coordenadoria da Educação em Tempo Integral

Denilson da Silva Prado Ribeiro

Orientadora da Célula de Desenvolvimento da Educação em Tempo Integral

Daniela Bezerra de Menezes Gomes

Equipe Técnica da Célula de Desenvolvimento da Educação em Tempo Integral (CEDTI)

Anna Karina Pacífico Barros

Ellen Oliveira Lima Sandes

Jefrei Almeida Rocha

Maria Nahir Batista Ferreira Torres

Maria Socorro Braga Silva

Newton Malveira Freire

Paulo Jakes Cunha da Silva Júnior

Rivadavia Tavares Martins Filho

Teresa Márcia Almeida da Silveira



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

COLABORADORES

SEE Acre

Núcleo de Ensino Médio em Tempo Integral (NEMTI)

Divisão de Ensino Médio (DIVEM)

Departamento de Educação Básica (DEB)

Diretoria de Ensino (DE)

SEDUC Alagoas

SEECT Paraíba

Gerência Executiva de Ensino Médio

Comissão Executiva de Educação Integral

SEE Pernambuco

Assessoria de Educação Integral e Profissional

Superintendência Pedagógica de Educação Integral e Profissional (SUPED)

Gerência Geral de Educação Integral (GGEI)

Gerência Geral de Educação Profissional (GGEP)

Gerências Regionais de Educação (GREs)

SEDUC Sergipe

Governo de Sergipe

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

Gabinete do Secretário

Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral

APOIO **Instituto Sonho Grande**

Design **Renata Borges**

Revisão **Kelly Baeta e Zainne Lima Matos**

APRESENTAÇÃO

Olá, educadora! Olá, educador!

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da Rede Estadual do Ceará possui, em sua essência pedagógica, uma educação que preza pelo desenvolvimento integral das estudantes e dos estudantes, objetivando, assim, estimular as capacidades cognitivas, corporais, afetivas e relacionais de todas as alunas e todos os alunos.

Essa unidade de ensino deve estruturar o projeto pedagógico com base em três princípios fundantes:

- I. A escola como comunidade de aprendizagem;
- II. A aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante; e
- III. O protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de ensino médio.

A interligação desses princípios permite que a aluna e o aluno vivenciem diversas situações de aprendizagem e protagonizem escolhas que fazem sentido para o seu projeto de vida.

Partindo da afirmação de que “não se ensina protagonismo”, este primeiro volume (o material será composto de três livros) tem como objetivo auxiliar a compreensão das diversas características do protagonismo juvenil e do modo como podemos vivenciá-lo, diariamente, no ambiente escolar. Ele apresenta diversas expressões existentes nas escolas de tempo integral, como: os Clubes e a possibilidade de esses espaços serem um caminho para o engajamento social; o Projeto de Vida e a maneira de ajudar na difícil tarefa de fazer escolhas; o Currículo, e a forma como o protagonismo se faz presente, tanto na parte flexível quanto no que é visto como imutável sobre o tema dentro das escolas; o Empreendedorismo, desde que esteja em consonância com a vontade e com o que o aluno projeta para o seu futuro; as formas de ser participativo na gestão escolar e a importância do engajamento nos grêmios, nos conselhos de classes e na representação de turma.

Fazer com que o protagonismo seja trabalhado e desenvolvido por nossas estudantes e por nossos estudantes é um fator primordial para a aquisição do conhecimento e o engajamento dessas jovens e desses jovens nos mais diversos setores da sociedade.

Cabe à escola proporcionar oportunidades e vivências para que todas e todos adquiram as competências e as habilidades necessárias para externar sua prática como centro do processo educativo e para que sejam reconhecidos como seres representativos e atuantes em seus ciclos sociais.

Um bom trabalho a todas as educadoras e a todos os educadores!



FOTOS CEDIDAS PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

PARTE I PROTAGONISMO NA ESCOLA

1	<u>Introdução</u>	8
2	<u>O que significa ser protagonista?</u>	
	<u>Um papel que cabe a todas e a todos</u>	16
	<u>O protagonismo como valor: por uma</u> <u>escola de mais perguntas e menos respostas</u>	20
	<u>Protagonismo e comunidade escolar:</u> <u>um ambiente favorável à ação dos jovens</u>	22
	<u>Juventudes: sem respeito</u> <u>à diversidade, não há protagonismo</u>	25
3	<u>Aprendizagem de protagonismo</u>	
	<u>Aluno protagonista, professor protagonista, escola protagonista</u>	28
4	<u>Ensino de protagonismo: fazer, mais do que falar</u>	
	<u>Um plano de ação para promover ações protagonistas</u>	32

PARTE II O PROTAGONISMO E SUAS EXPRESSÕES NAS ESCOLAS INTEGRAIS 39

1	<u>Clubes</u>	
	<u>Engajamento social pode ser o caminho</u>	41
2	<u>Projeto de vida</u>	
	<u>O desafio de ensinar a fazer escolhas</u>	50
3	<u>Currículo</u>	
	<u>Antirracismo e inclusão: o necessário reconhecimento nos conteúdos</u>	55
	<u>Educação antirracista</u>	56
	<u>Dimensões da educação inclusiva</u>	61
4	<u>Empreendedorismo e protagonismo</u>	
	<u>Sim, desde que seja escolha do aluno</u>	64

SUMÁRIO

5 Gestão escolar e protagonismo

Princípios e expressões da gestão democrática **66**

Grêmios **68**

Representantes ou líderes de turma **70**

Conselhos de classe **72**



WAYHOMESTUDIO - BR.FREEPIK.COM

PARTE I

PROTAGONISMO NA ESCOLA

*A juventude é um tempo presente. Ela
não é tempo de transição, de passagem.*

Regina Novaes, antropóloga e pesquisadora do CNPq

01 INTRODUÇÃO

A no após ano, a Escola do Passado (nome fictício) se deparava com alunos desmotivados e que não viam sentido em estar na escola. Muitos chegavam a abandonar os estudos antes mesmo de concluírem o Ensino Médio. Professores reclamavam o quanto de esforço e dedicação tinham em planejar aulas que pareciam não fazer o menor sentido para os seus estudantes. Alguns desses eram vistos como “alunos problemáticos”, e que não queriam nada com a vida. O grêmio



estudantil da escola estava desativado e os alunos não se importavam. Sequer imaginavam o quanto aquele espaço já havia sido mágico.

Nas datas festivas era o momento em que os estudantes tinham espaço para participarem de forma pontual. Em uma festa junina, após a insistência dos alunos, o gestor da escola deu espaço para que eles escolhessem a trilha musical, mas estabeleceu limites.

“Vocês podem escolher as músicas, mas nada de funk, sertanejo, axé ou rapp”. Na Escola do Passado era comum que os alunos participassem apenas em questões pontuais, como apoiar na organização de uma festa ou evento esportivo. Mas queriam mais...

Um dia, algo começou a mudar... A Escola do Passado recebeu a proposta de participar de um projeto inovador, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, que tinha como objetivo reforçar o compromisso das escolas com a formação integral dos estudantes, promovendo ações de engajamento dos alunos, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de tomada de decisões, da responsabilidade com o seu processo de aprendizagem e da participação ativa no planejamento das ações escolares, sem esquecer o estímulo à participação dos jovens nas esferas política, social, cultural e econômica, bem como o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes.

A comunidade escolar foi consultada e aceitou participar desse projeto. Em pouco tempo, já se percebia uma mudança considerável na Escola do Passado. Seja na simples criação de oportunidades para a participação ativa dos estudantes, seja na organização de tempos e espaços para que os jovens pudessem desenvolver ações protagonistas ou envolvendo os alunos em atividades voltadas ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, trazendo clareza e responsabilidade sobre os processos de aprendizagem.

Em pouco tempo, a Escola do Passado passou por uma importante transformação, nunca vista antes. O clima escolar mudou para melhor e os espaços de promoção





de escuta ativa foram definidores para a identificação dos pontos de atenção e o envolvimento de toda a equipe escolar e dos estudantes no planejamento e no monitoramento de ações e estratégias voltadas ao melhor funcionamento da escola. Os estudantes passaram a se sentir acolhidos e participantes nas tomadas de decisões e resolução de problemas, ficando mais motivados e confiantes para a concretização dos seus projetos de vida. Motivação que, a bem da verdade, não se via antes. Os estudantes passaram a reconhecer a importância do papel dos professores, da equipe gestora, dos demais funcionários e das famílias no apoio aos seus processos formativos e se sentiram envolvidos na solução de problemas relacionados ao bom funcionamento da escola. Com espaços e tempos planejados intencionalmente para a prática do protagonismo juvenil, os alunos passaram a se sentir acolhidos e confiantes para a participação de ações envolvendo a escola e até mesmo a comunidade do bairro e a sociedade de maneira geral, num formato de educação para a cidadania e para a vida, onde a iniciativa do jovem é proativa na busca de soluções, com compromisso, senso crítico e responsabilidade.

Por mais que esteja narrada de maneira ficcionalizada e sem compromisso com a verdade estrita dos fatos, esta é uma história real. De fato, muitas escolas abraçaram projetos que promoveram mudança significativa nos espaços, nas relações e no compromisso com a entrega de uma educação de qualidade. É importante destacar que a mudança ocorrida na Escola do Passado só foi possível graças à realização de um trabalho conjunto entre Secretaria e escola, onde toda a comunidade foi convidada a participar da solução dos problemas e onde todos passaram a construir uma relação de pertencimento e de responsabilização pelo planejamento das ações e atividades da escola.

Poderíamos, porém, imaginar diversos desfechos diferentes para esse fato. A Escola do Passado, por exemplo, poderia ter recusado à participação no projeto que dava evidência ao protagonismo e à proatividade dos estudantes; diretoria e coordenação pedagógica poderiam ter se recusado a promover espaços e tempos para o protagonismo estudantil; professores poderiam não ter acolhido as orientações para a promoção de uma maior participação dos alunos nos processos de aprendizagem; e os próprios alunos poderiam não ter demonstrado interesse e motivação para participarem de forma proativa e responsiva nas soluções dos problemas da escola.

Evidentemente, é infinita a variedade possível de desfechos.



CONTESTAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA

Com alguma frequência, nos deparamos com pessoas e instituições que ainda não compreenderam o papel dos jovens na escola. Em algumas escolas os “mais protagonistas” entre os alunos são vistos pelos professores e mesmo pelos gestores escolares como aqueles que “causam confusão”; muitas vezes são os “contestadores”, os “impertinentes”. O caso que acabamos de acompanhar é apenas um, mas ele ajuda a pensar sobre esse ponto bastante central que é a oportunidade de desenvolvimento do protagonismo dos estudantes dentro da escola.

Numa concepção tradicional de escola (consoante com uma visão de mundo igualmente tradicional e menos democrática), no bojo de uma pedagogia transmissiva e centralizadora, não é possível falar em protagonismo. Numa realidade assim, provavelmente não se deseja que o protagonismo se efetive. No máximo, pode-se conceber que os alunos venham a ser protagonistas... depois de deixarem a escola, mas não lá.

Protagonismo não tem a ver necessariamente com contestação, mas é inegável que o desenvolvimento de uma atitude mais protagonista, participativa e autônoma pode redundar em contestação, por exemplo, quando, de maneira mais organizada, os alunos mobilizam-se para cobrar algo da escola. É importante que possamos “encontrar um lugar” para uma atitude mais contestadora – um lugar tanto dentro de cada um de nós (que consiga lidar com ela de uma forma mais profissional e menos pessoal), mas também um lugar institucional.

Afinal, a **energia** que alimenta a contestação é a mesma que poderá, graças ao trabalho pedagógico, ser transformada em **atitude construtiva e colaborativa**.

Para pensar a formação para o protagonismo e operar com ela para o efetivo exercício na escola, é fundamental começar essa discussão do início, compartilhando os conhecimentos e os entendimentos sobre os conceitos de adolescência e juventude.

Hoje temos consciência de que a adolescência é um período do desenvolvimento humano correspondente (ao menos do ponto de vista legal) às idades entre 12 e 18 anos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Do ponto de vista histórico, porém, essa compreensão é relativamente recente. Antes do período entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais (1918-1939), não se falava em “adolescência”; apenas se concebia a infância e a idade adulta, eventualmente, empregando-se os termos “juventude” e “puberdade”, referentes exclusivamente às transformações físicas pelas quais todos passamos nessa transição. Aquilo a que chamamos hoje de “adolescência” não era reconhecido enquanto um período da vida de todos nós, com suas características, seus desafios próprios e, também, suas qualidades. Era, sim, visto como uma passagem, uma transição, uma espécie de “preparação” para a vida adulta.



Diversamente disso, a adolescência precisa ser compreendida como um momento em si, como tempo presente, como nos alerta Regina Novaes no documentário **Medo de sobrar, medo de sonhar**, lançado pelo Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC-SP) em 2017¹. Para aqueles que lidam com os adolescentes e suas adolescências (mais adiante, retornaremos a esse plural), essa mudança de concepção tem profundas implicações, inclusive nas escolas.

PARA
SABER
MAIS

A ADOLESCÊNCIA NA HISTÓRIA

A partir da Segunda Guerra Mundial, há o interesse do capital no “prolongamento” da juventude, processo que vem se acelerando. Para saber mais sobre como os conceitos de juventude e adolescência evoluíram na história, leia o texto **Breve História da Adolescência**, de Bruno Carrasco, com boas referências bibliográficas sobre o tema.

A palavra “adolescência” designa, segundo o Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa: “Período do desenvolvimento humano, entre a puberdade e a idade adulta, durante o qual ocorrem mudanças físicas, como o crescimento acelerado e a maturidade sexual e alterações psicológicas e sociais”. De acordo com o Dicionário Houaiss, adolescência é: “1. fase do desenvolvimento humano caracterizada pela passagem à juventude e que começa após a puberdade. 2. (fig.) fase, momento de alguma coisa que se caracteriza pelo viço, pelo frescor; juventude, mocidade.”

Ao ler tais definições, quem não é um especialista em trabalhar com essa faixa etária, tende a pensar que é desnecessário refletir mais sobre a adolescência. Nós, educadores, sabemos que não é bem assim... É apenas quando convivemos e trabalhamos com adolescentes, quando (nesse sentido) nos tornamos “especialistas” em adolescência, que ficam evidentes nossos muitos não-saberes em relação a esses sujeitos.

No trabalho e na relação com eles, são comuns alguns desencontros, que muitas vezes se manifestam, por exemplo, no que costumamos chamar de indisciplina ou incivilidade. Parece haver, muitas vezes, uma certa incompreensão deles a respeito do porquê agimos da maneira como agimos – e, não menos frequentemente, ocorre também o inverso.

É diante desses impasses que podemos formular as boas perguntas sobre os adolescentes e suas adolescências. É nesse momento que ganhamos as condições para problematizar a adolescência e fazer perguntas que transcendam as definições simples: passamos – como os próprios adolescentes tendem a fazer – a perguntar mais do que a responder (*leia quadro na próxima página*).

¹ O documentário **Medo de sobrar, medo de sonhar** foi produzido pela Infame durante o Seminário “Jovens e Trabalho: Dilemas, Invenções e Caminhos”, realizado no Sesc Bom Retiro, em São Paulo (SP).



PARA REFLETIR E DISCUTIR NA ESCOLA

CONHECENDO O PÚBLICO

Equipe gestora: vale usar uma reunião do horário pedagógico para assistir ao documentário *Medo de sobrar, medo de sonhar* e discutir a fundo as questões a seguir, que poderão ser o início de um diagnóstico sobre como a escola vê o público com o qual trabalha.

- ♦ O que motiva as atitudes dos adolescentes?
- ♦ Em que medida nosso olhar permite não homogeneizá-los nessas maneiras de agir?
- ♦ Percebemos que há diferentes formas de ser adolescente, mesmo que as representações sociais em vigor, notadamente em uma sociedade de consumo, tendam a tomá-los como “uma coisa só”?
- ♦ Quais conflitos se apresentam a eles nesse momento da vida?
- ♦ Como lidam com as compreensões que desenvolvemos sobre eles?
- ♦ O que os adolescentes pensam de nós, adultos, e da escola, quando nos veem tocando em questões (muitas vezes previstas nos currículos escolares) que eles não reconhecem como importantes e, por outro lado, não tratando de outras tão centrais para eles?
- ♦ O que nos aproxima e o que nos distancia dos jovens?
- ♦ Qual o papel do restante da sociedade diante dessa fase da vida e o que temos feito (enquanto sociedade civil, enquanto propositores de políticas públicas, enquanto agentes de educação) para contribuir com os adolescentes num período frequentemente tão conflituoso?

Segundo o psicanalista Contardo Calligaris (1848-2021), muitas transformações ocorrem nos anos de adolescência, e o que se vê é que a sociedade, de maneira geral, tem dificuldade de lidar com os sujeitos que se encontram em um percurso de transformação. De certa forma, ela impõe aos adolescentes uma “moratória”, ignorando que eles já têm condições (biológicas, cognitivas e sociais) de se tornarem **sujeitos da própria vida** e desempenharem **papéis sociais** semelhantes aos dos adultos. Simplesmente é imposto a eles um “tempo de espera”, em que os próprios adolescentes veem pouco sentido². É como se a nossa sociedade não conseguisse reconhecer a adolescência como um **tempo presente**.

² CALLIGARIS, C. **Adolescência**. Col. Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.



Se, por um lado, Calligaris ajuda a tomar o adolescente como um “alguém” (antes que, socialmente, ele seja reconhecido como tal), por outro não propõe que “lutemos contra” a ideia cultural e historicamente construída de adolescência e passemos a tratar os adolescentes como adultos plenos, capazes de pensar, interagir e trabalhar. No limite, essa reflexão deixaria de lado, como algo obsoleto e sem sentido, a própria escola. Porém, não é disso que se trata.

É precisamente nesse espaço que se inscrevem as reflexões sobre o protagonismo juvenil e as práticas a ele relacionadas, já vividas por muitas escolas e redes, há alguns anos. É coerente que as escolas de Ensino Médio, como lugar de trabalho dos especialistas em adolescência, sejam mobilizadas na direção contínua de se (re) pensarem em relação aos adolescentes.

Ao experimentar, no dia a dia, uma escola que parece fazer pouco sentido para os alunos e, por outro lado, notar o quanto eles são capazes de se engajar naquilo que os interessa, naquilo em que têm e/ou precisam exercer um papel ativo, perceberemos que tem tudo a ver tratar de protagonismo na escola.

O QUE A COMUNIDADE PENSA SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL

AVALIAÇÃO INICIAL

Uma boa maneira de começar um **percurso de formação continuada** para o trabalho com o protagonismo juvenil, na rede pública ou na escola, é buscar compreender melhor a maneira como ele é concebido tanto pelos profissionais que trabalham com os jovens como pelos próprios adolescentes. É para isso que pode servir uma situação de **avaliação** junto à equipe, aos estudantes e à comunidade escolar mais ampliada.

Sugerimos convocar uma reunião com os interessados para tratar exclusivamente desse tema, começando com uma pergunta bastante aberta, como esta:

POR QUE TRABALHAMOS COM PROTAGONISMO NA ESCOLA?

É preciso que os participantes possam, primeiro, responder livre e individualmente à pergunta, para, depois, posicionarem-se dentro de determinados espectros.

Diferentes respostas cabem aqui. Desde aquelas que apontarão (em uma postura passiva, pouco protagonista, aliás) apenas a necessidade de seguir os desígnios da nova legislação do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou do



programa de Ensino Médio Integral (algo como “tem de ser assim porque mandam que seja”), até aquelas que darão conta de que a escola deve promover aprendizagens relacionadas aos **desafios da sociedade contemporânea** – o que está intimamente relacionado ao protagonismo juvenil, uma vez que articula o currículo escolar (entendido em sentido amplo) ao mundo, à vida e à comunidade. Em contrapartida, haverá também as respostas que afirmarão, um pouco a contragosto, a necessidade de trabalhar com o protagonismo, e as que destacarão a importância de tomar os estudantes como sujeito de suas aprendizagens, de sua vida e de suas comunidades.

Dentro de cada rede ou mesmo de cada escola, realidades ou necessidades específicas indicarão a possibilidade de buscar outros indicadores. Mesmo assim, damos uma sugestão, considerando que cada um pode colocar a si mesmo (marcando um ponto) em algum lugar do quadro abaixo. Para efeito de planejamento dos esforços formativos, os gestores escolares – notadamente os coordenadores pedagógicos – podem usar esse quadro como uma maneira de avaliar a equipe. A ideia não é que as pessoas se situem nas linhas, mas em toda a área, de acordo com a maneira como se posicionam em relação ao tema.

SUGESTÃO DE QUADRO AVALIATIVO DA EQUIPE ESCOLAR

Trabalhamos com protagonismo “porque nos mandam”.

Trabalhamos com protagonismo **porque no cerne do projeto pedagógico da escola está a ideia de que os estudantes são sujeitos.**

Trabalhamos com protagonismo, **mas...**

Entendemos que a escola se faz em conexão com a vida, a realidade, o mundo.

Elaboração: Daniel Heléne

O mapa que se obterá com base nessa atividade vai iluminar muitas das ações de formação que a escola, ou a rede, entende ser necessário empreender.



02 O QUE SIGNIFICA SER PROTAGONISTA?

UM PAPEL QUE CABE A TODAS E A TODOS

Se lembrarmos de nossas primeiras experiências escolares com a leitura literária, provavelmente recordaremos situações em que precisávamos recontar o enredo de uma narrativa e descrever os personagens. Nessas ocasiões, era comum ter de diferenciar os menos centrais na trama daqueles que podiam ser considerados protagonistas. Na literatura ou no teatro, desde os antigos gregos, papéis de protagonismo não estão reservados a todos. Protagonistas são, por definição, personagens que se distinguem e têm um papel preponderante, ou mais importante do que os demais.

Nesse contexto, ser protagonista é uma condição definida em relação aos outros ou em detrimento deles, que, não tendo o estatuto de protagonistas, seriam coadjuvantes, figurantes, secundários. Parece importante retomar esse sentido mais comum do termo para diferenciá-lo da ideia aqui defendida, que faz com que se possa assumir o protagonismo como um valor importante a ser trabalhado na escola.

Conceber o jovem, o estudante, como protagonista é, há muito tempo, diretriz de uma pedagogia menos transmissiva.

Uma pedagogia mais transmissiva concebe o professor como único protagonista do processo pedagógico: cabe a ele transmitir todo o conhecimento acadêmico aos alunos, aos quais estaria reservado um papel menos protagonista – ou mais passivo. Nessa perspectiva, o foco do processo pedagógico recai, principalmente, no ensino: escolher o que se vai ensinar e em que ordem; estabelecer e “fazer cumprir” currículos prescritivos; planejar aulas que assegurem de que determinado conteúdo “foi trabalhado”; construir processos avaliativos que se configuram apenas como “checagem de conteúdos”. Enfim, conceber que aquilo que os estudantes precisam aprender já está “pronto” em algum outro lugar: num livro, em uma lousa ou na cabeça dos professores.

Por outro lado, uma pedagogia menos transmissiva estabelece a aprendizagem como foco do processo pedagógico. Com isso, evita equivaler os processos de ensino e de aprendizagem – equivalência simbolizada pelo uso da expressão “ensino-aprendizagem”, com hífen – porque entende que cada sujeito contribui com seu



processo, o que resulta em aprendizagens distintas, mesmo tendo vários sujeitos passando por um mesmo processo de ensino.

Essa pedagogia deixa de focar apenas nos chamados “conteúdos escolares” para pensá-los sempre em articulação com aquilo que se sabe sobre como as pessoas aprendem, sobre como nos relacionamos com os objetos de conhecimento. Isso significa tomar como sujeitos do processo – ou como protagonistas – não apenas os professores, mas também os estudantes.

Há algo importante a sublinhar aqui: não estamos mais falando de um protagonista em meio a personagens “secundários”, mas, sim, de vários protagonistas do processo pedagógico, atuando colaborativamente para a construção conjunta de conhecimento. Todos são, assim, sujeitos do processo de aprendizagem.

Há pouco, afirmamos que a adolescência não era, antes do período entre as duas Guerras Mundiais, tida como um momento em si da vida humana. É também nesse contexto histórico que se afirma o que ficou conhecido como movimento da Escola Nova, que teve início ainda no final do século XIX.

O escolanovismo foi fundamental no desenvolvimento do conhecimento pedagógico e das práticas escolares de todo o século XX por muitas razões, entre elas, pela defesa que a experiência escolar não deveria ser vista como uma etapa de preparação para a vida. John Dewey (1859-1952) argumentava que as crianças não estão, num dado momento, “sendo preparadas para a vida” e, em outro, vivendo.

Adolescência ou juventude, experiência escolar, vida: para conceber essas dimensões de maneira integrada, é preciso considerar os sujeitos que as articulam de maneira integral, tanto como protagonistas da própria experiência escolar e das próprias aprendizagens, como protagonistas da própria vida – ou seja, tomá-los como **partícipes da construção de destinos**, sejam esses “destinos” escolares ou pós-escolares, individuais ou coletivos.





Celso Ferretti, Dagmar Zibas e Gisela Lobo Tartuce destacam que “o discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 1920 e 1930, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação.”³ E continuam:

*Embora o conceito de participação de jovens (e dos pais) na vida da escola não seja novo, na década de [19]90 foram emitidos diferentes documentos oficiais – tanto em nível federal, quanto nos estados – que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno.*⁴

É nesse contexto de ênfase renovada à participação que surge o termo protagonismo. Além de estar vinculado à aprendizagem, ele é carregado de sentidos, como:

- ♦ participação;
- ♦ ação;
- ♦ coletividade/comunidade;
- ♦ futuro; e
- ♦ diversidade

Dessa forma, está intimamente articulado à vida republicana democrática.



³ FERRETTI, Celso et. al. “Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. In: Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 122, maio/agosto de 2004, p. 412.

⁴ Idem, ibidem.



O QUE OS JOVENS PENSAM DO PROTAGONISMO?

RÓDA DE CONVERSA/ CONCURSO

Para a construção ou o aprimoramento do trabalho com protagonismo juvenil na escola, é interessante aprofundar os conhecimentos sobre como os estudantes pensam o protagonismo ou pensam-se em relação ao protagonismo. Depois da avaliação inicial com toda a comunidade, pode render bons frutos montar rodas de conversa com eles para saber **o que eles imaginam ser protagonizar sua experiência escolar, suas vidas e seus destinos**. Para que essa experiência seja proveitosa, é importante cuidar de dois aspectos:

- ♦ **Envolver os estudantes na proposição das rodas de conversa:** ninguém melhor do que os próprios estudantes para organizar uma conversa que mobilize todo o grupo, construindo com eles um leque de perguntas mobilizadoras da discussão. A equipe da escola (professores, merendeiros, porteiros, coordenadores, inspetores etc.) deve participar, sempre imbuída da ideia de ouvir e permitir a fala de todos.
- ♦ **Afinar a escuta da equipe pedagógica e da equipe gestora da escola:** isso será decisivo para extrair, desse tipo de experiência, informações que realmente ajudem a pensar – e a constantemente repensar – a escola e a rede. E, então, devemos dizer quais dimensões, entre as já listadas, foram mais apontadas pelos alunos, assim como notar se alguma – ou mais de uma – não foi tocada.

Outra possibilidade para sugerir aos estudantes (eventualmente organizados no grêmio ou em representantes de sala) – é lançar um **curso de redação** em torno do tema protagonismo.

Há que se formular cuidadosamente essa proposição, levando em conta o contexto específico da escola e/ou da rede. Algo assim pode funcionar:

FAÇA UM TEXTO EXPLICANDO O QUE ENTENDE POR “SER PROTAGONISTA” E EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ SE PERCEBE PROTAGONISTA.

Sempre que se criam concursos, é preciso explicitar os **critérios** e os **fins**. Nossa sugestão não é escolher a “melhor redação”, mas selecionar um conjunto delas, cuja leitura atenda a algum fim. Por exemplo:

- ♦ imprimir as redações na íntegra ou em trechos em formato grande e afixar em diferentes pontos da escola durante um período (como um lambe-lambe);
- ♦ lê-las em voz alta na abertura de conselhos de classe participativos ou em algum evento escolar que envolva as famílias;
- ♦ usá-las como inspiração para trabalhos visuais nas aulas de Artes.



Com isso, espera-se que os estudantes escrevam **redações críticas**, já que a criticidade da visão deles é aquilo que melhor informará sobre como trabalhar com o protagonismo na escola e na rede.

Cada escola pode, com base nos textos que seus alunos apresentarem, compilar as principais ideias deles sobre protagonismo e distribuir aos professores para embasar propostas futuras.

O PROTAGONISMO COMO VALOR: POR UMA ESCOLA DE MAIS PERGUNTAS E MENOS RESPOSTAS

Como começamos a resgatar o significado de *protagonista* pelo caminho da literatura, vale destacar mais um aspecto que remete a ela: a questão da autoria. Os textos ficcionais permitem esmiuçar as dimensões de **aprendizagem** e de **sentido** acionadas quando se pensa no termo “protagonismo”. Em linhas gerais, um autor é aquele que cria, que produz, que escreve algo original, inscrevendo essa criação na vida dos demais e de sua comunidade. O autor de um livro é lido por outros sujeitos e pode ser criticado ou elogiado; ele passa a fazer parte de uma comunidade por meio de sua obra.

Etimologicamente, é possível relacionar a palavra **autor** (do latim *auctor*) à palavra autoridade (do latim *auctoritas*). O autor é aquele que autorizou-se a escrever ou que foi autorizado a fazer isso. *Escrever* é, nesse sentido, também um processo de *autorizar-se* na comunidade, no mundo.

Na escola de Ensino Médio, qual é a autoria possível dos estudantes?

A Reforma do Ensino Médio, assim como a BNCC, trouxe essa questão à tona: o estudante de Ensino Médio é agora, pelo menos em teoria, capaz de escolher boa parte do próprio currículo escolar por meio dos itinerários formativos. Há aqui um tanto de autorizá-lo a ter autoria sobre seu processo, informado por seu projeto de vida.

Mas há algo ainda mais radical do que isso a ser considerado num trabalho com protagonismo. Ao retomar o que escreveu o psicanalista Contardo Calligaris, afirmamos que não se tratava de “deixar de lado a escola” como algo “obsoleto e sem

PARA REFLETIR E DISCUTIR NA ESCOLA

ESTUDANTES CURIOSOS

- Minha escola ou minha rede propõe desafios que deixem os estudantes curiosos, para que formulem perguntas (em vez de dar respostas)?
- Qual espaço minha escola ou minha rede abre para que os alunos sejam, de fato, autores, no sentido amplo?



sentido” quando estamos diante de uma concepção contemporânea de adolescência, mas de indagar como a escola pode se relacionar melhor com os adolescentes ao compreender, de maneira mais aprofundada, o que se passa com eles, **por exemplo, tomando-os como sujeitos perguntadores e investigadores, mais do que como “respondedores”**.

No senso comum – muitas vezes partilhado pelos próprios jovens –, a escola é um lugar de respostas. Essa concepção faz lembrar de alguns programas televisivos, como a *Escolinha do Professor Raimundo* (da Rede Globo) ou as aulas do Professor Girafales (transmitidas durante anos pelo SBT, no programa mexicano *Chaves*). Naquelas “salas de aula”, o que imperava eram as perguntas dos professores e as respostas dos alunos; o efeito de humor vinha muitas vezes da quebra dessa expectativa – ou porque o aluno questionava o professor ou porque não respondia “o certo”. Esse “certo”, aliás, estava pronto no livro, no quadro ou na cabeça do professor, cabia aos alunos apenas aceder a ele em vez de construí-lo por meio de perguntas próprias. É claro que essas “escolas” dos programas humorísticos são caricaturas, mas elas ajudam a entender, com mais vivacidade, como se forma o senso comum.

As perguntas que um adulto faz na escola para que os adolescentes respondam podem, em alguns casos, motivá-los em direção aos estudos; porém, as perguntas que eles são capazes de fazer e as investigações que constroem para tentar respondê-las evidenciam a mobilização (interna) para o estudo⁵. Essas perguntas – de autoria deles – é que vão sustentar o vínculo significativo dos jovens com a escola e com os estudos.

O sociólogo argentino Axel Rivas, refletindo sobre a escola do século XXI, presentia-nos com a seguinte reflexão, bastante freireana:

O que devem aprender hoje os estudantes para serem protagonistas no futuro? A premissa que dá vida a este documento [referência ao próprio livro] é formá-los na capacidade de fazer perguntas a si mesmos. Já não se pode sair da escola como um barco cheio de respostas que afunda no mar pela falta de sentido que elas adquirem no momento de navegar pelo mundo. Os jovens precisam sair do sistema educacional cheios de indagações, como toda pessoa que aprendeu a conquistar o conhecimento.⁶

⁵ Nessa diferenciação entre motivação (como algo que vem de fora para dentro) e mobilização (como algo que vem de dentro para fora), estamos acompanhando CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

⁶ RIVAS, Axel. *O que é Preciso Aprender Hoje? Da escola das respostas à escola das perguntas*. São Paulo: Fundação Santilhana, 2019, p.9.



Paulo Freire, aliás, nos dizia que “a existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar.”⁷

Com tudo isso, ressaltamos o quanto o protagonismo pode e deve ser entendido como um valor, uma concepção bastante ampla – e não como uma espécie de “técnica a ser desenvolvida” pelos estudantes. Um processo formativo das equipes escolares para lidar com a formação para o protagonismo deve ser pensado de maneira homóloga.

PROTAGONISMO E COMUNIDADE ESCOLAR: UM AMBIENTE FAVORÁVEL À AÇÃO DOS JOVENS

Correndo o risco da generalização, é possível observar que o cenário educacional com o qual nos deparamos hoje é o de uma escola que parece fazer pouco sentido para os jovens. Geralmente, esse tipo de avaliação está associada à percepção de que há, na escola, pouca atratividade tecnológica ou de que os equipamentos, as instalações e a própria organização que elas apresentam são pouco condizentes com o potencial dos adolescentes. Entretanto, é preciso ter muito claro que não são esses aspectos, digamos, “adjacentes”, os fundamentais, pois **o que produz ausência de sentido é o que está no núcleo do trabalho pedagógico, ou seja, as concepções de ensino e de aprendizagem, de conhecimento e, enfim, de educação.**

PARA REFLETIR E DISCUTIR NA ESCOLA

O ESPAÇO DOS JOVENS

- Na minha escola (ou rede), os jovens têm espaço e tempo para se expressarem livremente?
- Em que instâncias da minha escola (ou rede) os jovens são convidados a participar dos processos de decisão?
- Estamos debatendo com os jovens as grandes questões da comunidade e da sociedade?

Por isso, é necessário repensar continuamente o trabalho dos educadores – isto é, de todos que trabalham nas unidades escolares. E isso requer reflexão constante sobre os conteúdos do ensino, as competências e habilidades que se quer que os estudantes desenvolvam, bem como a relação da escola com o território para além de criar as condições de estrutura e funcionamento, com os materiais adequados, que esse tipo de currículo torna possível.

⁷ FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.



A pesquisa **Juventude e Ensino Médio**, realizada pelos professores Paulo Carrano e Juarez Dayrell, aponta que:

O cotidiano escolar é relatado [pelos jovens] como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como 'obrigação' necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.⁸

PARA
SABER
MAIS

DE OLHO NA JUVENTUDE

O **Observatório da Juventude**, criado em 2003 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), reúne pesquisas e propostas de ensino sobre as temáticas educação, cultura e juventudes. Vale a pena acompanhar as ações desenvolvidas e analisadas nas áreas de políticas públicas e formação de educadores.

Já que a constatação é fruto de pesquisa acadêmica séria, diante dela é bom perguntar (em vez de “lutar contra ela” ou distribuir culpas, geralmente aos “outros”): **por que isso está acontecendo?**

A hipótese, mais uma vez, é de que a escola esteja lidando com os jovens sem tomá-los como sujeitos criativos e ativos (do trabalho de aprendizagem, do cotidiano escolar, de suas relações, da comunidade escolar, da sociedade). Em lugar disso, parece se relacionar com eles como objetos (do trabalho de ensinar) e essencialmente passivos (em relação aos mesmos aspectos destacados na frase anterior).

Esse é, precisamente, o ponto em que a instituição escola e a forma como ela está organizada encontra-se, de fato, com a concepção vigente de educação, de ensino e de aprendizagem. Afinal, a escola das respostas (que não é a escola das perguntas e da investigação, da autoria)⁹, é correlata àquela que não convida os jovens a participarem ativamente da gestão do próprio cotidiano, que não se configura como porta de entrada para a investigação das grandes questões, dos grandes problemas da comunidade e do mundo e, portanto, tampouco como porta de entrada para a descoberta das possibilidades de intervenção protagonista. Para promover a construção da escola das perguntas e da investigação, é preciso **tematizar algumas questões e torná-las conteúdos permanentes da formação continuada de educadores** (leia quadro na página a seguir).

Essa é, por um lado, a tese defendida por Carrano e Dayrell com base em entrevistas com adolescentes que estão passando do Ensino Fundamental ao Médio e, por outro, o que também argumenta Axel Rivas, como vimos.

⁸ CARRANO e DAYRELL, “Juventude e Ensino Médio: quem é este jovem que chega à escola?”. In: MAIA, CARRANO & DAYRELL (orgs.) **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos, currículos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 102.

⁹ Cf. RIVAS (2019).



PARA REFLETIR E DISCUTIR NA ESCOLA

ESCOLA DE PERGUNTAS

Aqui vão algumas questões que podem servir de **pauta tanto de reuniões pedagógicas** na escola e na **formação continuada dos educadores da rede**. Para tanto, sugerimos que o formador leia os textos a seguir e, se achar procedente, indique a leitura aos participantes dos encontros.

- ✓ **Juventude e Ensino Médio: quem é esse jovem que chega à escola**, de Juarez Cayrall e Paulo Carrano, p. 102 do documento *Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos, currículos* (Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014).
- ✓ **Perguntas essenciais: abrindo as portas para a compreensão dos alunos**, de Heidi H. Jacobs.¹⁰
- ✓ **Enseñar a plantear preguntas investigables**, de Neus Sanmartí, p. 27 do número 70 da revista *Alambique - didáctica de las ciencias experimentales*.¹¹

- O que significa essa “escola das perguntas” no Ensino Médio se, no fundo, o mundo parece demandar por “escolas das respostas”?
- Como percorrer o caminho dessa transição levando em conta todas as responsabilidades como gestores e educadores?
- Como aprendemos (nós, educadores) a fazer as perguntas difíceis, a formular perguntas essenciais?
- Como construir em nós mesmos a coragem de buscar respostas e, tão importante quanto, saber interpretá-las? Assim motivados e pensando na formação dos educadores, como ensinar outras pessoas a desenhar processos de investigação e análise com base em problematizações significativas?
- De que maneira a escola segmentada em disciplinas e, no máximo, em áreas, relaciona-se com as grandes questões da vida, com as questões socialmente vivas? Em que medida a integração da escola permite levar ao aprofundamento verdadeiro?
- Que papéis desempenham as demais frentes da experiência escolar que não são as disciplinas? Como pensar a organização dos alunos e envolvê-los nesses processos?
- Como operar a transformação de escolas e redes no sentido de passar da obrigação ao desejo?¹²
- Da escola que exclui à que inclui, que papel desempenha a convivência interna e a gestão dessa instituição que se configura como um lugar de todos, sem se tornar uma “terra de ninguém”? Como promover uma cultura do encontro, da convivência pacífica, da valorização da diferença e de colaboração? Como formar pessoas abertas às formas de ser e de pensar dos outros? Como promover a formação de sujeitos éticos e íntegros?
- De que formas o conhecimento e as nossas atitudes diante dele podem promover o autoconhecimento?
- Como a escola se coloca no mundo? Com que responsabilidades o faz?
- Como a escola se relaciona com as múltiplas identidades dos adolescentes? Como se relaciona com o território, suas tradições, seu lugar? Como formar jovens competentes para ser agentes de transformações – de suas vidas e de suas comunidades?

¹⁰ JACOBS, Heidi Hayes. **Perguntas essenciais: abrindo as portas para a compreensão dos alunos**. Disponível na internet.

¹¹ SANMARTÍ, Neus. Enseñar a plantear preguntas investigables. In: **Alambique: didáctica de las ciencias experimentales**, num. 70, pp. 27-36, janeiro de 2012.

¹² MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998 (1991).



JUVENTUDES: SEM RESPEITO À DIVERSIDADE, NÃO HÁ PROTAGONISMO

Com base nas perguntas anteriores, é importante considerar outro aspecto fundante da concepção de protagonismo, ou, como alguns autores também a definem, de participação (em sentido amplo)¹³: a questão do par “identidade e diversidade”.

Adolescência e juventude são objetos frequentes de representação pela mídia e essas representações ajudam a entender não só alguns aspectos da própria adolescência como também como a nossa sociedade a representa e concebe. Como os produtos midiáticos precisam ter uma audiência significativa para atrair anunciantes, os produtores procuram dialogar com os valores, as práticas, os anseios, as questões, enfim, todo um conjunto simbólico que se forma no senso comum e, aparentemente, faz sentido para as pessoas reais (a audiência).

É preciso entender como a juventude vem sendo representada para compreender um pouco mais sobre ela.

PARA REFLETIR E DISCUTIR NA ESCOLA

JUVENTUDES E ADOLESCÊNCIAS

- Dentro da minha escola, os educadores percebem a diversidade de juventudes e adolescências presente na sala de aula ou se referem sempre a um grupo homogêneo?

PADRONIZAÇÃO INDESEJADA

Um traço chama a atenção nos programas que tematizam a vida de jovens e adolescentes: uma certa padronização de comportamentos. Os programas mais interessantes ainda trazem alguma diversidade entre os jovens, mas, não raro, ela é representada como “desvio” ou “comportamento desviante” do “normal” – o que se restringe a poucas características: os jovens representados são, em geral, irremediavelmente felizes, há um certo hedonismo compartilhado, são ou desejam ser consumidores e por aí vai.

No dia a dia, é muito mais comum encontrar jovens que não se enquadram nesses padrões – e isso diz algo fundamental a respeito de todos nós. Assim como há adultos muito diferentes entre si, evidentemente há também jovens muito diferentes entre si. **Há diversas maneiras de ser adolescente e de ser jovem.** E não é porque, provavelmente, encontraremos muitos deles vestidos com roupas semelhantes que eles sejam “iguais”.



OBSERVAÇÃO DO
PROFESSOR

Quem está em contato com uma sala de aula, fazendo uma observação atenta de todos e de cada um, sabe que alguns estudantes passam por questões familiares sérias; uns têm desejo de se tornar engenheiros, enquanto outros têm vontade de virar professores, um ou outro quer ser artista; há os que pretendem abrir um negócio próprio. Pode ser que alguns estejam enfrentando uma depressão. Alguns estão descobrindo amores, eventualmente começando um relacionamento ou se frustrando com a impossibilidade de dar início ou continuidade a ele; e há os que se sentem sós. Outros podem estar preocupados com a situação econômica da família; alguns não têm família ou não têm boas relações com ela. Alguns estão descobrindo as próprias potências; outros já terão experimentado muitas coisas na vida e há os que se sentem “esquisitos” por ainda não ter experimentado aquilo que julgam que todos os outros já conhecem. Alguns são “do fundo”, há os “nerds” e também os que são outras coisas ou todas combinadas. Alguns se indagam sobre sua identidade de gênero. Há os que se preocupam com o futuro e os que se preocupam com o passado. Alguns são bons em História e, entre esses, alguns detestam Física; outros se encantam por Química. Outros fazem incríveis relações entre a Matemática, a Língua Portuguesa e a Filosofia. Alguns podem ter vivido, no passado ou no presente, episódios de discriminação. Alguns são racistas. Evidentemente, essa relação é infinita...

PARA
SABER
MAIS

LIVRO PARA TRABALHAR SINGULARIDADES

O livro *Todas as Pessoas Contam*, da escritora e ilustradora norueguesa Kristin Roskifte (Companhia das Letrinhas, 2020), parece, inicialmente, preocupar-se com a alfabetização matemática. Página a página, as quantidades de pessoas aumentam de zero a 7.800.000.000. Contudo, há outro propósito no uso desses números: compreender as singularidades em meio aos conjuntos, não importa o tamanho deles. Assim é que lemos: “Onze pessoas num time de futebol. Dez delas gostam de jogar futebol. Uma delas tem medo de ir para a escola” e “Duzentas pessoas numa praia. Uma delas leu que há tantas estrelas no universo quanto há grãos de areia na Terra. Duas delas estão entrando em pânico porque não acham os filhos.” A ideia de que somos mais de sete bilhões de habitantes no mundo, mas cada um tem a própria história, parece óbvia, mas não é. **Uma boa ideia é propor aos estudantes a construção de um livro semelhante a esse, focado na escola ou na comunidade. Eles não precisam revelar segredos particulares, mas poderão falar de si mesmos como coletivo e individualidade ao construir narrativas delicadas e diversas.**



É por isso que diferentes especialistas, como Paulo Carrano, Juarez Dayrell e Regina Novaes, preferem se referir a **adolescências e juventudes**, em vez de usar a forma singular, “adolescência” e “juventude”. Incorporar “radicalmente”, como diria Paulo Freire, essa ideia na vida cotidiana não é algo simples nem fácil. A escola construída ao longo dos séculos segue um modelo que está (e precisa estar) a serviço da homogeneização, visto que é um conjunto grande e heterogêneo de pessoas que deve atingir um patamar mais ou menos homogêneo de aprendizagens. Como instituição democrática, é legítimo que se espere isso das escolas.

PADRONIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS

Um bom professor não é “aquele em cuja prova ninguém vai bem, salvo os melhores”, mas o que faz com que todos aprendam o que está previsto no currículo, levando à superação de algumas de suas dificuldades. **Um bom currículo, por sua vez, é o que prevê “aprendizagens universais”, generalizáveis, determinando aquelas sem as quais não é possível aceitar que os jovens se formem.** Queremos que, ao concluir o Ensino Médio, eles possam entrar na vida universitária e aproveitá-la bem, o que exige um certo padrão de aprendizagens, ou que estejam prontos a entrar no mercado de trabalho com competências que também são enunçáveis e generalizáveis – padronizáveis, se quisermos.

COMO FAZER DA ESCOLA UM LUGAR QUE BUSCA EQUALIZAR AS CONDIÇÕES QUE TODOS TÊM DE CONSTRUIR A PRÓPRIA VIDA, SEM PASSAR POR CIMA DA DIVERSIDADE INTRÍNSECA A ESSE “TODOS”?

Essa é uma das grandes questões que o mundo da Educação enfrenta hoje em dia. Ao ser colocada para se pensar o protagonismo juvenil, em lugar de complicação, começam a aparecer fios de solução. Quando se quer potencializar a formação para o protagonismo e a atuação protagonista nas escolas, é preciso, inapelavelmente, abrir espaço para as diversas identidades, ou seja, para a diversidade.

Essa diversidade é interna a cada escola, se forem considerados os sujeitos que compõem cada uma delas, mas também é inerente às redes. Para lidar com o protagonismo, é importante levar em conta a diversidade de contextos. **Diferentes escolas, com diferentes experiências acumuladas, localizadas em diferentes territórios, lidando com diferentes sujeitos e diferentes protagonistas, precisam nos levar a pensar em diferentes processos formativos, desde que concebidos como processos de formação em contexto de trabalho.**



03 APRENDIZAGEM DE PROTAGONISMO

ALUNO PROTAGONISTA, PROFESSOR PROTAGONISTA, ESCOLA PROTAGONISTA

Tomando o protagonismo juvenil como um valor importante de uma pedagogia contemporânea, eficaz, consequente e responsável, é importante que não o “coisifiquemos”. Não raro, no mundo da Educação, vemos alguns princípios importantes sendo transformados em “coisas” e até mesmo em mercadorias. Por exemplo, acontece algo semelhante nos dias correntes com as chamadas “metodologias ativas”.

Foram evidentes os ganhos quando se começou a falar abertamente em “metodologias ativas”, processo que tem resultado em cursos, programas de formação continuada, palestras etc. Por outro lado, muito do que é trazido à tona pelos propagadores das “metodologias ativas” está na raiz daquilo que há décadas conhecemos por *construtivismo* ou até mesmo pelo que Paulo Freire sistematizou como uma *pedagogia libertadora*: tomar o aluno como protagonista da construção de sentidos e, portanto, das próprias aprendizagens. “Sala de aula invertida” ou investimento intenso na proposição de seminários e discussões em sala de aula, por exemplo, são aspectos de que já até mesmo alguns autores do escolanovismo falavam na primeira metade do século XX – não exatamente com esses nomes.

PARA REFLETIR E DISCUTIR NA ESCOLA

O ESPAÇO DO PROTAGONISMO

- Na minha escola, protagonismo vem sendo visto como mais uma unidade curricular, com um tempo específico e um método a seguir?
- O protagonismo é um valor trabalhado no dia a dia da escola?

NÃO À “COISIFICAÇÃO”

Essa nova roupagem não é um demérito e não quer dizer que haja pouca novidade na forma como esse conteúdo tem sido apresentado – e talvez, de fato, isso permita fazer com que essas práticas (todas orientadas por uma pedagogia que toma os estudantes como sujeitos) alcancem audiências maiores. **Mas é decisivo que não se “coisifique” essas práticas: um professor que não concebe a educação de uma maneira menos transmissiva ou centrada nele mesmo dificilmente assu-**



mirá “metodologias ativas” de maneira consequente no seu fazer profissional. Formar, como sabemos, é diferente de treinar.

Observe-se que essa crítica à coisificação não incorre no equívoco de reduzir o construtivismo ou a educação libertadora a uma metodologia. Ao contrário, denuncia justamente isso: a “transformação em coisa”, a “metodologização” da teoria construtivista, dos princípios e da pedagogia construtivista. Esse também é um risco ao qual está exposto o protagonismo juvenil: se há algo que com certeza pode asfixiá-lo é sua coisificação. Por isso mesmo, vale destacar com todas as letras:

- ♦ **Protagonismo não é algo que se “dá”** (ninguém “dá” protagonismo a ninguém).
- ♦ Por isso, **não podemos falar em (dar) “aulas de protagonismo” sem incorrer em alguma imprecisão.**
- ♦ **Protagonismo não é um conteúdo**, como o são o movimento retilíneo uniforme, a globalização ou logaritmo.
- ♦ **Não adianta** (a expressão correta é essa mesmo) apenas **definir um horário circunscrito na rotina escolar para o protagonismo.**
- ♦ **Protagonismo não é episódico**, por isso não deve ser incentivado apenas em determinados momentos, mas no dia a dia.
- ♦ **Protagonismo juvenil é, ao mesmo tempo, concepção pedagógica, processo escolar e resultado de aprendizagem.**

Assumir o protagonismo juvenil como um valor, um pilar do projeto pedagógico, não deve, de maneira nenhuma, ser visto como um jeito de borrar as diferenças entre os lugares de professor e de aluno nem de seus papéis. Por isso, é preciso estimular (apoiando-se neste material, em bibliografia, na leitura do contexto específico da rede e/ou da escola, mas também em suas próprias experiências) **objetivos** relacionados ao protagonismo, ou seja, que sejam os educadores aqueles a definirem e acompanharem (por meio de avaliação constante) aonde se quer chegar, tanto com relação às **aprendizagens dos alunos sobre protagonismo**, quanto no que concerne ao **próprio desenvolvimento profissional e o que tange ao desenvolvimento institucional.**



PROTAGONISMO EM VÁRIAS INSTÂNCIAS

DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

O quadro a seguir deve ser encarado apenas como referência, pois **é essencial que, num processo formativo intencional, os objetivos sejam construídos com a equipe de educadores**, respeitando as especificidades locais de cada rede e/ou escola. A sugestão é, primeiramente, envolver a equipe docente, depois ampliar o processo com os estudantes e, por fim, com os demais educadores da escola para iniciar um **plano de ação**, que será detalhado mais adiante. Seria excelente se a comunidade (as famílias, as lideranças e as referências do entorno da escola) pudesse participar, sendo convidada a analisar criticamente a construção dos objetivos e a sugerir eventuais mudanças ou inserções.

Nessa construção, é interessante sistematizar a avaliação feita pela escola ou pela rede, as rodas de conversa com os estudantes e os textos produzidos por eles sobre protagonismo e apresentar os resultados antes de os trabalhos serem iniciados.

OBJETIVOS RELACIONADOS AO PROTAGONISMO JUVENIL		
PARA OS ESTUDANTES	PARA OS EDUCADORES	PARA A ESCOLA OU A REDE
Objetivos de aprendizagem <i>(Almejamos que nossos alunos, ao longo de sua escolaridade, tornem-se mais competentes em...)</i>	Objetivos de desenvolvimento profissional <i>(Almejamos que os profissionais dessa rede/escola zelem por e sejam cada vez mais competentes em...)</i>	Objetivos de desenvolvimento institucional <i>(Almejamos que nossa rede/escola se torne cada vez mais capaz de...)</i>
1. Tomar a palavra e fazer-se ouvir em suas demandas e reivindicações.	1. Participar ativa, empática e respeitosamente da construção dos destinos da rede/escola em que trabalha.	1. Cultivar uma comunidade escolar (alunos, professores, equipe gestora e demais funcionários, assim como familiares) orgulhosa daquilo que entende como tendo construído junto.
2. Ouvir diversas vozes a respeito de uma mesma questão mobilizadora, entendendo a multiplicidade de pontos de vista e de sujeitos.	2. Planejar e executar aulas que incorporem cada vez mais a participação dos alunos na construção de conhecimento.	2. Ouvir estudantes, funcionários, professores e famílias, além da comunidade do entorno.



3. Agir de maneira solidária, respeitosa e empática com o conjunto de alunos e de sujeitos participantes da comunidade escolar.	3. Valorizar e orientar as experiências de associação e participação e as proposições dos demais grupos que compõem a comunidade escolar (alunos, famílias, funcionários).	3. Tomar decisões conjuntas.
4. Organizar-se para propor soluções cabíveis e sustentáveis para problemas da escola e do entorno.	4. Agir de maneira crítica e construtiva com a equipe gestora da escola e da rede, colaborando para que os processos de renovação e formação continuada sempre melhorem e se enriqueçam.	4. Envolver-se com o entorno, funcionando como instituição pública de referência para a comunidade em que está instalada e se beneficiando dos saberes dessa comunidade.
5. Associar-se com colegas e instituições que tenham afinidade de interesses e especialidades.	5. Responsabilizar-se pela formação integral dos alunos.	5. Lidar com os conflitos de maneira a dirimi-los, mas também aproveitando-os como motor de melhoria constante.
6. Propor encaminhamentos e participar da tomada de decisões de maneira responsável.	6. Conservar o lugar e o papel do professor, ainda que sempre, com sensibilidade e envolvimento, abrindo espaço e escuta para o que os alunos trazem.	6. Dar espaço para interesses diversos que apareçam na comunidade escolar, particularmente na comunidade de alunos, sem colocar em risco a função da escola de apresentar aos alunos interesses ainda desconhecidos.
7. Atuar como mediador de conflitos sempre que possível, buscando o entendimento e a integração da comunidade.	7. Atuar como mediador de conflitos sempre que possível, buscando o entendimento e a integração da comunidade.	7. Constituir uma comunidade em que todos se sintam protagonistas.



04 ENSINO DE PROTAGONISMO: FAZER, MAIS DO QUE FALAR

UM PLANO DE AÇÃO PARA PROMOVER AÇÕES PROTAGONISTAS

**Ensina-se protagonismo?
Se sim, como se ensina?**

Estas duas perguntas estão longe de ser retóricas. Responder a elas é decisivo para entender como avançar de maneira consequente e intencional no trabalho pedagógico com o protagonismo juvenil.

Por tudo o que vimos até agora, poderíamos responder que “não”, não se ensina protagonismo. Em que sentido isso é verdadeiro? No mesmo em que, há pouco, declaramos que protagonismo não se “dá”. Ou seja, o ensino concebido como transmissão ou outorga não tem como resultar em formação para o protagonismo – o que, no máximo, se irá conseguir é que os alunos incorporem declarações relacionadas a ele, mas não que, efetivamente, desenvolvam tais competências ou se tornem mais protagonistas por isso.

PARA REFLETIR E DISCUTIR NA ESCOLA

PROTAGONISMO GERAL

- Nossa escola e nossa rede permitem que todos os atores do processo educacional sejam, de fato, protagonistas?

Para conceber o ensino de protagonismo como possível, é preciso reconhecer que ele deve ser um fazer, muito mais do que um dizer. Sem prejuízo da possibilidade do desenvolvimento de projetos especificamente voltados ao desenvolvimento do protagonismo, é preciso que se constitua um ecossistema em que se possa viver o protagonismo como experiência (da escola inteira) no cotidiano.

Se isso está claro, podemos partir para a segunda pergunta: **como se ensina protagonismo?** Toda a segunda parte desta publicação vai esmiuçar estratégias que tornam possível o trabalho com o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Nesse ponto, interessa abordar essa questão de uma perspectiva um pouco mais teórica, no intuito de alinhar concepções. Assim, é importante ponderar que vamos pensar o ensino de protagonismo juvenil sempre com base nas aprendizagens, ou seja, nas experiências que já constituímos nas redes e nas escolas (não há como deixar de fazer assim) e nos objetivos que viemos fixando no item anterior.



DIAGNÓSTICOS E PONTOS DE CHEGADA

PLANO DE AÇÃO

Ter claros os objetivos de desenvolvimento institucional relacionados ao protagonismo, como sugerido anteriormente, ajuda a organizar a gestão da escola para favorecer o desenvolvimento das competências de protagonismo em todos os que compõem a comunidade escolar. Com a definição dos objetivos, vamos dedicar algum tempo para a elaboração de um **plano de ação** relacionado a eles, que contemple, para cada um, ao menos um **diagnóstico da situação atual** e um **ponto de chegada**. A meta, inevitavelmente, será uma descrição detalhada de como cada objetivo se traduz na prática e no contexto específico de cada escola. Em seguida, é preciso colocar essa meta no tempo e definir períodos (sempre importante para avaliar constantemente os progressos, o que está intrinsecamente ligado ao tempo) e conquistas parciais.

- ♦ Para cada um dos objetivos de desenvolvimento institucional, qual nova situação queremos ver instalada como ideal?
- ♦ Onde se quer chegar ao final do ano que se inicia? E, parcialmente, ao final do primeiro semestre (ou trimestre)?
- ♦ Que estratégias pretendemos utilizar para que isso aconteça?
- ♦ Quais são os dados e os indicadores aos quais recorreremos para avaliar os sucessos do nosso plano de ação?

Essas perguntas podem estar traduzidas em uma tabela para ajudar a visualizar o plano de ação (*leia na próxima página*):





MODELO DE PLANO DE AÇÃO

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	Aqui entra cada um dos objetivos definidos pela equipe gestora e apresentados à comunidade escolar.
DIAGNÓSTICO ATUAL (DATA: _____)	Hoje, como estamos, institucionalmente, em relação a cada objetivo?
META	Descrição detalhada de cada objetivo, contemplando como cada um se traduz na prática e no contexto específico da escola.
META AO FINAL DO ANO	Ao final deste ano, que parte ou aspecto da meta queremos ter alcançado?
META AO FINAL DO PRIMEIRO SEMESTRE	Ao final do primeiro semestre, ou de um primeiro período, que parte ou aspecto da meta queremos ter alcançado?
INDICADORES	Que dados, informações ou percepções mostrarão como está o desenvolvimento de cada objetivo institucional? Como coletar esses dados, informações ou percepções?
ESTRATÉGIAS	Propositalmente, as estratégias aparecem aqui no plural. Para cada objetivo, deve ser definido um conjunto de estratégias institucionais.

Essa tabela pode conter mais uma coluna, dedicada à **avaliação das estratégias**, de modo a aprimorá-las continuamente.



PLANO DE AÇÃO TAMBÉM PARA OS PROFISSIONAIS E PARA A ESCOLA

Definimos, no item anterior, alguns **objetivos de desenvolvimento profissional** para que sejam discutidos e definidos com as equipes profissionais da escola, em um processo que já será, em si, formativo. A discussão coletiva desses objetivos deve dar ensejo a conversas sobre como alcançá-los e também sustentar uma prática cuja instituição é muito importante: a de uma avaliação periódica.

Da mesma forma, como deve ocorrer uma constante avaliação da escola em relação aos **objetivos de desenvolvimento institucional**, também os objetivos de desenvolvimento profissional devem sustentar um olhar avaliativo. Em muitos contextos, não é prática instalada nas escolas fazer uma avaliação profissional periódica. Em outros, quando as práticas de avaliação profissional já estão instaladas, elas às vezes comparecem apenas pontualmente e ganham um sentido que se pode chamar de punitivo, ou que não tem um verdadeiro compromisso com a tomada de consciência para que se melhore.

Não há nada mais alheio ao desenvolvimento de protagonismo do que isso. **O protagonismo juvenil, numa escola, é correlato do desenvolvimento de protagonismo dos profissionais que nela trabalham.** Assim, as avaliações profissionais também precisam ser concebidas de modo a favorecer a formação: tomada de consciência (do que vai mal, mas também do que vai bem) e transformação. Para tanto, os sujeitos precisam estar convocados a uma autoavaliação criteriosa, na qual eles mesmos se avaliem em relação a cada um dos objetivos de desenvolvimento profissional e depois vivam uma situação de conversa individual com a equipe gestora em relação a cada objetivo.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Será importante, portanto, definir, para cada um deles, critérios de avaliação que devem ser pensados como aspectos do objetivo, ou seja, como elementos sem os quais não se pode dizer que tal objetivo foi alcançado. A tabela a seguir traz apenas um exemplo, construído com base em um dos objetivos de desenvolvimento profissional propostos no tópico anterior (o objetivo 4 da coluna dos Educadores, na página 30). Evidentemente, uma tabela como essa só faz sentido se estiver em sintonia com as avaliações propostas pela rede e se puder ser complementada por ela.



TABELA COM EXEMPLO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Agir de maneira crítica e construtiva com a equipe gestora da escola e da rede, colaborando para que os processos de renovação e formação continuada sempre melhorem e se enriqueçam.	a) Quando entende oportuno fazê-lo, aporta críticas aos processos disparados pela equipe gestora e pela rede, evitando silenciamentos desgastantes. b) As críticas e colaborações aos processos disparados pela equipe gestora e pela rede são feitas de forma construtiva e com essa intenção. c) Escolhe bem o momento de fazer as críticas e colaborações aos processos disparados pela equipe gestora e pela rede. d) Participa dos processos de renovação e de formação continuada disparados na escola. e) Com base nesses processos, efetivamente observa aspectos a transformar em sua própria atuação profissional. f) Com essa observação crítica e com relativa autonomia, opera essas transformações.

CONSTRUÇÃO DE RUBRICAS COM SENTIDO PARA OS ENVOLVIDOS

É possível também criar uma rubrica para cada objetivo, ou, o que seria ainda mais efetivo, para cada critério. Em uma rubrica, faz-se o esforço de descrever cada objetivo ou critério, decupando-o em “níveis” (em geral, quatro) que também ficam descritos. Porém, elaborar uma rubrica não é algo simples nem rápido – sobretudo se considerar que ela fará tanto mais sentido para os sujeitos envolvidos quanto mais colaborativamente ela for elaborada. Por isso mesmo, **concebendo um projeto formativo, sugerimos que as rubricas sejam criadas com base nas próprias conversas avaliativas com os profissionais. Assim, será possível ir colhendo elementos da prática concreta para sustentar a escrita coletiva de uma rubrica, ao mesmo tempo em que se vai reconhecendo que a resposta a cada critério deve ultrapassar em muito o “sim ou não”.**

Na próxima página, a título de exemplo, você encontra um modelo de rubrica, selecionando um outro objetivo de desenvolvimento profissional. Por meio desse instrumento (ou de uma versão melhorada, construída com os envolvidos, cada um pode construir sua autoavaliação.



TABELA COM EXEMPLO DE RUBRICA

OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL Conservar o lugar e o papel do professor, ainda que sempre, com sensibilidade e envolvimento, abrindo espaço e escuta para o que os alunos trazem.

CRITÉRIOS	NÍVEL 4	NÍVEL 3	NÍVEL 2	NÍVEL 1
Construção de um lugar de autoridade	Sem ser autoritário, é reconhecido e respeitado por todos como autoridade não pelo cargo que ocupa ou pelos títulos que tem, mas pela qualidade das relações que constrói na escola.	Em geral, é reconhecido e respeitado por todos no seu lugar de autoridade, ainda que algumas vezes isso se deva mais ao cargo que ocupa ou aos títulos que tem do que à qualidade das relações que cultiva na escola.	É autoritário com alguma frequência e se faz respeitar por causa do cargo que ocupa ou dos títulos que possui para silenciar os outros e dar a última palavra. Nem sempre, porém, tem sua autoridade reconhecida.	Não é reconhecido como autoridade, sobretudo pelos alunos, e cultiva sempre uma relação de absoluta horizontalidade e indiferenciação, deixando de ser percebido algumas vezes até mesmo como “o adulto” da relação.
Auto-implicação nos destinos da escola e dos alunos	Com sensibilidade e demonstrando envolvimento, está implicado nos destinos da escola e, sobretudo, dos alunos, participando ativamente e de maneira verdadeira nas atividades de tutoria, assim como nas situações coletivas demandadas pela rotina escolar.	Participa de todas as situações coletivas demandadas pela rotina escolar e cumpre suas tarefas no que concerne à tutoria e à orientação dos alunos. Está implicado na construção de seus destinos, porém percebe-se que menos envolvido com os destinos da escola.	De maneira geral, não está implicado nos destinos da escola e dos alunos, mas cumpre suas tarefas relacionadas a isso.	Não se implica nos destinos da escola e dos alunos, revelando alguma falta de envolvimento com a comunidade escolar como um todo. Com isso, também deixa de cumprir parte de suas tarefas relacionadas a isso.
Abertura para a escuta ativa	Mantém aberto um canal de escuta atenta e consequente àquilo que os alunos e demais grupos da comunidade escolar trazem explicitamente ou não, buscando sempre responder de maneira construtiva a eles, chamando-os às responsabilidades individuais ou coletivas para consigo mesmos, para com os outros, para com a escola e a comunidade.	Mantém canal de escuta atenta àquilo que os alunos e demais grupos da comunidade escolar trazem, explicitamente ou não, buscando reagir a eles da melhor maneira possível, ainda que com alguma dificuldade de dar voz ao que dizem ou evidenciam consequências coletivas e construtivas no interior da comunidade escolar.	Mantém aberta a escuta àquilo que os alunos e demais grupos da comunidade escolar trazem, explicitamente ou não, mas reage a essa escuta de maneira pouco formativa. Frequentemente, a escuta se transforma em adesão mais do que em responsabilização formativa.	Tem dificuldade em atentar para o que os alunos e demais grupos que compõem a comunidade escolar trazem à tona, de maneira implícita ou explícita, e, com isso, não consegue aproveitar essa energia para a contínua construção da escola e de sua comunidade.



Há também os objetivos de aprendizagem, definidos para conceber tudo aquilo que, em relação às habilidades de protagonismo, pretendemos garantir que os estudantes aprendam e que eles desenvolvam. Esses objetivos, assim como os de desenvolvimento institucional e os de desenvolvimento profissional, precisam sustentar e indicar práticas. Com base neles serão desenhadas toda e qualquer estratégia pedagógica, seja ela a construção de determinados projetos envolvendo o protagonismo, seja a sustentação do trabalho dos clubes, ou o desenvolvimento de estratégias didáticas para as aulas em geral.

Toda a segunda parte deste material está voltada a pensar nessas estratégias em relação com o que viemos vendo até aqui. Mas é decisivo que, desde já, possamos reconhecer que, **para ajudar os alunos a desenvolver competências de protagonismo, é imprescindível que eles reconheçam na escola um ambiente (um ecossistema, como dissemos acima) favorável ao protagonismo e que identifiquem nos professores (e na equipe gestora, bem como nas demais equipes profissionais da unidade) protagonistas envolvidos com os destinos dos alunos, da escola e da comunidade.** É fundamental que a escola (e a rede) se apresente aos estudantes como um lugar de respeito, de escuta, de aprendizagem, de empatia, de acolhimento – e que seja reconhecida como tal por eles.



Educação vetor criado por stories - br.freepik.com



WAYHOMESTUDIO - BR.FREEPIK.COM

PARTE II

O PROTAGONISMO E SUAS EXPRESSÕES NAS ESCOLAS INTEGRAIS

... o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora.

Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011), pedagogo



Esta segunda parte deste material é mais voltada à experiência prática, com sugestões e orientações para o desenvolvimento de atividades com os alunos, mas também – e sobretudo (se estamos falando do universo escolar e de Educação) – com orientações para a formação continuada no interior das redes e das unidades escolares e reflexões que não podem deixar de serem realizadas pelo coletivo dos educadores.

Ela está organizada em itens relacionados a como o protagonismo juvenil e as ações protagonistas aparecem na rotina escolar, todos eles, de alguma forma, vinculados à ideia de ver os adolescentes envolvidos “em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações”, como defende Gomes da Costa.¹⁴

Assim, começaremos pelos **Clubes Juvenis**, o que nos levará à discussão do **Projeto de Vida**, sempre na expectativa de “descoisificar”, “desmetodologizar” essas questões, pilares das escolas integrais e, hoje em dia, do Novo Ensino Médio.

Em seguida, entraremos na discussão sobre o **Currículo** e, nela, o foco estará em duas questões centrais: a **educação antirracista** e a **educação inclusiva**, considerando o que abordamos no tópico *Juventudes e protagonismos*, na Parte I. Por fim, investigaremos outras expressões do protagonismo, como o **Empreendedorismo** e a participação dos jovens na **Gestão escolar**, podendo aparecer na forma de **grêmios**, **representantes de turma** e **conselhos de classe**.



¹⁴ COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 1996.



01 CLUBES

ENGAJAMENTO SOCIAL PODE SER O CAMINHO



Os clubes desempenham um papel relevante nos projetos das escolas integrais brasileiras, relacionados tanto à perspectiva do desenvolvimento do protagonismo juvenil quanto à construção dos projetos de vida por parte dos estudantes – dimensões ligadas entre si.

Essa proposta remete a **experiências existentes em outros países**, como o Japão e os Estados Unidos. Nas escolas japonesas, são célebres – pois aparecem e são tematizados em animes e mangás – os clubes escolares, com atividades que vão de leitura a esportes, elaboradas e organizadas pelos próprios alunos, denominadas *bukatsu* ou *kurabu*. Há campeonatos nacionais organizados pelos clubes desportivos das escolas de todo o país. Já nas *high schools* americanas, os alunos escolhem entre clubes propostos, em princípio, pelas próprias instituições, com alguma variação entre as redes estaduais. A existência deles costuma ser longa e, em alguns, os estudantes participam da proposição e da criação.

Tanto em um caso como no outro, a escola sedia os clubes; ampara-os na organização das atividades com equipamentos, materiais e tempo, viabilizando o funcionamento deles como parte das atividades escolares; há um professor que acompanha os alunos como conselheiro (no Japão) ou como tutor (nos Estados Unidos); e os alunos desenvolvem atividades concebidas para exercer e desenvolver autonomia, ao mesmo tempo em que aprende sobre ela.

SOCIEDADE ENGAJADA

Com as mesmas intenções, no Brasil, em geral, os estudantes participam da criação dos clubes, porém a sua duração está mais condicionada à população discente de cada momento. A proposição da constituição dos clubes parte dos alunos, em princípio, e eles também podem apontar qual professor ou professora gostariam que ocupasse a função de tutor. Espera-se, com isso, que todos os jovens conquistem iniciativa, autoconfiança, autodeterminação, criatividade, corresponsabilidade, solidariedade e conhecimento, entre outros ganhos individuais e coletivos.



Nas duas experiências internacionais citadas, o engajamento nos clubes estudantis é levado muito a sério.¹⁵ De maneira semelhante ao que praticamos aqui, lá concebe-se que, ao participar dos clubes, os estudantes são capazes de desenvolver muitas habilidades que têm a ver com a **tomada de responsabilidades** e o **ganho de autonomia**: desde as relacionadas à organização e ao planejamento de atividades coletivas até as de liderança, de cooperação e de oratória.

Por conta disso, nos Estados Unidos, o envolvimento nos clubes escolares pode, por exemplo, ajudar o aluno a entrar na universidade (ou *colleges*) – e, em alguns casos, até a pagar por ela. Já no Japão, o engajamento no *bukatsu* pode ser acompanhado por empresas que, naquela cultura, valorizam a resistência e a dedicação às atividades e a capacidade de colocar os interesses do grupo acima dos individuais. Vale sublinhar o ponto a seguir, para considerá-lo criticamente: **o engajamento nos clubes é a tal ponto levado a sério por todos (alunos, educadores, escolas e redes, universidades, enfim, pela sociedade como um todo) que essa atividade integra na raiz (ou seja, radicalmente) o currículo escolar. Esse engajamento conta para a entrada em um mercado de trabalho altamente competitivo ou em uma universidade (concebidos, aqui, como vida futura, como parte do projeto de vida dos estudantes) tanto quanto ou da mesma maneira que os conhecimentos em língua, matemática e ciências humanas ou da natureza.**

A experiência brasileira com os clubes juvenis é mais recente e diversa. Muitas vezes, os clubes daqui apresentam uma existência efêmera ou, depois de pouco tempo, uma parte dos participantes se desmobiliza. Também chegam relatos de clubes que são validados pelas equipes escolares e obtêm licença para a criação, mas os temas ou mesmo o funcionamento não são bem vistos pelos professores e/ou gestores escolares.

No início do ano letivo, vale a pena reservar um espaço e um tempo na agenda da semana de planejamento para discutir e fazer um diagnóstico dos clubes, respondendo “de verdade” e por todos os envolvidos, às questões do quadro ao lado.

PARA REFLETIR E DISCUTIR NA ESCOLA

DURAÇÃO DOS CLUBES

- Por que os clubes têm pouca duração na minha escola ou, com o tempo, os alunos são desmobilizados (onde e quando isso estiver acontecendo)?
- Como lidar cada vez melhor com a criação dos clubes?
- Como agir para contribuir para que eles não feneçam depois de uma breve existência?
- Que estratégias podemos usar para que os alunos se mobilizem e permaneçam mobilizados em torno dos clubes?

¹⁵ Nos dois países, notícias recentes dão conta da criação de “clubes da soneca”, momentos em que os estudantes se reúnem para, em silêncio, descansar. É importante destacar que mesmo nestes casos, como atesta essa reportagem de [2017 do Wall Street Journal](#), há fundamentação em pesquisas científicas e um investimento relevante por parte das escolas e das redes, que consideram a privação de sono um assunto importante quando se trata de adolescentes. Ou seja, mesmo a participação nos “clubes de soneca” é levada a sério por parte de todos os envolvidos.



É provável que o nome “clube” ou “clube juvenil”, que parece fazer muito sentido nos Estados Unidos ou no Japão, faça menos para os adolescentes brasileiros. De certa forma, aqui, o sentido da palavra “clube” se aproxima mais a algo atribuído pelos adultos aos adolescentes do que a alguma coisa que diga respeito a eles. Mas não é isso que vai ajudar a encontrar boas respostas.

Há algo das diferenças entre motivação (como algo que vem de fora para dentro) e mobilização (como algo que vem de dentro para fora) que pode ajudar a encontrar caminhos diante daquelas perguntas e resolver a questão do sentido e da busca por uma experiência significativa.

As experiências internacionais mostram que há uma motivação possível de ser constituída para que os alunos se engajem nos clubes e os valorize: a ideia de que a participação nas atividades propostas por eles poderá abrir portas no futuro, facilitando a entrada ou no mercado de trabalho ou na universidade. **É o mundo exterior motivando (oferecendo motivos a) os alunos a participarem dos clubes.** Essas condições são importantes indutoras da *mobilização interna* que os próprios alunos construirão para participar.

No pouco que vimos dos clubes juvenis japoneses e estadunidenses, duas características chamam a nossa atenção:

- ♦ **A característica “ecossistema”:** todo um sistema (exterior ao aluno) confere sentido à participação nos clubes. Observe-se que eles existem plenamente na vida em sociedade em geral, ainda que se constituam como experiência propriamente escolar. A escola articula-se de maneiras profundas e múltiplas com o mundo exterior, como uma instituição social, pública e republicana (ao menos nesse sentido e para essas atividades). Muito do sentido do engajamento nos clubes está dado por essa rede e pelas condições (aquilo a que estamos chamando de ecossistema) criadas por essas articulações.
- ♦ **A característica “consideração da adolescência e da juventude como tempo presente”:** ainda que os clubes estadunidenses ou japoneses pareçam uma “preparação” para a vida adulta (nas empresas ou na universidade), a ideia fundamental é que eles estão relacionados à compreensão de que os adolescentes já são capazes de muitas conquistas e de muitas intervenções relevantes na e para a comunidade – são concebidos como participantes reais dessa sociedade. Nesse sentido, os clubes não são ensaios, simulações ou representações de outras coisas ou processos que fariam parte de um mundo adulto; eles são ação daquilo que faz sentido hoje para os jovens.



Nesse duplo sentido, pois, além de considerar as perguntas anteriores, vale a pena investigar o estado dos clubes nas unidades escolares.

PAUTA PARA O PLANEJAMENTO DOS CLUBES

Se a escola está começando a constituir clubes agora ou está em processo de avaliação dos já existentes, sugerimos que os educadores façam, a fundo, questionamentos que ajudarão nesses processos. Além de tudo o que foi tratado aqui e do que está nas orientações da Secretaria da Educação, vale a pena considerar, nas reuniões de planejamento escolar, os dois pontos a seguir, com seus desdobramentos e exemplos, que vão ajudar na análise:

- ♦ **A.** Como a escola se articula com o mundo exterior, inclusive no que concerne aos clubes; e
- ♦ **B.** Como a escola pensa em se relacionar com os adolescentes e jovens.

Vamos a esses pontos – que podem funcionar como **pautas dos encontros de planejamento das equipes gestora e docente, orientações para a escolha do tema dos clubes e também como critério de avaliação.**

A. COMO A ESCOLA SE ARTICULA COM O MUNDO EXTERIOR, INCLUSIVE NO QUE CONCEERNE AOS CLUBES



COOPERAÇÃO COM ÓRGÃOS PÚBLICOS

Existem órgãos públicos em operação na cidade que poderiam, com evidentes ganhos para os alunos, ser envolvidos nas redes da escola?

Um breve exemplo das potencialidades de algo dessa natureza: no Brasil, órgãos da Defesa Civil costumam atuar de forma reativa ou responsiva. De maneira geral, as prefeituras e até mesmo os governos estaduais se organizam para remediar os efeitos de uma tragédia (como enchente, deslizamento de terra em área habitada, incêndio de grandes proporções ou o rompimento de barragens) mais rapidamente do que se organizam para prevenir catástrofes. Como estão estruturados os órgãos de Defesa Civil do município? Considerando o papel fundamental da escola dentro de uma comunidade, será que os estudantes do Ensino Médio não teriam interesse em organizar um clube para ajudar em



alguma campanha ou com ações solidárias à Defesa Civil? Quais são os pontos de risco diante de catástrofes como essas no município? Há um mapa das áreas que podem ser potencialmente afetadas? Nossos alunos poderiam ajudar a elaborar esse mapa? A população que vive em regiões de risco sabe disso? As pessoas são orientadas sobre como agir em caso de tragédia? Há sinais e avisos programados para quando isso ocorrer? Nossos estudantes podem ajudar na elaboração de uma campanha de orientação e prevenção?



PARCERIA COM ONGS

Há organizações não-governamentais operando na cidade?

Tomemos como exemplo as organizações que trabalham com a criação de cisternas em áreas onde há seca severa, eventualmente em articulação com os poderes públicos municipal, estadual ou federal. O que essas instituições poderiam ensinar aos alunos sobre captação de água da chuva, tratamento e armazenamento de água? Como funciona a articulação delas com o poder público? Será que os alunos, certamente habitantes da região, gostariam de formar um clube para estudar e aportar ideias para aprimorar um trabalho com cisternas, barateando os custos? Como a escola pode se colocar, numa região mais árida, diante do problema das mudanças climáticas e da seca? Mais uma vez, trata-se de fortalecer o vínculo da escola com a comunidade onde ela está inserida.



ENCONTRO COM A SABEDORIA LOCAL

Há “sábios locais”, pessoas e grupos com saberes profundos, ainda que não tenham tido a oportunidade de estudar por muito tempo?

Esses “sábios locais” são muito comuns Brasil afora e, em geral, muitas pessoas da comunidade os conhecem e sabem dizer de seus conhecimentos. Não raramente, os sábios locais são as próprias lideranças comunitárias, pessoas que se articulam e se relacionam com muitas outras de dentro e de fora da vizinhança. Há saberes de natureza diversa. Um tanto da relação complexa entre os saberes locais e o estudo a respeito deles (algo estreitamente vinculado ao trabalho da escola) está discutido [neste artigo, que trata do Encontro Anual de Profetas da Chuva, em Quixadá, no Ceará.](#) Há desde conhecimentos meteorológicos até saberes sobre lutas sociais, ervas medicinais e aconselhamento, enfim, uma gama de saberes locais com os quais a escola pode se relacionar de maneiras distintas, sempre fomentando a relação fundamental da instituição com a comunidade. Que tal um clube para se aproximar desses conhecimentos, estudá-los e divulgá-los?



ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE CONFLITO

Há lutas e conflitos nas cercanias da escola que ajudam a mostrar aos alunos sobre o como o mundo (deles) funciona?

Em geral, os alunos (assim como os adultos leigos) tendem a querer evitar os conflitos. É claro que, se isso for possível, melhor. Porém, são os conflitos entre diferentes grupos humanos que movem a história. Entendê-los é parte fundamental para compreender o mundo e a realidade. Ao aproximarem-se deles para estudo, os alunos poderão compreender a garantia de direitos como conquista e não como dádiva dos poderosos. Assim, a escola, como uma das principais instituições de uma comunidade, não pode deixar de criar situações em que se possa debater internamente algum dos conflitos que movem a sociedade em que ela está instalada, sempre ouvindo os dois ou mais lados envolvidos. Em geral, infelizmente, na escola, há o silenciamento dos conflitos ou, no máximo, considera-se apenas um lado. Um clube que se disponha a estudar, entender e analisar esses conflitos poderia interessar aos estudantes e também à comunidade?



APROXIMAÇÃO DE COMUNIDADES TRADICIONAIS

Há comunidades tradicionais na região que possam trazer para a escola modos de vida e saberes alternativos – tais como povos indígenas, comunidades quilombolas, faxinais, comunidades ribeirinhas e/ou caiçaras?

As melhores escolas dos grandes centros urbanos proporcionam aos alunos situações em que eles entram em contato com comunidades tradicionais, em geral distantes dos centros mais populosos. Já as escolas que ficam mais próximas às comunidades tradicionais parecem ignorá-las, como é possível verificar [nesta tese](#) da socióloga e doutora em Geografia Lisângela Kati do Nascimento, que mostra como são infinitas as possibilidades de aprendizagem derivadas desse contato. Escolas localizadas em tais regiões não poderiam ter um clube para promover a aproximação dessas comunidades tradicionais, estabelecer com elas relações cada vez mais perenes e trazê-las até a escola para conhecimento de todos?



PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Há áreas de preservação ambiental no município, públicas ou privadas, que podem ser visitadas pelos alunos ou com cujo funcionamento eles poderiam colaborar?

Assim como no caso das comunidades tradicionais, as áreas de proteção ambiental também são estudadas e visitadas pelas melhores escolas dos maiores centros urbanos, mas frequentemente deixadas de lado por escolas mais



próximas. Vale investir em visitas a esses lugares e estudá-los com os alunos, como mais uma forma de aproximar a escola da comunidade em que está inserida. Algumas dessas áreas são públicas, como parques nacionais, estaduais e municipais; mas há também as chamadas Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPN), unidades de conservação de domínio privado. O funcionamento dessas áreas e também as espécies de flora e fauna que elas abrigam podem ser objeto de estudo e de envolvimento, por exemplo, por meio dos clubes. Isso também poderia ocorrer no caso de áreas degradadas, que também pode ser que existam no município.



ENGAJAMENTO EM COOPERATIVAS

Quais cooperativas de produtores rurais e/ou extrativistas existem no município?

Apenas a título de exemplo, citamos a Cooperativa dos Produtores de Ostras de Cananéia (no estado de São Paulo). No material que pode ser acessado por meio [deste link](#), é possível conhecê-la e observar potencialidades para a escola no estabelecimento de relação com uma instituição como esta. Será que alguns alunos não se interessariam em formar um clube para estudar o modo de produção e de funcionamento dessas cooperativas e até ajudar em alguma iniciativa?



PARCERIA COM EMPRESAS

Há empreendimentos empresariais na região que podem contribuir com a escola ou se relacionar com ela de maneira construtiva e benéfica para os alunos?

É possível que, na região, haja grandes iniciativas empresariais, como as do setor minerador. Muitas vezes, empresas como essas têm programas de responsabilidade social que envolvem contatos e relações com escolas. Esses programas podem ser muito ricos para os alunos estudarem uma determinada atividade produtiva (ou de serviços) e também ser interessantes para as empresas. Vale a escola entrar em contato com essas empresas para buscar a estruturação de uma parceria e investigar se elas têm interesse de trabalhar com algum clube dos estudantes?



PARTICIPAÇÃO EM COLETIVOS

Há grupos de teatro, de dança, de artes visuais ou de música que se organizam e atuam na região da escola? Há coletivos de artistas ou espaços dedicados à residência artística? Há atletas na cidade?

Grupos artísticos podem se relacionar com os alunos, com mediação dos pro-



fessores, em benefício do desenvolvimento de projetos de criação e de intervenção artística na escola e até no município. O mesmo vale para os grupos dedicados aos esportes. Em muitas cidades brasileiras faltam equipamentos esportivos e culturais à disposição das comunidades – e não é difícil imaginar quantos jovens poderiam se engajar em atividades dessa natureza caso tivessem equipamentos públicos disponíveis para a prática de modalidades coletivas ou individuais ou para a criação artística. Os atletas locais, de alto rendimento ou não, podem ser importantes propulsores de atividades protagonistas por parte dos alunos. Que tal engajar os clubes relacionados às artes ou aos esportes – muito comuns nas escolas integrais – aos grupos já existentes na comunidade?

B. COMO A ESCOLA PENSA EM SE RELACIONAR COM OS ADOLESCENTES E JOVENS

Pretendemos que os alunos atuem como protagonistas ou sejam protagonistas nos clubes? O que marcará, para nós, a diferença entre uma coisa e outra?

Esta pergunta precisa ser enfrentada com muita atenção. É claro que podemos dizer que, em certo sentido, “atuar como” e “ser” são praticamente a mesma coisa. Mas o que estamos propondo é que “atuar como” seja entendido, nesse caso, como “tapeação”, uma *atuação* dos estudantes sem que *sejam*. Assim, “atuar como” é um “parecer ser”, sem ser de verdade. A oposição, portanto, é: queremos jovens efetivamente protagonistas, com as dores e as delícias” que isso pode nos reservar (a exemplo do que vimos na Parte I deste material), ou queremos que eles apenas pareçam protagonistas, numa simulação que será criada? A ação protagonista não deve ter a ver com simulação até porque ela é ação e não simulacro. Envolver a comunidade escolar para pensar a fundo o que marcará, para cada escola ou rede, a diferença entre uma coisa e outra e adotar isso como critério para avaliar os clubes deve ser um trabalho formativo permanente e importante.

Os clubes preveem ações para além de estudos? Tais ações envolvem a comunidade exterior à unidade escolar? De que maneira? Como os alunos vão se relacionar com o mundo externo por meio das atividades do clube?

Esta é outra questão fundamental, principalmente porque se trata de ação protagonista. No entanto, cabe sublinhar que, como atividade escolar, é fundamental que os clubes tenham também uma dimensão de estudo. Protagonismo pode ser confundido, por exemplo, com trabalho voluntário. Mas, com base em um estudo importante de uma realidade local, podemos entender que uma determinada carência poderia ser sanada com a organização de um



projeto que pode (aí sim) envolver algum trabalho voluntário do clube. Sempre, ao fundo, precisa estar a pergunta: o que os alunos estão aprendendo?

Que visibilidade, para além da própria comunidade escolar, queremos dar ao trabalho realizado pelos alunos nos clubes da nossa escola? Como faremos isso? Como os próprios clubes podem se ocupar dessas estratégias e conexões? De que maneira os estudantes estarão envolvidos nos processos de avaliação das atividades dos clubes? E os professores? E a comunidade escolar em geral?

Aqui vale apenas uma observação, que pode soar redundante para o leitor atento. Desde o início, temos tratado de avaliação como algo muito além de “chegar a uma nota”. Fazer avaliação é um processo permanente em Educação e nas escolas; um processo de pensar criticamente sobre o que temos feito, sobre como temos feito as coisas – e sempre com uma perspectiva prospectiva, ou seja, com o objetivo de aprimorar no futuro.

Que sentidos nós, da comunidade desta escola, achamos que a experiência nos clubes precisa ter para os nossos estudantes?

Importante ter claro que, assim como em tantas outras situações didáticas relacionadas ao desenvolvimento de competências de protagonismo, nos clubes, além de aprender sobre o tema ao qual estarão se dedicando (por exemplo, cisternas, defesa civil, coletivos artísticos etc.), queremos que no fundo os estudantes desenvolvam competências como autonomia, liderança, criatividade etc. Nesse sentido, é como se estivéssemos assumindo esses conteúdos (temáticos) em parte como pretexto para o desenvolvimento de habilidades que, essas sim, são o núcleo do que almejamos. No entanto, não se consegue desenvolver essas habilidades se não houver um conteúdo mobilizador de verdade, como os citados nos exemplos, nem se não tivermos uma escola que se conecta com esses conteúdos de forma genuína.

Essa diferença entre **conteúdo explícito** e **aprendizagem almejada** precisa estar sempre consciente para os educadores que trabalham em escolas e redes onde há clubes juvenis. Essa consciência deve informar a intencionalidade das ações para com os clubes desde sua orientação mais próxima até sua concepção e organização institucional, passando pela avaliação das atividades e pelas articulações necessárias entre a escola e outras instituições da cidade.



02 PROJETO DE VIDA

O DESAFIO DE ENSINAR A FAZER ESCOLHAS



Desde o início dos projetos de escolas integrais no Brasil, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil são eixos fundantes. Escritos assim, com iniciais maiúsculas, hoje em dia é possível que corram o risco de ser “coisificados”, conforme já discutimos. Por isso, vamos nos referir a eles em letras minúsculas, procurando nos aproximar do que significam – e pretendendo provocar essa mesma reflexão em você, leitora ou leitor.

Quando se fala em protagonismo juvenil, a construção dos projetos de vida dos alunos ganha uma importância central. Talvez seja mesmo possível estabelecer uma relação causal entre projeto de vida e protagonismo, mesmo que não se tenha absoluta convicção de qual dos dois é causa do outro: de certa forma, é preciso que exista um projeto de vida em nome do qual se mobilizará o protagonismo; por outro lado, estar em um ambiente em que se respira protagonismo colabora para despertar um certo projeto de vida, assim como o próprio exercício, a ação, de protagonismo.

Ambos, protagonismo e projeto de vida, tocam em questões de autoconhecimento e identidade e devem ser vistos como *work in progress*, ou seja, processos inacabados, de mútua interdependência.

O documento [Diretrizes do Programa Ensino Integral](#), do Governo do Estado de São Paulo, já falava, à época de seu lançamento, cerca de uma década atrás, que

Uma das principais funções sociais da escola é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservarem as realizações do passado e do presente, mas, principalmente, partindo do existente, aprimorá-las.

Há uma relação necessária entre os sonhos e as realizações humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar. (p. 18)

Essa “relação necessária” entre sonhos e realizações humanas deve inspirar as relações de construção entre, reciprocamente, projeto de vida e protagonismo.

MAS VALE PERGUNTAR: O QUE SIGNIFICA “PROJETAR A VIDA”?



Provavelmente, poucos de nós desenhamos exatamente um “projeto de vida” por escrito, com metas, indicadores etc. Pode ser que cada um de nós esteja hoje em lugares profissionais e familiares muito diferentes daqueles que imaginávamos quando éramos adolescentes ou jovens. Mas esse imaginar, ou esse sonhar, como posto nas diretrizes mencionadas acima, é parte do que se chama de **projetar possível**. É também verdade, infelizmente, que muitos jovens têm negada pela própria sociedade (desigual, injusta), ou pelo próprio Estado (ineficiente, aparelhado por interesses pouco republicanos), as faculdades desse sonhar.

AVALIAÇÃO

É tarefa das escolas integrais construir ou recuperar essas capacidades e, ao mesmo tempo, mostrar que a vida vai abrindo algumas possibilidades (também construídas pelos sujeitos) que alteram a rota e o projeto. O desenvolvimento de uma atitude protagonista diante da vida envolve a **compreensão de que há uma vida a construir**, ou seja, o descobrir-se não apenas objeto (dos pais, da “realidade”, do mundo, das condições dadas), mas também **sujeito**: precisamente como viemos também conceituando e compreendendo o próprio protagonismo juvenil.

Há, nesse sentido, duas questões sobre as quais vale se debruçar:

- ♦ **A. Aprender a fazer escolhas;** e
- ♦ **B. Fazer junto, em conexão com os outros.**

Às equipes gestora e pedagógica, elas podem servir como critérios para avaliar se a escola está contribuindo, na essência, para a formação de um aluno protagonista e responsável pelo seu projeto de vida. Para os professores tutores, essas mesmas questões podem funcionar como dicas para a orientação dos alunos. Vamos a elas.

A. APRENDER A FAZER ESCOLHAS

Fazer escolhas é fundamental na construção de um projeto de vida – e isso é algo que se aprende quando há um projeto institucional relacionado a essa formação. O ponto de partida para um trabalho como esse é convidar os jovens a fazerem escolhas (de verdade!) sempre que possível, mantendo a atenção em algumas balizas:

- ♦ **Conteúdo escolar** – É fundamental a escola ter claro que as escolhas não são algo a fazer “depois da escola”, mas durante a própria vida escolar. Esse é, sim, um conteúdo escolar importante em um projeto de educação integral. Um aluno está fazendo escolhas quando faz a opção por uma disciplina eletiva, assim como quando decide um tema para pesquisar dentro do leque que o currículo pode oferecer.



- ♦ **Tomada de responsabilidade** – Essas escolhas sempre são acompanhadas de tomadas de responsabilidade, ou seja, os alunos devem se responsabilizar por elas. Isso tem a ver, por exemplo, com sustentar a opção por um determinado período ou, também, assumir as responsabilidades em relação a perder aquilo que foi preterido. Isso pode ocorrer, no caso do Novo Ensino Médio, na escolha do itinerário formativo. Se a opção do aluno for mais ligada às Ciências Naturais, por exemplo, ele deixará de lado um itinerário voltado às Linguagens.
- ♦ **Critérios para decidir** – Precisamos ajudar os jovens a desenvolver critérios para a tomada de decisão em relação a qualquer escolha que façam. Uma forma de fazer isso é, sempre que possível, pedir a eles justificativas para o que estão escolhendo e refletir com eles sobre a natureza de cada uma delas. Dessa forma, se uma escolha for feita, por exemplo, pelo critério do “ser mais fácil”, vale refletir se uma facilidade momentânea pode acarretar dificuldades futuras. Tudo, claro, muito contextualizado e de acordo com a situação. Essa iniciativa os levará a formular critérios para as tomadas de decisão, percebendo a importância deles ao fazer escolhas.
- ♦ **Participação na organização** – Também pode ser importante envolver os jovens como organizadores de situações em que eles terão de fazer escolhas. Por exemplo, quando uma determinada opção (selecionar uma disciplina eletiva ou uma modalidade esportiva para um torneio) foi desequilibradamente mais escolhida do que outras (inviabilizando as demais). Ou, ainda, operar uma situação em que toda a comunidade discente seja convocada a fazer uma nova escolha, de modo a obter um resultado mais equilibrado e contemplar as minorias, viabilizando todas as opções.
- ♦ **Atribuição de sentidos** – Outro aspecto muito presente nos dias atuais de redes sociais e polarização de opiniões é a ideia de que há apenas dois caminhos a seguir, muitas vezes apresentados como “o do bem” e “o do mal”. Há poucas coisas mais prejudiciais à formação ética ou à formação para fazer escolhas do que uma oposição posta dessa maneira, pois ela retira dos próprios sujeitos a necessidade de chegar, eles mesmos, a essas decisões e a esses valores: o bem e o mal, nesse sentido mais comum, parecem categorias estabelecidas universalmente, ou seja, em algum lugar fora do sujeito. Os mais maduros e autônomos sabemos, porém, que as coisas não funcionam assim e que os sujeitos precisam ser convocados a atribuir, eles mesmos, esses sentidos. É nossa função, de educadores, mostrar outras possibilidades menos maniqueístas, tirando a angústia dos jovens de ter apenas duas opções – talvez o caminho seja uma terceira ou quarta possibilidade não evidentes para eles. Criar caminhos faz parte de aprender a escolher.

Quando falamos em um “projeto institucional” relacionado à formação para fazer escolhas, pensamos em algo maior do que caberia em uma situação di-



dática de orientação de projeto de vida. Mesmo assim, é possível pensarmos em situações que, talvez sem tematizar diretamente o projeto de vida dos alunos, vão colocando-os na posição de quem tem que tomar decisões, refletir sobre elas, justificá-las, confrontá-las com as escolhas dos demais, ponderar, e eventualmente até mesmo conceitualizar os percursos de escolha (no sentido do autoconhecimento, apenas).

Nesse sentido, é possível que você já conheça as célebres aulas do professor Michael Sandel, da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Há algumas públicas, disponíveis na internet.

Na **primeira delas**, Sandel¹⁶ propõe a um grupo grande de estudantes que se debrucem sobre duas situações que representam dilemas morais: um acidente de bonde (quando os convoca a se colocarem no lugar do maquinista ou de um observador externo) e uma sala de cirurgia (quando os convoca a assumir o lugar do médico). Nas duas situações, é preciso tomar decisões e fazer escolhas, e são justamente essas decisões que representam efetivos dilemas morais.

As aulas são focadas em Direito – mais precisamente em Filosofia do Direito. Esse aspecto pode ser que não interesse, de saída, aqui. Mas discutir aquelas situações com os alunos, problematizando as decisões de cada um, deixando que um reflita sobre a decisão do outro e o leve à construção de melhores argumentos, pode ser muito rico no bojo de um projeto mais amplo de trabalho com a formação para as escolhas.

B. FAZER JUNTO, EM CONEXÃO COM OS OUTROS

A partir do momento em que as pessoas se descobrem com o poder de fazer escolhas, o que é mais potente para a construção de projetos de vida são as conexões com os outros. Nelas, achamos e construímos os sentidos coletivos da vida, estabelecemos laços de cumplicidade e solidariedade, aprendemos a buscar o bem comum e descobrimos interesses e gostos, inclusive, por coisas que só viemos a conhecer graças aos outros. Viver plenamente a condição humana de *animal social* é fundamental não apenas para buscar um projeto de vida menos egoísta, mas para que seja possível construí-lo. Indubitavelmente, imbuída desses princípios, a escola pode se organizar para favorecer situações em que esses sentidos coletivos e essas experiências coletivas apareçam no dia a dia.

¹⁶ Interessa a nós, sobretudo, a parte que vai até o minuto 13 desse link, em que um estudante evidencia que há mais do que dois caminhos. Depois disso, Sandel explica o funcionamento daquele curso.



Importante sublinhar que nada disso tem a ver com homogeneizar projetos de vida; ao contrário, é justamente o fazer junto que garantirá a diversidade de projetos que se conectam uns com os outros.

O Observatório da Juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), já mencionado neste material, tem uma série de publicações destinadas aos profissionais da educação que trabalham com o Ensino Médio. Entre elas, estão alguns fanzines (entre os quais há este sobre [Projeto de Vida](#)) e os [Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio e Ensino Inovador](#), que podem ser baixados gratuitamente no [portal](#) do Observatório.

Trata-se de uma coleção de 12 cadernos com temas que variam de [Ver, ouvir e registrar - compondo um mosaico das juventudes brasileiras](#) até Juventudes, drogas e redução de danos. Um deles é intitulado [Juventude e projetos de futuro](#) e pode ser de leitura muito proveitosa para os educadores de toda a escola ou da rede envolvidos com a construção dos projetos de vida pelos estudantes.

Outro intitula-se [Propostas de rodas de diálogo - atividades e oficinas](#), coordenado por Shirlei Rezende Sales, professora da Faculdade de Educação da UFMG. Nele, à página 58 começa a ser descrita a proposta de roda de número 11, “Projetos de Vida”. Para além dos materiais sugeridos e disponibilizados no próprio Caderno, a proposta da roda de diálogo sobre os Projetos de Vida parece uma boa ideia para uma atividade **inicial de colocar os alunos em contato com o coletivo** – ao menos, por enquanto, o coletivo da turma deles.

ATIVIDADE: RODA DE CONVERSA

Para dar continuidade a esse trabalho, é possível pensar em uma situação na qual os próprios alunos organizassem uma roda de diálogo em torno de projeto de vida com um público mais amplo. Por exemplo: um encontro no qual os alunos da escola compartilhassem com a comunidade um pouco sobre seus projetos de vida, mas que fossem também ouvindo dos convidados como os diferentes projetos de vida (individuais) foram conversando (ao longo da vida de cada um), de diferentes maneiras, com os desígnios e os destinos da própria comunidade. Isso requer uma preparação e poderia, assim, ser transformado em um projeto de duração semestral. Nunca devemos esquecer algo que, em muitas escolas, já é prática instalada há muito tempo: a importância de tais rodas de conversa trazerem à tona para os alunos os projetos de vida e as trajetórias dos professores. Esse tipo de experiência aproxima, cria laços e é muito importante para toda a comunidade escolar; para os jovens é mesmo uma condição para que possam construir seus projetos de vida.



03 CURRÍCULO

ANTIRRACISMO E INCLUSÃO: O NECESSÁRIO RECONHECIMENTO NOS CONTEÚDOS



Se a formação para o protagonismo tem muito mais a ver com o viver e o fazer do que com o dizer, ou seja, se transcende em muito a medida de estabelecer um horário na grade para “trabalhar protagonismo” ou mesmo o espaço que os clubes encontram na rotina escolar, então é preciso voltar o olhar também para o currículo escolar de modo amplo. Isso porque é muito mais provável que alcancemos a formação de sujeitos protagonistas quando eles se reconhecem naquilo que estudam.

Dito de outra forma: se temos, por exemplo, uma aluna que convive com familiares ou em sua comunidade, em seu lugar de vida, com conhecimentos de medicina natural tradicional, mas as ervas medicinais nunca aparecem no currículo de Biologia ou das Ciências da Natureza, será difícil para ela compreender que sua bagagem cultural (ou seja, aquilo que leva consigo de experiência de vida – e de experiência de vida em comum) a capacita para qualquer lugar de protagonismo. É como se essa estudante tivesse sempre que substituir aquilo que sabe por aquilo que não sabe ainda, descartando como inválidos os conhecimentos cultivados na vida familiar e comunitária que constituem aspectos importantes de sua identidade. **“Substituir aquilo que sabe por aquilo que não sabe ainda”, nesse sentido, equivale a substituir “aquilo que é”.**

Nesse aspecto, o currículo escolar tem um papel fundamental. A referência, aqui, não é apenas aos documentos curriculares municipais, estaduais, ou mesmo à BNCC: “currículo” é aquilo que estrutura e constitui a experiência escolar como um todo. Mas há currículos escritos e previstos, que precisam ser lidos, interpretados e ajustados a cada contexto, por todo sujeito educa-

PARA REFLETIR E DISCUTIR NA ESCOLA

PROTAGONISMO NO CURRÍCULO

- Quais protagonismos estão concebidos e visíveis no nosso currículo?
- São protagonismos em relação à quê?
- No nosso currículo, quem são os protagonistas?
- Quais protagonistas estão silenciados no nosso currículo?
- Quais são aqueles cujos protagonismos não parecem ser valorizados na mesma medida dos outros?
- Como todas essas questões envolvendo protagonismo e currículo se relacionam com o nosso contexto específico?



dor: há uma questão de autoria nesse processo – e essa autoria precisa considerar algumas **perguntas que devem ser feitas pelas (e para as) equipes gestora e pedagógica não somente nos momentos de revisão do projeto político-pedagógico (PPP), mas em todos os momentos em que se discute o quê e como ensinar** (leia quadro no início deste tópico, na página 54).

Na chave daquelas perguntas, vamos enveredar por dois aspectos básicos e complementares entre si, ao mesmo tempo fundamentais em um país tão diverso e racista como o Brasil: a educação antirracista e a educação inclusiva, em sentido amplo.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Como enxergar-se como protagonista envolve também reconhecer outros semelhantes como protagonistas, é preciso que, num país como o Brasil, algumas perguntas em relação ao currículo sejam relativas às questões raciais.

Ao considerar os estudantes das escolas públicas brasileiras, estamos tratando de um recorte social em que a população negra (preta ou parda) é majoritária ou, se não é, está presente em quantidade semelhante à parcela que se auto-declara branca, próximo ao que acontece com o geral da população brasileira. De acordo com dados da [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios \(PNAD\)](#) de 2019, 46,8% dos brasileiros se declaram pardos, 42,7% brancos, 9,4% pretos e 1,1% amarelos ou indígenas.

Sem que todos esses sujeitos reconheçam protagonistas semelhantes a eles na História, na Matemática, na Literatura etc., torna-se muito mais desafiadora a tarefa de formá-los protagonistas da própria vida, da sua escola, da sua comunidade, da sua sociedade; aliás, é muito mais difícil que o pronome possessivo “sua” faça sentido enquanto tal, nessa frase.

Porém, o que se observa é que, por mais que as leis números [10.639](#) (de 2003) e [11.645](#) (de 2008) estejam em vigor há mais de uma década alterando a [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996](#) para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, ainda se observa um apagamento não só desse tema mas também de lutas e de protagonistas pretos, pardos e indígenas. A população afrodescendente e indígena, além de vivenciar situa-

¹⁷ Cf. ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Col. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro & Editora Jandaíra, 2020.



ções de discriminação no seu cotidiano, dentro ou fora dos muros escolares (e nunca é demais falar do racismo que *estrutura* as relações sociais no Brasil)¹⁷, com frequência também encontra a exclusão e a discriminação no que concerne aos temas estudados. Esses estudantes veem seus semelhantes tratados pelo currículo escolar não como sujeitos mas como objetos dos desígnios e das ações dos outros.

Vamos ver como isso se dá em cada componente curricular.



HISTÓRIA

Nessa área, tudo é muito evidente. O exemplo mais nítido disso é a forma como, historicamente, os africanos trazidos para as Américas e escravizados aqui foram representados nos bancos escolares, muito mais como escravos do que como escravizados. O que pode parecer uma diferença sutil, quase ortográfica, é, na verdade, muito mais do que semântica: o uso de “escravizado” denuncia uma relação de opressão e uma situação que não é uma característica daquelas pessoas, mas de suas condições sociais. Entre o “é” (de “escravo”) e o “está” (de “escravizado”), encontra-se a possibilidade da luta pela liberdade; encontra-se o fim da opressão quando reconhecemos o seu início.

É assim que as lutas abolicionistas puderam, durante décadas a fio, ser estudadas nas escolas como lutas de brancos; é assim (e graças a muita propaganda oficial) que a história da abolição da escravidão no Brasil do final do século XIX passou a ser compreendida como uma dádiva da Princesa Isabel, não como conquista. É evidente o protagonismo do advogado **Luiz Gama** (1830-1882), do engenheiro e inventor **André Rebouças** (1838-1898) e do farmacêutico, jornalista e escritor **José do Patrocínio** (1853-1905), por exemplo, quando se estuda os derradeiros anos da escravidão legal no Brasil, mas é preciso que esse protagonismo se torne evidente para alunos que podem se reconhecer nesses personagens históricos.

O exemplo da área da História é, possivelmente, o de mais fácil compreensão e aquele que ocorre a muitos que se dedicam a pensar um pouquinho sobre essas questões. Essa área, porém, não é a única cujo currículo pode e deve ser analisado criticamente, como estamos propondo.



ARTE

Exposição importante de 2018 no Museu de Arte de São Paulo (MASP) e no Instituto Tomie Ohtake, intitulada **Histórias Afro-Atlânticas**, evidenciou, por exemplo, o quanto a representação do negro nas Artes ainda



é rara, controversa e necessária. Analisar como essa representação foi feita através dos tempos, além de levar para apreciação e análise dos estudantes obras criadas por artistas negros, são conteúdos que podem ser trabalhados nas aulas e nas oficinas de Arte.



MATEMÁTICA

As pesquisas em etnomatemática – o também conteúdo da BNCC e cujo principal expoente é o professor Dr. Ubiratan d’Ambrósio (1932-2021) – são um campo fértil para que as escolas possam conhecer mais intimamente os estudantes e suas culturas, levando isso em conta para o planejamento das aprendizagens visadas. A etnomatemática propõe considerar como as distintas culturas lidam com o universo dos números, da geometria e dos demais eixos da área. Ela extrapola o campo da própria matemática e estimula a preservação e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos. Para saber mais sobre Etnomatemática, leia esta [entrevista](#) com o professor D’Ambrosio e um [artigo](#) dele sobre o tema.



LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisas sobre variação linguística e preconceito linguístico têm permitido a inclusão, em ambiente escolar, de populações inteiras que se viam representadas pela escola como “erradas” devido às suas maneiras de falar. Nessa área, vale conhecer os estudos do linguista Marcos Bagno e ver as propostas dele para trabalhos em sala de aula, respeitando a diversidade linguística. Há materiais disponíveis na internet, como este [debate](#) com os pesquisadores do Grupo de Estudos de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, e este [vídeo](#), sobre Variação Linguística no ensino de Língua Portuguesa.

Ainda na área da Língua Portuguesa, temos experimentado, como talvez em nenhum momento anterior, uma quantidade enorme de lançamentos editoriais de autores negros, puxados com brilho por escritoras tão importantes (e diversas) quanto **Carolina Maria de Jesus** (1914-1977) e **Conceição Evaristo**.

Também no campo da Literatura e da ensaística – no âmbito da oralidade –, autores e protagonistas indígenas, como **Ailton Krenak**, **Davi Kopenawa Yanomami** ou **Txai Suruí**, têm ganhado espaço e devem ser trazidos para a escola para serem conhecidos pelos alunos. Vale a pena conhecer um pouco mais sobre esse tema no material [JeniPapos](#), sobre literatura indígena, disponibilizado gratuitamente na Plataforma Polo, do Itaú Social.



CIÊNCIAS DA NATUREZA

Nesta área, são crescentes os progressos da pesquisa em torno do racismo ambiental como uma Questão Sociocientífica (QSC). Mas até mesmo a história das teorias racialistas e o desenvolvimento da eugenia são temas importantes que precisam integrar o currículo, posto que, ademais, eles ajudam os alunos a entenderem como a ciência passa a conhecer aquilo que conhece, e como o conhecimento científico é, por definição, provisório e incompleto, sujeito a aprimoramentos. Sobre racismo ambiental, há a interessante [tese de mestrado](#) da especialista em ensino de Biologia, Ingridy Moreira.

É imprescindível que esse olhar para o currículo seja feito pela equipe docente das redes e das escolas e que a análise seja predominantemente temática, fazendo um recorte pelo conteúdo do que ensinamos e que pretendemos que nossos alunos aprendam.

RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

Outro aspecto importante diz respeito a um olhar institucional para a qualidade das relações raciais na escola, o que também tem a ver com os conteúdos disciplinares, mas não apenas com eles. Esse é um trabalho com o qual os alunos precisam estar envolvidos desde o início, na perspectiva da formação para o desenvolvimento de competências de protagonismo.

Os [Indicadores da Qualidade na Educação](#), desenvolvidos pela Ação Educativa com a colaboração de diferentes organizações atuantes no campo educacional, ONGs, secretarias de educação, órgãos do Ministério da Educação (MEC), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e profissionais de escolas de diversas regiões do país constituem um material importante para redes e escolas fazerem sua própria autoavaliação de maneira protagonista. Como o próprio site diz, “trata-se de um instrumento por meio do qual a comunidade julga a situação de diferentes aspectos de sua escola, identifica prioridades, estabelece planos de ações, implementa e monitora seus resultados.”

Os diferentes instrumentos, com seus diferentes focos, podem ser acessados e baixados [aqui](#). Desde 2013, contamos com o instrumento dedicado à avaliação da qualidade das relações raciais na escola, composto por sete dimensões:

1. atitudes e relacionamentos;
2. currículo e proposta político-pedagógica;
3. recursos didático-pedagógicos;
4. acesso, permanência e sucesso na escola;



5. atuação das/dos profissionais de educação;
6. gestão democrática; e
7. para além da escola.

Para cada uma dessas dimensões, há um conjunto de indicadores. Trata-se de uma metodologia de avaliação institucional (daí o nome “instrumento” para esse material), que propõe uma reunião de toda a comunidade escolar para a discussão de cada tópico e, para isso, propõe perguntas que visam alimentar a discussão.

No Ensino Médio, os alunos têm plenas condições de, além de participar de uma situação como essa, organizá-la. Sugerimos que as famílias também participem, assim como todos os funcionários da escola, docentes ou não, a equipe gestora, enfim, toda a comunidade escolar. A discussão em torno de cada pergunta resultará em uma avaliação de cada indicador, e isso será a base da construção de um plano de ação, algo muito próximo do que viemos propondo em diferentes situações desta publicação.

Ao evocar tal material, sugerimos que a escola passe por esse processo, primeiramente, se articulando com os alunos por meio de representantes ou líderes de turma ou (melhor ainda!) por meio do grêmio estudantil. Se a avaliação da qualidade das relações raciais na escola for efetivamente considerada um aspecto relevante para a escola (pela escola), podemos pensar em um roteiro aproximado ao que segue:

- ♦ Reunião de uma comissão composta de funcionários, professores e algum membro da equipe gestora da escola para alinhamento em torno do material e compreensão profunda da proposta.
- ♦ Reunião dessa comissão com uma comissão de alunos para ouvi-los e apresentá-los ao instrumento. Podemos chamar a esse grupo, por exemplo, de Grupo Guardião das Relações Raciais na Escola. Nessa reunião, a ideia é começar a planejar (nos detalhes, mesmo) a situação a ser proposta a toda a comunidade. Há que pensar, pelo menos:
 - no tempo de discussão;
 - na organização de subgrupos;
 - se todos os grupos discutirão todos os indicadores;
 - se todas as dimensões terão atenção de uma só vez ou serão eleitas uma ou algumas delas para iniciar; e
 - na relatoria e coordenação de cada subgrupo.
- ♦ Reunião para discussão dos indicadores com toda a comunidade escolar, sempre registrando muito bem o encontro.



- Depois disso, reunião do Grupo Guardiã para compartilhar os resultados da discussão com a comunidade e compilar um relatório que possa ser divulgado a todos que compõem a escola – alunos, famílias, professores, demais funcionários e equipe gestora.
- Nova reunião com toda a comunidade escolar para compartilhamento do relatório e construção de diretrizes para a elaboração de um Plano de Ação.
- O Grupo Guardiã elabora um Plano de Ação e uma proposta para sua divulgação para toda a comunidade.

Uma experiência como essa, em que os alunos, ao lado dos gestores e de funcionários da escola, docentes e não-docentes, participam da organização de algo dessa envergadura é profundamente formativa para os estudantes quando se trata do desenvolvimento de competências de protagonismo.

Dessa experiência, por exemplo, além de uma melhora significativa no que tange às violências discriminatórias no cotidiano escolar, podemos esperar que os estudantes carreguem algo para os clubes (pode ser que haja, por exemplo, um clube dedicado às questões raciais), proponham outras iniciativas para dentro ou para fora da própria escola e transportem para a comunidade mais ampla a importância da construção de uma sociedade mais justa e menos racista.

Trata-se, portanto, de currículo naquele sentido amplo de que falávamos há pouco, ou seja, de tudo aquilo que estrutura a escolaridade e que, portanto, constrói valores, aporta conhecimentos, desenvolve princípios, alinha a experiência coletiva, constrói projetos de vida e forma protagonistas que, efetivamente, reconheçam-se enquanto tais.

DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A perspectiva trabalhada no item anterior permite olhar para dimensões mais amplas de uma escola que pretende ser radicalmente inclusiva, ou seja, que tem a inclusão de todos como valor. Se chegamos até aqui, é porque entendemos que isso é um valor para qualquer escola que queira trabalhar seriamente com a formação para o desenvolvimento de competências de protagonismo, posto que só se formará protagonista aquele que se sentir fazendo parte, integrado e, portanto, incluído.

É claro que, estritamente na dimensão da lógica, podemos argumentar que quando falamos em “inclusão” estamos concebendo ou admitindo a exclusão. É preciso, porém, diferenciar as questões e ponderar que construir uma escola inclusiva não significa “carimbar” alguns alunos como “alunos de inclusão”, o que pressuporia (de novo, do ponto de vista estritamente lógico) que haveria alunos que “não são de



inclusão". Não é disso que se trata. **Afinal, construir uma escola inclusiva é inscrevê-la em um processo de transformação que atingirá, necessariamente, a todos** – e isso deve ter ficado evidenciado justamente no item anterior.

Outra ressalva importante é que uma escola radicalmente inclusiva não anula as diferenças entre os sujeitos que a compõem e a constroem nem esconde as especificidades de cada um para perseguir aquela homogeneização de que tratamos na primeira parte deste material. Ao contrário, ela justamente consegue entender que essas diferenças são constitutivas da humanidade e, portanto, aprende a dialogar com elas e a trabalhar no sentido de permitir que todos se sintam efetivamente fazendo parte.

Há que se entender que, para muitos de nós, ao longo da vida, a ação protagonista por excelência será a construção das condições de se sentir fazendo parte de – e a escola deve ter um papel fundamental na construção da possibilidade dessa luta, ou seja, em colaborar para que esses sujeitos entendam-se capazes de empreendê-la.

Isso se traduz de variadas maneiras no cotidiano escolar e vale para aquele aluno que se sente incapaz diante de uma prova de Química, o que se considera inepto para atividades esportivas, quem tem síndrome de Down ou está em algum lugar do espectro autista, para os mais gordos e para os mais magros, para os altos e para os baixos, para quem não se reconhece dentro dos limites daquilo que a comunidade de maneira geral entende como sendo "o normal"... Enfim, vale para todos.

A educação inclusiva, na dimensão de uma educação integral, é um dos pilares da formação para o protagonismo; afinal, um dos lemas com que convivemos desde a origem das escolas integrais é a ideia de que protagonistas são, e devem ser, todos. Esse aspecto foi objeto de nossa atenção logo no início da primeira parte deste material e um pouco mais adiante, quando consideramos a fundo a questão da diversidade.

Do ponto de vista do currículo, entendido daquela maneira ampla com que viemos trabalhando, importa organizar e estruturar a escolaridade de nossos alunos de modo a fazer com que eles vivam a inclusão como valor, ao menos enquanto estiverem na escola.

Dessa forma, por um lado, é importante que todos os estudantes reconheçam, naquilo que estudam, sujeitos protagonistas semelhantes a eles.



Eis o fundamento de a escola organizar momentos em que (apenas a título de exemplo) os alunos assistam a debates entre pesquisadores que tratem de um mesmo assunto sob diferentes perspectivas ou o especialista convidado seja cadeirante, transgênero, indígena ou albino. Tanto um evento organizado pela escola como o acesso a vídeos disponíveis na internet em que essas situações ocorram são muito valiosos para a formação de protagonistas.

Por outro lado, importa que se criem experiências de inclusão constitutivas de um ambiente inclusivo – não num sentido “acontecimentista”, mas no sentido da criação de um ecossistema inclusivo. A escola precisa ser vivida pelos sujeitos que a compõem como um ambiente de respeito, acolhimento, ou, como queremos, de inclusão de todos. Isso significa construir condições para que todos possam, efetivamente, tornarem-se protagonistas da própria vida.





04 EMPREENDEDORISMO

SIM, DESDE QUE SEJA ESCOLHA DO ALUNO



No universo da Educação, é comum que não-especialistas da área palpitem e determinem muitos caminhos para a escola, para a rede e até para as políticas públicas. Isso não necessariamente produz efeitos negativos. Muitas vezes são os especialistas de outras áreas que viabilizam os projetos dos educadores e abrem portas para percursos ainda não pensados. Essa mistura de saberes só é negativa quando uma lógica pedagógica é substituída por outra que não coloca os estudantes, suas vidas e seus destinos em primeiro lugar.

Esse é o momento em que, abertamente, passa-se a escutar, por exemplo, que os alunos precisam aprender isso ou aquilo porque “o mercado deseja”, ou porque “a indústria nacional precisa”, ou porque “o país demanda”. É preciso que recuperemos (e operemos com) a ideia de que o **direito à aprendizagem e à Educação é do cidadão estudante** – não das empresas, não da indústria nem do país.

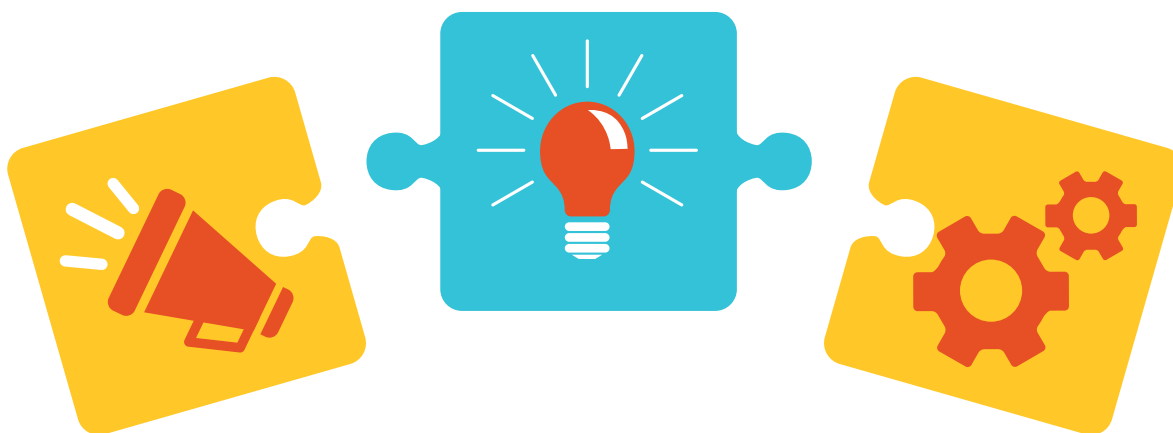
Sendo assegurado o direito desse jovem a aprender bem a ler, escrever, argumentar, contar e fazer cálculos; conviver com os outros e com perspectivas diferentes das suas; lidar com a lógica; cooperar com os demais; debater ideias, enfim, tendo esse aluno passado por uma boa escolaridade, o que ele fará com isso precisa ser uma decisão dele. Isso, afinal, tem a ver com tudo o que viemos discutindo sobre protagonismo. E o futuro de cada um precisa ser passível de escolha, decisão, construção e aproveitamento de oportunidades.

Essa introdução é decisiva para tratar de mais um aspecto relacionado ao desenvolvimento de competências protagonistas, que é a questão do empreendedorismo e de como isso pode participar do universo com o qual a escola lida. A primeira pergunta, aliás, deve ser esta: **a escola, afinal, deve mesmo lidar com a formação para o empreendedorismo?**

Essa resposta só pode ser colhida, na rede e/ou nas escolas, por elas mesmas. Naquilo que concerne a este material, a resposta é: sim, deve. Por quê? Fundamentalmente, por duas razões:



- ♦ **1ª razão** – empreender no sentido de abrir um negócio, montar uma *start up* ou algo similar precisa ser uma das opções de futuro que qualquer jovem, de qualquer origem ou classe social precisa ter. Isto é, ele precisa poder escolher esse caminho e, para fazê-lo, tem de saber lidar com senso de oportunidade, viabilidade e sustentabilidade, estatística e estimativas, planejamento, diferentes durações (longo prazo, curto prazo), metas e objetivos, indicadores, gestão tributária etc. Não é a escola que vai ensinar tudo isso (afinal, não é papel dela ensinar aos alunos como abrir um negócio) mas, sem dúvida, essas competências são também objeto de trabalho dos educadores de todas as disciplinas.
- ♦ **2ª razão** – a escola pode focar em desvelar para os jovens modalidades ou formas de empreendedorismo que eles ainda desconhecem. O **empreendedorismo social** foca no desenvolvimento de bens e serviços que beneficiem a comunidade ou a sociedade de maneira geral, tratando fundamentalmente de problemas sociais reais e tangíveis por meio de geração de renda, visando à inclusão e à emancipação social. Nessa modalidade de empreendedorismo, o lucro fica em segundo plano, pois o alvo da ação empreendedora não é a parcela da sociedade que pode pagar por um produto ou um serviço a ser oferecido, mas o bem comum. São evidentes as relações que essa vertente de empreendedorismo guarda com aquilo que vimos tratando neste material como protagonismo, e uma ação de empreendedorismo social pode ser fantástica para um clube juvenil.





05

GESTÃO ESCOLAR

PRINCÍPIOS E EXPRESSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA



Já tratamos muito de gestão pedagógica e gestão escolar ao longo deste material. Em todas as situações aqui propostas – rodas de conversa com a equipe escolar, convite aos alunos para participarem da criação e gestão de algum projeto, conexões da escola com a comunidade circundante e até mesmo processos de avaliação formativa contínua da equipe escolar – estava em questão um determinado modelo de gestão. Isso deve ter ficado claro na leitura, mas, mesmo assim, vamos abordar esse assunto sistematizando os **princípios** para, em seguida, abordar brevemente algumas dimensões de uma gestão para a construção de protagonismo.

1º princípio - Gestão democrática

Este primeiro princípio se liga ao que viemos trabalhando desde o início: **todos devem ser protagonistas**. Se essa ideia preside o Projeto Político Pedagógico da escola, então ela deve corresponder, de fato, a um modelo de gestão.

Conceber todos como sujeitos ou colaborar para desenvolver as competências de protagonismo por parte de todos que compõem as comunidades escolares, na instituição, implica estabelecer um princípio de gestão menos centralizado e mais horizontal – **uma gestão democrática**. Não se trata de, com isso, deixar de haver Direção, Coordenação Pedagógica ou equipe gestora da escola, nem de esvaziar o papel de cada uma dessas instâncias, ao contrário. **Trata-se de construir (e não de perder!) a autoridade da equipe gestora por meio de um trabalho de co-construção** permanente da escola com os demais sujeitos que a compõem.

A equipe gestora segue no seu papel central na instituição ao estabelecer direcionadores, pontos de chegada e metas que devem ser perseguidos por todos, em concerto: reconhece desde o princípio que, se os funcionários da escola, docentes ou não-docentes, bem como os alunos, não aderirem ao projeto, pouco se conseguirá. Assim, precisa lançar mão de estratégias (tais como as que viemos sugerindo aqui) que possam produzir a mobilização dos sujeitos em prol da construção coletiva. A ideia da **co-construção**, que envolve conceber um lugar de autoria aos



profissionais e demais sujeitos envolvidos, deve ser o motor de uma gestão que faça com que os sujeitos se engajem, mobilizem-se (no sentido que viemos trabalhando aqui) para um **esforço coletivo e continuado de construção da escola e de uma formação cada vez mais sólida para seus alunos**.

Pode parecer óbvio, mas uma gestão democrática não tem a ver, necessariamente, com colocar “tudo em votação o tempo todo”, ou de tomar todas as decisões da escola conjuntamente. Há algumas que sempre precisarão ser da equipe gestora; essa é uma prerrogativa desse conjunto de educadores, seu papel precípua. Mas isso não quer dizer que a maior parte das deliberações concernentes à vida da escola não possam ser tomadas de maneira participativa.

2º princípio – Escola republicana

Essa questão se desdobra nesse princípio que nos parece fundamental e ao qual vamos chamar de **escola republicana**, sem receio de francofilia.

É fato que a história da França, depois das transformações do final do século XVIII que levaram à derrocada da monarquia e do Antigo Regime, demorou décadas para construir um projeto de educação nacional sintonizado com os desígnios do Estado que vinha, então, se estruturando. Esse projeto era, por definição, republicano – afinal, era da República Francesa. Não vamos discutir a história da escola francesa, nem o mérito do projeto ou das pedagogias que o acompanharam, nem exatamente as transformações pelas quais passou ao longo dos anos; o que nos interessa é a forma como a escola foi se colocando naquela sociedade.

É a essa forma que chamamos de escola republicana: uma instituição de Estado, pública, voltada a todos os cidadãos, sintonizada com o propósito de formação da população nacional e reconhecida por todos nesse lugar *(leia um exemplo no quadro da página 67)*.

Quando em várias partes deste material ficou sublinhada a importância de a escola se articular com a comunidade, a cidade e a sociedade, o plano de fundo era a construção de uma escola republicana, brasileira republicana: a ideia fundamental de uma instituição vista e gerida como coisa pública (como *res publica*), como bem, patrimônio e lugar de todos os cidadãos, articulada a um projeto de formação da população nacional – que, neste caso, nada tem que ver com os projetos de fundo nacionalista e pouco críticos que frequentemente assombram a escola brasileira em sua história, mas com o projeto de formar uma população protagonista.

Para além, disso e daquilo que já tratamos, do ponto de vista prático, em outras partes deste texto, vamos ainda tratar de três dimensões – ou, melhor dizendo, expressões



PARA
SABER
MAIS

FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO

A respeito do reconhecimento da escola como o lugar de formação da população nacional, é interessante comentar uma observação feita por Bernard Charlot, no mesmo livro citado anteriormente (*Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*). No último capítulo, ele faz uma comparação entre a escola francesa e a brasileira, despretensiosa e sem a intenção de ser sistemática, exaustiva nem exatamente acadêmica. Entre outras questões, ele chama a atenção para a surpresa que teve, quando se mudou para o Brasil (ele é francês), com a naturalidade e a frequência com que os pais se atrasam para buscar os filhos na escola. Algumas (talvez, sobretudo, as privadas) se desdobram para dar conta desses atrasos, deslocando pessoal, criando atividades etc. Já na França, se acontecer de os pais se atrasarem (é raro), provavelmente receberão uma bronca da escola. Mas eles não se atrasam.

– da gestão: grêmios, representantes ou líderes de turma e conselhos de classe. Esses pontos são pautas a serem muito bem discutidas e acordadas nas reuniões da comunidade escolar que tratem da elaboração ou da revisão do projeto político-pedagógico e do regimento, pois são centrais na construção de uma escola protagonista, com professores protagonistas e alunos protagonistas.

GRÊMIOS

O grêmio estudantil pode ser uma experiência muito rica para a formação dos alunos, assim como para a gestão da escola, ou o oposto disso: inoperante, equivocado, destrutivo. Muitos processos concorrem para determinar se será uma coisa ou outra e nem todos eles estarão na esfera de controle da equipe gestora, dos professores, enfim, da escola. Alguns, sim, estarão.

Como boa parte dos aspectos que compõem um planejamento estratégico, o grêmio também deve ser pensado pela instituição no longo prazo, ou seja, como uma construção permanente e duradoura (até pelo fato de haver rotatividade dos estudantes na própria escola e na gestão do grêmio). Se encarado assim, algumas políticas só frutificarão mais à frente, não imediatamente.



Pensemos, por exemplo, em estabelecer um plano cujo objetivo é dar maior legitimidade e função ao grêmio para que ele seja, cada vez mais, uma instituição “aliada” da escola na promoção das aprendizagens. Uma forma de se atingir isso é convidar o grêmio a participar de determinadas reuniões ou discussões. Mesmo que em um determinado momento ele esteja desestruturado ou não esteja funcionando bem, essa percepção de que **a escola considera e inclui a instituição representativa dos estudantes em determinados processos de discussão e decisão** pode ser altamente formativa, desde que sejam observados alguns aspectos centrais, tais como:

- ♦ comunicar com antecedência a pauta, para que todos se preparem para ela;
- ♦ assegurar o direito de fala e de escuta de todos os participantes;
- ♦ promover um ambiente de respeito de todos a todos;
- ♦ fazer com que todas as situações sejam formativas, compreendendo que os sujeitos têm algo a aprender ao participar de cada discussão.

O cuidado com esses aspectos preserva nosso lugar de educadores e garante que, à medida em que se trata de um determinado assunto de maneira participativa e dialogada, também se ensina aos estudantes sobre como tratar de determinados assuntos de maneira participativa e dialogada (em formação continuada de professores, essa estratégia chama-se dupla conceitualização: à medida em que se ensina um conteúdo, ensina-se também sobre como ensiná-lo). Não será incomum, por exemplo, que alguns grêmios ou alunos não “se sintam escutados” porque suas propostas ou sugestões não foram as escolhidas. Será preciso, nesse exemplo, trabalhar com eles sobre a escuta: o que significa participar de uma discussão deliberativa? O que significa ser escutado?

Além disso, os participantes do grêmio costumam ser eleitos. Ajudar a gestão atual a cuidar da eleição e a preparar a sucessão também é importante. Da mesma maneira como o grêmio não deve ser tido como um “antagonista” da escola (sem precisar ser um grêmio “chapa branca”), as chapas podem ser vistas como complementares, mais do que como concorrentes.

Seria possível montar uma diretoria de grêmio composta por alguns membros de uma chapa e alguns membros da outra? Há diferentes formas de gerir um grêmio e elas poderiam também ser discutidas com os estudantes; ajudar o grêmio a criar uma estatuinte (processo pelo qual a instituição define seu estatuto) para discutir em assembleia como o grêmio se organizará pode ser riquíssimo para trabalhar com competências de protagonismo – evidentemente, se este for um desejo dos alunos.

Por exemplo, um dos pontos do estatuto pode ser a composição da diretoria, que pode:

- ♦ ser composta proporcionalmente aos votos obtidos na eleição;



- ♦ ser composta apenas pelos membros da chapa vencedora;
- ♦ organizar-se de maneira autogestionária, com uma diretoria que não delibera, mas acata e executa as decisões de assembleias mensais;
- ♦ ter um funcionamento centralizado, com legitimidade para tomar todas as decisões.

A importância de uma discussão com os alunos para estudar a fundo essas questões reside também no fato de que a pergunta que está posta ao fundo é: **que modelo de gestão de grêmio mais combina com o projeto pedagógico que todos construímos nessa escola?** Mais uma questão que deve estar na pauta da escola (por exemplo, numa estatuinte) é como o grêmio irá viabilizar determinados projetos, do ponto de vista orçamentário. Como e para quê levantar dinheiro? Para esse fim, quais atividades são permitidas, na escola, e quais não são?

REPRESENTANTES OU LÍDERES DE TURMA

Algo que se relaciona aos grêmios, mas que precisa se diferenciar deles, é a questão dos representantes de turma. Aqui há um esclarecimento terminológico que precisa ser feito. Há diferença entre “representante” e “líder”, e muitas vezes essas palavras são usadas como sinônimos.

LÍDER – Nesta palavra, está implícita uma ideia de diferenciação de um em relação aos demais que talvez não seja bem-vinda em uma escola que tem como norte do projeto pedagógico a formação de alunos protagonistas. Um líder supõe liderados. Há uma relação de desigualdade entre iguais que não dialoga com o princípio fundamental de que todos são ou devem ser protagonistas, de que todos são capazes de desenvolver competências de protagonismo e devem fazê-lo. Além disso, o líder, em princípio, lidera: decide, guia, conclama, define...

REPRESENTANTE – Enquanto um líder lidera, o representante representa, defende, aquilo que foi definido por todos como sendo a posição do grupo, onde não é possível que todos estejam presentes. O representante representa esses sujeitos, seus pontos de vista e interesses, em uma outra instância.

Há mais um argumento em favor do uso de “representante” e não de “líder”. Na democracia representativa brasileira, há representantes do povo nas câmaras municipais, nas assembleias estaduais e no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado). Os eleitos são representantes dos interesses daqueles que os elegeram (ou, ao menos, deveriam ser). Entre eles, há líderes: de bancada, de partido, do governo e da oposição. Mas essas lideranças são escolhidas por meio de proces-



sos internos do parlamento, nem sempre republicanos, em que se estabelecem as desigualdades entre os que, na condição de representantes de uma sociedade de cidadãos iguais em direitos, deveriam todos ter o mesmo valor.

É preciso que na escola (onde mais?) os jovens do Ensino Médio também aprendam um pouco sobre o funcionamento de nossa democracia e possam, assim, juntar-se a todos que pretendemos sempre aprimorá-la. Nesse sentido, a ideia da representatividade parece mais promissora do que a da liderança.

Por fim, muito comumente, pensa-se que os líderes “têm” liderança. Isso é dito cotidianamente, mesmo que se saiba que essa é uma característica a ser desenvolvida. Um representante, porém, não “tem” representatividade: ele precisa desenvolver as habilidades de representar o coletivo dos colegas e descobrir caminhos para fazer isso melhor a cada dia. A representação é, nitidamente, algo a ser aprendido e aprimorado – e, para isso, a escola pode se organizar, definindo claramente quais são as atribuições dos representantes de turma e em quais momentos eles serão chamados a se pronunciar ou a fazer determinada ação.

As escolas e redes já devem ter isso desenhado e, provavelmente, os estudantes também já têm claras as atribuições do representante, mas vale promover reuniões periódicas da comunidade escolar para redesenhá-las. Pode ao final de cada ano letivo, a cada dois ou três anos, não importa. O que vale é que esse seja um processo que permita a todos reconhecer o quanto o redesenho de atribuições respeitou a experiência coletiva de cada último grupo de representantes.

É fundamental evitar que os representantes de turma sejam basicamente meninos ou meninas “de recado”, que levam mensagens da equipe gestora para a turma. Se ficarem apenas com essa atribuição, esses seriam representantes da equipe gestora – e a ideia é que sejam o inverso. É preciso, pois, refletir junto com a comunidade escolar:

- ♦ Os representantes de turma representam as turmas em que situações? Sob demanda ou há reuniões periódicas?
- ♦ Como eles se diferenciam do grêmio, ou seja, o que é assunto do grêmio e o que é assunto dos representantes de turma?
- ♦ Como grêmio e representantes de turma podem se alimentar uns aos outros no seu trabalho na escola?



CONSELHOS DE CLASSE

Por fim, um dos momentos em que os representantes de turma podem ter um papel significativo do ponto de vista de sua formação como protagonistas é o conselho de classe participativo.

Este material não se pretende ser orientador para o desenvolvimento de conselhos de classe participativos nas escolas integrais; há muitos e bons documentos que atendem a esse propósito e que são do conhecimento das redes e escolas. No entanto, há algo do papel dos estudantes nesses fóruns (pensando tanto no pré-conselho, no conselho em si e no pós-conselho) que pode ser muito formativo ao considerar o protagonismo juvenil.

Para seguirmos assim, vale colocar uma pergunta decisiva:

COMO A PARTICIPAÇÃO DOS REPRESENTANTES DE TURMA NOS CONSELHOS DE CLASSE PODE FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE PROTAGONISMO DE TODOS, NÃO APENAS DELES MESMOS?

Esta pergunta é “decisiva” porque pode ser relativamente fácil encontrar respostas para como a participação nos conselhos de classe pode favorecer o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes que são, eles mesmos, representantes. Afinal, ao participar do conselho, eles se colocam, são ouvidos, ponderam com os professores, o coordenador pedagógico e demais participantes do conselho etc. Entender como essa atuação pode colaborar para o desenvolvimento do protagonismo dos demais é o “xis da questão”.

Para reflexão e trabalho das equipes pedagógicas, propomos três tópicos relacionados a isso, sabendo que eles provavelmente não serão novos na sua rede ou escola:

1. Corresponsabilidade no processo de aprendizagem

Este é o núcleo do propósito da participação estudantil nos conselhos de classe da escola: o desenvolvimento do sentido de corresponsabilidade pelas aprendizagens de todos. Para que isso se viabilize, é fundamental que:

- **os estudantes se vejam em situações nas quais também sejam discutidos aspectos da vida escolar** que não tenham apenas que ver com as aulas e as unidades curriculares, mas também com a consideração crítica de aprendizagens que se dão em ações mobilizadas pelos próprios estudantes, tais como as que se dão nos clubes, na comunidade onde a escola está instalada, no engajamento no grêmio e na própria representação de



turma. Criar situações em que os próprios estudantes precisem preparar documentos ou evidências de seus trabalhos para serem apresentadas no conselho pode ser importante tanto para criar uma situação comunicativa real e potente, que ajude a contextualizar determinadas produções deles, mas também para despertar o sentido de corresponsabilidade com relação ao desenvolvimento coletivo;

- **os estudantes elaborem pautas relevantes de avaliação** (por meio dos representantes e vice-representantes de turma e com os professores e a coordenação pedagógica) que digam respeito aos itens: relação professor x estudante, metodologia utilizada, procedimentos de avaliação de cada componente curricular e a autoavaliação da turma¹⁸. Essas pautas devem ajudar as turmas a não incorrerem no desenho de uma avaliação de tipo “punitivista”, já que o conselho não deve ser um momento para acusações ou para “apontar o dedo” aos outros sujeitos; ele deve ser, sobretudo, construtivo. Pautas feitas coletivamente tendem a ser mais orientadoras do olhar avaliativo de grupos de estudantes; e
- **os representantes de classe e os vices construam a avaliação com os colegas de turma.** A participação deles nos conselhos não pode ser apenas para que tragam à tona as opiniões individuais sobre os professores, as aulas ou a turma, mas para dar visibilidade às percepções que surgiram e foram discutidas na turma.

2. Postura reflexiva de estudante

Os conselhos de classe precisam também ser instâncias de ensino e de aprendizagem, nas quais aconteçam situações que colaborem para o desenvolvimento e aprendizagem de todos. Eles são momentos importantes para o crescimento dos alunos no sentido daquela atitude cada vez mais autônoma e responsável diante do próprio estudo à qual já nos referimos anteriormente. Autonomia e responsabilidade são componentes fundamentais do protagonismo assim como do processo de transformação dos alunos em estudantes – algo que se espera que aconteça no Ensino Médio, se não aconteceu nos anos finais do Ensino Fundamental. Daí a importância de os estudantes construírem as pautas de avaliação com um olhar autoavaliativo da relação professor x aluno e da forma como se relacionaram às didáticas e ao processo avaliativo de cada disciplina. Trata-se, claro, de uma sutileza – e que não pode, de maneira nenhuma, impedi-los de trazer à tona críticas construtivas aos professores e às aulas. Esse olhar autocrítico e autoavaliativo é, no fundo, o que se espera de todos os participantes do conselho. Isso ajudará a instituir um ambiente em que todos avaliam a todos, mas sem deixar de considerar a própria atuação.

¹⁸ Estamos aqui alinhados ao material *Modelo Pedagógico – instrumentos e rotinas*, elaborado pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação).



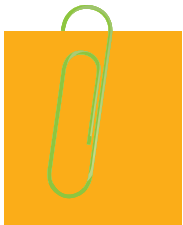
3. Participação, consequência, participação

Nenhuma participação inconsequente se sustenta no longo prazo. Em outras palavras: quando a participação (estudantil, ou dos professores, ou dos demais trabalhadores da escola, ou dos pais etc.) não produz efeito nenhum, a tendência é que haja cada vez menos envolvimento por parte dos sujeitos, até que ele não aconteça mais. Quando tratamos, aqui, de “participação”, não estamos apenas nos referindo à dos representantes no conselho, mas também a participação de todos os alunos na preparação para o conselho e nas ações que derivam dessa reunião. Se, por exemplo, os alunos representados ficarem sem devolutivas consistentes a respeito de como foi a reunião do conselho de classe, de quais decisões foram tomadas, do que se discutiu, dos argumentos que se contrapunham à visão avaliativa construída pela turma etc., se nada disso acontecer, a tendência é de que os alunos daquela turma participem menos da próxima vez. É importante ponderar que, muitas vezes, a “consequência” não será aquela esperada pelos alunos. Não é disso que se trata. Trata-se de haver alguma consequência que dialogue com aquilo que eles trouxeram. Esse ciclo virtuoso mobilizará uma participação cada vez mais dedicada por parte dos estudantes de maneira geral.

PARA CONCLUIR, MAS NÃO PARA FINALIZAR

Este material nunca teve a pretensão de esgotar o assunto da formação para o protagonismo, nem de encerrar a conversa ou apresentar um receituário que (apenas aparentemente, como sempre) “resolveria todos os problemas” relacionados ao protagonismo juvenil. Ao contrário, a ideia que nos guiou na elaboração desse texto sempre foi a de uma abertura de conversa. Pensamos que essa postura é muito mais sintonizada com um projeto de **formação continuada em contexto de trabalho**, o que é muito diferente de um “treinamento” ou até mesmo de um curso. Avaliação e formação são processos que não podem se descolar, e que nunca podem ser vistos como encerrados em qualquer rede ou escola: são processos permanentes, que precisam sempre ser reinventados, criativa e participativamente reinventados, assim como toda escola que seja digna desse nome.

Esperamos que tudo o que aqui está colabore com sua escola e sua rede nesse processo e que, numa relação de duas vias, ele também possa ser enriquecido com aquilo que se constituir como experiência de protagonismo por aí!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Col. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro & Editora Jandaíra, 2020.

CALLIGARIS, C. **Adolescência**. Col. Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARRANO e DAYRELL, "Juventude e Ensino Médio: quem é este jovem que chega à escola?". In: MAIA, CARRANO & DAYRELL (orgs.) **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos, currículos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 1996.

FERRETTI, Celso et. al. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 122, maio/agosto de 2004.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico – instrumentos e rotinas**.

JACOBS, Heidi Hayes. **Perguntas essenciais: abrindo as portas para a compreensão dos alunos**.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998 (1991).

RIVAS, Axel. **O que é Preciso Aprender Hoje? Da escola das respostas à escola das perguntas**. São Paulo: Fundação Santilhana, 2019.

SANMARTÍ, Neus. **Enseñar a plantear preguntas investigables**. In: Alambique: didáctica de las ciencias experimentales, num. 70, janeiro de 2012.