

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

FLÁVIA SHIRAKASHI SEIMANDI

**O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES
EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL PÚBLICO?
UMA ANÁLISE SOBRE SEUS PROCESSOS FORMATIVOS**

Itatiba
2024

FLÁVIA SHIRAKASHI SEIMANDI – RA: 202239593

**O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES
EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL PÚBLICO?
UMA ANÁLISE SOBRE SEUS PROCESSOS FORMATIVOS**

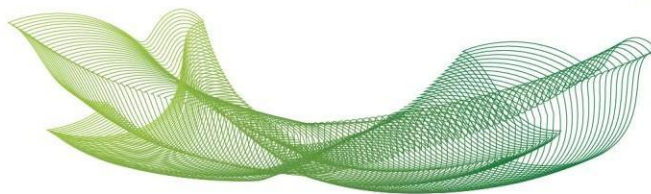
Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Renata Helena Pin Pucci.

Itatiba
2024

371.314 S462q	Seimandi, Flávia Shirakashi O que dizem as narrativas de estudantes egressos do ensino médio integral público?: uma análise sobre seus processos formativos / Flávia Shirakashi Seimandi. – Itatiba, 2024. 138 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Renata Helena Pin Pucci. 1. Ensino Médio Integral. 2. Programa Ensino Integral. 3. Narrativas discentes. I. Pucci, Renata Helena Pin. II. Título.
------------------	---



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Flávia Shirakashi Seimandi, defendeu a dissertação “O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL PÚBLICO? UMA ANÁLISE SOBRE SEUS PROCESSOS FORMATIVOS”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 21 de agosto de 2024, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira
Examinadora

Ao Dani, meu grande amor.

Às minhas filhas, Isabella e Valentina, e à minha mãe, Graça.

A todos os estudantes com quem convivi por tantos anos e que me ajudaram a
manter o amor pela profissão que escolhi.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração.
Antístenes

Inicialmente, expresso uma profunda gratidão aos meus primeiros educadores, meus pais, por serem minha origem e me possibilitarem uma existência de vida com muitas histórias — a minha história —, uma trajetória recheada de belezas e fragilidades humanas.

À minha mãe, Graça, agradeço por tantos aprendizados que poderia citar. Com ela, aprendi a crer em Deus e continuo aprendendo a me divertir, a ter alegria e a viver intensamente, não permitindo que minha alma envelheça nunca.

Ao meu pai, Flávio, e meus irmãos, Yuri e Danilo, por serem meu lugar de abrigo e proteção.

A todos os meus alunos, que, de alguma forma, estão aqui representados por estes que aqui estão. Posso dizer que tenho muita gratidão por tudo o que vivi com todos vocês.

Agradeço à minha orientadora Renata Pucci, pelas indicações de leituras relevantes ao trabalho, sua paciência quando eu me sentia insegura e achava que não ia conseguir, pela sua ajuda indispensável na feitura deste trabalho.

À Mestre Adair Nacaratto sou profundamente grata por ter me acolhido, ter ouvido a minha história, ver beleza nela. Isso, certamente, despertou minha autoestima e sabedoria.

À Rosangela Valério, por ser minha referência nos estudos e no trabalho.

Aos meus colegas de *campus* e aos meus grupos de pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividade (Hinas) e Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), especialmente a Fer Brito, Suelen, Renata, Bia e Priscila, agradeço por toda ajuda. Quanta contribuição das nossas gargalhadas nos cafés que tomamos! Aos meus amigos da vida, aglomerados em todos os trucos e churrascos e que sanavam os meus períodos de *stress*.

Meu agradecimento especial à Professora Luciana Haddad...Nana, educadora de princípios vigotskianos, que pegou na minha mão desde o início e não soltou mais, que tem um ninho debaixo das suas asas (ela voa bem alto), cuidando dos seus e das suas CRIAS com tanto zelo. Agradeço pelos ensinamentos fascinantes, por ter minha vida cruzada com a sua, por sua motivação e disponibilidade em todo o processo. Muito obrigada!

Às minhas filhas, Isabella e Valentina, por todo incentivo, ajuda e companheirismo, desde o início da minha jornada com elas, me fazendo querer evoluir como ser humano.

E, por fim, agradeço ao meu marido Daniel, por todo seu amor e apoio, por me ouvir ler os meus textos com atenção, por demonstrar seu orgulho por mim e por embarcar comigo e ser meu companheiro, nas minhas aventuras loucas, entre elas fazer um Mestrado nessa hora da vida.

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir.
Rubem Alves (2004, p. 65).

RESUMO

Esta dissertação, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹ e inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPGSS) em Educação da Universidade São Francisco (USF), teve como tema de investigação os processos formativos de estudantes egressos de uma mesma escola pública de Ensino Médio Integral do estado de São Paulo e como objetivo compreender, nas narrativas dos estudantes egressos, quais experiências vivenciadas, no contexto da escola de ensino integral pública, que os marcaram e, conseqüentemente, os impactaram em relação às diferentes escolhas durante suas trajetórias. Ouvir os jovens e o sentido que eles atribuem à escola, a partir de suas condições concretas de vida, pode ser um dos caminhos para a compreensão e o enfrentamento na superação dos desafios vivenciados por eles. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem metodológica realizada se deu a partir da análise das histórias descritas nas narrativas de oito estudantes dessa escola do interior de São Paulo, que concluíram os estudos entre 2015 e 2021, e que foram ouvidos em 2023, em um encontro coletivo e alguns encontros individuais, nos quais foram solicitadas narrativas sobre as experiências vivenciadas no Ensino Médio. A Teoria Histórico-Cultural, especialmente com base em Lev Vigotski, tendo como fundo o estudo do meio e os processos de significação no desenvolvimento do indivíduo, deram suporte para a compreensão do tema em estudo e para a análise das narrativas dos discentes. Entendendo o quanto essas narrativas são portadoras de significado, este estudo apoiou-se nos estudos de Carlo Ginzburg sobre o Paradigma Indiciário, na intenção de auxiliar o entendimento dos conceitos teóricos de forma mais humanizada. As perguntas da pesquisa foram: O que dizem as narrativas de estudantes do Ensino Médio Público Integral acerca de seus processos formativos? Como suas experiências contribuem e impactam para a elaboração de seus projetos e escolhas de vida? Algumas lições serão deixadas por esta pesquisa: ao analisarem-se as narrativas, percebeu-se a importância dos espaços de escuta dos estudantes nas escolas e confirmou-se que a Educação Integral é muito potente sim, e pode ser uma possibilidade de ampliar as aprendizagens, além de contribuir muito para os processos formativos dos estudantes, desde que o custo não seja uma forma de aumentar ainda mais a reprodução de desigualdades.

Palavras-chave: Ensino Médio Integral. Programa Ensino Integral. Narrativas discentes.

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

This Master's thesis, funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES)² and part of the research line "Teacher Education, Teaching Work, and Educational Practices" within the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the *Universidade São Francisco* (USF), had as theme of investigation the formative processes of students who graduated from the same public Comprehensive High School in the state of São Paulo, Brazil, and the objective of understanding, through the narratives of these former students, which experiences lived within the context of the public comprehensive school marked and consequently impacted them regarding the different choices made throughout their trajectories. Listening to young people and understanding the meaning they attribute to school, based on their concrete life conditions, can be one of the ways to comprehend and tackle the challenges they experience. This is a qualitative study, with a methodological approach based on the analysis of the stories described in the narratives of eight students from this school in the hinterlands of São Paulo, who completed their studies between 2015 and 2021 and were interviewed in 2023, during a collective meeting and several individual encounters, where they were asked to provide narratives about their experiences during High School. The Historical-Cultural Theory, particularly based on Lev Vygotsky, with a focus on the study of the environment and the processes of meaning-making in individual development, provided support for understanding the topic under study and for analyzing the students' narratives. Understanding how these narratives carry meaning, this study relied on Carlo Ginzburg's studies on the Evidential Paradigm, with the intention of aiding the understanding of theoretical concepts in a more humanized way. The research questions were: What do the narratives of students from public Comprehensive High Schools say about their formative processes? How do their experiences contribute to and impact the development of their life projects and choices? Some lessons will be drawn from this research: by analyzing the narratives, the importance of creating spaces for listening to students in schools was observed, and it was confirmed that Comprehensive Education is indeed very powerful, and it can expand learning opportunities and significantly contribute to students' formative processes, provided that the cost does not further exacerbate the reproduction of inequalities.

Keywords: Comprehensive High School. Comprehensive Education Program. Students' narratives.

² This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Finance Code 001'

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro documental.....	47
Quadro 2 – Informações das entrevistas.....	96
Quadro 3 – Quem são os estudantes	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FESB	Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista
GDE	Gratificação de Dedicção Exclusiva
Hifopem	Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática
Hinas	Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde

ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Programa Ensino Integral
PIB	Produto Interno Bruto
PPGSS	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RDE	Regime de Dedicção Exclusiva
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seduc-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

1. E AÍ BELEZA! VAMOS COMEÇAR?.....	13
2. EU...ELES, ELAS, VOCÊS: NÓS.....	15
3. QUE BOM! DECIDIU FICAR...ENTÃO, DE ONDE PARTIMOS.....	37
4. TIPO ASSIM...REVISÃO DE LITERATURA E CENÁRIO.....	44
4.1. Ensino Médio no Brasil.....	49
4.2. Reflexão com foco nas escolas públicas de Ensino Médio Integral de São Paulo..	53
4.2.1. Modelo pedagógico do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo	56
4.2.2. Desempenho do Programa Ensino Integral no cenário educacional e aspectos políticos.....	59
4.2.3. A inserção do tempo integral nas escolas públicas de Ensino Médio e a expectativa de uma formação também integral: questões práticas	62
4.2.4. Outras considerações sobre o Programa Ensino Integral	65
5. BORA DE CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA?.....	67
5.1. Considerações iniciais: adolescência e juventude.....	67
5.2. A questão do meio e da vivência na perspectiva vigotskiana	72
5.3. Processos de significação.....	78
6. COMO FOI O ROLÊ.....	87
6.1. A abordagem metodológica	88
6.2. Sujeitos da pesquisa	95
6.3. Abordagem das narrativas e eixos de análise	97
7. ATRÁS DA HISTÓRIA, SEMPRE TEM UMA MICRO-HISTÓRIA.....	100
7.1. Quem são estes estudantes.....	102
7.2. A chegada na escola e o acolhimento.....	108
7.3. Os professores marcantes	111
7.4. A vivência dos alunos nesta escola PEI	118
8. FIM DE PAPO.....	125
REFERÊNCIAS.....	131

1. E AÍ BELEZA! VAMOS COMEÇAR?

*Hoje desaprendo o que tinha aprendido até hoje
e que amanhã recomencerei a aprender.*

*Todos os dias desfaleço e desfaço-me em cinza efêmera:
todos os dias reconstruo minhas edificações, em sonho eternas.*

*Esta frágil escola que somos, levanto-a com paciência
dos alicerces às torres, sabendo que é trabalho sem termo.*

*E do alto avisto os que folgam e assaltam, donos de riso e pedras.
Cada um de nós tem sua verdade, pela qual deve morrer.*

*De um lugar que não se alcança, e que é, no entanto, claro,
minha verdade, sem troca, sem equivalência nem desengano
permanece constante, obrigatória, livre:
enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender.
Cecília Meireles (2001, p. 1442).*

Em tempos de concluir esta pesquisa para enviá-la à banca, eleji³ a poesia “Hoje desaprendo o que tinha aprendido ontem” (Meireles, 2001, p. 1442) pois ela consegue refletir um pouco do que sinto neste momento. Quanto mais aqui mexo, leio, estudo e analiso...mais permanece em mim a sensação de inconclusão. Quanto mais adentro o mundo das narrativas, interajo com meu projeto inicial, mais ânsia de discussão eu tenho. Na medida em que o tempo me passa, então me cobro e volto para a realidade, tenho prazos e vou cumprir aqui o papel a que me dispus: relacionar tudo o que tenho vivido nos meus quase 30 anos nas escolas públicas com o que se discute pelos intelectuais e pesquisadores nas salas de aulas das grandes Universidades. Desempenhar um papel nesse tão importante e urgente debate, na tentativa de aproximar e relacionar a teoria com o que de fato acontece na prática dentro das escolas de Educação Básica no nosso país. Desse modo, seguindo os rastros de Carlo Ginzburg (1989a), aproximo-me ainda mais do que já tanta relevância tinha para mim: a escuta de estudantes.

Contudo, reforçando que a aprendizagem é sempre inconclusa. Uau! Como assim? Uma pesquisa que fala de educação integral, dizer que a aprendizagem não se conquista integralmente. Sim, a aprendizagem nunca se esgota ao longo da vida! Partindo dessa premissa, a proposta aqui é resistir, denunciar, criticar, elogiar e divulgar, em sincronidade com as iniciativas tomadas pelas políticas públicas educacionais mundo afora, o que se traduz com um olhar sensível para o Ensino Médio nas escolas públicas. Tomando por base o que dizem grandes pesquisadores e historiadores da educação, de forma mais especial Lev Vigotski, esta pesquisa é um convite para ouvir os jovens, sem de forma alguma repelir os

³ Este estudo trata-se de uma pesquisa narrativa; assim sendo, utilizo a primeira pessoa do singular em conversa com o leitor, porém, neste diálogo, em certos momentos, represento meus grupos de pesquisa, por esse motivo faço uso, também, da primeira pessoa do plural.

mais velhos e experientes, mas usufruindo dos significados que carregam suas narrativas, interrogando-os, investigando em suas marcas, os usos das representações que fazem. Um trabalho que, certamente, abrangeu muito envolvimento, sensibilidade e vínculo com os estudantes, para entrecruzar fontes e, ao mesmo tempo, tendo os devidos cuidados que cerceiam o trabalho acadêmico, com o que se fala e aqui se registra, isto é, entendendo que, aqui neste lugar, mudo de lado, e sou (nossa, emocionei-me aqui escrevendo isso) a historiadora:

[...] não é um arqueólogo da documentação, mediador neutro entre a verdade da fonte e a verdade da história, mas aquele que é capaz de formular uma problemática e de construir uma interpretação em que reconhece o encontro entre duas historicidades: a sua própria e a da documentação que utiliza (Neves, 1985, p. 34-35).

Assim, impedindo o desaparecimento do vivido, preservando-o do esquecimento, refletindo sobre as permanências, mudanças e dilemas, apresento este trabalho e convido o leitor a adentrá-lo, trazendo as marcas de si mesmos, as marcas de outros tempos e pessoas. Parafraseando Tolstói, convido a esta reflexão: todos os alunos felizes se parecem, cada aluno triste é triste à sua maneira.

2. EU...ELES, ELAS, VOCÊS: NÓS

Decupagem

A decupagem é uma velha conhecida para quem trabalha com jornalismo e cinema. O termo é usado para se referir ao planejamento de um roteiro de gravação feito cena por cena. E o que isso tem a ver aqui? Imagine uma viagem, a gravação de um filme ou a realização de uma pesquisa em que, no roteiro, os imprevistos não estivessem previstos, o resultado seria ruim, desastroso e pouco fluido.

Quando planejamos um itinerário e o colocamos no papel, temos a tendência de ignorar a quantidade de tempo disponível e colocamos o máximo de coisas quanto possível no papel, comprometendo muito a qualidade e a execução do plano, deixando de lado as bonitezas do processo, que estão sutilmente presentes no desconhecido, nas descobertas e nos desafios que irão surgir.

Por esse motivo, início meu memorial...opa, calma...mas antes de mais nada, diga-se de passagem...tenho de registrar o quanto estou feliz, inspirada, envaidecida e orgulhosa de mim por estar aqui neste lugar...neste papel tão almejado ao longo da minha vida..., início planejando escrevê-lo com certa leveza e sem a pretensão de abordar tudo. Quero levar em consideração uma certa folga, sim não poderia já estar me sentindo pressionada logo no início. Haverá lacunas de tempo e histórias, também não pretendendo subestimar a curta duração de um Mestrado e, principalmente, a minha questionável capacidade de cumprir todas as tarefas que terei pela frente, conciliando toda a minha vida pessoal e profissional com as demandas que terei como uma estudante tardia nos bancos da universidade. Seria um erro e muito ingênuo de minha parte ignorar os possíveis contratempos. Além disso, por mais empolgada que eu esteja, como já disse, sei também que: para ser prazeroso, haverá de ter pausas e um tempo para descansar.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (Passegi; Souza; Vicentine, 2011, p. 3).

Nesse contexto, ao iniciar estas linhas, lembrei-me da técnica de *decupagem*: pensar em cada momento vivido, me permitindo esquecer de algumas passagens importantes, tentando rememorar momentos que foram muito significativos para mim, mas principalmente incluindo as memórias imprevistas, que, por algum motivo, surgirão neste texto e que eu, com a leveza intencional que tenho e prezo, vou compartilhar aqui, utilizando desse modo/dessa

escolha, o meu jeito de contar minha história e de escrever o meu memorial.

A minha intenção é apresentar uma visão mais realista, além de tentar calcular bem meu precioso tempo e desfrutar com prazer desse tempo. Ah o tempo...

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas!

Quando se vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...

Quando se vê passaram 50 anos!

Mário Quintana (2008, p. 340).

Prólogo

Venho de uma grande família de contadores de histórias, talvez por isso quando descobri o mundo das narrativas pedagógicas no Mestrado fiquei tão encantada. Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo (2007) nos dizem que um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento e o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós. Como falei no início, minha família é uma exímia contadora de histórias e, por esse motivo, minhas memórias são ainda mais recheadas de eventos e fatos da minha existência. O que pretendo fazer aqui é dar o toque da *Academia* e registrá-la por escrito, mas me proponho a fazer isso seguindo uma antiga tradição familiar, contando a minha vida a partir da minha versão, percepções e escolhas.

2023, meio século depois do meu nascimento, sou ainda uma menina cheia de vida e de sonhos, sentada de novo nas cadeiras da Universidade chego a um novo curso, o curso de Mestrado, mas não um Mestrado qualquer, um Mestrado em Educação. A chama acesa da vontade de fazer o Mestrado sempre existiu em mim, mas tive em pensamento que, se um dia me sentasse nos bancos da pós-graduação, deveria estar embasada para defender um tema com muita propriedade. Digo isso porque, logo após terminar o curso de Letras, poderia ter, logo na sequência, tentado ingressar...mas não havia motivação suficiente para tratar da importância da linguagem ou da literatura. Quando senti que poderia oferecer algo importante à sociedade sobre a nossa jornada nas escolas, o que impactou para o adiamento foi a falta de tempo, uma vez que, trabalhando na direção das escolas, não havia a possibilidade de cursar disciplinas nos períodos da manhã ou da tarde na universidade. Dificuldade resolvida quando ingressei na Supervisão de Ensino em maio de 2022. Logo no primeiro processo seletivo, em julho de 2022, com possibilidade de compatibilizar meus horários de trabalho com os de estudo, inscrevi-me e fui aprovada para iniciar meu tão almejado curso de Mestrado.

Jornada que chega na hora certa, momento em que estou transitando por outros cenários profissionalmente, e que vai compor o conjunto de desafios de quem já achou que estava na reta final de uma vida voltada para o pleno exercício da cidadania. Sim, de novo preciso narrar que sempre me orgulhei muito da minha atuação nas escolas e acredito que de alguma forma consegui contribuir para a transformação da vida de muitos jovens. Deixei o chão das escolas por sentir que meu prazo de validade ali tinha expirado. Entreguei-me intensamente nesse período, mas, quando tive essa percepção, busquei alçar novos voos em outros cenários. O Mestrado tem a ver com esse momento de mudanças, de novos desafios, de quantos novos conhecimentos ainda posso conquistar. Ainda tenho bastante fôlego, energia e acho que ainda sobra um pouco de memória e inteligência para essa outra metade do século que desejo desfrutar nesta vida.

Quantas lendas e inverdades desveladas logo no início das aulas. Chego com uma enorme insegurança e, muito rapidamente, vou percebendo o clima de acolhimento. Com muita sutileza, aos poucos, os professores vão nos conquistando a entrar, sem medo de ser feliz, neste mundo tão desconhecido para a maioria das pessoas: o mundo da academia. E sem perceber de um dia para o outro, estamos mergulhadas em livros, leituras, autores, pensamentos e ideias, os quais nos tiram da zona de conforto e nos fazem refletir, discutir, processar e transformar quem somos e o que fazemos da nossa vida.

Receita

No Dicionário, a palavra “RECEITA”, no sentido figurado, é uma fórmula ou indicação especial para se alcançar algum resultado. Qualquer que seja a *receita* a ser seguida ou realizada sempre terá sua peculiaridade, vai se alterar, e a cada geração se transformar, mesmo com todos seguindo os mesmos passos e tentando chegar ao mesmo objetivo. Lá, em um belo dia, percebemos que, se alterarmos algumas coisas, pode ficar ainda melhor.

É assim na vida. Vamos alterando os saberes que recebemos prontos. Acrescentamos nossas vivências, tentamos melhorar e tornamos o que já é conhecido em algo inédito. Na educação não é diferente. Quase tudo parece ser conhecido para os educadores, mesmo aqueles que acabaram de se formar, já tiveram um longo período nas escolas e se sentem aptos a defender opiniões, de todos os níveis de complexidade, sobre os processos educativos. Entretanto, digo “quase” porque, com o tempo, esse todo se altera, se acrescenta algo pessoal e diferente, e, então, pronto, o tal processo educativo se renova. Que assim seja: com todos e cada um dos alunos das nossas escolas, ao passar por um professor qualquer, ainda que seu toque seja indelével, que seja único e que marque para sempre, de forma especial, as suas vidas.

Nesse processo transformador de me tornar uma educadora, entre altos e baixos, apresento-me como mais uma: mais uma mulher de origem humilde, de valores fortes, empoderada por mim e por outras vozes que me habitam, especialmente imbuída por desejos de mudanças, e buscando soluções para os problemas detectados no chão das escolas.

Mesmo acreditando nos saberes baseados nas experiências cotidianas, a importância dos conhecimentos de formação acadêmica sempre me foi muito cara. Entendo que só por meio dos estudos poderemos transformar as nossas realidades, superar as nossas dificuldades e nos realizarmos pessoal e profissionalmente. Só assim a receita vai ficar completa, quando o mundo das ideias se misturar com o mundo real e de verdade.

Ascendência

*Bom dia, oh Dona Ismênia,
de volta à escola estou,
deixei a mamãe em casa e sua amiga agora eu sou.
Gosto muito da minha escola e da professora também,
de todos os coleguinhas não esquecerei jamais.*

Revirando minha memória, na tarefa de escrever este texto, a lembrança mais remota que me veio à mente foi essa canção da educação infantil, acompanhada da sensação de vestir o uniforme vermelho da escola, da cabeça doendo pelo cabelo comprido puxado em um rabo de cavalo bem apertado e do cheiro do ferro ou ferrugem do escorregador, tão almejado em um dia de sol escaldante. Um momento simples, mas memorável na vida de uma criança, considerada inteligente... assim como toda irmã mais velha que se preza, de uma família muito humilde, e que, desde pequena, tinha verdadeira fascinação pelos livros de histórias.

Ao ser provocada do motivo de esta ser a memória que se faz presente dos meus primeiros momentos na escola, confesso que hesitei...mas refletindo acredito que o modelo de pré-escola era muito formal e cheio de regras, e o horário do recreio de verdade era o momento em que tínhamos o direito de ser criativos e felizes. Como professora, independentemente da série que eu lecionasse, sempre procurei equilibrar as aulas de forma que houvesse espaço para o lúdico...na verdade, até hoje sou assim, organizo reuniões de formação e gosto de uma atividade quebra-gelo, que tenha a intenção de tirar a tensão e pressão que vivemos constantemente.

Meus pais casaram-se muito jovens, minha mãe com 18 e meu pai com 21 anos. Ambos estudaram somente até a quarta série do Ensino Fundamental, cresceram em família numerosa e tiveram uma infância pobre. Viveram a mais linda história de amor de que se tem conhecimento e foram verdadeiros companheiros durante toda a vida.

A família de meu pai, imigrantes japoneses, plantava batatas e vivia na zona rural na cidade de Toledo, Minas Gerais. Percebendo um certo potencial de meu pai, tentaram que estudasse mais e o colocaram em um Colégio Interno da cidade mais próxima. No entanto, como um bom menino atentado, ele não queria saber muito de escola e vivia mais na sala do diretor do que na sala de aula. Apesar de pouco acesso ao conhecimento sistematizado formal da escola, ele é a minha referência de uma pessoa sábia. Aprendeu fácil a ter bom gosto musical, confeccionava brinquedos para mim em madeira, terra ou ferro, construía e consertava qualquer coisa que queria, e sua felicidade era resumida a ter um dinheiro para passear, pescar ou comer fora de casa. Com sua simplicidade, ele conseguia se portar em qualquer ambiente, opinião não lhe faltava. Foi meu professor da vida. Para tudo ele tinha um argumento, embasado em conhecimentos da vida, ou em princípios e valores de uma vida bem aproveitada e no caminho do bem. Outra característica marcante era sua habilidade de escrever. Nossa história familiar é recheada de registros dele. Desde o dia que fugiu com a minha mãe para casar-se e deixou o bilhete para minha avó: “Dona Maria, estou levando sua filha, mas prometo fazer dela a mulher mais feliz deste mundo”. Até o final, quando sabia que lhe restava pouco tempo e lutava com uma fibrose pulmonar, ele nos deixou uma última mensagem, fazendo uma analogia da sua vida com a de um equilibrista:

*No mundo das ilusões me sinto como um protagonista de uma história fictícia, onde vivo o papel de um grande equilibrista circense, proibido de falar nas suas apresentações.
Andar sobre a corda bamba a 50 metros de altura, sem nenhuma proteção e com uma enorme plateia esperando por um final feliz.
Na vida real, com algumas semelhanças somos desafiados a vencer obstáculos infalíveis, uma vez que uma falha pode ser fatal.
Eu, me apresento todos os dias no circo das ilusões, e minha grande plateia são sempre os mesmos, minha família, parentes e amigos.
Ouçam os aplausos! Viver de histórias faz bem...
De onde eu estiver rezarei para que sejam felizes como eu fui.*

Flávio Shirakashi

Logo nas primeiras leituras e aulas no Mestrado, aprendi que o conhecimento que eu sempre dizia que meu pai aprendeu sozinho, que era autodidata, não era bem assim... segundo Vigotski⁴, nosso processo de aprendizagem nunca se dá de maneira individual e orgânica, não existe aprendizado espontâneo, e, por isso, não existe quem seja autodidata, não no sentido que eu imaginava que era o meu pai. A ideia de que ele aprendia tudo sozinho foi desconstruída por mim e me despertou certa curiosidade de como foi seu processo de

⁴ Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras –, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto nas fontes das citações e nas referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

aprendizagem. Uma pena, não consigo mais ouvir suas histórias...se o que ele aprendeu foram com livros, se foi na convivência com alguma pessoa ou se foi alguém que ele observava... enfim, cresci ouvindo dos amigos e familiares que tinha puxado meu pai, o que me deixava muito feliz porque o considerava a pessoa mais inteligente que conheci.

Já minha mãe, a filha mais velha de 11 irmãos, foi quase uma mãe de todos eles em algum momento da vida e se dedicou muito a eles até os 18 anos, quando se casou com meu pai. Nem um ano depois eu nasci. Muito jovens, trabalhavam, mas ganhavam muito pouco. O que faltava em dinheiro sobrava em disposição para criar bem os filhos. Minha mãe é um ser humano a ser estudado, com todas as dificuldades que a vida lhe impôs, cultivava sempre uma alegria intensa de viver e uma vontade de servir com maestria a quem possa precisar. Criou três cunhados deficientes mentais, irmãos de meu pai, por muitos anos, depois que meus avós faleceram. Houve um momento da vida que cuidava de meus três tios, meu pai acamado e na cadeira de rodas, usando oxigênio 24 horas por dia, acometido por uma fibrose pulmonar, e de três netos pequenos. Qualquer um da família que chegasse em casa, mesmo nesse período difícil, sempre seria recebido com um sorriso no rosto, uma comida na panela ou um bolo quente no forno.

Hoje, sem todo esse povo para cuidar, logo tratou de se infiltrar na igreja e participar de vários grupos. Quando moça chegou a ser professora, mesmo sem formação, se apresentava em vários eventos da sua cidade e sempre se aproveitou de todas as possibilidades que a vida lhe ofereceu para viver intensamente. Costumamos brincar que é nossa mestra em todos os assuntos, haja vista ter uma resposta para tudo. Seja uma boa receita, um diagnóstico ou remédio, uma oração ou conselho, sua opinião é feita com muita personalidade. Um exemplo sobre sua forma de viver é como lida com os pequenos sinais que a vida lhe apresenta. Há um tempo, contando a ela que os bons alunos tinham boas mães em casa, ela reagiu com um brilho intenso no olhar, se sentindo toda orgulhosa pelo elogio indireto que recebeu. Deve ter uma frustração por ter tentado me ensinar a costurar e eu não ter aprendido, mas ela nem imagina quantas coisas me ensinou através do seu exemplo. Com a minha mãe aprendi a cuidar das pessoas, não a cuidar de qualquer jeito, mas cuidar do melhor jeito que eu pudesse, também por ela sempre querer que eu fosse a melhor pessoa que eu conseguisse ser, porque ela fez questão de deixar bem claro o quanto tinha orgulho de mim e de que a minha felicidade era a dela também.

Estudante

Ambos, meu pai e minha mãe, totalmente distintos, cada um à sua maneira, me

apresentaram o quanto a educação dos pais e da família, mesmo que muito humilde, se constitui como a base sólida para a formação. As oportunidades e os estímulos de aprendizagem motivados pelo amor dos meus pais foram extremamente importantes na minha trajetória, legitimaram, à sua maneira, acredito até que de forma inconsciente, tudo o que aprendi na escola. Estranho pensar neles como importantes nessa legitimação, uma vez que eles me apoiavam, e muito, mas não eram tanto entusiastas com meus irmãos nas escolas. Isso me causa uma certa tristeza porque algumas vezes cheguei a pensar que roubei toda parte para mim da expectativa da minha família de ter alguém “formado” em casa.

Meus irmãos tiveram outras experiências de vida, talvez tenham aprendido muito mais do que eu, outros conhecimentos. Eles viveram no Japão por muitos anos, ambos falam japonês e reconhecem a cultura japonesa como deles, e, mesmo muito diferentes, nossa relação de irmandade é estreita e forte. Somos unidos e nossos encontros são recheados de afeto e boas risadas das nossas memórias.

Tivemos uma condição familiar muito privilegiada, no sentido de ser um privilégio ter pais presentes afetuosos e que incentivam as nossas aspirações. Isso deveria ser um direito básico de toda criança, mas reconheço que, na nossa realidade, essa é uma situação de exceção muito mais do que de regra. Na verdade, como Diretora de Escola, sempre defendi que, independentemente das configurações familiares, ou quem são as pessoas com quem se convive, se os pais são guerreiros ou não, não é o que fará uma pessoa dar certo na vida. Pelo contrário, tive inúmeros alunos na escola que buscavam em nós educadores a oferta para uma condição de desenvolvimento por meio do aprendizado, que extrapolassem aquelas condições que eram oferecidas no seu ambiente familiar ou em outras esferas da sociedade. A família não pode, portanto, ser sozinha o determinante para que uma pessoa se desenvolva plenamente. Este é um dos papéis mais importantes da escola: dar conta de fazer com que as pessoas se insiram adequadamente na sociedade, e sem querer, inclusive, mudar sua história, pois não existe pessoas imperfeitas ou incompletas na busca do conhecimento.

De representante de classe a presidente do Grêmio Estudantil, da comissão de formatura ou como armadora do time de basquete da cidade, tive muita dificuldade de atuar como simples coadjuvante. Minha característica mais marcante em todos os anos na escola foi sempre a de liderança. Até hoje, sem perceber, sou eu quem divide a conta entre os amigos ou organiza os encontros e as viagens, distribuindo as funções de cada um. Nunca fui a melhor aluna da sala, mas tive destaque como boa aluna e por ter essa característica, de agregar as pessoas aos grupos.

Estudei em escolas públicas, como já disse, nunca fui uma aluna de excelência, mas em casa, como também já disse, era considerada a melhor de todas. De alguma forma, isso

me incomodava e, por certas vezes, tinha a impressão de ser uma impostora. Ao longo de todo o Ensino Fundamental, procurava atender essas expectativas e me esforçava minimamente para ter boas notas e não ser descoberta.

Magistério

Estava no primeiro ano do ensino Colegial, como era chamado o Ensino Médio, na década de 1980, período bastante marcante para a história do século XX, especialmente do ponto de vista dos acontecimentos políticos e sociais, considerada como o fim de uma era industrial e início da era da informação. Nessa fase, tinha optado por fazer o ensino regular e não o magistério, como era chamado o curso técnico profissionalizante de nível médio que formava professores para atuarem na Pré-escola e no Ensino Fundamental I, uma vez que meu projeto de vida era ser jornalista e queria estudar na Fundação Cásper Líbero, se possível trabalhar no Jornal Estadão. Um projeto que rapidamente foi se desfazendo como um frágil castelo de areia quando percebi que não tinha dinheiro nem para ir de ônibus da minha cidade, Bragança Paulista, para São Paulo, e a situação de casa era de muito esforço de meus pais, para simplesmente colocar um prato de comida na mesa. Meu primeiro registro em carteira de trabalho se deu aos 14 anos, como empacotadora em uma loja de roupas. Por um ano, estudei de manhã e trabalhei à tarde; fiquei feliz por poder ter algum dinheiro, mas muito incomodada por saber que, se quisesse algo mais, teria de estudar de verdade para mudar a minha realidade de vida.

Um dia tudo mudou. No horário do recreio com os colegas da escola, comecei a ouvir os relatos de minhas amigas que tinham optado pelo magistério, e fiquei enciumada pelo significado importante do momento que elas estavam vivendo e eu não. Desde então, naqueles dias, fui observando a relação dessas minhas amigas com as crianças menores da escola e tive vontade de fazer isso e ajudar também. No segundo ano do Colegial, mudei para o Curso de Magistério.

Em casa, as coisas estavam um pouco melhor, já que meu pai, sem outra saída, resolveu trabalhar por um tempo no Japão, o que me deu força para que eu saísse do trabalho e fosse estudar somente.

Minha relação com a escola se alterou muito quando iniciei o curso de magistério. Passei de aluna mediana a aluna nota dez. Algo aconteceu e tudo o que eu aprendia na escola fazia muito sentido para mim. Fui seduzida pelo tema Educação. Era um caminho sem volta, apesar de tentar fugir algumas vezes, nunca mais consegui me afastar de verdade desse mundo das escolas.

O curso de magistério que realizei, em uma escola pública, foi um curso de excelência. Diferentemente de como pensa o senso comum, existem escolas públicas que fazem um trabalho potente, visto que estudei toda minha Educação Básica em escolas públicas, com professoras muito competentes e extremamente exigentes, nos norteavam para fazer a diferença, em qualquer função que tivéssemos dentro de uma escola. Eram outros tempos, mas me lembro de ficar alguns dias sem aulas por greve dos professores e do sabor insosso da merenda nos dias que eu me alimentava na escola. São situações que hoje, pelo menos nas escolas que acompanho, são bem raras de acontecer. Temos outras dificuldades importantes como falta de professores habilitados, por exemplo, mas estruturalmente percebo as escolas bem melhores do que no meu tempo, com mais recursos materiais e tecnológicos.

Na época do Magistério, foram inúmeros os projetos e estágios, íamos em todos os tipos de escola, desde as mais ricas da cidade até rurais, mais pobres e distantes, que íamos de ônibus, a pé ou de trator. Aos poucos, fui me apropriando dos conhecimentos teóricos e experienciando na prática. O sofrimento das leituras de Rousseau, Piaget, Vigotski e Emília Ferreiro ganhavam leveza quando eram interpretadas por meio dos exemplos observados nas escolas.

Durante o curso de magistério, pude realizar o desejo antigo de ser a professora de verdade. Quando era menina, passava as férias em uma pequena cidade no sul de Minas, Toledo, na casa de minha avó. Minha tia lecionava em uma escola rural, e eu amava acompanhá-la. Era distante, estrada de terra, às vezes um trator nos dava carona, às vezes caminhávamos por mais de uma hora para chegar à escola, que tinha só uma sala multisseriada, cada fileira era uma série. Sentia-me muito importante de ser a sobrinha da professora, que morava na cidade e ia para auxiliá-la nas tarefas da escola, que incluíam desde preparar a merenda, que basicamente consistia em misturar o pó do mingau pronto na água fervente e servir aos alunos, o que eu achava o máximo, ou tomar a leitura dos alunos que estavam sendo alfabetizados.

Esse curso de Magistério, curso que não existe mais, fez toda a diferença na professora que me tornei. Lembro-me de cada uma das minhas colegas de classe, as histórias de vida de cada uma, ficávamos na escola praticamente o dia todo, éramos 24 alunas e compartilhamos tudo nessa fase. Tínhamos uma relação quase que de família e vivemos intensamente tudo o que isso representa em uma relação coletiva. Tínhamos, assim, papel fundamental uma na vida das outras. Ali, naquela escola em que eu passava quase que o dia todo, comecei a acreditar no ensino integral, que prioriza a pedagogia da presença por estreitar as relações e os vínculos fortes com a escola, que acaba favorecendo a aprendizagem e o protagonismo juvenil, ofertando melhor qualidade e produzindo mais significado para o estudante, passando quase que o dia todo na escola e estar muito próxima

de meus professores fez a diferença na minha vida.

No momento dos vestibulares, já tinha aceitado a ideia de fazer algo que estivesse ao meu alcance e ingressei no curso de Letras na faculdade da minha cidade, na Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista (FESB). No fundo, ainda tentava não deixar meu sonho antigo de ser jornalista e escritora de lado. Todavia, para os amigos, eu falava que era muito boa em matemática e não gostava muito de língua portuguesa; então, ia correr atrás da superação das minhas fragilidades.

Na faculdade, já mais madura, levava o curso a sério, me esforçava e era uma boa aluna. Entretanto, já conciliava com o trabalho durante o dia e as baladas nas madrugadas. Ainda tinha dúvida se realmente queria seguir trabalhando nas escolas, tinha ingressado na rede municipal como professora da Educação Infantil. Estava adorando as crianças, mas sofria muito pela realidade delas. Não lidava muito bem com a devolução das crianças no final do período às famílias, que não tinham as mínimas condições necessárias para cuidar dos seus filhos, por pobreza e por tudo que infelizmente acarreta quando não se tem nada para viver com dignidade.

Meu primeiro salário como professora gastei praticamente tudo com fraldas, roupas, brinquedos e remédios para os alunos. Frequentei os barracos que moravam e, muitas vezes, me segurei para não os levar para minha casa. Resolvi exonerar o cargo de professora. Sabia que tinha algo na educação que fazia muito sentido para mim, mas tinha também a vontade de ter ascensão pessoal e profissional. Naquele momento, esse não parecia o início de uma trilha de sucesso. Trabalhei então como secretária executiva de uma multinacional, secretária de prefeito e vendedora de carros, o que de forma alguma também corroborava para meus objetivos, além de não estar realizada profissionalmente.

Concluí o curso de Letras e ingressei no curso de Direito, ainda na tentativa de ter uma carreira mais reconhecida. Tive vontade de ser juíza ou promotora, porém entendia que, para ser uma grande advogada, teria de ser apadrinhada por alguém, e esse alguém não existia na minha vida. Fui uma boa aluna no Direito também, pagava o curso com muito sacrifício e me esforçava muito para conciliar o curso, trabalho e casa, um em cada canto da cidade, sem carro para me locomover. Sensação de dias de chuva, frio e cansaço alimentam minhas memórias quando lembro desse momento. Como naquele mesmo estalo que tive quando decidi fazer o magistério, resolvi deixar o curso de Direito. No quinto ano, conclui que o sentido do curso para meus colegas de classe era diferente do meu; todos estavam envolvidos em algum ramo ou atuação, e eu refletindo sobre o que eu sentia, sem saber qual caminho seguir. Mais tarde, descobri o que eu buscava era o sentimento de pertencimento quando estava trabalhando dentro da escola.

Professora

Ingressei definitivamente como professora da rede estadual no ano de 1998, já com 25 anos e me sentindo atrasada, por ter perdido tempo com tantas outras tentativas frustradas. Todavia, os quase dez anos de registro pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que tive e as experiências de trabalho fora da rede, hoje, como funcionária pública experiente, posso dizer que fizeram toda a diferença na minha trajetória. Cumprimento de prazos e metas, relações de subordinação e hierarquia, responsabilidade pelas ações, acredito que amadureci muito nas empresas privadas que trabalhei.

Minha experiência com a primeira turma como professora de língua portuguesa foi terrível. Escola de periferia, turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período da manhã, alunos que cumpriam medidas socioeducativas e que odiavam a escola. A primeira orientação que recebi quando cheguei na escola foi de que deveria trancar a porta da sala de aula com chave para que os alunos não fugissem, e, quando perguntei sobre o currículo, a coordenadora me olhou com cara de quem estava ouvindo alguém falando grego e como que se eu desse conta de permanecer viva já deveria me dar por satisfeita. Fiquei com essa turma por algumas semanas, não resisti. Apesar das dificuldades desse início, vibrava com as conquistas dos estudantes e me sentia muito empoderada por ser professora, mas confesso que tive muita vontade de tentar outra profissão.

Foram inúmeras experiências marcantes como professora, mas tenho um carinho especial para as aulas de inglês com os estudantes das escolas da zona rural da cidade. Lembro-me de estacionar o carro e os alunos virem correndo ao meu encontro perguntar o que iríamos aprender, se íamos cantar, me sentia uma celebridade chegando ao seu *show*. Meu nível de inglês era muito básico, mas sentia que eu fazia muita diferença na vida deles. Achavam chique saber cantar musiquinhas ou aprender as palavras básicas do vocabulário que eu ensinava. Um dos melhores projetos que realizei como professora foi nessa disciplina, no auge do sucesso dos livros do Harry Potter. Mobilizei todos os alunos, bairro e por que não a cidade (que só tinha uma escola, importante salientar), mas envolvi toda comunidade em Gincana. E, em tempos que o *Halloween* ainda não era uma festa conhecida, tivemos uma infinidade de bruxos aprendendo as contas de matemática ou demonstrando seus dotes artísticos para poder ficar em primeiro lugar na disputa do campeonato. O elogio da diretora não foi esquecido: “Nunca recebi um plano de um projeto tão completo e bem-feito”.

Nesse período, eu fui aprovada em dois concursos para me tornar professora titular de língua portuguesa e de língua inglesa – eu seria, então, professora efetiva na rede estadual do estado de São Paulo. Até então, eu era o que chamamos hoje de Categoria F, que são professores que tinham aulas atribuídas. Em 1 de junho de 2007, com a Lei Complementar nº

1.010 (São Paulo, 2007), conquistamos essa estabilidade. Assim, se eu não tivesse passado nos concursos, eu teria praticamente os mesmos direitos que tive ao longo do período como professora titular de cargo.

Coordenadora

Como coordenadora pedagógica, trabalhei poucos anos, dois ou três no máximo. Após ter um bom desempenho como professora de literatura no Ensino Médio, fui convidada para ser designada como coordenadora de uma escola bem tradicional de Atibaia. Na nossa rede estadual, os professores que têm “perfil”, entenda-se como alinhados à política pública realizada, são tidos como bons professores pelos alunos e possuem bom relacionamento com seus pares, são convidados a se afastar das suas aulas e desempenhar o papel do coordenador pedagógico das escolas. O diretor dessa escola que fui convidada a estreitar nas equipes gestoras era uma lenda viva na cidade. Sua escola era um brinco, tinha muita capacidade técnica para o cargo, mas tinha uma postura muito autoritária. Aprendi muito nessa fase sobre educação pública, fui apresentada aos bastidores das escolas públicas, que a maioria dos professores dessa rede nem imagina como funciona essa engrenagem. Iniciei uma longa trajetória como mediadora de conflitos, procurando respeitar as pessoas envolvidas, articulando as comandas com o trabalho realizado pela equipe, mas tentando que o aluno fosse a centralidade de todas as minhas ações.

Nessa fase, conheci meu marido, um argentino que caiu de paraquedas para completar o que faltava na minha vida, com seu amor e parceria ingressei de verdade na fase adulta. Tivemos duas filhas, Isabella e Valentina. Dei uma pausa na ascensão profissional e atuei como professora por uns cinco anos. Todos os sentidos, significados e certezas de vida que eu tinha foram transformados. Minha visão de mundo passou a ser diferente. Fui invadida por um amor infinito, e um trabalho infinito na mesma proporção. Passei a desejar e acreditar, mais do que nunca, em um mundo melhor para se viver.

Vice-Diretora

Aos poucos, depois a vida foi voltando ao normal e, quando me vi, estava de novo procurando sarna para me coçar nas escolas. Em 2010, recebi um convite para ser vice-diretora e muito orgulhosa aceitei. Lembro-me de receber uma ligação da diretora, eu estava de férias na praia com minha família. No início, fiquei em dúvida se teria capacidade de tocar uma escola. Essa diretora tinha um acúmulo como professora e não trabalhava no período da

manhã na escola, que era o período com maior número de alunos e, conseqüentemente, de problemas e dificuldades também. Ela chegava só no meio do turno da tarde, o que acarretava praticamente tomar conta da escola sozinha. Fiquei quatro anos nessa função. Uma escola de periferia, com muitas dificuldades, mas com uma equipe maravilhosa de professores. Realizamos um lindo trabalho nessa época, iniciamos uma fanfarra com os alunos da escola e que, depois, se tornaria uma grande campeã de muitos campeonatos que participaria. É uma delícia quando reencontro os ex-alunos pelas ruas e comércios da cidade, e eles me falam: “Lembra de mim?”. Tantos anos se passaram, mas eles fazem questão de serem lembrados, de me contarem como estão as suas vidas. Isso me diz que fui marcante em suas vidas, o que me deixa com o coração aquecido.

Ensino Integral

No ano de 2014, iniciou o Programa Ensino Integral (PEI) na minha cidade. Um burburinho geral sobre o que acarretaria nas escolas começou. Tinha lido algo a respeito e fiquei encantada com o que li. Uma escola que trabalharia em prol do projeto de vida dos alunos e que tinha a excelência acadêmica como objetivo principal me pareceu uma escola que eu gostaria de trabalhar, aliás seria um sonho. Sem falar que a escola que iria aderir já era a escola dos sonhos, já era conceituada na cidade, mesmo tendo passado por uns anos difíceis, e era no bairro onde eu cresci e onde passei a maior parte da minha vida. Sem nenhuma pretensão, fui fazer credenciamento, passei por uma seleção e fiquei bem classificada. Nessa fase, já havia um certo reconhecimento pelo trabalho que eu realizava nas escolas.

O processo de credenciamento das escolas PEI, nessa fase de implantação, era bem criterioso. Fomos submetidos à entrevista e análise de perfil para atuação em uma escola que também visava a excelência de profissionais para atuação. Recordo-me de que fui selecionada dentre todos os vice-diretores da nossa diretoria na época, o que me deixou bem segura para abrir mão da minha sede de exercício e desbravar algo que ninguém ainda sabia direito se iria dar certo. Os profissionais que desejavam atuar no PEI da rede estadual de São Paulo eram submetidos a um Regime de Dedicção Exclusiva (RDE), estabelecido por lei, e deviam cumprir 40 horas semanais de trabalho, teriam um acréscimo no seu salário, mas deveriam obter resultados favoráveis de avaliação de desempenho. Hoje, a situação está bem diferente com a ampliação das escolas nesse modelo, pois existe uma caça aos profissionais, que cada vez mais estão desaparecendo. Praticamente, se não houver muitas faltas no trabalho, já se consegue ser selecionado para trabalhar em uma escola do PEI.

Lembro-me da comemoração de meus pais e meus irmãos quando revelei que seria diretora daquela escola. Foi um acontecimento muito importante na minha família, afinal era a escola que praticamente toda a minha família tinha estudado. Cheguei à escola para desempenhar as funções da vice-direção e tive a oportunidade de conhecer o modelo pedagógico do ensino integral, interagir com o grupo escolar e com a comunidade, contribuir com a implementação do modelo no município e colaborar com parte dos resultados.

A escola, naquele período, foi transformada, recebemos reformas, foram instalados dois laboratórios (seco e molhado), os alunos receberam armários (algo que mais os motivava para estudar nessa nova escola), recebemos lousas digitais para todas as salas, recursos tecnológicos para os alunos; enfim, realmente havia um investimento do governo para que o Programa desse certo. Como vice-diretora, a minha função mais importante era preparar os acolhimentos, que nada mais era do que formar os estudantes para serem os grandes responsáveis em receber os outros estudantes. Ser um aluno acolhedor era o desejo da maioria dos alunos, ainda hoje é assim nas escolas PEI, o aluno deixa de ser coadjuvante para ser o personagem principal, sem falar no *status* de ser um modelo a ser seguido, o que gera um pertencimento incrível neles.

Fizemos inúmeros acolhimentos nos anos posteriores. À medida que as escolas eram selecionadas e iam aderindo ao PEI, éramos responsáveis por fazer o rito de passagem. Hoje, na nossa Diretoria, são 32 escolas PEI; assim, 50% das nossas escolas são PEI. Poderia escrever um livro sobre as minhas vivências com a ação de acolhimento nas escolas PEI do estado de São Paulo, não só por ter muito a contribuir sobre isso, mas especialmente pelo imenso significado que tem para mim ter desfrutado de um trabalho tão realizador e prazeroso. Ao final de cada ação, quando os alunos acolhedores, extremamente cansados, descreviam que tinham tido dias incríveis, se mostravam felizes e empoderados, contavam que não iam se esquecer desses momentos, eu sentia que estava trabalhando do jeito certo.

Outra atividade que eu era incumbida pela coordenação e organização na escola era a tutoria, um dos destaques do diferencial das escolas PEI. Cada aluno tem um tutor que o acompanha de forma individual. Lembro-me de ouvir alguns alunos falando: “Nossa vou sair da escola com pelo menos alguém sabendo meu nome e quem eu sou”. Lógico que o acompanhamento era muito além disso, mas logo de início os alunos já se sentiam mais importantes de poder contar com alguém que era responsável por eles na escola.

Diretora

No início de 2019, com a aposentadoria da diretora, surgiu a oportunidade de mais um

novo desafio, a direção da escola. Refleti sobre minha trajetória e conclui que poderia colaborar com um desafio maior ainda: ficar à frente do planejamento, da implantação e da articulação de todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, modelo de gestão e pedagógico assumindo o papel de Gestor da Escola. Com a expansão do Programa e o sucesso da nossa escola, foi toda uma articulação para que eu conseguisse “subir” para a Direção, uma vez que eu seria designada, já que meu cargo era de professora, e havia diretores efetivos que se interessavam em assumir a escola. Hoje, a lei mudou e, se existe a vaga de um diretor em uma escola PEI, um designado só pode assumir se não houver interesse de um diretor titular. Desconfio que fui umas das causadoras dessa legislação, tamanha briga foi a disputa pela vaga de diretor da escola naquele momento.

No comando da escola, cheguei cheia de energia e sangue nos olhos, como diziam os alunos, para realizar as coisas do meu jeito, mas com uma equipe que eu já conhecia muito. Logo de início fiz uma reunião com toda a equipe e discutimos amplamente o que precisávamos mudar; fizemos uma lista de combinados e tentei implementar uma gestão mais democrática possível. Um dos projetos que realizamos nessa fase, pelo qual fomos premiados, foi de coleta seletiva, reciclagem e conscientização da preservação do meio ambiente, que tinha o objetivo de envolver toda a escola e irradiar ações positivas na comunidade. Com o envolvimento da comunidade, fizemos a transformação de vários ambientes da escola, revitalizamos uma área verde que estava isolada, reformamos todo o piso externo da escola com uma campanha arrecadando material de construção, fizemos vários reparos com a ajuda dos pais, fizemos festa junina solidária e ajudamos inúmeras famílias...enfim, muitas ações que impactavam positivamente no pedagógico, uma vez que os alunos tinham uma identidade com a escola.

O ano de 2020 foi um ano que ficará marcado na vida de todos, pelo contexto de pandemia⁵, pois a escola conseguiu manter o trabalho de excelência que fazia. Muito à frente das outras escolas públicas e até particulares, tínhamos todos os alunos inseridos em salas de aula virtuais, já tínhamos essa prática instalada na nossa escola. Nesse sentido, a adaptação para o ensino remoto em relação às aulas foram tranquilas. Mesmo com toda a equipe em trabalho remoto, não deixei de ir para escola nenhum dia, foram muitas demandas e, mesmo em meio a tantas dificuldades, muitos projetos foram realizados. Entretanto, lembro-me perfeitamente do vazio que sentia sozinha no prédio, o silêncio era ensurdecador, faltava ali dentro a nossa razão. Lembro-me de começar meus discursos para as reuniões com os alunos ou as famílias convidando-os para entrar na minha casa e afirmando que a escola não

⁵ Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional.

era física, era os alunos e professores, imbuídos em uma relação de aprendizagem, mas no fundo todos nós sabíamos que haveria um prejuízo gigante na vida escolar deles. Muitos sentiam na pele a falta de estrutura para estudar em casa, ambientes desfavoráveis ou até mesmo o impacto da divisão do acesso à internet com os irmãos. Os dramas pessoais se intensificaram e nós da escola, a distância, tentávamos minimizar o máximo possível os estragos.

Em todo meu período como diretora da escola, tentei ser como um sujeito que participava efetivamente do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos meus estudantes. Isso significava estar atento aos jovens e as suas circunstâncias, estar presente nos mais diversos espaços pedagógicos: entradas, saídas, intervalos, almoço, clube juvenil, encontro de líderes de turma, reuniões de grêmio estudantil, tutorias, valorizando suas evoluções, encorajando-os a serem melhores dentro e fora da escola. Liderar o trabalho da equipe de coordenadores e professores, identificar as necessidades da instituição e buscar soluções democráticas e participativas com a comunidade escolar era o meu cotidiano. Tenho muita dificuldade no acompanhamento, hoje, como supervisora de alguns diretores que acreditam que seu trabalho se resume a ficar atrás de uma mesa delegando tarefas. Eu participava de tudo, dos detalhes para propiciar boas condições para que a escola se desenvolvesse, tanto na dimensão pedagógica, como nas atividades diversificadas, incluindo a operacionalização e a execução de um plano de ação, que eu fazia questão de discutir e validar com toda a equipe. Eu desempenhava a função com muita resiliência e amor.

Fui uma profissional assídua e pontual nos compromissos da escola, tinha força de liderança, mas sempre procurei ser conciliadora, sem deixar minha personalidade de lado. Na Diretoria de Ensino, levávamos boas práticas, e nossa escola era um exemplo a ser seguido pelas outras. Engraçado como agora percebo o quanto as escolas são diferentes e nunca deveriam ser comparadas. É impossível caracterizar todos os pormenores da identidade de cada uma, mas, enfim, apresentei a capacidade de agir para a execução de tarefas e ações, comprometi-me e participei dos trabalhos coletivos, zelando pelo respeito e pela diversidade do ser humano. Assim, as histórias dos alunos iam se misturando com as nossas e seus êxitos também. A cada aluno que ingressava na universidade era uma comemoração intensa, ou também aqueles que retornavam algum tempo depois para nos trazer notícias e nos contar que estavam vivendo bem e felizes, mas com saudades da escola.

Vibrei intensamente, mas com tanta dedicação, comecei a me sentir apurada e sem fôlego, parece que já tinha esgotado meu repertório de criatividade para fazer do limão uma limonada. Nas escolas públicas, o diretor sempre está correndo atrás de resolver alguma coisa surreal, que os que estão de fora nem imaginam, o que envolve o cuidar, proteger e respeitar os alunos. Os papéis se misturam, e entre vítimas e autores, está o diretor tentando manter a

escola em pé, aberta, com boas condições...lembro-me dos nossos dramas diários, e, hoje, me sinto bem mais leve. Na verdade, o que ocorreu é que acredito que cheguei no limite mais alto que eu poderia alcançar dentro de uma escola, tanto de sucesso quanto de fôlego. Em todos os anos que estive nesta escola, fomos os primeiros nos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)⁶ e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁷ da nossa Diretoria. Como já disse, inserimos muitos alunos nas universidades públicas, fomos referência de uma escola de excelência e que transformou a vida de muitos alunos. A grande maioria deles ainda tenho contato, nos falamos pelas redes sociais, alguns me convidam para os seus casamentos...mas confesso que cada vez que me aproximo dos alunos nas escolas que visito como supervisora de ensino, ou até mesmo quando eles vão apresentar algum trabalho na Diretoria de Ensino, sinto um nozinho na garganta.

Outro dia estava tranquila na Diretoria de Ensino, quando me deparei com uma reunião do Grêmio Estudantil. Abri a porta e fui espiar os alunos. À frente deles, estava minha ex-aluna, conduzindo a formação. Saí correndo, fui ao banheiro e tive uma crise de choro. Chorei compulsivamente ao relembrar o preenchimento que me dava trabalhar diretamente com os estudantes. A leveza de agora é boa, mas a falta do contato direto cotidiano com alunos me faz falta. Isso influenciou bastante na escolha do tema da minha pesquisa.

E ainda falando dessa fase, não consigo deixar de contar alguns mimos que recebi e guardo com carinho.

*Que Profissional Espetacular! Um Exemplo de Pessoa!
A Vice-diretora faz Acontecer dia após dia na Escola, e nos incentiva a
tomar as "rédeas" da Mudança!
Sem medo de se Arriscar, sem Medo de errar sem Medo de ser Feliz!
Além de Apoiar os Alunos e orientá-los muitíssimo Bem, possui um Instinto
Materno único que a Aproxima da Vivência Humana, proporcionando uma
Experiência Individual e Coletiva quase que Surreal de se Viver para todos
os Alunos..
Um Exemplo de Mulher Visionária, que possui um Modo peculiar de
Transformar o Ambiente em que vive.
Fazendo, e com um Sorriso estampado no Rosto. (Ela também é muito
Fofa).
Não há sentimentos ou palavras para se definir Nossa Diretora....*

Ou quando recebi esta outra avaliação de um colega da escola:

⁶ O Idesp é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

⁷ Ideb, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Profissional que por seus anos de trabalho com PEI absorveu os objetivos, sendo evidenciado em suas ações a completa autonomia e competência. Realiza com propriedade de experiência as suas ações, sabendo discernir entre aquilo que precisa ser apoiado.

De todos os aspectos a solidariedade se mostra também muito evidente, parando muitas vezes aquilo que se está fazendo para poder explicar como e o porquê de ser realizado.

Entende que o conhecimento deve ser repassado e o faz de forma excepcional.

A leveza e alegria são marcas de sua personalidade que contagiam o ambiente de trabalho. Realiza com grande habilidade a gestão de pessoas, as finanças, as questões pedagógicas pertinentes ao diretor, sempre busca o autodesenvolvimento e promove o protagonismo de todos que a cercam.

Por fim, se ainda me é possível dizer algo a mais, é a profissional em que me espelho para o meu autodesenvolvimento. É a pessoa a quem deverei ser grato nos dias vindouros em que me parabenizaram pelo meu bom desempenho, uma vez que tive a oportunidade de aprender com a melhor. Parabéns por ser a pessoa e a profissional que é, e por me auxiliar tanto em minha autoconstrução.

Enfim, experiências evidenciadas e que também podem ser acompanhadas, por exemplo, no *site* do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – <https://www.cenpec.org.br/oficinas/oficina-protagonismo-juvenil> – e que trazem um pouco do que a escola viveu no tempo em que fui diretora.

Passegi (2010) afirma que os estudos (auto)biográficos integram os elementos do pensamento, da linguagem e da práxis social, como meio de interpretação das representações e sentidos que os sujeitos atribuem aos itinerários de vida e da formação. Nesse sentido, as escolhas do que decidi contar são corroboradas pelo uso da palavra como instrumento de expressão social e compreensão do que vivo e vivi como educadora.

Supervisora

Agora como Supervisora de Ensino e como toda boa escorpiana, vivo uma nova fase, sou uma mulher de ciclos. Estou seguindo meu objetivo de ter uma trajetória completa dentro da minha carreira. Sinto-me mais segura para colaborar de forma macro com mais escolas. Ainda sou novata nessa função, adoro isso! Sinto-me viva quando saio da zona de conforto, sou desafiada, não sei tudo o que vai acontecer. Vou ter de me esforçar para mostrar o meu trabalho.

Na Supervisão de Ensino da rede estadual paulista, trabalhamos em equipe nas Diretorias de Ensino, porém as escolas são divididas entre o número de supervisores e somos responsáveis por um grupo de escolas. Além das escolas, o trabalho a ser realizado é também dividido em o que chamamos de “pastas” (atribuição, educação especial, ensino profissional, vida escolar etc.). A minha pasta de trabalho não poderia ser diferente, é a pasta do PEI.

Nessa atividade, trabalho com a formação das equipes escolares e organizo ciclos de acompanhamento. Ainda convivo intensamente com as rotinas do PEI, mas agora de forma mais indireta.

Mal completei um ano na função e a substituição da Dirigente Regional de Ensino caiu no meu colo. Puxa, não queria isso para este momento. Não poderia na verdade, queria estar mais focada no Mestrado, mas não fujo da luta, sou aguerrida. Quando me pediram ajuda, imediatamente me posicionei que não tinha pretensões de ocupar esse cargo tão importante neste momento, mas que sempre estarei a postos em uma super missão que possa ajudar o trabalho realizado pelas escolas. Enfim, hoje, sou a primeira na escala dessa substituição, e tenho algumas demandas a mais, a minha habilidade mais requerida é a diplomacia, impossível narrar o que envolve toda uma rede de ensino e seu volume de trabalho.

Mestrado

Como deve ter sido possível perceber, cheguei no curso do Mestrado pensando que teria muito a contribuir, e tenho tido muitas possibilidades para isso, mas eu nem imaginava o quanto ainda tinha para desbravar quanto aos estudos e às possibilidades formativas. Logo nos primeiros contatos, fomos apresentados a um jeito diferente de fazer pesquisa que eu nem imaginava, muito diferente daquele modelo formatado que eu tinha aprendido. Ademais, a possibilidade de poder narrar e de refletir sobre as minhas experiências vividas me encantou imediatamente. Atribuir sentidos ao que aconteceu está sendo um processo extremamente rico, estou, de verdade, me sentindo pensando fora da caixa, que estava tão presa. Todas essas opções de aprendizagem estão sendo consideradas como um leque de opções e possibilidades, o que revela uma complexidade enorme, mas também um forte sentimento de poder de me auto(trans)formar.

Enviei meu anteprojeto de Mestrado com a intenção de falar de um tema que estava engasgado em mim, o tão polêmico assunto dos *experts* em educação nos últimos anos, o Novo Ensino Médio (NEM). Sempre que eu me inteirava do tema, sentia que muitos que tratam do assunto não sabem o que se passa nos cotidianos dos jovens e despertava em mim o desejo de falar sobre o que eu tinha de experiência, que eu tinha muito a contribuir sobre o tema. Foi bem rápido descobrir, quando iniciei o Mestrado na Universidade São Francisco (USF) e, com ele, um curso de extensão sobre políticas públicas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o quanto era ingênua e crua sobre o contexto de toda essa mudança. Desanimei e pensei: “Quem sou eu na fila do pão para discutir um problema tão complexo!”. Percebi que, mesmo estudando intensamente e tendo muita experiência com Ensino Médio, me sentia desmotivada de tratar de um assunto que teria de falar muito mais do que não dá

certo, do que o que de fato transforma a vida dos nossos estudantes. Tinha tanto a falar sobre o ensino integral e o quanto pode ser potente um tempo com mais oportunidades dentro das escolas nessa fase da vida.

Estudantes, jovens, adolescentes...esses personagens que têm um sentido inenarrável para mim, com quem eu cultivei vínculos afetivos toda minha vida dentro das escolas, mais de 20 anos; com quem aprendi a defender com unhas e dentes, e também a criticar; com quem, com a visão do senso comum, tendia a padronizar e a patologizar esse período da vida, evidenciando sempre o lado negativo, sem considerar tudo o que cerca a vida desses meninos. Nesse momento de crise sobre meu assunto da pesquisa, foi nisso que pensei, o que me movia e sobre o que eu queria estudar e contribuir. Foram eles que imediatamente vieram à minha mente, meus estudantes, meus alunos e suas lindas histórias, tristes e felizes, aquelas que eles sutilmente foram me dando permissão para viver juntos.

E sobre eles, que representam todos os jovens, que me propus a tratar, deste período da vida, como um tempo que deve ser ressignificado e interpretado social e historicamente, como esses sujeitos são revelados por meio de suas ações no meio social onde estão inseridos. O adolescente não é rebelde, mas, sim, crítico diante da forma que lhe são impostas as exigências pelo meio em que vive, o que impacta muito na sua forma de agir, atribuindo, assim, necessidade de um posicionamento pessoal nos seus grupos, diante das questões que a realidade lhe impõe.

À medida que me aprofundava nas leituras, decidi analisar o sentido da escola para os adolescentes, especialmente aqueles que tinham situação de vulnerabilidade, pelas lentes da Teoria Histórico-Cultural, que conforme ia estudando fui percebendo ser a mais relevante para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos adolescentes, especialmente se a análise fosse a partir de situações reais e concretas. Afinal, eu tinha a intenção de analisar situações culturais e sociais de inclusão desses sujeitos, a construção de significados a partir dessas situações e o valor pessoal atribuído a cada um em seu processo formativo. Pronto, fiquei feliz por encontrar um tema com o qual eu, realmente, me identificava e fazia sentido para mim: tratar dos processos formativos de jovens, no contexto de uma escola de Ensino Médio Integral. Coloquei-me de novo nos trilhos e retomei o vigor no desafio das atividades acadêmicas.

O Mestrado, como já disse, descortinou um mundo desconhecido para mim. O processo de me constituir pesquisadora neste trabalho foi muito bonito e atribuo um importante papel às pessoas que me acompanharam: minha família, meus amigos, as orientadoras, as professoras, as colegas de curso e até as meninas do administrativo da Universidade. Tudo e todos, de alguma forma, contribuíram para que eu tivesse forças neste período árduo.

Descobrir os caminhos sem te darem o mapa pronto, desbravar todo um universo de estudos, foi transformador. Lógico que eu tinha expectativa de chegar ao curso e me falarem: “Leia tal livro” ou “está em tal página”; não foi o que fizeram comigo – confesso que, em alguns momentos, pensei que não eram tão parceiros assim. Ah...mas, quando pelo meu próprio caminhar nos estudos fui descobrindo as fontes, me senti tão empoderada e tão grata por não ter recebido nenhuma receita pronta.

Ter participado de congressos, apresentado as minhas vivências como educadora, discutido com outros pesquisadores coletivamente temas tão relevantes para transformar o mundo em que vivemos em um lugar melhor, foi também revigorante para a pessoa que sou, fortaleceu meus propósitos e me apresentou o que é de fato uma rede, no sentido primeiro de teia. Nessa rede a que me refiro, de verdade, não percebi ninguém querendo ser mais do que ninguém, nenhum saber mais importante que o do outro. A minha percepção foi de um grupo de pessoas engajado na discussão de temas relevantes para a educação e o que poderíamos fazer para melhorar o que está posto.

Nos momentos de aulas, grupos de pesquisas, seminários, congressos, pude perceber que a troca e uma atuação conjunta nos traz melhores resultados para a pesquisa e ajudou bastante no avanço de meu conhecimento individual. Conciliar os diferentes pontos de vista é um grande desafio! Em alguns momentos, a dificuldade estava ligada às questões acadêmicas e percebi ser difícil um pesquisador deixar seu próprio espaço e se relacionar com outro pesquisador, mas percebi também que compartilhar, atuar junto, é extremamente enriquecedor. Pesquisadoras com muita experiência trocando com novatas como eu é um processo de construção do conhecimento, que acredito ser importante para ambas. Lógico que estou narrando sobre a minha vivência como aluna de Mestrado, e a intenção não é generalizar. Algumas limitações eu também observei e senti, aliás não é novidade de que fazer ciência, ser condutor dessa ciência, é muito desafiador, mas a vontade de auxiliar pessoas, de propor soluções para os problemas, de refletir sobre fenômenos e problemas sociais que afligem a coletividade é um compromisso que temos de assumir. Não foi um processo fácil, mas mesmo com as adversidades, cada minuto foi muito bem vivido e valeu a pena.

Falando em propósitos, com tudo isso, adoro viajar, estar entre amigos, sou uma leitora assídua de literatura, amo os livros da Isabel Allende ou qualquer um que tenha um contexto histórico, mas agora minha prioridade é a pesquisa. Estou bem ansiosa, o espelho me revela que não sou tão jovem para novas descobertas, mas a minha medida de ansiedade é aquela que se corre atrás do que é possível e se faz o melhor que pode ser feito com as condições que se tem. Afinal, a idade também me permitiu ser testemunha de muitos acontecimentos, acumulei experiências e quero transformá-las em sabedoria. Estou confiante, afinal, todos os

mestres e doutores acredito que sejam simples mortais como eu – impossível que alguns mortais consigam, e eu não consiga concluir mais este trabalho.

Ao finalizar este trabalho, e relendo este Memorial (que foi iniciado logo que entrei no Mestrado), para concluí-lo, um filme passou na minha cabeça. Como ainda tenho tanto que aprender...quanto aprendi...Impossível descrever aqui o orgulho de poder registrar tudo isso, e de ter a possibilidade/oportunidade de “ensinar” as pessoas com as minhas histórias e vivências. Contudo, de tudo o que eu poderia falar e ainda não falei, escolho reforçar o que Vigotski e seus colegas nos ensinaram: uma das principais características da adolescência é a comunicação íntima pessoal entre os pares; assim sendo, se não respeitarmos isso e não nos posicionarmos como pares com eles, se não conseguirmos adentrar a sua “turma”, não conseguiremos avançar nunca, como a sociedade e como educadores, responsáveis pela formação desses jovens. Nesse cenário, depois desses estudantes, aliás validando a palavra desses estudantes, a figura mais importante é o professor, são por eles e para eles que pessoas assim como eu, que trabalham de forma mais macro e em órgãos centrais de grandes redes de educação, devem atuar. Oferecer melhores condições, apoiar e valorizar o trabalho dos professores é para mim, hoje, especialmente depois desta pesquisa, algo que me motiva e que conduz o meu trabalho.

3. QUE BOM! DECIDIU FICAR...ENTÃO, DE ONDE PARTIMOS

A escola, maior dispositivo para o estabelecimento de novos vínculos, deve estar toda voltada para a vida, porque só com semelhante aspiração, os procedimentos escolares podem ter justificativa e sentido.
Lev Semionovitch Vigotski (2018, p. 270).

A equidade, algo tão almejado no contexto educacional, consiste em olhar para os estudantes e utilizar-se de estratégias diferenciadas para atender as diferentes necessidades e especificidades. É entender que cada estudante tem a sua individualidade. Na busca dessa premissa, de que o que é bom para uns, para outros pode não ser, este trabalho nos pode fornecer algumas pistas de como melhorar o Ensino Médio.

Vai ano vem ano, a história se repete e as notícias apontam estas estatísticas:

[...] perto de 700 mil estudantes do ensino médio terão sido reprovados ou simplesmente abandonado a escola pública. Parte deles engrossará a fileira dos chamados nem-nem, jovens entre 15 e 29 anos que não trabalham ou estudam, um contingente, segundo o IBGE, de 11,5 milhões de pessoas, maior do que a população de Portugal. Em 2022, apenas 67,3% dos jovens de até 19 anos tinham conseguido completar o ensino médio (Educação, 2023).

Na tentativa de pausar esse cenário trágico, agravado ainda mais nos anos de pandemia, algumas políticas públicas vêm sendo implementadas, como a possibilidade inclusive de ofertar bolsas financeiras para ajudar no custo de vida dos estudantes dessa faixa etária. Entretanto, entendemos que, além disso, um investimento na qualidade da escola para esse segmento de ensino também é primordial e deveria acontecer.

Nesse sentido, ações governamentais precisam ser tomadas, como a oferta de um Ensino Médio engajado com a vida futura dos estudantes, seja na educação profissionalizante, seja na educação que prepara para o Ensino Superior. Só que isso só se dará de forma eficaz e efetiva se as ações implementadas tomem por base também o que os jovens querem. Nenhum avanço, nesse cenário, vai acontecer se não houver espaços genuínos de escuta e de participação para os estudantes. Esses jovens não podem ser vistos como um conjunto de pessoas que fazem parte de um problema para educação no nosso país, com eles está a chave para as conquistas de um futuro melhor para todos.

Em meio a esse cenário, está a universidade, um dos atores principais e que não pode estar alheia ao que acontece no sistema educacional brasileiro, sendo uma importante colaboradora, no intuito de mostrar os caminhos, na tarefa, também, de ouvir os estudantes, e, a partir do que eles dizem, refletir, analisar, contextualizar e oferecer as contribuições para que uma possível mudança para melhor aconteça.

Nessa acepção, a sociedade precisa evoluir, nas nossas práticas educativas, nos processos de ensino e de aprendizagem, e a escola é o lugar onde isso começa. Antonio Nóvoa (2014) nos diz que um futuro sem a escola e sem professores seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum em um espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisível, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Com o crescente aumento da população e a ampliação cada vez maior das desigualdades sociais, trazendo à tona a urgência de políticas públicas voltadas aos desafios contemporâneos, agravados ainda mais após os impactos da pandemia da covid-19, debater sobre as potencialidades e as fragilidades da escola, tida como referencial de qualidade em educação na atualidade, é muito relevante na luta para o atendimento com equidade e a oferta de escola de qualidade para todos os estudantes.

Ao ouvir os jovens e o sentido que eles atribuem à escola, de acordo com essa perspectiva, contextualizada a partir de suas condições concretas de vida, pode-se ter um dos caminhos para a compreensão e o enfrentamento na superação dos desafios vivenciados por eles.

Este trabalho tem, então, como tema central as vivências dos estudantes no Ensino Médio Integral de escolas públicas. A partir da lente após a conclusão da Educação Básica, quais foram as circunstâncias de suas vivências, nessa perspectiva pós-trajetória. O tema da investigação, portanto, são os processos formativos de estudantes egressos de uma mesma escola pública de Ensino Médio Integral do estado de São Paulo. Como perguntas centrais para orientar esta proposta de estudo e pesquisa, elegi: O que dizem as narrativas de estudantes do Ensino Médio Integral público acerca de seus processos formativos? Como essas experiências contribuem e impactam para a elaboração de seus projetos e escolhas de vida?

Tais questões me levaram a elaborar como objetivo geral: **compreender, nas narrativas dos estudantes egressos, quais experiências vivenciadas, no contexto da escola de ensino integral pública, que os marcaram e, conseqüentemente, os impactaram em relação às diferentes escolhas durante suas trajetórias.** Para isso, destaco como campo de estudo e pesquisa, a narrativa discente.

A partir do objetivo geral, alguns objetivos específicos foram desenvolvidos e geraram estudos mais aprofundados em torno dessa problemática, que subsidiaram a pesquisa, especialmente no que tange às representações sociais dos educadores (da escola e da vida) destes estudantes, a saber:

- Buscar indícios nas vozes dos estudantes, que relatam algumas contribuições sobre

o Ensino Médio Integral público.

- Conhecer processos de elaboração de conhecimento, à luz da perspectiva Histórico-Cultural, e de que forma se dão esses processos de sentido e significação para os estudantes, evidenciando, assim, algumas possíveis pistas para a formação de educadores.

No nosso país, na nossa sociedade, nas últimas décadas, o acesso à escola foi ampliado de forma significativa quantitativamente; todavia, infelizmente, o que cresceu em quantidade não foi acompanhado em qualidade. Mesmo tentando seguir no mesmo compasso dos processos de democratização, fruto de uma intensa luta por direitos e idealizada pela classe trabalhadora, a facilidade do acesso à escola produziu uma massificação da educação, quando expandiu a escolarização para todas as classes sociais (Peregrino, 2011). Essa afirmação pode corroborar a ideia de que a Educação piorou com a chegada da classe trabalhadora aos bancos escolares, como se tivesse sido necessário “baixar o nível”, pois nada sabem. Contudo, essa ampliação quantitativa não foi acompanhada de uma devida discussão sobre a qualidade da Educação desde o início. Isso nos leva a compreender que, ao ceder aos interesses da classe trabalhadora, que reivindica acesso à escola para os seus filhos, as elites dominantes passam a fazê-lo de modo a manter o conhecimento acessível apenas ao seu grupo, desqualificando o sistema público – que é o acessível a todos. A qualidade então diminui pois é o modo que se tem para manter a divisão social e, conseqüentemente, se tem na escola a inserção de pessoas com perfis muito distintos.

A instituição escola e seus profissionais são, então, confrontados com um novo perfil de estudantes, muito diferente dos estudantes ideais por ela concebidos, e inúmeras vezes não conseguem dialogar com eles, uma vez que as práticas escolares são todas organizadas de acordo com um aluno ideal. Eis o principal desafio: Como lidar com os alunos reais? Professores, cujas formações não foram suficientes para desconstruir a ideia de aluno “ideal” e lidar com esse “novo” perfil real das instituições, não estavam no *script*.

Com base na Teoria Histórico-Cultural (doravante THC), e seu contexto epistemológico, buscarei compreender, nas narrativas dos estudantes, que experiências vivenciadas por eles durante o cursar do Ensino Médio foram produtoras de sentidos sobre suas escolhas de vida. Nessa perspectiva, o diálogo com a THC, sobretudo por meio do pensamento vigotskiano, apoiar-me-á na compreensão de que o meio e os processos de significação têm um papel fundamental nesse desenvolvimento, e a juventude é um período que não está ligado somente às mudanças de ordem biológicas, mas também sociais; é um período de superação das estruturas de consciência desenvolvidas desde a infância, e quando acontece a incorporação de elementos da vida adulta. A THC possibilita a compreensão do jovem e seu desenvolvimento, que acontece por intermédio das experiências e das interações em que foi

submetido.

Possibilitar o diálogo entre as experiências dos estudantes e os saberes escolares é mais um desafio, pois muitos problemas enfrentados pelos educadores se devem à dificuldade da compreensão do contexto fora da escola, aquilo que é histórico de cada estudante, como são seus modos de vida, algo tão caro para nós que nos baseamos nos estudos da THC. Por isso, faz-se necessário ouvir os estudantes jovens, e, a partir de sua condição social, buscar identificar qual é o lugar que a escola ocupa em suas vidas. Outro enfrentamento necessário para a escola é o como lidar com essa juventude e adolescência.

Segundo Vygotski (2006b), a principal atividade da adolescência é a comunicação íntima pessoal entre os pares. Como adentrar esse íntimo? O adolescente é muito crítico às exigências que lhe são impostas, e isso impacta muito em sua forma de lidar com os desafios que a vida pré-adulta lhe impõe. Esse período da vida deve ser compreendido como um momento, cujo significado e interpretação, deve ser feito de forma contextualizada, social e historicamente, em que os sujeitos se revelam por meio de suas ações, no meio social onde estão inseridos. Isso é o que proponho neste estudo, a partir dessa compreensão de adolescência.

Nessa perspectiva, devemos considerar qual a definição desses sujeitos, quem são e quais as suas condições objetivas de vida, que, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 –, são aqueles com idades entre 12 e 18 anos (Brasil, 1990). Vamos analisar especialmente os que vivem em contextos de vulnerabilidade. No contexto de vulnerabilidade, levamos em consideração fatores inerentes à organização social capitalista, engendrada na luta de classes e na exploração dos trabalhadores pelo capital, que provoca desigualdades e exclusão, sendo uma das suas formas de expressão a negação, ou precário acesso aos bens materiais e culturais construídos por nossa sociedade.

Trata-se de uma proposta relevante para o campo acadêmico da educação e da formação docente, mais especificamente para o Ensino Médio. Inicialmente porque uma experiência educativa e científica será realizada, articulando o Ensino e a Pesquisa, envolvendo alunos pós-trajeto, e que contribuirá com diferentes segmentos da sociedade.

Uma revisão de literatura foi realizada a fim de explicitar os estudos que discutem a experiência de estudantes do Ensino Médio Integral público, sobretudo no que diz respeito à importância do meio, analisada de acordo com os relatos de histórias exitosas ou não (lições aprendidas). Entretanto, concluímos que não há literatura suficiente para esse tema. A lacuna amplia-se ainda mais quando se trata de forma específica sobre pesquisas e estudos sobre narrativas de experiências de ensino de jovens em escolas de ensino integral.

O trabalho justifica-se também pela especificidade de que eu trabalho com estudantes de Ensino Médio das escolas de ensino integral pública do Estado de São Paulo, e, nesta pesquisa, a escolha foi por ouvir meus ex-alunos. Diferentemente de grande parte das experiências de formação relatadas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, este estudo foi feito após a conclusão dos alunos na etapa do Ensino Médio, e foi possível analisar quais expectativas foram atendidas e quais não. A reflexão foi realizada com um lapso de tempo não tão grande, sendo possível recuperar importantes informações de como se deu o processo.

Assim sendo, a presente pesquisa poderá contribuir com estudos sobre as ações a serem desenvolvidas pelas escolas, e/ou instituições parceiras da Educação Básica, que tenham como ponto de partida situações impactantes para a produção de sentidos e significados para a aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio, além de oferecer subsídio para analisar, avaliar e aperfeiçoar as políticas públicas para a educação. Ademais, ainda temos muito a conquistar na garantia do direito à educação, que deve promover a universalização do acesso, a permanência e a aprendizagem na escola, considerando o respeito às diferenças e a redução das desigualdades.

A motivação pela temática das práticas e dos processos educativos, a partir das narrativas dos estudantes, sempre esteve presente na minha trajetória profissional. Mesmo acreditando ser desnecessário reforçar a importância da participação do jovem no processo educativo, mostra-se evidente o quanto a corresponsabilidade e o protagonismo podem fazer toda a diferença no percurso discente. Esse processo é corroborado por meio da experiência da pesquisadora na atuação de escolas públicas, sendo mais de dez anos na Gestão Escolar de Ensino Médio, outros dez na docência, e há dois anos na Supervisão de Ensino na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (período marcado também pela atuação como Dirigente Regional substituta).

O interesse por este estudo surgiu também diante do anseio em aprofundar os estudos sobre os processos formativos de estudantes em escolas públicas e a possibilidade de realização do curso de Mestrado em Educação na USF, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas”. Essa linha de pesquisa subsidiou a elaboração do projeto que investigou, a partir das narrativas, o que direcionou a vida acadêmica desses jovens, quais influências foram mais marcantes e os auxiliaram a fazer projeções para seu futuro, e que possibilitaram usufruir das oportunidades de aprendizagem que a escola ofereceu (ou não).

Como já citei, diante da minha atuação na rede pública de ensino há mais de 20 anos, será apresentada uma pesquisa narrativa, trazendo para discussão as histórias relatadas

pelos estudantes e vividas por mim também no contato com esses alunos.

Clandinin e Connelly (1991) consideram que a análise narrativa produz uma história que não pertence a um indivíduo somente. Na comunicação por meio das narrativas, o que é vivenciado em um encontro partilhado com o outro será reconstruído para uma outra versão da história. Desse modo, será um projeto de formação considerando todo o estudo teórico, a complexidade e a imprevisibilidade do trabalho desenvolvido, que possibilitará apresentar a minha voz, constituída por muitas outras, entendendo que ela foi vivida até aqui do modo como foi, por conta do contexto da convivência com as pessoas (Bakhtin, 2017; Vigotski, 2009).

A pesquisa permitiu dar significado para o que foi vivido, de modo que as reflexões fossem mais potentes e pudessem levar à compreensão da variedade de significados e sentidos que marcaram as subjetividades dos sujeitos na relação com o social. Diante disso, este estudo tem relevância acadêmica e social, acreditando que a nossa formação deve se dar de forma dinâmica e não estática, mediada dialogicamente, de forma a possibilitar avanços no que concerne ao aprendizado e ao desenvolvimento, que, historicamente, vêm sendo corroborado. Entendo, também, que as representações sociais funcionam como sistemas de referências utilizadas para classificar pessoas ou grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

Com base nas pesquisas sobre o sentido da escola e o discurso de responsabilização pessoal de estudantes pelo sucesso ou fracasso nos estudos, por meio deste trabalho, procurarei descortinar algumas inverdades e aprimorar o olhar, a fim de evidenciar o que se mostra significativo após a conclusão do Ensino Médio e o que se destaca na formação para a vida. Em suma, quais vivências e decisões se mostram como escolhas significativas para os estudantes.

Desde meados do século passado, a questão dos jovens é alvo de muitas preocupações pela sociedade. Todavia, há muito de investir-se nas pesquisas e nos estudos, no sentido de atender às demandas dos jovens. Nesse sentido, é importante salientar que a intenção é, a partir das narrativas dos jovens, apreender os pontos significativos construídos e vivenciados por eles. Há pouco espaço de escuta para a juventude; desse modo, devemos exercitar, trazer a voz desses estudantes egressos para o campo acadêmico, não só para criar conexões entre ensino e pesquisa, mas a fim de refletirmos e aprendermos, a partir das contribuições que esses jovens possam ter sobre o Ensino Médio Integral público. Por fim, as narrativas de vida são formas de expressão das experiências humanas e podem ser um potente recurso para a compreensão de como se dão os processos educativos.

Nesta introdução ainda, além do convite à leitura e da minha apresentação, que

aconteceu por meio do meu memorial de formação e a narrativa da caminhada até aqui, destaco juntamente com o tema, perguntas, objetivos, a escolha de abordagem metodológica realizada e o processo de análise das narrativas.

As contribuições teóricas estão divididas em duas partes. Primeiro, apresento o cenário do Ensino Médio e do Programa Ensino Integral e suas especificidades e analiso os documentos publicados. Em seguida, faço uma revisão de literatura e amplio os estudos sobre o tema, trazendo um estudo aprofundado sobre o período da adolescência, à luz da THC. Na sequência, trato da importância, para Vigotski, do estudo do meio e dos processos de significação no desenvolvimento dos indivíduos.

O estudo foi realizado pautando-se no método de investigação qualitativa e de análise das histórias de vida descritas nas narrativas dos estudantes, que aconteceram por meio de textos escritos, áudios, entrevistas *online* e presenciais.

Após o percurso metodológico da pesquisa, a partir das transcrições das entrevistas e das narrativas enviadas por áudio e texto, apresento as análises, em que recupero passagens importantes das histórias de vida dos estudantes participantes da pesquisa, fundamentais para as lições aprendidas, que eu espero que os meus leitores tenham ao se aprazer com este trabalho.

4. TIPO ASSIM...REVISÃO DE LITERATURA E CENÁRIO

A prática baseada em evidências e encorajada para o desenvolvimento de resultados é muito comum para mim, por isso fazer as pesquisas das publicações sobre o tema que eu desejava estudar não foi tão desafiador. Com uma enorme quantidade e complexidade de informações na área da Educação, ficou evidente a necessidade de que uma revisão de literatura fosse feita. Este capítulo apresenta então alguns conceitos gerais sobre a metodologia aqui utilizada e as etapas para essa elaboração, bem como salienta alguns aspectos relevantes para esta pesquisa. As escolhas foram feitas de forma que me permitisse realizar as buscas utilizando de uma avaliação crítica e sintetizando as informações disponíveis do tema investigado.

Ainda, nesta revisão da literatura, um processo de busca foi feito, a fim de analisar e descrever as respostas encontradas. Contudo, cabe esclarecer que, como se trata de uma pesquisa narrativa, a revisão também será, se comparada à revisão tradicional e sistemática, apresentada de forma mais aberta, não sendo a temática definida de forma rígida. A seleção dos artigos deu-se a partir dos critérios de uma pesquisa narrativa ancorada pelo paradigma indiciário, uma vez que, ao pesquisar sobre educação/ensino integral, por exemplo, não tendo o retorno que eu buscava, procurei por Programa Ensino Integral. Dessa forma, algumas pistas de informações foram determinadas pelo meu viés elegido de seleção, sendo, assim, com certa interferência da minha percepção subjetiva.

Realizando um levantamento, foi notório a percepção de que ainda há pouca literatura e pesquisas sobre o Ensino Médio – e, se for Ensino Médio Integral, menos ainda. A lacuna amplia-se ainda mais quando se trata, de forma específica, de pesquisas e estudos sobre narrativas de experiências de ensino de jovens em escolas de ensino integral. Com a inserção das palavras “Programa Ensino Integral”, as buscas retornaram um pouco mais de resultados, haja vista os impactos ocasionados por esse modelo de escola para o ensino público estadual paulista.

Desse modo, realizei levantamento em três bancos de dados a partir das seguintes palavras-chave: “Ensino Médio”; “Ensino Médio Integral”, “Egresso Ensino Médio” e “Programa Ensino Integral”. Os bancos de dados consultados foram: os anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (Capes), com ênfase neste último, tendo em vista ser uma importante fonte de pesquisa, idônea, gratuita, de domínio público e que recebe trabalhos de universidades de todo o Brasil. Na intenção de observar

estudos recentes e relevantes, o período determinado para a busca foram os últimos sete anos (2018-2024).

Na primeira busca feita com o termo “Ensino Médio”, foram encontrados 2.531 trabalhos. Destes, 1.822 são dissertações, e 719 são teses. Em tempos de Reforma do Ensino Médio, ainda são poucas as dissertações sobre um período importante da Educação Básica dos estudantes do nosso país, visto que foram encontrados 56 artigos sobre a reforma e cinco dissertações e teses.

Ao delimitar a pesquisa com a inserção da palavra “Integral” ao Ensino Médio, o número de publicações baixou consideravelmente, para 37 publicações, sendo 17 dissertações e cinco teses. No Portal de Periódicos da CAPES, também foram encontradas 57 publicações, sendo 56 artigos e uma dissertação, porém ela já era uma das três que havia selecionado na busca anterior. Em seguida, quando foram pesquisadas as palavras “egressos ensino médio”, somente restou uma dissertação, que foi publicada no ano de 2018.

Na tentativa de afunilar mais o olhar, delimitar também a pesquisa para a busca com o tema “Programa Ensino Integral”. Foram encontradas 21 pesquisas, sendo 11 dissertações e cinco teses. A plataforma de periódicos retornou 471 resultados, sendo 470 artigos e uma dissertação. Como o Programa foi implementado no ano de 2012 no estado de São Paulo, resolvi verificar sem o filtro dos últimos cinco anos, para verificar a produção científica pós-implementação também. Dessa maneira, foram encontrados 964 resultados, sendo quatro dissertações e 960 artigos. No entanto, na seleção final, acabei elegendo os trabalhos mais recentes, os dos últimos cinco anos.

Das publicações selecionadas, foram excluídos os trabalhos que não contemplavam os possíveis pontos de interesse para realização da pesquisa. No primeiro momento, foram selecionados um total de dez trabalhos para análise e leitura mais minuciosa, sendo duas teses, uma dissertação e sete artigos, os quais poderiam ter aproximações com o meu tema de pesquisa, e também a fim de verificar quais pontos ainda não eram explorados nos trabalhos, mas que poderiam ser abordados de acordo com meu interesse de pesquisa. Cabe salientar que os estudos publicados pela Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) me chamaram atenção em relação ao que eu estava procurando para os meus estudos.

A revisão de literatura realizada foi muito relevante para fortalecer o embasamento teórico do trabalho, uma vez que as pesquisas já realizadas possibilitaram reflexões e foram corroboradas ou rediscutidas a partir dos meus estudos. A ideia não seria nunca partir do zero, mas realizar a pesquisa de acordo e com o apoio no que já existe, utilizar algumas dessas análises nas citações e nas referências e completar com um ineditismo que esperei

alcançar.

Como disse anteriormente, dediquei-me à leitura mais aprofundada inicialmente de uma tese e cinco artigos. A tese realizada por Silva (2021), que trata do tema Educação afetiva, se inseriu no meu interesse pois ela “[...] acolhe estudos e pesquisas interdisciplinares que potencializam a dimensão pedagógica da experiência humana em suas interações com os aspectos biológicos, psicossociais, biográficos, culturais dos sujeitos e das subjetividades na sociedade contemporânea” (Silva, 2021, p. 27).

Um destaque é para a escolha em escrever a introdução e a justificativa na primeira pessoa do singular, pois, assim como eu, a autora apresenta suas vivências pessoais. Entretanto, o que mais ficou evidenciado foi o minucioso trabalho de pesquisa bibliográfica sobre o tema e a forma de organização para apresentação dos estudos, que possibilitou um vasto aporte pedagógico e teórico para mim. Isso aconteceu depois com as várias teses e dissertações que li adiante.

Conforme fui me envolvendo com a pesquisa, os artigos lidos foram, para mim, como um descortinar de várias informações e ideias que eu, na verdade, já tinha, mas que escolhia deixar adormecidas. Quanto mais vamos nos conscientizando de algumas coisas, mais difícil fica manter a nossa tão prezada leveza, mas é um ônus do qual não se pode fugir. Como não se sentir responsável em meio a tantas desigualdades e injustiças? Aliás, também cabe aqui registrar a importância da leitura dos artigos que foram fundamentais no embasamento também, uma vez que eles apresentam informações e dados relevantes para o aporte teórico que necessito.

No artigo *A educação integral no ensino médio brasileiro - proteção integral ou formação humana?*, Silva (2018) nos apresenta uma seleção de documentos e uma boa análise para debater sobre a situação do contexto atual em torno da Educação Integral no Ensino Médio. O quadro documental constante no artigo, que reproduzo no Quadro 1 a seguir, possibilita analisar as mudanças publicadas e os rumos que vem tomando o Ensino Médio no que tange às políticas públicas implementadas.

Quadro 1 – Quadro documental

Documento	Conteúdo
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.	Programa Brasil Profissionalizado.
Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.	Programa Ensino Médio Inovador.
Programa Ensino Médio Inovador.	Programa Ensino Médio Inovador.
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.	Estatuto da Juventude.
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Plano Nacional de Educação (PNE).
Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015.	Bolsa-Formação do Pronatec.
Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 – convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Política de Fomento à implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução FNDE/CD* nº 4, de 25 de outubro de 2016.	Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - Programa Ensino Médio Inovador.
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – conversão da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio.	BNCC do Ensino Médio.

Fonte: Adaptado pela autora de Silva (2018, p. 228-229).

* Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O Ensino Médio, segundo Silva (2018), está cada vez mais no centro das atenções das formulações, das ações e das políticas brasileiras e vem ocupando, paulatinamente, o espaço de construção do discurso ideológico de que o acesso ao Ensino Superior não está sendo, por um lado, garantido porque o Ensino Médio não está adequado aos anseios da juventude. Por outro lado, está sendo também fundamentado que o desemprego tem relação com a ausência de uma qualificação mais adequada do trabalhador, especialmente no Ensino Médio. Não sendo, portanto, garantido, nem o acesso ao trabalho, nem uma trilha acadêmica, as formulações estão recheadas da perspectiva ideológica da empregabilidade e do protagonismo, necessários para gerar a internalização da responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso nos indivíduos.

Já na análise do artigo de Galvão (2023), que teve como objetivo mensurar o efeito do PEI sobre o desempenho dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, houve a possibilidade de uma importante reflexão sobre os efeitos positivos do PEI sobre o desempenho dos estudantes, efeitos altos tendo em vista outros programas educacionais. Todavia, Galvão (2023) apresenta a necessidade de compreender melhor as diferentes características do PEI e como se relacionam com os ganhos de desempenho registrados, sobretudo no que diz respeito às desigualdades de tratamento e de resultados entre estudantes de diferentes condições sociais. Nesse sentido, quaisquer efeitos positivos do PEI precisam ser relativizados: são positivos para quem e para quantos? É importante, assim, compreender se as escolas abrangidas pelo programa estão ou não oferecendo um tipo de currículo/abordagem que se ajusta bem apenas às disposições, aos interesses e às possibilidades de estudantes que já tenham um histórico de relação positiva com a escola e com os estudos.

Nessa mesma perspectiva, Giroto e Cássio (2018), em artigo que trata das desigualdades do PEI, especialmente do ponto de vista da dinâmica da socioespacial e educacional, analisaram o papel da política pública de educação sob a lógica da Nova Gestão Pública, como indutora e reprodutora de desigualdades. Os resultados sugeridos por ambos afirmam que o PEI tem provocado efluxo de matrículas, com efeito positivo no Nível Socioeconômico (NSE) das escolas PEI e nos seus resultados nas avaliações em larga escala. O problema é que tal efeito é contrabalançado pelo efeito negativo nas unidades escolares no entorno das escolas PEI, em que se observou diminuição da quantidade de estudantes com NSE mais elevado. A leitura do artigo de Giroto e Cássio (2018) foi proveitosa para ampliar minha reflexão no contexto da escola que estamos tratando aqui nesta pesquisa; entretanto, a situação atual das escolas no PEI é distinta de 2018, uma vez que o número de escolas se ampliou consideravelmente em 2021 e 2022. Dessa forma, necessitamos aguardar as próximas pesquisas para verificar os efeitos do Programa, nas avaliações de larga escala, por exemplo, visto que o cenário atualmente é distinto do que era há seis anos.

Assim, comecei a me preparar para a pesquisa, observando que o assunto de meu trabalho é bem complexo e extenso, a partir de tantos posicionamentos, tantos pensamentos me ocorrem, incluindo indícios de mudanças e transformações no meu ofício. O Mestrado tem sido como um vendaval, soprando forte, tirando a poeira acumulada do lugar e desvelando um bonito céu, cheio de novas ideias, que estava escondido por trás das nuvens na correria do dia a dia.

Quando fui retomar a escrita da revisão de literatura, percebi que havia deixado muitas coisas para trás caso eu tivesse a intenção de abarcar tudo o que eu havia pesquisado para a realização deste trabalho. O que apresento aqui são os textos lidos no momento inicial que

me sentei para começar a escrever esta pesquisa. Depois disso, aconteceu um processo tão denso e rápido, foram inúmeras leituras de tudo: artigos, teses, dissertações, publicações de anais, livros (especialmente de Vigotski) etc.

Logo na primeira reunião com a minha então orientadora Nana⁸, ela me mandou muitos materiais sobre narrativas. Na verdade, eram vários livros em PDF com Memoriais, cuja intenção era que eu lesse para começar a escrever o meu. Ali, logo de supetão, já fiquei animadíssima, que a minha pesquisa teria no início uma parte falando sobre quem eu sou. Senti um respeito tão grande deste povo tão “poderoso” (para mim, para muitos ainda bem, mas não para todos infelizmente), como é o povo das universidades, os estudiosos, aqueles que entregam grande parte da sua vida dedicados a compreender e explicar o mundo em que vivemos, lendo sobre pessoas “normais” como eu.

A intenção aqui então foi apresentar as leituras referentes ao momento vivido no Ensino Médio e no PEI. Entretanto, não posso deixar de falar que tive de me dedicar bastante também nas leituras de pesquisas com narrativas, sobre as narrativas. Nesse sentido, as teses e as dissertações, dos meus colegas, dos grupos de pesquisa que participo desde o ingresso no Mestrado, que são o Grupo de Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividade (Hinas) e o Grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), foram extremamente formativos para mim. Aprendi muito lendo sobre a importância da vivência, com a leitura da dissertação da Fernanda Brito; muito sobre Vigotski, com a leitura das teses das minhas orientadoras Renata Pucci e Luciana Haddad; e ter tido o privilégio também por ter sido orientada, mesmo que por pouco tempo, por Adair Nacaratto, o que foi muito relevante para mim, uma vez que já acompanhava seu trabalho consolidado e suas produções científicas há algum tempo.

Voltando para este estudo aqui apresentado, encontrei também estudos sobre as escolas PEI publicados bem recentes, em três dissertações, no ano de 2023. Uma delas trata dos estudantes desse modelo de escola, porém no contexto de um Mestrado em Economia; e as outras duas de Mestrado em Educação, mas que tratam mais especificamente da formação de professores, corroborando, assim, as leituras mais detalhadas das minhas escolhas iniciais apresentadas aqui – retomando que minha escolha principal, neste trabalho, foi refletir sobre o processo formativo dos jovens estudantes no contexto de escola integral.

4.1. Ensino Médio no Brasil

Desde seus primórdios, considerando apenas as experiências pós-coloniais e oficiais, o ensino brasileiro foi pautado em bases históricas elitistas, informação imprescindível para o

⁸ Como carinhosamente chamamos a Professora Luciana Haddad Ferreira.

entendimento do que é ofertado pela Educação Básica brasileira atualmente. Nessa perspectiva, mais do que mudanças e inovações, que já aconteceram amplamente, faz-se necessária a emergência de disponibilização de um ensino de qualidade em âmbito nacional que atenda a todos os estudantes.

O Ensino Médio, melhor dizendo, a oferta de educação sistematizada para este período etário que tratamos foi oferecida no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial, depois substituída pelas aulas régias, tendo como consequência modelos de educação que reforçavam um mecanismo de reprodução social, uma vez que uma minoria pertencente à elite tinha acesso. Seja por interesse da religião ou da classe política, a educação brasileira sempre teve um caráter seletivo e elitista.

Compreende-se como Ensino Médio a etapa final da Educação Básica, que, além do Ensino Médio, é composta pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a Educação Básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade e a Base Nacional Comum (BNC) deve nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Ensino Médio, em todo o Brasil (Brasil, 1996a). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um documento homologado em 2017, por meio da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, para nortear educadores e instituições de ensino sobre os conhecimentos considerados essenciais e indispensáveis ao desenvolvimento das crianças e dos jovens (Brasil, 2017b).

Na Resolução nº 2/2017, está estabelecido que a BNCC determina quais conhecimentos, competências e habilidades são esperados que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, a qual deve ser orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica (Brasil, 2017b). A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Todavia, cabe salientar que, segundo Aguiar (2018, p. 19), “[...] à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem”.

Todas essas proposições se articulam a fim de garantir a democratização do acesso e da permanência do estudante nas instituições educativas com condições de participação e aprendizagem e desenvolvimento, visando superar as sérias assimetrias regionais e sociais. Entretanto, afinal, quem de fato são os responsáveis pelos processos curriculares? São os

profissionais da educação que atuam nos cotidianos das escolas e que, de alguma forma, garantem essa democratização, sempre tentando superar o desafio das sérias disparidades regionais e sociais, mas que necessitam de melhores condições e mais investimentos do que o que lhes são oferecidos. Nenhuma conquista relacionada a tão promulgada igualdade de ensino acontecerá se não houver força suficiente para as mudanças, que devem acontecer a partir de implementação de políticas públicas, mas especialmente com a colaboração dos coletivos. Segundo Aguiar (2018), o currículo deve ser construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte do cotidiano. Assim, as “[...] concepções, [os] saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto” (Aguiar, 2018, p. 17).

Como etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio é, portanto, o período da educação escolar em que, além da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento das capacidades, dentre eles, muitas vezes, contando também com uma formação profissional para o mundo do trabalho, os jovens fortalecem e sistematizam o que já aprenderam ao longo da vida escolar, para que possam buscar sua inserção no mercado de trabalho e/ou prosseguir sua formação acadêmica na Educação Superior.

Com o processo de democratização da educação, o fracasso escolar pode ser visto a partir de alguns prismas. Os jovens das camadas populares tornaram-se o grande público do Ensino Médio, que, por sua vez, em sua grande maioria, chegam às escolas sem incentivos familiares, uma vez que já se encontram em idade para trabalhar e podem contribuir com o sustento da casa. Sem esse incentivo familiar, esses jovens têm dificuldade de reconhecer a legitimidade ou a utilidade social do diploma (conclusão do curso), não encontrando sentido no que é ensinado. Em contrapartida, os jovens da rede privada também enfrentam dificuldades, visto que são muitos adolescentes da rede privada que também deixam a escola para fazer “intercâmbios” e não estão preocupados com vestibulares ou diploma. O que muda entre essas duas realidades diferentes é como a escola assume a responsabilidade e se compromete em educar, apesar dos interesses, pois socialmente se convencionou que, para os estudantes da rede pública, a Educação é inegociável, não há “querer”. Na prática, então, o aclamado processo de universalização parece estar cada vez mais longe de ser alcançado. Nesse sentido, Arroyo (2015, p. 21) afirma:

Até a história da nossa educação pública mínima, elementar, doada pelas elites aos grupos segregados teve como referente as formas hegemônicas de segregação social e racial dos grupos discriminados e as formas hegemônicas de pensar os destinatários dessa educação pública mínima: os trabalhadores empobrecidos, os negros, camponeses. A histórica visão negativa e inferiorizante desses grupos sociais e raciais e de seus filhos/as marcou e continua marcando a lenta garantia do seu direito à educação. Esses grupos sociais foram mais do que meros destinatários das ações educativas. Eles foram o referente, a medida de qual educação, de qual

escola, de qual sistema escolar mereciam no padrão de poder-saber e qual lugar lhes cabia nesse latifúndio do poder. O nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial. Conseqüentemente, a pergunta sobre em que tempos estamos na garantia do direito à educação exige perguntar-nos em que tempos estamos na história da segregação social e racial.

Estudos realizados, como os de Krawczyk (2009a, 2009b, 2011, 2014) e Kuenzer (2009, 2011) e alguns apresentados a seguir sobre o tema, identificam, além dos problemas citados anteriormente, dificuldades no desenvolvimento do Ensino Médio, especialmente no acesso, na identidade e na permanência para aproximadamente metade da população jovem, baixa qualidade do ensino ofertado com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de objetivos e sentido nos jovens para a escola nessa etapa de ensino. Trigueiro (2020), por exemplo, ao analisar os três principais desafios do Ensino Médio, conclui que a escola de Ensino Médio, em geral, não tem conseguido absorver e manter o contingente de alunos necessário, nem tem conseguido levar esses alunos a terem uma relação significativa com ela. Segundo Enguita (2014, p. 10-11):

O ensino médio foi e é, há muito tempo, a encruzilhada estrutural do sistema educativo, o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais à medida que podem depender da educação, no qual se encontram ou se separam – segundo políticas públicas e práticas profissionais – os distintos grupos sociais.

A incongruência entre a escola de Ensino Médio e os jovens é um grande desafio e tem muito impacto na nossa sociedade. Para Dayrell, Leão e Batista (2007), mesmo reconhecendo que há uma crise de legitimidade da escola e da família como unidades socializadoras da juventude, é possível identificar que a educação ainda ocupa um lugar simbólico importante na vida dos jovens.

Quando iniciam no primeiro ano, os estudantes chegam animados com a nova etapa, se sentindo envaidecidos porque superaram o grau de escolaridade da maioria de seus familiares. No segundo ano, diante das dificuldades, começa o desencanto e percebem que o que não aprenderam até então está fazendo muita falta; todavia, as amizades e os momentos com os amigos são importantes. No terceiro ano, o terceirão, a proximidade da chegada à vida adulta fica mais evidente, e os estudantes deparam-se com algumas frustrações, com a possibilidade de não ingresso na universidade e a vontade (necessidade) de trabalhar também se torna um novo desafio.

Com a atual reforma do Ensino Médio em 2017, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), e a reforma que está em aprovação em 2024⁹, os conflitos entre as demandas educacionais das políticas públicas e as reais necessidades dos

⁹ A Lei que reforma o Novo Ensino Médio (NEM) foi sancionada em 31 de julho de 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/01/reforma-do-novo-ensino-medio-e-sancionada-com-veto-a-mudanca-no-enem>. Acesso em: 2 ago. 2024.

estudantes são cada vez mais evidentes, ampliando o espectro da precarização da educação pública e a acentuação das desigualdades sociais. O processo de implementação da reforma evidencia alguns interesses e determinações que concorreram na sua aplicação: as mudanças na legislação que instituíram uma redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento e uma organização curricular que potencializa a histórica dualidade estrutural desse nível de ensino.

A escola como espaço determinante para a formação do jovem e contexto de ampliação e acesso ao Ensino Médio no Brasil é um avanço que pode contribuir muito para que cada vez mais essa etapa escolar tenha sentido para os estudantes. Novos mecanismos e estratégias diferentes de valorização das culturas juvenis devem chegar às escolas, para que possam nortear seu funcionamento, seja por meio de leis, seja pela formação dos professores, as mudanças necessitam urgir. Como conquistar um Ensino Médio que, ao mesmo tempo, seja formativo, no preparo para a cidadania, propedêutico, que garanta acesso ao Ensino Superior, e profissionalizante, que permita o ingresso no mundo do trabalho e o desenvolvimento de uma profissão? Esse deve ser o questionamento constante de todos os envolvidos nesse processo.

Na presente pesquisa, após a descrição desse cenário introdutório, é possível identificar desafios antigos e novos, avanços e retrocessos; contudo, é inegável que o Ensino Médio cada vez mais se solidifica como principal responsável pela formação dos jovens e como uma importante etapa da Educação Básica. Diante dessas considerações, a luta pela escola de qualidade deve advir da devida importância, no sentido de que haja discussões e estudos, a fim de contribuir ou, ao menos, potencializar as ações para uma sociedade mais inclusiva, ética, produtiva, em que todos tenham seus direitos garantidos e sua humanidade respeitada.

4.2. Reflexão com foco nas escolas públicas de Ensino Médio Integral de São Paulo

Nesta seção, farei um recorte sobre o Ensino Médio Integral a partir das informações divulgadas sobre o PEI desenvolvido pelo governo do estado de São Paulo, mas já proponho a reflexão que retomaremos no final: Esse programa é pensado para diminuir a desigualdade social e oferecer uma educação de ampla qualidade, ou ele oferece soluções paliativas que possibilitam melhorar os índices que garantem o financiamento externo e, por consequência, acaba mantendo as diferenças sociais?

O estado de São Paulo levantou a bandeira de um modelo de ensino integral alinhado às reformas educacionais do país, que teve início nos idos da década de 1990, sendo mais

intensificado nestes últimos anos. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), avanços consideráveis foram conquistados em relação ao acesso à Educação Básica integral nas escolas públicas estaduais. Amplamente destacado como o grande responsável por esses avanços, inicialmente praticado apenas em escolas estaduais de Ensino Médio, o PEI é realidade no estado desde 2012. Inicialmente, ele foi implementado em 16 escolas pilotos, dentre as 3.978 escolas de Ensino Médio regular que existiam na rede estadual, e que, naquele momento inicial, eram selecionadas de acordo com escolas que apresentavam resultados acima da média nas avaliações externas e que contavam com boa infraestrutura. No ano de 2023, o Estado possuía 2.311 escolas nesse modelo, o que significa 44% da rede, e que, segundo a Seduc-SP, fazem parte de um programa que é um importante aliado para a redução da evasão escolar.

No atual cenário nacional, as políticas públicas educacionais estão intimamente relacionadas às influências políticas, econômicas e internacionais que veem na educação de tempo integral para o Ensino Médio uma forma do poder público para atender as políticas de proteção social e de desenvolvimento econômico. Ao analisarem a ampliação da educação de tempo integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano, Silveira e Cruz (2019) identificaram que os principais objetivos da ampliação do tempo escolar, implantado por meio de políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, estiveram vinculados à promoção da elevação do desempenho em exames nacionais e internacionais de larga escala, sem que houvesse, na mesma proporção, mudanças mais profundas na cultura escolar, nas práticas educativas e suas pedagogias.

Esta pesquisa qualitativa permitiu revelar informações sobre o PEI e o que pensam os estudantes de uma escola pública de Ensino Médio do interior de São Paulo. A análise das narrativas evidenciou alguns aspectos positivos, mas também permitiu refletir sobre fragilidades no PEI. Como potencialidades, podemos destacar, por exemplo, um melhor reconhecimento financeiro dos profissionais que nela atuam, a dedicação exclusiva possibilitada pelo Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e o acréscimo salarial aos profissionais que nela atuam, por meio da Gratificação de Dedicação Exclusiva (GDE), sendo um grande atrativo para adesão de profissionais. No que tange às fragilidades: um possível caráter tecnicista, evidenciado pela pressão pelo bom desempenho nas avaliações; e desistência cada vez maior de professores, gerada, dentre outros motivos, pela sobrecarga de trabalho. Apesar do PEI possuir aspectos que podem apontar para boas condições de trabalho docente e promoção de uma educação de boa qualidade, o programa tem sua raiz nas reformas neoliberais, que podem ocasionar precarização das condições de trabalho dos professores, e muito pior que isso, nortear os rumos da educação no nosso país de forma a ampliar ainda mais as desigualdades.

A Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, que instituiu o RDPI, prevê uma jornada de 40 horas semanais de trabalho em uma mesma unidade escolar para os profissionais que nela atuam (São Paulo, 2012). Além da jornada exclusiva, o currículo é composto por uma parte diversificada, exercida pelo professor em caráter multidisciplinar. Para sustentar essa nova organização do trabalho no magistério público paulista e incentivar a participação dos docentes no programa, foi instituída uma gratificação nos vencimentos salariais. Contudo, os profissionais do quadro do magistério (docentes e gestores) que optam por participar desse modelo, além de se dedicarem à jornada de 40 horas semanais, devem conhecer e trabalhar com uma parte diversificada do currículo, além de serem submetidos a uma avaliação de desempenho ao final de cada semestre e que pode acarretar no desligamento do PEI.

Como abordado, ao longo dos últimos anos, o PEI foi expandido consideravelmente, mas sempre atendendo à demanda das escolas que tinham alunos que apresentassem disponibilidade de tempo para frequência ao período integral, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

O PEI implementado no estado paulista teve como modelo as experiências do estado de Pernambuco, que era conduzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Segundo Gomes (2017), o ICE é uma entidade sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.

Configurado como política pública voltada à melhoria do Ensino Médio, o PEI se expandiu no país, com base principalmente na referência do que é qualidade de Educação – o Ideb –, sendo o estado de Pernambuco o que apresentou melhor desempenho após a criação dessas escolas (Holanda; Silva, 2017, p. 277). Apesar disso, vou abordar alguns aspectos relevantes para os quais devemos estar atentos quanto à implementação do modelo educacional. De acordo com Gomes (2017, p. 139),

[...] do ponto de vista da implementação do currículo, no recente cenário de Reformas Curriculares para essa etapa de ensino, percebe-se uma maior ênfase nos aspectos quantitativos associados, também, ao estabelecimento de metas e de indicadores de desempenho que revela uma lógica gerencial aplicada à educação, o que de certo modo, pode trazer implicações diretas à execução da proposta curricular.

As escolas que foram aderindo ao PEI ao longo dos anos funcionavam no período de nove horas diárias; no entanto, no ano de 2021, a possibilidade de dois turnos de sete horas diárias também foi oferecida. O argumento foi de que as comunidades se queixavam devido ao fato do horário integral ser considerado excludente, uma vez que não atendia aos estudantes que precisavam trabalhar ou desempenhavam outras atividades no contraturno,

como a realização de cursos ou atividades esportivas. Entretanto, foi perceptível e muito evidente a realização de uma grande campanha política com o aumento das escolas integrais, e que só foi possível pelo fato de a divisão das escolas já existirem em dois períodos, aumentando em apenas duas horas o período que os estudantes já ficavam na escola.

De acordo com as diretrizes estaduais paulista, o PEI tem como missão, para as escolas participantes, ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus Projetos de Vida, pelo aprimoramento do aluno como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A visão do PEI está alinhada aos ousados objetivos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo: que é ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo (São Paulo, 2014).

Citados como princípios do PEI estão: a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional, o Protagonismo Juvenil, e os Quatro Pilares da Educação (aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver) elaborados por Jacques Delors, em 1998, e publicado no relatório Educação: um tesouro a descobrir (Delors, 1998), os quais norteiam os aprendizados da escola. Na implantação desse modelo, também são adotadas as seguintes premissas: protagonismo; formação continuada; corresponsabilidade; excelência em gestão; replicabilidade (São Paulo, 2014).

O PEI tem como objetivos centrais o apoio ao projeto de vida e a oferta de uma escola que preza pela excelência acadêmica. Para tal, não apenas o currículo é diferenciado, mas também um modelo pedagógico e um modelo de gestão escolar apresentam mecanismos diferenciados.

4.2.1. Modelo pedagógico do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo

Quando chegam ao PEI, os estudantes participam do Acolhimento, uma atividade em que são recepcionados por adolescentes e jovens que já passaram por essa experiência pedagógica e apresentam esse modelo de escola. Nessa etapa, os alunos realizam dinâmicas e recebem as primeiras orientações sobre os fundamentos do PEI e, nesse momento, também são motivados a refletir sobre seus sonhos e suas aspirações. Ao término dessa atividade, os estudantes novatos devem ser capazes de escrever um primeiro esboço sobre seu projeto de vida e de se apresentar como protagonistas juvenis.

De acordo com a Matriz Curricular de Ensino Médio atual do PEI, atendendo à Resolução Seduc nº 52, de 16 de novembro de 2023 (São Paulo, 2023), a formação geral básica é composta por: Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Geografia, História,

Sociologia, Biologia, Física, Matemática, Arte, Química e Filosofia; e a parte diversificada, agora nomeada “itinerário formativos”, é composta com as seguintes disciplinas: Orientação de estudos, Projeto de Vida, eletivas, Educação financeira, Redação e leitura, Aceleração para o vestibular, Esporte-música-arte, Tecnologia e robótica e Práticas experimentais.

O protagonismo juvenil é um ideal das escolas PEI, em que o jovem é chamado a ser autor de sua vida, orientado a ser a fonte de liberdade, iniciativa e compromisso das suas ações, atuando de forma autônoma e solidária na solução de problemas reais da sua escola e da sua comunidade. O protagonismo juvenil é apresentado a partir de três prismas: como princípio, como premissa e como metodologia. Como princípio, é a base para a autonomia dos adolescentes. Como premissa, o protagonismo juvenil modifica as relações e apresenta o estudante como o mais importante personagem na solução dos problemas. Na sistematização do modelo pedagógico do programa, como metodologia, o protagonismo juvenil é de onde parte as práticas e as vivências experienciadas pelos jovens.

A disciplina Projeto de Vida tem a intenção de propor aos estudantes a oportunidade de refletir sobre a sua vida e traçar objetivos, um meio para motivar os alunos a aproveitar as oportunidades educativas. Chamado de “coração” do Programa, é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do plano de ação escolar, embasado pela oferta da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. Cabe salientar que, a partir do ano de 2020, a disciplina Projeto de Vida também está sendo ministrada nas escolas regulares da rede de ensino estadual paulista.

As disciplinas eletivas, que modificam a cada semestre, são planejadas e elaboradas por dois professores de disciplinas distintas. As ementas são ofertadas com base no projeto de vida dos alunos, que têm liberdade para escolher, desde que consigam ser distribuídos nas turmas formadas pela escola. Assim como o componente curricular Projeto de Vida, as disciplinas eletivas também passaram a fazer parte nas escolas regulares a partir de 2020, por meio do Programa Inova Educação, que, em 2023, já deixou de existir.

Um outro processo pedagógico das escolas PEI é o “Nivelamento”, que é uma forma de recuperação de defasagens de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que acontece nas aulas de Orientação de Estudos, que, além de trabalhar essas defasagens, também tem o foco de ensinar os alunos a estudar, trabalha a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas e esquemas.

As aulas de Práticas experimentais são atividades práticas realizadas nos laboratórios das unidades escolares, quando possuem, se não acontecem na própria sala de aula. Essas aulas têm como objetivo contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, oferecendo a oportunidade de realizar experiências científicas, manipular materiais e

equipamentos especializados no ambiente de laboratório. Nos três primeiros anos de implantação do PEI, as unidades escolares selecionadas receberam reformas de infraestrutura, sendo contempladas com a construção de laboratórios e equipamentos. Conforme o programa foi se ampliando, essas adaptações da infraestrutura deixaram de acontecer.

Algumas outras metodologias diferenciadas são: Tutoria, Líderes de turma e Clubes juvenis. A Tutoria é uma atribuição descrita na legislação sobre o rol de atividades dos professores das escolas PEI, atuar em atividades de tutoria com os estudantes. É uma orientação e acompanhamento dos alunos de forma individual e personalizada, nas necessidades de formação, de forma mais específica na parte acadêmica.

Os Líderes de turma são estudantes eleitos pelos colegas de sala para representá-los, ser um elo de comunicação entre os alunos, equipe gestora e professores. Realizam reuniões periódicas com sua turma, a fim de tratar das necessidades e dos interesses da turma. Depois, nas reuniões semanais com a Direção, realizam devolutivas das aulas, da escola e participam das decisões da escola por meio das vivências de liderança como protagonista.

Os Clubes juvenis são grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola. Os Clubes juvenis constituem um dos espaços privilegiados que se destinam à prática e à vivência do protagonismo juvenil, principalmente no que se refere à autonomia e à capacidade de organização e gestão. Esses Clubes são organizados e consolidados para atender as áreas de interesse dos alunos, proporcionando oportunidades para trocas de informações e de experiências que contribuam para a melhoria da vida escolar. Para que um Clube juvenil possa ser formado, é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o Clube e as metas a serem atingidas. Para isso, é necessário que seja formulado um plano de ação do Clube juvenil, documento em que constam os objetivos, as metas e as propostas de atuação deliberados pelos alunos participantes (São Paulo, 2014).

É possível observar, com base nas avaliações externas, que as escolas do PEI de São Paulo apresentam indicadores de qualidade melhor do que as escolas de tempo parcial, chamadas de “escolas regulares”. O PEI pode, em alguns contextos, potencializar uma melhoria do ensino e aprendizagem, com uma matriz curricular diferenciada que inclui possibilidades diferenciadas de vivências. Os estudantes, que conseguem usufruir dos mecanismos ofertados pelo programa, conseguem ter a possibilidade de buscar a construção de um arcabouço necessário para o mundo e não só para o mundo do trabalho, mas para outras esferas da vida, colaborando para que se tornem sujeitos ativos, transformadores e conscientes de seu papel cidadão em nossa sociedade. Estudos publicados pelo governo

Paulista apontam que o Ensino Integral ajuda a melhorar a aprendizagem dos estudantes e aumenta a empregabilidade e renda dos egressos. Os estudantes do Ensino Médio das escolas PEI tiveram desempenho, no último Idesp, de 1,2 ponto maior em relação aos estudantes das escolas regulares. Todavia, é notório que os índices obtidos por meio de avaliações externas, por exemplo o Ideb, consideram apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, fica difícil constatar uma transformação no desenvolvimento integral do estudante, de acordo com a proposta desse modelo de ensino. Afinal, qual é a concepção de qualidade educacional estabelecida nesses dados?

São inúmeras as ações de promoção do protagonismo juvenil existentes nas metodologias do modelo, como, por exemplo, nas disciplinas eletivas, em que os estudantes escolhem a disciplina da qual participarão ao longo do semestre. Entretanto, na prática, o que se percebe é que os alunos acabam escolhendo os professores que mais gostam e não pela oferta de aprendizagem. Isso também ocorre na escolha dos tutores, visto que os professores mais queridos são os mais requisitados, e os estudantes que não conseguem ficar com quem escolheu acabam, algumas vezes, boicotando o processo e não desenvolvem o que deveriam nesse processo. Outra dificuldade nas eletivas é que os interesses dos professores no projeto podem não ser os mesmos dos alunos, com a comanda de condicioná-las às habilidades que devem ser trabalhadas, ou com a *expertise* que possuem, resultando em conflitos nem sempre bem solucionados, que acabam gerando aulas não tão proveitosas.

Segundo Dias (2018), apesar do discurso de melhorias, a promoção do PEI tem agravado o cenário de desigualdade educacional, uma vez que essas escolas atuam com recursos físicos, humanos e pedagógicos considerados superiores aos das demais escolas. Ademais, guardadas as distintas concepções, o conceito de Educação Integral é intimamente vinculado à compreensão de uma formação multidimensional dos sujeitos, considerando as diferentes formas de expressão e as múltiplas experiências formativas que devem ser potencializadas também no espaço escolar; assim, a concepção de Educação Integral não deve jamais ser vista como uma mera ampliação da jornada escolar. Então, coloquemos as barbas de molho e vamos nos aprofundar de forma a levar em consideração a complexidade do tema, partindo do princípio de uma Educação Integral que é direito de todos os estudantes, com condições materiais para que todos esses sujeitos possam ter acesso a ela, de forma a construirmos um sistema equitativo de educação pública no nosso país e não como mais uma etapa de reprodução das desigualdades educacionais.

4.2.2. Desempenho do Programa Ensino Integral no cenário educacional e aspectos políticos

Se tomarmos como parâmetros os dados que foram obtidos e oportunamente apresentados pelo Idesp, ainda na fase precedente à reformulação do Ensino Médio (2012¹⁰-2016), que se deu em 2017 com a implementação da Lei nº 13.415/2017, veremos um avanço significativo, reflexo de resultados satisfatórios no índice de aprovação. O recorte no avanço linear progressivo dos resultados no período referenciado (2,14 – 2,47 – 2,91 – 3,52 – 3,71) atesta isso.

Ao fazer referência a esse avanço histórico de 73,4%, o governo do Estado de São Paulo ressalta também que a jornada estendida não figura como aspecto único promotor de resultados tão satisfatórios, mas o que acontece nessa jornada, dando destaque à oportunidade de o aluno optar por disciplinas eletivas voltadas aos seus centros de interesse, participar de clubes juvenis em projetos de grande relevância e desenvolver projetos de vida. Segundo notícia do Governo do Estado de São Paulo:

No perfil adotado por São Paulo, os estudantes se dividem entre as disciplinas da Base Nacional Comum, eletivas, aulas experimentais, projeto de vida, clube juvenil e tutoria. Também merece destaque a estrutura física (com laboratórios e refeitórios) que essas escolas mantêm e são determinantes no aprendizado (São Paulo, 2017).

Ainda de acordo com as Diretrizes do PEI do governo paulista (São Paulo, 2014), no que diz respeito às incorporações curriculares vinculadas ao projeto de Educação Integral, com ênfase especificamente ao Ensino Médio, há referência à fase antecessora da reformulação legal do ensino no País, porém levando-se em conta as propostas do compromisso do governo estadual com a educação:

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizarem seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- 3) Infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (São Paulo, 2014, p. 13).

Em um âmbito geral, Andrade e Duarte (2023) nos apresentam os aspectos políticos que estão diretamente vinculados à criação das Escolas Públicas de Ensino Médio de Tempo Integral, que surgem na esteira de uma reforma do ensino em âmbito nacional, inicialmente por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), na qual foram lançadas as bases, vindo a se concretizar efetivamente com a edição da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que promoveu uma total reformulação do Ensino Médio e trouxe avanços importantes a serem aplicados nesse nível de ensino, sendo considerada a realidade

¹⁰ Importante ressaltar que esta primeira fase está contemplada no programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, no qual foram estabelecidos cinco pilares centrais para a promoção de uma transformação da educação no Estado, e que incluía, no terceiro pilar – expandir e aperfeiçoar a política de educação integral (Oliveira, 2020).

global da educação.

Nesse sentido, podem ser pensadas conjuntamente a ampliação da carga horária nas escolas e, também, a flexibilização curricular, considerando os itinerários formativos que são respectivamente “Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional” (Andrade; Duarte, 2023, p. 5). Segundo os autores, buscou-se elencar um itinerário formativo que estivesse mais alinhado aos reais interesses dos alunos e que, por conta disso, se constituiu a base para o estabelecimento do ensino integral.

A perspectiva de aumento da carga horária e, como consequência, maior tempo de permanência dos alunos no interior da escola ampliaria o potencial para um ensino mais significativo, uma vez que disciplinas convergentes e complementares emergem como forma de permitir ao aluno uma experiência mais enriquecedora do ponto de vista de sua formação humana e social.

Importante ressaltar que, à época da instauração desse novo modelo de ensino, o discurso político ressaltava a existência de um alinhamento real às diretrizes internacionais voltadas à educação do jovem do atual contexto do século XXI (Banco Mundial [BM], Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef], Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]), notadamente aspectos como a promoção de maior autonomia, o desenvolvimento de uma melhor capacidade crítica, como também o desenvolvimento de habilidades sociais de grande relevância para uma maior integração à sociedade¹¹. Todavia, é importante ressaltar também que, segundo as próprias diretrizes do PEI, publicadas em 2014, o PEI surgiu em um contexto de políticas educacionais que estimula a gestão por resultados: Prêmio Gestão, Progestão, Plano de Gestão, entre outros.

De acordo com Libâneo (2012), as escolas de tempo integral podem ser interpretadas como uma ação do Estado que confere à escola novas funções sociais em detrimento da sua função pedagógica, isentando o Estado de fornecer serviços básicos que aumentariam a qualidade de vida da população em geral. Por conseguinte, o novo modelo de tempo integral promoveria maior flexibilidade no ensino por agregar matrizes de conhecimento que iriam atuar como suporte e apoio a experiências vivenciadas pelo aluno no ensino regular. Por meio

¹¹ Importante ressaltar que esses aspectos norteiam políticas educacionais no âmbito internacional desde o final do século XX, período em que foi lançado o importante Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação: Um tesouro a Descobrir*, que já em seu Prefácio se lê: “A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors, 1998, p. 12).

do contato com essas novas matrizes suplementares e também das novas experiências vivenciadas pelo aluno a partir daí, a expectativa era que o ensino tivesse reflexo imediato, promovendo uma postura de maior interesse e envolvimento na aprendizagem, com reflexos para além da vida escolar dos estudantes, isto é, ele daria a essas experiências um sentido prático em suas vidas, tornando-as verdadeiramente experiências transformadoras.

Krawczyk e Ferreti (2017, p. 33), que nos dão uma síntese dos efeitos da nova Lei para a educação, com foco no Ensino Médio Integral, dizem que a “[...] Lei nº 13.415/2017 flexibilizou o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, a oferta do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados”. Uma contrarreforma que consolida ainda mais o poder da classe dominante brasileira e aumenta o desenvolvimento desigual, condenando as gerações mais humildes ao trabalho simples, e negando os aprofundamentos dos estudos, que poderiam possibilitar aos jovens compreender a sociedade humana. Enfim, mais uma medida que oficializa a dualidade do Ensino Médio e propicia e reforça uma escola esvaziada nessa etapa da vida, seja fisicamente, seja esvaziada de sentido e propósitos para os jovens que ali estão.

Assim, a partir de propostas do NEM, surgiu uma intencionalidade para que uma série de ações fossem promovidas no âmbito da educação, em especial essa nova modalidade que se integra ao processo formativo do estudante, com ênfase também em aspectos como maior foco nos processos formativos de professores, investimentos em tipos específicos de materiais didáticos para atender a nova estrutura curricular, além de outros tipos de suportes indiretos, especialmente no âmbito financeiro. Entretanto, recursos que nem de longe atenderam a todas as escolas e a todos os estudantes.

4.2.3. A inserção do tempo integral nas escolas públicas de Ensino Médio e a expectativa de uma formação também integral: questões práticas

Uma palavra-chave que pode ser pensada em relação à nova fase do Ensino Médio em escolas públicas é “integração”, prevista para romper com a falta de contextualização muitas vezes observada no ensino e, também, a falta de interesse do aluno, pelo fato de estar lidando com uma educação desconexa quanto aos seus reais interesses dentro e fora da escola. Nesse sentido, a integração coloca sob a mesma tutela a ciência, a tecnologia e a cultura, e ainda estabelece um modelo de ensino orientado “[...] pela indissociabilidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade e contextualização” (Moraes *et al.*, 2021, p. 3).

Podemos refletir a integração por duas perspectivas: a integração pela perspectiva subjetiva, pessoal, a partir da promoção de uma expectativa de maior inserção dos alunos no espaço das trocas sociais, por meio de novos tipos de experiências vividas em atividades

grupais, as quais lhes oportunizam desenvolver projetos de maior envergadura. Isso porque, tal como amplamente defendido pelos autores citados anteriormente, um dos conceitos basilares do Ensino Médio Integral é a formação humana integral, que desenvolve nos indivíduos domínios relacionais de grande relevância, inclusive nos aspectos sociais e culturais. Além disso, deve ser ressaltado o interesse em promover maior autonomia e protagonismo do indivíduo em relação ao seu aprendizado. Por isso, no bojo da proposta do NEM, que estabeleceu diretrizes para as mudanças da educação nesse nível específico de ensino, esse foi um aspecto bastante ressaltado, conforme podemos ver em alguns recortes midiáticos de promoção, levados a efeito pelo Ministério da Educação (MEC) para promover o novo modelo:

Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade de escolher o que estudar! – liberdade para escolher o futuro - O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade – você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. E a liberdade para decidir o seu futuro – Agora é você que decide o seu futuro – De acordo com os sonhos [...] (Ribeiro; Zanardi, 2020, p. 4-5).

Contudo, seguindo diretrizes de consenso relacionadas à necessidade de uma formação que esteja também integrada (formação humana, formação profissional, formação geral), tal como defendido por Ramos (2008), entre outros, outra perspectiva da integração implica maior acesso a conteúdos que podem ser (e devem ser) interdisciplinares, e que, quando bem dirigidos e orientados, são capazes de oportunizar aos alunos experiências inéditas e de maior relevância para sua vivência fora da escola.

Tratando especificamente da questão da interdisciplinaridade, Guedes e Bastos (2022) destacam a oposição desse novo modelo, integral, à rigidez disciplinar observada na educação histórica, tradicional, regular, que, muitas vezes, mantém ocultos, no âmbito restrito de disciplinas, aspectos que poderiam emergir de atitudes pedagógicas mais amplas e reflexivas. Esse modelo secular, caracterizado por operar estaque da realidade imediata do aluno, é superado com a proposta que vem no bojo da reforma educativa, notadamente a adoção de um Ensino Médio Integral que adota a interdisciplinaridade como padrão formativo.

Outro aspecto relevante nesse sentido tem relação com as características que são inerentes à sociedade moderna, globalizada e tecnológica, na qual o aluno tem acesso amplo e irrestrito a uma gama bastante diversa de temáticas e assuntos, muitos dos quais são convergentes quando analisados em perspectiva. Uma prática disciplinar dificilmente poderia efetuar conexão entre essas dimensões tão amplas e ao mesmo tempo tão integradas. Conforme Guedes e Bastos (2022, p. 406), “[...] o método de estudo baseado na fragmentação disciplinar não contempla análises satisfatórias da gama de problemáticas complexas que surgem em meio ao constante processo evolutivo da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea”.

Por sua vez, Severo (2016) ressalta a necessidade de ruptura do ensino configurado a partir de um modelo dual, por conta da flagrante oposição que há nele entre teoria, no sentido de uma formação intelectual, e prática, divergente em relação às reais demandas de nosso contexto atual globalizado e tecnológico. A prática pedagógica interdisciplinar é vista pelo autor como a única forma capaz de promover ruptura sistêmica nesse padrão, por estruturar o conhecimento a partir de parâmetros mais sólidos em relação à nossa realidade e ao nosso contexto.

Por fim, cabe pensar a questão por aquilo que Guedes e Bastos (2022, p. 208) sinalizam como “[...] relação horizontalizada entre as disciplinas”. Ao fazerem esse tipo de referência, os autores colocam relevância em todos os conteúdos que são acessados pelos alunos, os quais, quando considerados isoladamente, ficam obtusos, confusos e sem sentido, porém, quando aplicados dentro de demandas que lhe são inerentes, ganham relevância e sentido. Há de se ressaltar que esses projetos, quando conduzidos pela perspectiva interdisciplinar, permitem promover aprendizagens concomitantes, já que o aluno pode ser submetido a experiências com diferentes tipos de abordagens teóricas e práticas.

Sem dúvida, um aspecto que pode ser considerado central dentro desse processo é tornar o aluno protagonista de seu aprendizado, dando-lhe responsabilidade de efetuar escolhas disciplinares a partir de seus centros de interesse, o que gera uma expectativa de maior envolvimento e maior aproveitamento dos conteúdos que lhe são ministrados. Esse apontamento reforça que os processos das novas reformas acarretaram mudanças importantes no significado da escola para os estudantes. Como previsto por muitos educadores, não houve a possibilidade de ofertar a quantidade de itinerários formativos de acordo com as escolhas, e que foi prometida. Na minha prática cotidiana, observei que, em sua grande maioria, os estudantes se sentiram enganados. Após uma longa pressão para decidirem suas escolhas de vida, com o que se identificavam, dentre mais de 200 possibilidades, na maioria das escolas estaduais de São Paulo, foram ofertadas somente duas opções.

Considerando que o protagonismo não significa o aluno centralizar o aprendizado em si, como se ele se bastasse no interior do processo. Na verdade, o protagonismo do aluno não dispensa de forma alguma o papel do educador, tal como referenciado, e, também, sua participação em processos interativos, atividades conjuntas, projetos integrados. Como ressalta Petermann (2016, p. 43), a construção conjunta de conhecimento também corrobora para o protagonismo do aluno, a partir de “participação e engajamento”, ou “o aqui-e-agora da interação”, “competência para participar, ratificando a participação dos demais e sendo ratificado”; sendo esses apenas alguns dos aspectos que envolvem um protagonismo inteligente do aluno nos processos de aprendizagem, que jamais devem ocorrer à deriva

desses aspectos ressaltados.

Na verdade, o protagonismo apenas assinala para o aluno que ele pode se envolver diretamente na escolha do que deseja aprender e como deseja fazê-lo, sem que isso exclua o educador, e os processos de interação e colaboração, que são inerentes ao processo. Além disso, devem ser considerados aspectos como discussões, debates, *brainstorming*, *feedbacks* e outros, como sendo fatores que possibilitam um aprendizado ao mesmo tempo individual e coletivo.

4.2.4. Outras considerações sobre o Programa Ensino Integral

Após uma ampla gama de informações, concluímos que o modelo pedagógico e de gestão do PEI apresenta metodologias que reforçam as disciplinas do Currículo Comum da Base Nacional; dessa maneira, corroboram o sistema capitalista, que objetiva o preparo dos estudantes para o mercado de trabalho, reforçando uma espécie de maquiagem de formação de cidadania autônoma, mas que, de fato, são impostas por fatores econômicos, tecnológicos e políticos. Ademais, o tão aclamado projeto de vida não considera verdadeiramente as aspirações dos seres humanos em formação, promovendo impactos catastróficos para uma educação emancipadora e que nem de longe atende o ideal de Educação Integral na perspectiva da omnilateralidade. As políticas educacionais, por meio dos Estados, estão submissas a instituições internacionais, que corroboram a política neoliberal, que, com o pretexto de ajudar as nações mais pobres, fazem com que os governos sejam marionetes na implementação de ideias que embasam a formação dessa concepção de mundo. Por conseguinte, a implementação de currículos que propõem desenvolver habilidades e competências para exercer funções no mercado de trabalho reforçam a fragmentação do ensino e o fortalecimento do que chamamos de educação repressiva.

Para que as classes menos favorecidas possam resistir, uma educação emancipadora deve ser construída, e isso implicaria uma série de rompimentos, visto que isso não pode ser realizado sem conhecer a história em todo seu contexto, do processo de transmissão cultural, no qual “[...] todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” (Benjamin, 1994, p. 225).

O PEI do estado de São Paulo amplia o período de permanência do estudante na escola, e muitas iniciativas que visam o desenvolvimento do estudante para além do aspecto cognitivo são em parte atingidas: ações de acolhimento, liderança de turma, protagonismo juvenil, projeto de vida etc. No entanto, nessas ações, apenas um percentual de alunos é atendido de forma mais efetiva. Quando um aluno relata o quanto era almejado ser um líder

de turma, presidente de clube, ser um jovem acolhedor ou jovem protagonista, nunca deixo de pensar naqueles que eram só alunos, e não ocuparam nenhuma dessas “funções”, por não atenderam aos critérios de ser um modelo positivo a ser seguido. E pior do que isso, não há como deixar de pensar nas escolas que ofertam esse modelo de ensino como ilhas, uma vez que todas as outras que não fazem parte desse modelo de ensino são chamadas de escolas regulares.

Ofertar um ensino integral vai muito além do que ampliar o tempo dos alunos na escola, muito mais do que fazer o mesmo que já é feito com mais duração. A educação integral deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. Para essa conquista, é necessário um olhar ampliado, para além do Currículo Comum, articulando a transmissão do conhecimento realizado pela escola com o respeito à importância do meio e o seu sentido para o desenvolvimento do sujeito, e isso somente vai acontecer se outras formas de fazer educação acontecerem.

A escola não vai conseguir fazer isso sozinha, pois o desenvolvimento integral de estudantes pressupõe uma articulação da educação formal com políticas públicas voltadas para o pensar social. Sim, a escola como espaço de humanização é algo que as escolas PEI conseguem melhorar muito, mas há um inegociável fator que está velado e deve ser amplamente debatido: a oferta de um ensino de qualidade a todos os estudantes, e nunca, jamais, uns com mais privilégios do que os outros. Ações que visem a melhoria das escolas, seja na perspectiva quantitativa, seja na qualitativa, atendendo um maior número de alunos e desenvolvendo educação interdimensional, necessitam ser mais articuladas. A escola deve ser o lugar que emancipa para diversidade, e a educação serve para oferecer possibilidades aos indivíduos de leitura de mundo, a partir de princípios teóricos, exigindo posicionamento no enfrentamento sobre a melhor maneira de lidar com os desafios de uma educação libertadora. Isso não é possível sem investimento coletivo da nossa sociedade.

Nos estudos realizados, ficou clara a intencionalidade das mudanças na implementação das escolas de tempo/ensino integral. Não se trata, assim, de benevolência. Apontar essas intencionalidades é um compromisso que assumimos, mesmo quando concordamos com algumas práticas.

5. BORA DE CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA?

Ter a possibilidade de estudar algo que me apaixonava, algo que realmente queria muito trazer como objeto de pesquisa foi muito bom, mas poder fazer isso a partir das referências teóricas dos meus grupos de pesquisa foi muito importante. Aliás, diria que foi fundamental para a minha compreensão do meu papel, especialmente em relação à necessidade de darmos visibilidade ao trabalho incansável e corajoso das professoras e dos professores que trabalham na educação pública. Neste capítulo, apresento as contribuições teóricas, as quais serão divididas em três partes. Na primeira, trago algumas considerações sobre adolescência e juventude. Na segunda, abordo a questão do meio e da vivência na perspectiva vigotskiana. Por fim, na terceira, discorro sobre os processos de significação.

5.1. Considerações iniciais: adolescência e juventude

*Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola...
Geração Coca-Cola (1985).*

Não consigo pensar em falar de juventude sem lembrar da música da epígrafe – *Geração Coca-Cola*, da Legião Urbana – que marcou tanto a minha adolescência nos anos de 1980. *Somos os filhos da revolução*, ou seja, somos consequência de tudo o que aconteceu no país até agora? O quanto, depois de tanto tempo na escola, aprendendo com base em padrões rígidos de ensino, consegui questionar sobre política? E as leis duras eram impostas à população, advindas de governos corruptos... Não sei precisar, mas como sou naturalmente entusiasta, acredito que o período vivido de instabilidade política está amenizando e que a *Geração Coca-Cola* contribuiu para isso. Ou seria mais uma ironia e, na verdade, a descrença de Renato Russo se fez verdade e tudo continua igual?

Somos os filhos da revolução, ou seja, somos consequência de tudo o que aconteceu no país até agora, não a revolução cívico-militar, a revolução de conquistas fruto da nossa instabilidade política, e que agora está amenizada, em parte graças a essa geração *Coca-Cola*. Passados os anos de chumbo vivenciados na ditadura cívico-militar, hoje, vivemos tempos de menor temor e instabilidade política, mais nem de longe podemos dizer que agora são tempos fáceis, ou que não temos que nos manter vigilantes. Há ainda muito a se conquistar se pensarmos em um país com menos desigualdades sociais.

Desde meados do século passado, a questão dos jovens é alvo de muitas preocupações da sociedade. Assim, a análise desse ciclo de vida aliado ao momento

formativo desse período será o o foco, principalmente por entender que será um importante aliado no alcance dos objetivos destacados na pesquisa. Nesse sentido, é importante salientar que a intenção é, a partir das narrativas dos jovens, apreender os pontos significativos construídos e vivenciados por eles. Há pouco espaço de escuta para a juventude; desse modo, devemos exercitar, trazer a voz destes estudantes egressos para o campo acadêmico. Todavia, não só para criar conexões entre ensino e pesquisa, mas a fim de refletirmos e aprendermos, a partir das contribuições que esses jovens possam ter sobre o Ensino Médio Integral público.

A palavra “adolescência” é nova, e, apesar da puberdade ser uma etapa do desenvolvimento físico do organismo, que sempre ocorreu, a percepção dela não é natural. Para a THC, com base nos estudos de Vigotski, que serão tratados oportunamente, vamos compreender o quanto isso impacta na compreensão dessa temática, uma vez que, para esse autor, se não há palavra, não há conceito, não há coisa. Então, a ideia sobre a adolescência, apesar das mudanças que comumente ocorreram no corpo do jovem na puberdade, nem sempre existiu. Antes não havia esta percepção: a consciência da atividade cultural relacionada ao adolecer.

As considerações sobre a adolescência como uma fase turbulenta nunca foi tão destacada como na atualidade, e analisar essas concepções, problematizar essas concepções, na perspectiva vigotskiana, será o grande desafio desta pesquisa. Para isso, como dito anteriormente, procurarei subsídios teóricos para a compreensão do processo de desenvolvimento na abordagem histórico-cultural, segundo a qual todo o processo de formação da consciência individual está relacionado com a atividade humana genérica em que o sujeito está inserido, ou seja, as condições objetivas que são determinadas por condições histórico-sociais concretas. Trocando em miúdos, o que falamos sobre a adolescência hoje é consequência de determinado grau, historicamente alcançado, em face à complexidade da vida social que vem atingindo nos últimos tempos, mais especificamente a partir do século XIX. Não vamos nos aprofundar nos campos da história, mas é importante reforçar os resquícios das circunstâncias histórico-sociais, dentre outras, como a divisão da sociedade em classes sociais, para o que é ser adolescente nos tempos de hoje.

Nesta pesquisa, pretendo discutir a visão naturalista e biológica da adolescência, explicitando a relação do desenvolvimento psíquico com o desenvolvimento histórico-social ou cultural da humanidade. Obviamente que há certas regularidades do desenvolvimento biofísico e psíquico dos sujeitos que se encontram em uma mesma etapa da vida, mas, para além desse enquadramento, faremos o estudo com base também nas circunstâncias culturais, históricas e sociais do momento vivido, além de trazermos as experiências particulares, específicas e personalizadas de cada um.

A Teoria ou Psicologia histórico-cultural, tendo como fundo a periodização do desenvolvimento na adolescência e na juventude, dará suporte para a compreensão do tema em estudo. Discutirei sobre as compreensões de adolescência e juventude, dos autores soviéticos de base marxista, Vigotski, Leontiev e Elkonin, baseando-me, principalmente, nas compreensões sobre a importância do meio e o seu sentido para o desenvolvimento do sujeito e também sobre o uso da linguagem nesse contexto. Contextualizada de acordo com a realidade brasileira, diante das nossas desigualdades constituídas, essa discussão propiciará refletir sobre como tais questões podem ser determinantes no processo de desenvolvimento na adolescência e na juventude e poderá contribuir para uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento desses estudantes.

Na tentativa de articular todas essas relações, de incorporação umas com as outras e não de separação, o que é influência de materialidade orgânica e o que é influência do social, serão pontos de partida para os estudos e compreensão teórica.

Vygotski (1996) afirma que a chave para a compreensão do desenvolvimento psíquico do adolescente é a mudança do olhar para o que é biológico para o que é de interesse deles, uma vez que esses interesses são produtos da complexidade da atividade social, denominados também de necessidades superiores. Nesse período, muitos interesses desaparecem e são substituídos por outros, o que era atrativo antes já não é mais, e, conseqüentemente, surgem novas maneiras de pensar. Não há possibilidade de que isso ocorra sem ser em um contexto de crises. O desenvolvimento humano nesse período tem outras orientações, suscitadas pela atividade-guia de estudo: pensamento por conceitos, gerando estruturação da personalidade e uma nova concepção de mundo.

Segundo Elkonin (1987), a identificação das atividades-guia na adolescência apresenta grande dificuldade, no sentido de o jovem continuar sendo submetido, assim como era na infância, à valorização dos êxitos e dos fracassos, especialmente na sua trajetória escolar. Por muitos anos, o período da adolescência era tratado somente como o momento de mudanças de ordem natural/biológicas. O desenvolvimento sexual, por exemplo, era considerado como o grande responsável pela maturidade das relações dos indivíduos com o mundo que o cercam. Isso não deixa de ser uma influência, mas não é a função principal articulada a esse processo.

Com base nos estudos de Vigotski, Elkonin e a THC, a atividade guia na adolescência tem como uma de suas facetas a comunicação íntima pessoal, que trata das relações baseadas em códigos de companheirismo: dentro de suas “panelinhas”, eles se reconhecem, se identificam e sem perceber, de alguma forma, reproduzem, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. É fundamental que a educação escolar apresente um

modelo de ser humano mais desenvolvido, uma vez que o período da adolescência é uma fase de transição, e os jovens precisam de interação com modelos para o seu desenvolvimento. Ainda de acordo com Elkonin (1987), a ideia que o adolescente terá de si mesmo e de seu futuro é baseada nas relações sociais, entre seus colegas e adultos; dessa maneira, ele necessita buscar um modelo concreto de ser humano para se referenciar e imitar.

Certas concepções tendenciam a mitologizar ou patologizar a adolescência, considerando-a como um abandono da infância, desrespeitando o desenvolvimento natural e impondo o ingresso na vida adulta, cheia de responsabilidades, sem a devida adaptação, especialmente na fase de transição. Segundo Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 200), não se constata estudos sobre o adulto na sociedade, o que nos leva a acreditar que as soluções apontadas para o relacionamento com adolescentes sejam, em sua maioria, na direção da adaptação do adulto ao “mundo do adolescente”, gerando um círculo vicioso, em um processo que finaliza com o indivíduo chegando pouco desenvolvido na fase adulta, que brevemente se torna o ideal de ser humano apresentado às futuras gerações.

De acordo com Vigotski (2009), pode-se dizer, ainda, que o período crítico da adolescência constitui um momento essencial na constituição do sujeito, uma vez que se diferencia pela aparição de novas formações culturais da *psyché*. Isso reforça a compreensão de que as vicissitudes sociais que se materializam na vida dos adolescentes nessa fase são de ordem histórica, cultural e não somente orgânica. Tal movimento corrobora a ideia de que não só os elementos naturais são fundantes, mas a construção do significado, com base na cultura dos jovens e também na linguagem, que permeia as relações sociais.

Notadamente, ainda há muito a refletirmos na compreensão sobre o contexto dos processos formativos dos jovens, pois ainda temos muito a superar. As ideias e as falas de que ser adolescente é ser rebelde, é ter os hormônios aflorados, é não ter contas para pagar, é viver como se não houvesse amanhã, entre tantas outras, são inclusive afirmadas por eles próprios. Superar as falas que tratam os adolescentes como “aborrecentes” e o pensamento de autores, amplamente difundidos pela mídia – como, por exemplo, Içami Tiba (2005), em seu livro *Adolescentes: quem ama educa!*, que trata sobre a adolescência como uma fase natural, marcada apenas pelo processo biológico, e que foi tido como referência para muitas famílias e psicólogos sobre um modelo de educação por muitos anos –, é algo inegociável para nós que nos propomos a fazer pesquisa considerando o contexto sócio-histórico que permeia o indivíduo.

Confesso que eu, por exemplo, logo comprei o livro do autor na época para entender mais sobre os jovens com quem eu lidava no cotidiano...talvez ainda até esteja na minha estante de livros. Tiba (2005) contribuiu muito com a discussão acerca das mudanças

biológicas típicas da puberdade e me ajudaram na compreensão dos fenômenos que são importantes também; afinal, Vigotski não desconsidera o biológico, ele nos fala que é importante, mas não é determinante. A adolescência não é natural, e, apesar dessas contribuições terem sido relevantes, como conhecer melhor as mudanças químicas do processo de maturação do adolescente, entender melhor o que ocorre no corpo do sujeito nesse processo, nesse período etário, na puberdade, é importante; todavia, é preciso ter clareza de que isso não é determinante nas condições do sujeito adolescente. Não são as condições biológicas que determinam a personalidade, as atitudes, os afetos dos adolescentes – o que é determinante são as condições históricas, culturais e sociais do ambiente no qual ele está inserido. É o meio que é determinante.

A adolescência então, como dito anteriormente, não é natural, mas construída historicamente por meio das formas objetivas de vida do homem, ou melhor, com a atividade humana – o trabalho e com o processo educativo. Com um tempo maior de permanência nas escolas, os jovens ficam mais longe das famílias e mais próximos dos colegas, formando um novo grupo de convivência e adentrando uma nova fase de desenvolvimento. A escola, de acordo com os documentos normativos, como cenário onde essas transformações acontecem, deveria desempenhar a função de gerar indivíduos que cumpram as necessidades da sociedade e se empenhar em prol do objetivo de inserir os jovens no mundo do trabalho e conquistar o tão esperado projeto de vida.

De acordo com Vygotski (1996), para compreendermos a periodização dentro da THC, devemos correlacionar a ontogênese com a filogênese, isto é, o desenvolvimento individual com o desenvolvimento histórico da humanidade. Segundo Leontiev (1981), a personalidade do homem não nasce com ele, mas se inicia ao nascer, porque é o desenvolvimento histórico que age internamente nos indivíduos e não nas leis naturais.

O desenvolvimento psíquico do jovem ocorre, então, de acordo com o processo histórico e, assim sendo, em cada período de vida, o indivíduo vive uma etapa de seu desenvolvimento. No entanto, não se pode naturalizar como fases imutáveis e inatas, uma vez que, se é histórico, os períodos são impactados pelos momentos sociais.

O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. E dessas condições que esse conteúdo depende primariamente (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2010, p. 65).

Portanto, não é a idade da pessoa ou do adolescente que vai determinar o conteúdo da atividade, como acreditam os maturacionistas, mas as condições históricas e sociais com

as quais cada um convive e as oportunidades que tem. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na formação. Como local responsável por transmitir os conhecimentos, ela deve investir nas potencialidades dos jovens, visto que é nesse período da vida que se desenvolvem plenamente as funções psicológicas superiores e os conceitos.

O adolescente vivencia, nesse período, um processo de maturidade na qualidade de seu pensamento, mas isso gera também crises, uma vez que não pode ainda realizar na vida social aquilo que aspira para sua vida. Ele terá, ainda, um longo caminho profissional para conquistar sua liberdade e, enfim, ter sua vida independente. Então, ele entra em crise, porque, em sua mente, ele já é capaz de realizar tais ações, mas socialmente ainda não.

Compreender como esse sujeito é constituído pelo meio, em uma relação dialética, como fonte, não como influência somente, existindo concretamente, mas se integrando à medida do sentido que se atribui a ele, é o que tratarei a seguir.

5.2. A questão do meio e da vivência na perspectiva vigotskiana

As teorias sobre o desenvolvimento humano, conforme vimos anteriormente, tendem a assumir diferentes conotações na compreensão da relação entre o sujeito e o meio, e como se dá nessa relação o desenvolvimento individual de cada sujeito. A partir do princípio de que os humanos se desenvolvem em uma sociedade construída historicamente por eles mesmos, sendo idealizados assim como os grandes protagonistas de sua própria história. As aquisições históricas da humanidade não nascem com os homens e as mulheres. Elas são dotadas, desde o nascimento, por meio do processo educativo, e, em etapas, os sujeitos vão se apropriando da cultura já estabelecida. Diante dessa apropriação, os indivíduos vão adquirindo propriedades e faculdades humanas, tornando a cultura parte de sua natureza.

Ancoradas pelos estudos do professor Angel Pino (2018), enfatizamos o paradoxo da natureza humana do homem, quando nos propomos a analisar como os sentidos do que é ser um ser humano e o que pode qualificar tal natureza. Ao questionarmos sobre como o ser biológico se transforma em ser humano ao se deparar com a ação da cultura, temos a possibilidade de usufruirmos das inúmeras análises desse autor, que mergulha na perspectiva do materialismo histórico e dialético e nos ajuda a refletir sobre as implicações vigotskianas sobre o histórico e cultural da consciência.

Pino (2018) trata conceitualmente sobre a atividade criadora do homem, explicitando como as marcas do humano, da história e da cultura se tornam constitutivas do funcionamento orgânico do homem e como isso afeta as formas de sobrevivências. Em outras palavras, quando nascemos, temos um nascimento biológico e um processo de desenvolvimento

biológico, mas o que é determinante é o fato de que nascemos em um mundo cheio de marcadores culturais, com infinitas características prontas e não precisamos aprender as coisas do zero. Apropriamo-nos da cultura já estabelecida, e, diante disso, damos saltos no nosso desenvolvimento, que, por consequência, se transformam em saltos da própria humanidade. Dessa forma, falar em marcas do humano é tratar da representação desse pico de evolução da natureza, possibilitado pelo uso da nossa consciência, transgredindo e criando, se desenvolvendo orgânica e culturalmente.

As narrativas de estudantes egressos do Ensino Médio Integral público, sob forma oral ou escrita, como já citado, será a abordagem metodológica desta investigação. Esta se pautará, principalmente, nas possibilidades de as narrativas serem abordadas e analisadas de acordo com os conceitos orientadores de Vigotski sobre o estudo do meio¹² e sobre a palavra. Vigotski (2010) diz que, com o crescimento físico e psicológico, o meio do indivíduo se expande, ou seja, novos elementos e aspectos desse crescimento ocupam a cena produzindo novos efeitos.

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira (Vigotski, 2010, p. 691).

O fato de lançar o olhar para as evidências dos estudantes, que conviveram e passaram por situações semelhantes em um mesmo ambiente físico, na mesma escola, leva-nos a crer que os efeitos produzidos em cada um deles também foram muito diferentes. Como se percebe, trata-se de uma questão que deverá abordar a dinâmica da relação estudante-meio, cujo elemento social componente desse meio será de suma importância, pois é assim que se constituem as relações sociais, como diz Vygotsky (1997). Trata-se de questão muito importante, haja vista quantos estudos existem no intuito de entender o “porquê” em uma convivência de estudantes, de diferentes idades ou não, em um mesmo meio, ou em uma mesma situação, efeitos diferentes são produzidos em cada um deles.

Em seu texto *A questão do meio em Pedologia*¹³, Vigotski (2010) nos esclarece que, ao

¹² Conforme explica em nota de rodapé a tradutora do original russo de Vigotski (2010), o termo russo *аео'á*, traduzido por “meio”, refere-se, segundo o Dicionário Enciclopédico Brockhaus e Evan, tanto ao “meio ambiente em que se dá determinado processo” quanto ao “ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere”. Em português, o termo “meio” é o que, segundo a tradutora, melhor parece se coadunar as duas acepções do termo russo, uma vez que o espaço da escola e as vivências que aconteceram nesse lugar são formativas, especialmente nesse período da vida dos jovens.

¹³ Pedologia – ciência da criança. “O termo ‘pedologia’ foi introduzido pelo cientista americano O. Rrisman (1893). O primeiro Congresso de Pedologia ocorreu em Buenos Aires, em 1926. A Pedologia é uma ciência nova, que ainda não estabeleceu ao certo seus limites e seu objeto. Normalmente, ela é compreendida como uma ciência sobre o desenvolvimento da criança, abarcando todos os aspectos

tratar do conceito de meio, ele não o fará analisando o estudo do meio em si, uma vez que isso é objeto de outras ciências, e o que nos interessa na Pedologia é saber qual é seu papel e sua influência no desenvolvimento de pessoas. O termo “meio”, muito utilizado e reconhecido em diversas áreas do conhecimento, é descrito no dicionário Michaelis, entre outras definições, por: “[...] Totalidade dos fatores externos suscetíveis de influir sobre a vida de qualquer ser vivo. [...] Condição ou circunstância que estabelece as características de um contexto social, familiar, profissional, econômico, geográfico etc. a que pertence um indivíduo”¹⁴. De forma mais ampla e geral, muito reconhecido também como o conjunto de condições naturais em que vivem os organismos das diferentes espécies que povoam nosso planeta, denominada também de “*hábitat*” ou “meio ambiente”. De acordo com Angel Pino (2010), podemos então pensar que existem tantos tipos de *meio* quantas são as inúmeras espécies de organismos, e o que é válido para os organismos em geral deve ser válido, com muito mais razão, para os organismos humanos.

Partindo dessas considerações, vamos deixar em segundo plano o meio em si mesmo, quer dizer, o meio definido de acordo com a realidade objetiva e natural, que compõe a vida de todos os seres vivos. Vamos nos ater mais especificamente a outra forma, a que considera o meio a partir da influência e, como trata Vigotski, da maneira como ele age e interfere nesse desenvolvimento, não o meio em si mesmo.

Como diretora de escola, à frente das formações pedagógicas, sempre procurei propiciar reflexões acerca da importância de reconhecermos como educadores as circunstâncias de vida dos estudantes. Quando iniciava uma discussão sobre algum problema com aluno, ou melhor, sobre algum aluno problema, como falávamos, eu provocava: “Como vamos lidar com isso? Agora ele é nosso...ele e todas as suas circunstâncias”. De alguma forma, sem saber, já há muitos anos, refletia sobre a importância não do meio em si, mas da influência desse meio no desenvolvimento dos nossos alunos.

Quando escrevo sobre isso, um mundo de memórias me vem à mente. Inúmeras discussões, como, por exemplo, preservar as difíceis histórias de vida dos meninos, e, ao mesmo tempo, ter ciência para compreender os efeitos de suas experiências na aprendizagem. Ou, ainda, as seguintes falas: “Esse aluno precisa de ajuda especializada! E

desse desenvolvimento – corporal e psíquico. Segundo Stanley Hall, ela abrange, em parte, a psicologia, em parte, a antropologia, em parte, a medicina e o higienismo; sua especificidade, segundo ele, está na concentração de muitas disciplinas científicas num objeto – a criança. Segundo Blonski, a Pedologia é a ciência sobre o crescimento, a constituição e o comportamento da criança típica mais comum em diferentes épocas e fases da infância. Segundo Kornilov, a Pedologia é uma disciplina científica das reações das crianças e dos fatores que determinam suas reações” (Prestes, 2010, p. 51).

¹⁴ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/meio#:~:text=1%20Ponto%20m%C3%A9dio%3B%20ponto%20equidistante,dos%20pontos%20a%20eu%20redor>. Acesso em: 20 jun. 2024.

a nossa parte? A questão do desenvolvimento psicopedagógico?”. Nem sempre tínhamos fôlego para lidar com tantas situações, mas tentávamos articular os diferentes conhecimentos para poder compreender como a possível influência no desenvolvimento acontecia.

Vamos nos ater, então, no que afeta o desenvolvimento do jovem, não o meio em si, mas a maneira como ele age e interfere nesse desenvolvimento – a partir das condições de nascimento e suas peculiaridades genéticas, quais combinações, de acordo com as condições histórico-culturais em que a criança se desenvolve, ou melhor dizendo, não olhando para parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Isso não quer dizer que se considere o meio uma mera circunstância no desenvolvimento, e aí volto a lembrar novamente o quanto estou aprendendo. Segundo Vygotsky (1994, p. 338, tradução própria),

[...] deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento.

A influência do meio no desenvolvimento dependerá de sua própria dinâmica, ou seja, um meio que opera intrinsecamente com o desenvolvimento. A fala, por exemplo, como função social, sua compreensão, seu significado e o valor social e cultural varia em cada momento, sendo um fator mutante de indicador de desenvolvimento, que vai se expandindo ao longo da vida de cada indivíduo, produzindo novos efeitos.

O meio modifica-se então a cada período da vida, afetando e interferindo no desenvolvimento gradativamente. Com o passar dos primeiros anos, o significado e a relação com o meio se modificam. De forma mais exata, não é um ou outro elemento, independentemente da criança, que pode determinar sua influência, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. A vivência diz respeito aos elementos existentes que determinam a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente.

Igualmente importante para se discutir a questão do meio é o conceito de “vivência/*perejivanie*”¹⁵. A vivência como unidade de análise, que integra de uma forma dinâmica o meio externo e o meio interno, subjetivo, que Vigotski (1999) nos faz atentar ao fato de que, o desenvolvimento humano, entendido como processo de constituição cultural da pessoa para tornar-se um ser humano, é feito do que constitui também o social-cultural, que o meio disponibiliza e oferece na convivência das práticas sociais.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio,

¹⁵ Vivência em russo é *perejivanie*. Quando tratar de vivência aqui, estarei tratando do conceito russo *perejivanie*. Conceito vigotskiano, entendido, segundo Brito (2021), como cada pessoa vivencia os acontecimentos, sintetizando e articulando aspectos presentes no meio e em sua personalidade, que, por sua vez, tem, como suporte, os conceitos de drama e situação social de desenvolvimento.

aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (Vigotski, 1999, p. 686).

A partir dos exemplos citados por Vigotski, em que três crianças nas mesmas condições, de idades diferentes, e de acordo com a influência que tal situação exerceu em seus desenvolvimentos, suscitaram nas três distintas vivências, e a ideia da Pedologia, diferentemente de outras ciências, de que estudar não o meio em si, sem referência à pessoa, mas, sim, estudar o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento, nos leva a compreender que depende do prisma o reflexo da influência do meio; assim, à Pedologia caberá saber a relação existente entre a pessoa e o meio. A vivência, ou seja, de que forma ela toma consciência e concebe como ela se relaciona afetivamente com certo acontecimento, será o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento.

Ao ingressar no Mestrado, tive muita ansiedade quando comecei a pesquisar. Pensei até em desistir quando comecei a me aprofundar e compreender o mundo de possibilidades de estudos sobre o tema que eu havia elegido. Lembro-me, perfeitamente, da leitura do trecho do livro de Vigotski no qual ele trata da primazia dos sistemas conceituais sobre os conceitos específicos tomados de forma solta ou isolada. Segundo o autor, somente quando o conceito está dentro de um sistema, pode-se tomar consciência dele e empregá-lo voluntariamente (Vigotski, 2007, p. 317). Esse trecho foi um divisor de águas para mim, e seu pensamento me orientou durante todo o processo de construção desta pesquisa.

Vigotski (2007) afirma que não queria construir sua teoria fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações, mas, uma vez aprendendo a totalidade do método em Marx, construir uma explicação materialista dialética para o psiquismo humano. E assim ele o fez, deixando para nós um sistema conceitual formado por conceitos críticos, organizado com base na dialética materialista marxista. Nesse sentido, proponho-me a defender a ideia de que, na ciência, a análise que se ocupa de elementos deve ser substituída pela análise que funde unidades em um todo complexo. Para podermos analisar o todo, o macro, é evidente que precisamos analisar o micro, que as unidades representam, a diferença e a singularidade dos elementos, o que dos produtos de análise não perdem as propriedades inerentes ao conjunto, mas que mantém o que é comum do conjunto.

Nessa perspectiva, a vivência pode ser um exemplo dessas unidades, e essa é a melhor maneira de conduzir a análise do papel do meio no desenvolvimento, do ponto de vista das vivências, uma vez que nela são levadas em conta todas as particularidades que influenciaram na determinação de uma atitude sobre uma situação. Nem sempre todas as peculiaridades

serão constitutivas, haverá momentos que umas se sobressairão em relação às outras. O importante a saber será quais são as peculiaridades constitutivas que desempenharam um papel determinante para definir uma atitude, frente a uma dada situação; enquanto em outra situação, outras particularidades constitucionais desempenharam outro papel.

Brito, Ferreira e Pucci (2024, p. 11), nesse sentido, afirmam que,

[...] para entender o papel da perejivanie, no processo de desenvolvimento, é necessário compreender que o social forma o indivíduo; contudo, não se trata do social em si, mas dos componentes do meio social, refratados no indivíduo, que provocam alteração em si e contribuem para seu desenvolvimento.

Assim, as singularidades constitutivas das pessoas, de modo geral, as particularidades pessoais se mobilizam sob a forma de uma dada vivência, e vão se acumulando para se solidificarem nessa vivência. Um avô agressivo, uma mãe psicologicamente doente, uma tia maldosa não é o mesmo que uma mãe dedicada, não é o mesmo que um pai trabalhador ou um vizinho drogado. O meio, configurado nesses casos, como uma situação concreta, é representado em uma certa vivência. Por isso, a necessidade de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio, que consiste em um conceito que nos permite estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico dos indivíduos. A influência dar-se-á de formas diferentes, uma situação qualquer no meio, ou uma situação qualquer, dependerá de como se compreende seu sentido e significado. De acordo com Vinha e Welcman (2010), Vigotski esclarece esse entendimento, exemplificando com a reação de crianças que entendem uma situação de separação dos pais e outras que não. Ele diz que a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. De acordo com a forma de tomada de consciência, uma mesma situação terá para elas sentidos completamente diferentes. Este deve ser o entendimento: o que se relaciona ao estudo do meio deve ser relativo e dinâmico, uma vez que, na Pedologia, se a relação com o meio é diferente, a influência também será diferente.

Se tomarmos por base fatores que são precipuamente uniformes, mas a influência não, como, por exemplo a hereditariedade, de acordo com os diversos aspectos do desenvolvimento, no que se refere ao estudo do meio, isso também ocorre. Uma mesma influência do meio se manifesta de forma diferente no que se refere aos aspectos do desenvolvimento. De acordo com uma compreensão dinâmica do meio, percebemos que a relação de diversos aspectos do desenvolvimento para com o meio é diferente, e, por esse motivo, a influência do meio deve ser estudada também de forma diferenciada.

O meio incide em uma fonte de desenvolvimento; e é nesse meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, as características humanas, que são inerentes aos

humanos por força de sua hereditariedade e, também, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, com sua história, em determinada época histórica, e com determinadas condições históricas. Essas propriedades e qualidades humanas emergem de formas diferentes, resultando em outras propriedades e qualidades que estão, pouco ou muito, diretamente condicionadas ao curso do desenvolvimento histórico do homem precedente.

No decorrer do desenvolvimento, os humanos apropriam-se e transformam os conhecimentos adquiridos e transformam o que a princípio era sua forma de interação externa com o meio. Por fim, conforme Vinha e Welcman (2010), Vigotski afirma que a influência do meio consiste no fato de que as funções psicológicas superiores, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem, a princípio, como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.

5.3. Processos de significação

Quantas vezes escutei ou falei sobre os conceitos de sentido e significado? Com tantos anos vividos trabalhando nas e com as escolas, foram milhares de vezes. Ao ler Ferreira (2014), que escreveu sobre Vigotski, afirmando que *a linguagem, então, não é apenas a expressão do pensamento, é também o elemento que o constitui*, me senti motivada a entender melhor sobre isso. Com o avançar dos estudos no Mestrado, pude perceber que tanto na literatura pedagógica quanto na área da Psicologia, muitas pesquisas também se utilizavam desses conceitos (Aguiar; Ozella, 2006; González Rey, 2003a). Confesso que, por esse motivo, com uma autorreconhecida ingenuidade e certa falta de humildade, tentei me furtar de tratar sobre isso. Aos poucos, foi ficando evidente a inevitável necessidade, haja vista a importância desses conceitos na obra de Vigotski, o autor no qual elegi me aprofundar, e o caminhar da minha pesquisa.

Então, nesse processo, sendo e me transformando pesquisadora, após a minha qualificação, deixei decantar as informações e orientações que recebi. Confesso que fiquei um pouco atordoada com o intenso trabalho que as provocações que me foram feitas me causaram. Então, para me manter ativa e não perder o encanto, me debrucei nas leituras, querendo me aproximar de forma mais íntima das reflexões que a leitura e a análise da minha pesquisa haviam provocado nas sugestões da minha banca (tão especial e querida).

O comentário mais destacado que recebi foi sobre o que podemos aprender com a escuta dos estudantes, o que me direcionou a um outro viés neste emaranhado de lições que Vigotski nos deixou. Ao ler o trecho que o autor afirma que os processos que movimentam a

linguagem desempenham um grande papel e que este assegura um melhor fluxo de pensamento, um feixe de luz surgiu, e o entusiasmo da pesquisa ressurgiu, na proposta das análises das narrativas, e o estudo das relações entre o pensamento e a palavra. Aplicando os ensinamentos sobre as relações entre a palavra e o pensamento, que encontramos nas narrativas, poderia mergulhar e sair da superficialidade, me atentando a algo tão caro para o autor: a unidade de análise. No aspecto interno da palavra, o significado, abordarei o que chamamos de pensamento verbalizado e analisarei o seu valor, como fenômeno tanto de linguagem como também de pensamento.

Em seu livro *Pensamento e Linguagem*, dentre muitas outras informações, Vigotski (1998) apresenta uma tese, em que conclui que é só na adolescência que se chega a um pensamento por conceitos, e que só nesse estágio da vida é possível se concluir o ciclo da evolução do intelecto. É na adolescência que acontece uma transferência de sentido e significado do conceito de situações concretas, e que irão impactar também no plano abstrato.

O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento (Góes; Cruz, 2006, p. 33).

Em seus registros, Vigotski (1998) explica o que entende por “sentido”, ressaltando aquilo que é somente do ser humano, tratando também sobre como se dá o processo de constituição da consciência humana e como são formadas as relações entre a cognição e a emoção. Para Vigotski (1998), o desenvolvimento passa pelo outro, sendo na e pela mediação dos signos e do outro que ascendemos aos significados e sentidos da cultura, nos tornando seres sociais.

Nessa perspectiva, tendo em vista o ser humano em sua realidade, em sua concretude, tenho o intuito de refletir também sobre as noções de sentido e significado na Psicologia histórico-cultural. Como já disse anteriormente, diante da grande utilização dos conceitos de sentido e significado, e de uma possível dispersão semântica, o objetivo é apresentar tais conceitos, a partir das obras de Vigotski e Leontiev, além de apresentar teoricamente as possibilidades de análise da formação da consciência e sua relação com os processos educacionais.

Em seu Manuscrito de 1929, Vigotski questiona sobre o desenvolvimento do comportamento no coletivo: “como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?”:

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-

se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade (Vigotski, 2000, p. 29).

Nesse contexto, Vigotski (2000) nos conduz à ideia de que na THC a maneira propriamente humana de regulação da conduta e do psiquismo, e indispensavelmente, inclui alguma atuação individualmente construída, ou seja, inicialmente entre as pessoas, e depois realizada também pelo indivíduo, que a transforma e se utiliza de objetos simbólicos específicos, por meio da organização e reorganização das funções da sua atividade psíquica. Com isso, esses atos significativos, como nomeou o próprio Vigotski, são os atos que levam a atingir a transformação dos conceitos e que deveriam, no enfoque histórico-cultural, ser tidos como “objetos” reais e “unidades de análise”.

Apesar de elegermos unidades de análise para conceber o pensamento e a palavra, seria totalmente incorreto concebê-los como dois processos independentes, que se relacionam e se cruzam em determinado momento. Vamos partir da ideia de que são elementos constituintes, ambos não estão ligados por vínculos primários; entretanto, não vamos decompor tais elementos para análise, mas desmembrar a análise da unidade complexa da palavra, em que a linguagem externa não representa ou traduz o pensamento simplesmente.

A relação entre o pensamento e a palavra é processual, desenvolve-se e movimenta-se e vai se transformando à medida que se relacionam. O significado da palavra configura a unidade autêntica do pensamento discursivo, pois nele se manifestam os traços do pensamento e da palavra, possibilitando, assim, o fenômeno da “generalização”, na palavra, a representação da realidade na consciência (Vigotski, 2009, p. 407).

Essa unidade do pensamento verbal – a generalização, o significado – flui por formas estruturais específicas como resultado dos processos de reestruturação da linguagem, conforme os indivíduos produzem seus enunciados. Vigotski (2009, p. 412) explica que “[...] a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”. Portanto, o fenômeno da linguagem não acontece só exteriormente, mas em funcionamento com algo interior. Se tudo o que tivéssemos que comunicar estivesse no significado formal das palavras, necessitaríamos de muito mais palavras do que costumamos usar. A palavra é uma generalização que apresenta de forma original a representação da realidade na consciência; dessa maneira, o significado da palavra só se realiza como fenômeno do pensamento, se relacionando com o pensamento e se materializando na palavra.

Nessa perspectiva, nas investigações sobre o pensamento e a palavra: “os significados das palavras se desenvolvem” (Vigotski, 2009, p. 399). Temos de considerar o processo de

desenvolvimento dos significados das palavras, pois eles possuem um caráter dinâmico, não permanecem estáticos durante o processo histórico da língua. Nós, à medida que evoluímos, criamos, reelaboramos e damos sentidos diferentes à vida por meio da linguagem.

Quando nos propomos a analisar a palavra na perspectiva histórica e cultural, Vigotski (2009) nos ensina que a mudança no conteúdo e nas formas como são representadas as palavras ocorre devido à mudança no mecanismo de generalização do pensamento:

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (Vigotski, 2001, p. 466).

Na conexão entre palavra e sentido, Asbahr (2014) afirma que o conceito de sentido aparece inicialmente na obra de Vigotski quando o filósofo soviético estuda a relação entre o pensamento e a palavra. O sentido de uma palavra nunca está completo, ele se funda na compreensão do mundo que uma pessoa tem e no conjunto da estrutura interior de cada um. Já na linguagem interior, é diferente, o que prevalece é o sentido. Por esse motivo, um pensamento nunca é igual ao significado primário das palavras. O significado percorre o pensamento em uma caminhada rumo à expressão verbal, traçando um caminho entre o pensamento e a palavra, sendo internamente mediado. Cabe ressaltar que o pensamento não é a última instância em todo esse processo. Segundo Vigotski (2001a, p. 466):

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimentava as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetiva-volitiva.

Quando nos deparamos com uma análise de qualquer enunciado, só concluiremos quando adentrarmos o plano interior último e mais escondido do pensamento verbal: a sua motivação. Assim termina uma análise, na tentativa de alcançar os resultados a que ela nos levou. O pensamento verbal apresenta-se de forma complexa e dinâmica, em uma relação entre pensamento e palavras, envoltos de inúmeros movimentos internos. Explicando em miúdos, quando temos um pensamento verbal, o caminho é inverso: um motivo que gera algum pensamento; a seguir, temos a formação do próprio pensamento; depois, temos a mediação na palavra interior, antes dos significados externos das palavras; e, por fim, as palavras. Complementando, ainda segundo Vigotski (2001a), seria incorreto imaginar que essa única via do pensamento para a palavra sempre se realiza de fato. Ao contrário, são

possíveis outros movimentos diretos e inversos.

Ao apresentar um aspecto na natureza da palavra, cujo significado expande os limites do pensamento, atentamos ao fato de que, com toda a sua plenitude, este estudo só pode ser feito em composição a uma questão mais ampla: a da palavra e a da consciência. Quando sentimos e pensamos, a nossa consciência dispõe de diferentes modos de representação da realidade. Por esse motivo, o pensamento e a linguagem são a chave na compreensão da natureza da consciência humana. O que aprendemos com as narrativas dos estudantes? A partir do que foi dito por eles, que eles se dispuseram a nos falar, conseguimos mergulhar no mundo muito subjetivo e apresentar a sua experiência a serviço, a disposição, para que os relatos possam ser acessados pelo outro. Quando nos dispusemos a nos colocar a escuta, não temos como nos furtar da reflexão de como essas consciências se refletem na palavra. A palavra está para a consciência como uma unidade, um grão de areia, mas que sem esses grãos não teríamos um oceano, como uma célula para o organismo. A palavra consciente é um microcosmo da consciência humana. Então, houve, nesse sentido, na elaboração do seu pensamento, na transformação dessa vivência em palavra, uma narrativa partilhada com o outro, um processo de elaboração conceitual de escolha de significados possíveis.

Retornando então para a presente pesquisa, destacamos o papel do sentido na ocorrência da aprendizagem para o sujeito, e isso requer estruturação de atividade de estudo, de modo que o que deve ser aprendido tenha lugar estrutural na atividade dos estudantes.

Vigotski (2001a) formula o conceito de “sentido” para ressaltar aquilo que é especificamente humano no sujeito. Nesse contexto, o autor avança seus estudos no que “sentido” quer dizer, acerca da constituição da consciência humana, trazendo também a unidade entre cognição e emoção.

Embora atualmente tenhamos outros autores que se dedicam ao estudo dos conceitos aqui tratados, escolho compreender a fonte primária da teoria em foco, me aprofundando nessa compreensão teórica, uma vez que Vigotski

[...] ensina que as palavras ganham sentido nos diversos contextos de nossas relações discursivas, estas têm a característica de absorver os conteúdos intelectuais e afetivos de todo contexto e conseqüentemente seus círculos de significados se ampliam, adquirindo toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo. Esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido acrescentado, procedente do contexto, é o princípio essencial da dinâmica dos significados da palavra (Pucci, 2011, p. 73).

Ao relacionarmos o sentido com a atividade e a consciência humana, remetemo-nos a Leontiev (1983), que se apropria desse conceito e nomeia-o como “sentido pessoal”.

A relação entre sentido e significado na constituição da consciência humana deve ser analisada, após a conclusão de que a unidade está no significado da palavra, reforçando que:

o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento esteja relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa.

Como já dito anteriormente, a relação entre pensamento e palavra deve ser compreendida como um processo: “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (Vigotski, 2001a, p. 409). Ao apresentarmos agora o conceito de sentido, imprescindível na compreensão da dinâmica dos significados, vamos nos ater à ideia de que Vigotski diferencia sentido do significado. O sentido, na linguagem interior, prevalece sobre o significado, é mais complexo, é a soma de toda bagagem psicológica que a palavra desperta em nossa consciência. Ademais, o autor destaca o caráter instável do sentido e apresenta sua relação com o significado:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (Vigotski, 2001a, p. 465).

O sentido é mais nobre do que a palavra, a partir de seu contexto, e essa é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Existe uma primazia do sentido da palavra, pois é uma linguagem para si mesma, com uma estrutura semântica própria. Nessa perspectiva, Vigotski avança ao introduzir o conceito de sentido na sua investigação sobre a relação entre pensamento e linguagem, e ao relacioná-lo com a consciência humana, apesar de não ter tido tempo para aprofundar-se, e é Leontiev quem o faz, analisando esse conceito e o compreendendo a partir da atividade humana. Ele salienta que, apesar do sentido ser mais importante que o significado, ambos não estão em contextos hierarquicamente diferentes um sobre o outro.

O significado é um amalgamado de ideias, de noções acerca das coisas, que vai sendo construído e pactuado socialmente e validado culturalmente. Nesse contexto, são os atributos e as ideias das coisas que concretamente existem e sobre as quais nós temos noções e pensamos sobre elas, que, ao serem partilhados socialmente, começam a fazer sentido dentro daquela cultura. E o sentido, por sua vez, tem a ver com aquilo que desperta na pessoa algo subjetivo. Inclusive, quando se tem a intenção de explicar para o outro o que se sente, o que se pensa, quando uma determinada coisa ou palavra é acessada, por exemplo, quando se vai explicar, se coloca em palavras compreensíveis ao outro. Então, o sujeito se manifesta a partir dos significados, e, assim, já não é mais o sentido, uma vez que o sentido não é partilhado. O que é partilhado socialmente e acessado pelo outro é sempre o significado.

Segundo Leontiev (1978), os elementos constitutivos da consciência humana são o conteúdo sensível, a significação social e o sentido pessoal. O conteúdo sensível são as sensações, as imagens de percepção e as representações, e é o que dá base e sustenta as condições da consciência. É um dos conteúdos imediatos da consciência, mas não exprime toda sua especificidade, mesmo sendo necessário para compreender os outros dois elementos: a significação e o sentido. Assim, entendemos que, para se encontrar um sentido pessoal, há de existir uma provocação do sujeito perante um determinado motivo, para que haja uma relação do motivo com o fim e, desse modo, um sentido correspondente.

O que garante a conscientização daquilo que foi vivido é o sentido que tiveram as ações para o estudante, e para que a ação tenha tido ou tenha ainda sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade. Isso significa dizer que uma aprendizagem consciente só se realiza quando os conhecimentos ocupam um lugar na vida real dos estudantes, não são somente em imposições de outras pessoas ou situações. Asbahr (2014) afirma que, quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva.

A não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, memorístico, que não tem implicações ao sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizado deixam, assim, de ser vistas só como resultado de problemas intelectuais ou orgânicos, e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social (González Rey, 2003b *apud* Asbahr, 2014, p. 271) .

Quando apresentamos esses embasamentos teóricos na tentativa de compreender a aprendizagem como processo de sentido, entendemos a importância do diálogo e da escuta no desenvolvimento do aspecto subjetivo-dialógico da aprendizagem. Em uma relação de cima para baixo, jamais teremos espaço para um lugar de alunos que aprendem, que necessitam de liberdade criativa e produtiva na atividade de aprendizagem, que necessitam de educadores que os apoiem e os conduzam, mas que, antes de mais nada, tenham abertura para o diálogo, almejando a importante criação dos sentidos da aprendizagem.

Por conseguinte, afirmamos a importância do conceito de sentido ao processo educativo, uma vez que amplia a compreensão dos processos de aprendizagem e apresenta elementos estruturais para a compreensão do estudante, não sendo este apenas aquele que recebe com passividade, mas, sim, como sujeito que aprende, participa, age, sente, pensa, ensina também e ressignifica seus sentidos.

As ideias de que a imaginação enriquece o conhecimento da realidade e favorece a atuação sobre ela, de que a elaboração conceitual e a ação criadora são atividades interdependentes e igualmente necessárias ao desenvolvimento do aluno e de que o instável e a diversidade da significação estão presentes na assimilação dos conhecimentos escolares devem vincular-se à projeção de uma escola desejável e de seus compromissos, pois avigoram critérios de referência – teóricos, políticos, metodológicos –

para a busca de uma educação guiada pela indissolubilidade entre o conhecer e o transformar, de ações pedagógicas mais efetivas e de diretrizes promissoras para o ensinar-aprender (Góes; Cruz, 2006, p. 42).

Considerando então o significado conferido às significações, na conduta humana e suas conexões que possibilitam o desenvolvimento humano, reiteramos a formação e a transformação do homem, da sua realidade, nesse processo de humanização. Entender o estudante nessa concepção dialética, histórica e social do ser é fundamental no processo de superação que propomos, mesmo que infimamente nas condições alienantes em que vivemos. Ter por base esse referencial teórico-metodológico – o materialismo histórico dialético e a Psicologia histórico-cultural – requer compromisso político e social. Algo que não vamos nos esquivar, exigindo análises de práticas objetivadas em ações humanas. Comprometemo-nos a fazer isso de forma a analisar o processo formativo da constituição do sujeito olhando suas condições sociais, históricas e econômicas.

Deparamo-nos, então, com importantes reflexões, delineando as questões de significados e sentidos para Vigotski, e como estes são produzidos pelos sujeitos em suas complexas relações (na atividade, na trajetória de vida e nas experiências de cada um, no coletivo, no social, tudo e todos ao mesmo tempo, de acordo com as condições e os contextos históricos em que vivem). Nessa perspectiva, quando nos propusemos a tratar da influência do meio e no papel da vivência, e seus impactos de acordo com o entendimento de cada indivíduo, deparamo-nos com o significado e o sentido atribuído a essas vivências.

Para tal, propusemo-nos a entender a relação sentido e significado, a fim de subsidiar as análises realizadas nesta pesquisa, entendendo que seria necessário ter clareza da importância desses conceitos e da relação entre pensamento e palavra, uma vez que somente compreendendo como se dá esse processo de questões relacionadas ao sentido e ao significado das palavras é que seria possível verificar se houve ou não transformações. É no meio social que se vive essa influência e o desenvolvimento dos conceitos, e assim também no desenvolvimento do pensamento e da palavra.

Nesse sentido, finalizamos compreendendo a relação processual entre pensamento e palavra, tendo em vista que são produtos sempre inacabados, haja vista seu caráter dinâmico, que se transforma e se desfaz nas relações dialógicas. O sentido da palavra está intimamente ligado com a vivência e a experiência de cada indivíduo, como ele desenvolveu, de acordo com seu contexto, e só assim fará sentido. A relação entre pensamento e palavra é um processo potente, vivaz e que se inicia no pensamento da palavra: “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (Vigotski, 2001a, p. 466).

O sentido é mais importante na organização do pensamento, no desenvolvimento da linguagem; entretanto, não existiria sentido sem significado, por isso um conceito não pode prevalecer sem o outro. Os sentidos pessoais, que são socialmente validados, quando são colocados em palavras, vão criando novos significados. Enfim, quando uma palavra é inventada para algo que não existia até então, esta sai do campo do sentido e ingressa no campo dos significados, que são comuns e partilhados. Ao tentar acessar os sentidos construídos pelos estudantes, eu própria fui construindo sentidos para o que falavam, a partir dos significados partilhados e de todo o meu repertório, minha vivência com eles.

6. COMO FOI O ROLÉ...

O processo investigativo pode gerar reflexões importantes sobre o que é ser um jovem do Ensino Médio. Assumo que, neste tipo de pesquisa, o aprendizado e a reflexão são potencialidades, pois, ao debruçar-me sobre as teorias e vivenciar o cotidiano com os estudantes envolvidos no estudo, revejo princípios, altero meu modo de olhar, me revisito. Tenho a intenção de aprender algo com as narrativas que os estudantes realizaram; para isso, vou tentar me colocar no lugar deles e refletir o que poderia ter alterado o curso dos seus desenvolvimentos; caso contrário, seria muito possível que simplesmente algumas ações cotidianas narradas por eles fossem reproduzidas sem a percepção do que os afetou no curso do desenvolvimento, o que foi relevante para a formação da identidade dos estudantes e, conseqüentemente, que os levou a escolher caminhos diferentes de vida. Percebo que o mesmo processo acontece com eles, quando se envolvem com a minha pesquisa: tomam suas trajetórias como tema de reflexão e aprendizado.

É notório que, no campo da vivência e experiência, tudo o que nos mobiliza muito nos motiva muito, pode nos transformar. O ponto é o que e como essa transformação pode acontecer, uma vez que necessariamente essas alterações se dão de forma diferente em cada um, levando a caminhos distintos. Uma escola ou um professor pode impactar nas escolhas de um aluno de diferentes formas, podem inclusive os motivar a abandonar a escola ou levar os estudantes a não ter vontade de frequentar as aulas. Uma escola que afete de forma negativa pode levar um aluno e até mesmo professores, que querem se preservar emocionalmente, a simplesmente chegar à escola no início do turno e contar os minutos para o dia acabar, mas pode também os transformar no modo de enfrentar a vida e superar os desafios, a tentar mudar a situação e a alterar o curso da vida. Então, nem tudo o que se vive, que seja impactante, relevante e mobilizador, pode ser significativo no processo formativo. No campo das narrativas, propomo-nos a utilizar a narrativa de forma a dar visibilidade às experiências, a canalizar para o campo dos estudos e pesquisas, para aprender com as situações cotidianas, refletindo a partir dos acontecidos, não simplesmente transcrevendo o que aconteceu e achando que tudo o que é vivido é formativo para a constituição de quem somos. A ideia é refletir e aprender com as coisas que aconteceram e se mostraram importantes para os estudantes nas suas escolhas de vida.

Para refletir sobre essa articulação, além do que está na superfície, proponho-me a mergulhar na experiência cotidiana da escola e ouvir o que foi mobilizador, o que pode ter gerado desenvolvimento nos estudantes. Farei esse mergulho por meio das lentes da literatura existente sobre os estudos narrativos e as pesquisas sobre o desenvolvimento na perspectiva da THC. Quando trabalhamos com pesquisa narrativa, não podemos deixar de

dizer que será a partir dos pressupostos da narratividade que vamos desenvolver o nosso tema, as perguntas e os objetivos da pesquisa. Temos claro que o tema não é a narrativa em si; na nossa pesquisa, nosso tema será como se dão os processos formativos de estudantes nas escolas de Ensino Médio Integral. Para isso, a fundamentação teórica nos ajudará na compreensão de como o que for nos contado nas narrativas atuou e atua como elemento do curso do desenvolvimento dos estudantes.

É importante salientar que a narrativa em si não se apresenta como um arcabouço teórico, mas, sim, como um recurso epistêmico-metodológico, ou seja, uma certa maneira de apresentarmos nossos estudos, uma maneira de compreender o conhecimento, e que necessita de uma busca de conjuntos teóricos para aprofundar o tema que vamos estudar. Por isso a escolha de fazê-lo por meio das lentes dos estudos teóricos de Vigotski.

6.1. A abordagem metodológica

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo... elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.
Carlo Ginzburg (1989b, p. 177).

Com as palavras de Ginzburg (1989b), introduzo este capítulo, refletindo e interpretando que somente uma abordagem metodológica dialógica, mesmo sem saber o como e quanto isso era possível, poderia ter sido escolhida por mim na realização desta pesquisa. Foi uma feliz descoberta que a pesquisa narrativa se apresenta como uma importante e significativa possibilidade de pesquisa em educação. Para Leandro e Passos (2021), na área da Educação, as narrativas colocam em evidência os discursos de sujeitos que, às vezes, estão à margem de políticas públicas, de currículos, de bases e/ou normativas.

Nas primeiras aulas, depois que ingressei no Mestrado, quando comecei a ouvir sobre pesquisa narrativa, logo isso já me chamou atenção, e não poderia ser diferente, por ser professora de português, por adorar livros de histórias de vida, ainda mais se misturadas em contextos históricos...Não tive nem um segundo de dúvida de que, se essa era uma possibilidade, seria com narrativas que faria a minha pesquisa. Essa abordagem de pesquisa, a qualitativa, apresenta-se como alternativa a métodos de pesquisa mais tradicionais, e, apesar de eu a ter conhecido somente agora, não é tão recente assim.

A narrativa é um tipo especial de gênero do discurso (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001) e, atualmente, é uma das formas de se investigar histórias de vida, sentidos e significados. A narrativa pode ser compreendida também como uma forma de qualificarmos o que nos é contado. Ao organizar os registros narrativos, que revelarão a experiência vivida

pelos estudantes e por mim, alguns indícios do processo que desejo compreender poderão ser revelados. Partindo de um pressuposto de que, para compreendermos a experiência por meio das histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa deve se estruturar com intencionalidade. O contexto das dimensões pessoais, subjetivas e humanas deve ser considerado, para além dos dados objetivos e quantificáveis. Na tentativa de ser coerente com o tipo de pesquisa a que me propus a fazer, o texto foi composto em grande parte por relatos narrativos. Pensar narrativamente é muito difícil, dá-me a sensação de que, quando expresso de uma certa forma, a minha responsabilidade por cada letra aqui escrita é ainda maior. Talvez, por esse motivo, eu não tenha conseguido manter esse jeito de escrever em toda a pesquisa.

Então, em convergência com o que foi apresentado, a escolha da metodologia desta pesquisa foi a investigação norteada pela abordagem qualitativa, que interpreta os dados a partir dos significados de determinados assuntos nas vidas dos sujeitos aqui participantes, no seu contexto histórico, social e cultural. Aguiar e Ferreira (2021, p. 3) apresentam a narrativa “[...] como prática humanizadora, que comporta um conhecimento intergeracional ao mesmo tempo em que possibilita o estranhamento e a ampliação acerca da consciência daquilo que é vivido”. A narrativa, utilizada como metodologia de pesquisa, é aquela que bebe na fonte, principalmente da conversa e da escuta, como gênero textual, de forma a obter informações para um percurso investigativo.

Tendo em vista a potencialidade do quanto o exercício de narrar é formativo, a narrativa contribui muito para aproximar o apresentado pelos teóricos e o que acontece na prática do dia a dia, algo que me empoderou bastante em meu processo de me tornar pesquisadora, uma vez que aquilo que vivi tantos anos dentro das escolas foi muito respeitado nas nossas aulas e discussões teóricas. Como descrevem Aragão, Ferreira e Prezotto (2017), a narrativa parte do micro, mas não do individual, pois, em cada fala, há ressonâncias de gerações e aspectos de toda a sociedade que ecoam nas e das relações com o outro.

Nacarato (2015, p. 452) nos ensina que, ao narrar, “[...] o passado é visto, pois, como inacabado, aberto a novas interpretações. O presente, como momento da reflexão, e o futuro, como horizonte de expectativas”. Quanta importância, fôlego e vontade de refletir despertam em mim essas palavras da tão querida professora Adair Nacarato, que, há tantos anos na Universidade, se mantém tão atualizada e moderna na sua fala! Nesse sentido, o que é narrado é atualizado e contextualizado com os saberes construídos historicamente, porém com um certo frescor de algo novo. Diz respeito a romper com as formas tão carrancudas instauradas de quem é detentor do saber, produzindo conhecimento, minimizando os conflitos, do que é historicamente transmitido entre as gerações e o que se é complementado na atualidade – é um eterno processo de aprender uns com os outros.

Então, partindo da premissa de que as narrativas podem ser um mecanismo muito útil neste estudo de abordagem qualitativa, por sua característica de comunicação que tem a intencionalidade de propagar conteúdo a partir dos quais as experiências subjetivas podem ser transmitidas, cabe explicar, aqui, um pouco sobre como se deram essas conversas. As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, não engessadas, visando a profundidade e o fluir de aspectos específicos. A partir do que foi emergindo nas conversas, entrecruzando o contexto, mas ouvindo sobre as histórias de vida, de forma a encorajar e estimular os estudantes a contar algo sobre os acontecimentos importantes de sua vida na escola em questão.

Nesse sentido, Jovchelovich e Bauer (2002, p. 90) alertam sobre a importância de o entrevistador utilizar apenas a linguagem que o informante emprega, sem impor qualquer outra forma, já que o método pressupõe que a perspectiva do informante se revela melhor ao usar sua linguagem espontânea. Dessa forma, houve uma colaboração, no sentido de que, à medida que as histórias emergiam, uma interação, uma troca, um diálogo acontecia entre mim (que estava imbuída em um propósito e tinha me preparado com algumas questões norteadoras e gerativas) e os estudantes (que tiveram a liberdade de conduzir a entrevista para onde desejavam).

Muylaert *et al.* (2014) dizem que, nas entrevistas narrativas, temos de considerar que a nossa memória é seletiva e nos lembramos daquilo que “podemos” e alguns eventos são esquecidos deliberada ou inconscientemente. Nessa acepção, o importante é o que os estudantes registram, de sua história, o que ficou para eles de sua experiência, não os fatos em si, mas o que é real para eles. Nesse contexto, diante das inúmeras alternativas de abordagem metodológica do jeito de se pesquisar utilizando-se da narrativa, a escolha da forma de fazer pesquisa, neste momento, por suas características centrais, é a compreensão das narrativas dos estudantes por meio do Paradigma Indiciário.

O Paradigma Indiciário aqui referenciado é baseado nas leituras do que foi proposto por Carlo Ginzburg, em 1939, um notável historiador italiano e proponente do campo da micro-história, como um modo de investigação essencialmente narrativo, tomando por eixos o percurso formativo, as obras de cunho teórico-metodológico e as perspectivas analíticas desse pesquisador. O termo “paradigma indiciário” refere-se a essa abordagem teórica desenvolvida por Carlo Ginzburg na década de 1970, que se diferencia das abordagens tradicionais, por buscar a interpretação de indícios, tido como insignificantes, a fim de extrair pistas fragmentárias deixadas por pessoas do passado.

No Paradigma Indiciário, podemos ter uma noção de que é impossível saber, uma vez que aquilo não foi vivido por nós em totalidade, sobre aspectos do objeto de estudo, evitando

generalizações e considerando o contexto do que está sendo analisado. Nessa perspectiva, cabe salientar que o estudo estará alicerçado em fontes teóricas tradicionais para que a abordagem do Paradigma Indiciário seja utilizada: uma base, mas que vai além desta ao valorizar outras fontes alternativas que podem indicar elementos cuja tradicionalidade não consegue exprimir.

Ao aprofundar os estudos de como deveria analisar uma narrativa, quais elementos eu deveria levar em consideração, o Paradigma Indiciário, nessa perspectiva, contribui muito para a análise das narrativas. Nos fragmentos dos diálogos, vamos encontrando indícios, pistas a serem decifradas. Esse exercício pode ser feito por meio de perguntas narrativas, observando de forma a se aproximar e se distanciar, entre o micro e o macro, possibilitando a interpretação da realidade, algumas vezes obscura, em busca de características veladas, de indícios que permitam decifrá-la e compreendê-la. A partir do método indiciário, devemos nos distanciar do particular para compreender o universal, uma vez que não se pode considerar apenas a experiência individual, pois o contexto cultural também deve estar inserido na análise. Dessa forma, ao analisar as narrativas, buscamos indícios narrativos¹⁶, nos contrapondo às limitações e ao jeito único de fazer pesquisa, que sufoca as vozes e expande à coisificação do homem pelos valores determinados pelo capitalismo.

Nesse contexto, o fato de estar no papel de pesquisadora pode ter me posicionado politicamente a fazer escolhas, o que também foi extremamente formativo na minha constituição como tal. Entretanto, essa flexibilidade metodológica não pode, em nenhum momento, ser confundida com a falta de rigor científico, pois não perde a legitimidade por incorporar raciocínios dialógicos e argumentativos sobre os problemas e os objetivos com os quais trabalhamos. Em contrapartida, essa forma de investigação e análise contribuiu muito para a tomada de consciência de várias situações pelas quais eu tinha uma visão muito romântica, seja por estar totalmente imersa no universo de um sistema educacional comandado por interesses neoliberais, dito de outro modo, mesmo por ignorância do que estava velado por trás das políticas públicas que ajudei tanto a implementar.

As relações entre pesquisa narrativa e Paradigma Indiciário são muito íntimas, uma vez que tão importante quanto observar os indícios é compreender que o método indiciário é obrigatoriamente narrativo, uma vez que é a narrativa que dá sentido e propicia o enredamento das histórias. Importante salientar também que o Paradigma Indiciário foi se constituindo ao longo do tempo como um modelo de pesquisa diferente dos que já existiam, como um meio diferente de refletir sobre a realidade que nos cerca, nossos problemas de

¹⁶ Não é o objetivo criar um método estruturalista de análise, que focaliza somente em elementos formais, embora, em alguns momentos, tais elementos formais possam auxiliar na identificação de indícios narrativos (Jovchelovitch; Bauer, 2002).

pesquisa, nos ajudando na medida em que nos permite buscar indícios, pistas, sinais e aspectos quase imperceptíveis. Não há respostas certas e esperadas, o Paradigma Indiciário admite o erro, situações instáveis, fora da expectativa, destacando-se, dessa forma, seu papel de conseguir penetrar na realidade que buscamos estudar, levando em conta os mais diferentes aspectos que possam nos auxiliar.

Assim, as narrativas colhidas e analisadas por meio do Paradigma Indiciário poderão contribuir com a reflexão desejada, dada as representações sociais e a complexidade que pretendemos alcançar. Então, a ideia é estar atenta e alerta aos sinais negligenciáveis e pouco vistosos, que poderão se encontrar na fala dos estudantes, em seus jeitos de se expressar, em seus olhares, ou até mesmo no silêncio que fizerem.

Após algumas várias aulas do Mestrado, algumas sessões de orientação e as reflexões provocadas, finalmente consegui eleger um tema para minha pesquisa. Estudar sobre os processos formativos dos estudantes no contexto da escola de ensino Integral seria para mim algo que lidaria com muita intimidade. A decisão de quem seriam os/as participantes da pesquisa, quem me conduziria, agora do lado de fora da escola, de forma mais metodológica na busca do acesso à experiência, foi delicado. Quando assumimos que a experiência é única e singular, delimitar os participantes de uma pesquisa investigativa gera uma ansiedade e desperta uma responsabilidade dessa escolha. Quem seriam os estudantes que poderiam, o tanto quanto possível, nos fornecer informações que possibilitassem compreender o tema de estudo escolhido?

Ginzburg (1989a) aponta que as pessoas são fontes históricas incomparáveis, e, no dilema da escolha dos participantes, resolvi considerar aqueles estudantes que eu sabia que seriam generosos no seu compartilhamento de experiências. Ferreira e Aragão (2020) afirmam que, para relatar algo vivido, não basta somente contar uma história, há necessidade de disposição para partilhar com o outro. Contudo, questioneimei-me muito depois sobre os estudantes que não ouvi: O que eles diriam? Teriam pontos comuns? Ou suas versões do vivido seriam muito diferentes...Nesse contexto, na tentativa de refletir sobre como compreender os processos formativos e de me tornar pesquisadora, fui tomando decisões e abandonando algumas interrogações, ou pelo menos, aguardando, para um outro momento desse meu caminho sem volta dentro deste novo universo para mim.

Com essas angústias, prazos e metas a cumprir, após a realização dos estudos de aprofundamento teórico que me possibilitou compreender melhor o arcabouço de possibilidades para tratar do tema de estudo, parti, então, na prazerosa jornada de ouvir os estudantes.

A pesquisa teve início e como principal viés de investigação elegi a narrativa de

estudantes egressos do Ensino Médio Integral de uma mesma escola pública do estado de São Paulo, na cidade de Bragança Paulista. Escola que atuei como vice-diretora e diretora nos anos de 2014 a 2022, período em que esses alunos estudaram nesta escola. O intuito inicial era analisar, em suas narrativas, quais foram as escolhas que mais engajaram os estudantes a se desenvolverem de forma mais produtiva e autônoma, como sujeitos e cidadãos. Na minha ingenuidade inicial, queria saber por que alguns trilharam caminhos de “sucesso”, continuando os estudos nas universidades públicas, por exemplo, e outros não. Conforme vou mergulhando no mundo das narrativas, confesso que isso acabou ficando meio irrelevante. A trajetória que me foi ensinada, pelas minhas orientadoras que pegaram na minha mão, desconstruiu muitas expectativas que eu tinha, mas me mostrou um algo muito melhor do que eu esperava compreender.

Nas práticas formativas a que tenho acesso, como servidora pública de uma rede tão grande como a do estado de São Paulo, destaca-se o uso de materiais produzidos e idealizados por instituições, muitas vezes não governamentais, mas que atendem a interesses mercadológicos explicitamente. Assim, de fato, eles não estão preocupados com uma escola que atinja a todos os estudantes de forma equânime. Fui me incomodando muito com isso com o passar dos anos, e, a cada troca de governo, a esperança esvaia-se cada vez mais com as ações implementadas.

Nesse contexto, o *lócus* de investigação, a escola pública localizada em uma cidade do interior de São Paulo, se destacava para despertar em mim esse desconforto. A escola passou por todo um processo de implementação do PEI desde 2014, até os dias de hoje. Tinha tido tempos difíceis, ficando alguns anos como escola prioritária, como eram chamadas as escolas da rede estadual há alguns anos, quando apresentavam resultados muito ruins. Com a implementação do PEI nessa escola, muitas mudanças ocorreram. Destaco entre essas mudanças: equipe completa e coesa trabalhando em horário integral; única escola de ensino médio na cidade em turno integral (provocando uma grande procura de novas matrículas, inclusive de alunos da rede privada); algumas reformas foram realizadas no prédio e houve o recebimento de materiais de laboratório e tecnologia (como lousas digitais para todas as salas e *kits* de robótica). Nesse cenário, os desafios na busca de resultados significativos de aprendizagem foram minimizados e a equipe conseguiu, usufruindo desse modelo de escola, convergir para uma mudança gradativa, alcançando melhor desempenho dos alunos e também despertando um grande reconhecimento da comunidade em que estava inserida.

As relações humanas dentro dessa escola eram muito intensas, uma vez que todos chegavam juntos às 7h30m e saíam juntos às 16h30m. Costumava dizer aos alunos e à equipe que aquela era a nossa segunda família, uma vez que ficávamos mais tempo juntos do que na nossa própria casa. Considero que o fato de ser uma escola que implementou um

projeto piloto da nossa Diretoria de Ensino, e, com isso, recebu professores realmente interessados em mudanças, contribuiu muito para a formação de uma equipe disposta a trabalhar de verdade para a educação integral dos estudantes. Lembro que tínhamos vários momentos de formação, dos mais variados temas, desde como tornar a escola mais democrática, até como aprender a lidar com os novos recursos tecnológicos. Cada um contribuía, nessa grande formação da equipe, com o que tinha de melhor, seja para ensinar ou para aprender o que não sabia.

Voltando para a pesquisa, como critério de inclusão, foram convidados somente os estudantes egressos que estiveram regularmente matriculados no ensino integral nos anos de 2015 a 2020, na referida escola. O critério de exclusão foi aqueles que não retornaram o convite de participação na presente pesquisa. Para composição do grupo, foram convidados 11 ex-discentes/voluntários para participarem de uma reunião virtual comigo, em 11 de julho de 2023. Nessa reunião, apresentei o projeto de pesquisa, falamos um pouco sobre a vida de cada um e matamos um pouquinho da saudade que estávamos da convivência diária que tínhamos.

Desses 11 estudantes, oito deles participaram efetivamente da pesquisa. Ressalto, aqui, novamente, que esta pesquisa não envolveu estudantes de outras escolas, uma vez que a intenção era analisar, no que foi narrado, aquilo que poderia ser contextualizado com o objetivo geral da pesquisa. O processo de solicitação para a coleta de dados e o contato com os discentes aconteceu mediante contato telefônico e/ou envio de *e-mail* pela secretaria da escola. Posteriormente, com a autorização da escola e a demonstração de interesse dos estudantes, fiz contato com os participantes para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram realizados, então, no segundo semestre de 2023, um encontro coletivo e encontros individuais, que aconteceram de forma presencial e de forma remota e síncrona, com duração, em média, de uma hora, em que foram solicitadas narrativas para os alunos a respeito de suas experiências vivenciadas no Ensino Médio. Os encontros individuais foram agendados conforme disponibilidade dos entrevistados, em um total de dois encontros cada um. A maioria deles participaram da entrevista; todavia, duas estudantes preferiram produzir narrativas e me enviar. As narrativas, de forma mais geral, foram sobre o que eles têm desempenhado nas suas vidas e sobre o que e como o que aconteceu na escola impactou suas vidas presentes.

Os encontros, em que as narrativas individuais de cada estudante foram realizadas, foram gravados para posterior transcrição. Todos esses materiais foram cedidos pelos alunos e a previsão de sua utilização foi contemplada no TCLE. Como a pesquisa envolveu seres

humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em abril de 2023 e teve sua aprovação conforme Parecer Consubstanciado número 68994823.5.0000.5514. É importante ressaltar ainda que, de acordo com as especificidades da pesquisa narrativa, os dados que não foram coletados, mas gerados nessa relação de escuta que tive com os estudantes, o aspecto ético mais relevante é o caráter qualitativo que esse tipo de pesquisa supõe, que, além da colaboração feita por eles, se deu também uma atividade constante de autorreflexão e reelaboração dos sentidos a partir das nossas conversas.

Para impulsionar a narrativa, foram apresentadas algumas questões gerativas, para estimular os estudantes a contar sua relação com o ensino, bem como suas impressões, dificuldades, descobertas e sentimentos despertados ao longo da trajetória escolar. Essas questões me apoiaram na condução da pesquisa, como pequenos roteiros para os relatos, e contribuíram para minimizar a dificuldade de alguns alunos. Além disso, as questões geradoras também tiveram o intuito de fazer com que os alunos tomassem consciência de seus processos formativos.

Cabe estabelecer, todavia, que, devido à singularidade das experiências, as narrativas apresentadas e os protocolos tiveram uma maleabilidade no que tange ao roteiro. Tal flexibilidade foi necessária em face às particularidades de cada indivíduo e a intenção de não estereotipar os participantes, mas, sim valorizar, as individualidades e a pluralidade.

6.2. Sujeitos da pesquisa

Na garantia de anonimato, com uso do pseudônimo e/ou codinomes, com o devido respeito à dignidade e à defesa da vulnerabilidade dos sujeitos, conforme prevê a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (Brasil, 1996b), e a normatização do CEP, apresento os oito participantes. Sugeri aos estudantes que usassem pseudônimos, pois se trata de uma investigação sobre seus processos formativos a partir da experiência como estudante de uma escola pública, na qual também estou inserida. Os estudantes puderam escolher seus nomes, e essa escolha foi feita com base em nomes de pessoas que são importantes nas suas vidas. Os nomes escolhidos foram: Claudinéia, Guilherme, Thiago, Maria, Raquel, Idíla, Vanessa e Julia.

Após resposta afirmativa de interesse de participação na pesquisa, foram convidados 11 ex-alunos, que estiveram em contato comigo nesse período; assim, acompanhei os momentos deles e com eles, me tornando, então, além da pesquisadora, também um sujeito desta pesquisa. Para a escolha desses estudantes, usei o critério de apresentarem alguma afinidade pessoal/profissional comigo, entendendo que, nas estreitas relações, as narrativas

emergidas do chão de uma mesma escola produziram efeitos muito positivos, com entrevistas descontraídas, genuínas e prazerosas.

A reunião de apresentação da pesquisa foi coletiva e, mesmo com a confirmação prévia de todos, dos 11, oito participantes conseguiram acompanhar; três estudantes não conseguiram, por motivo de trabalho ou dificuldade de acesso à tecnologia. A reunião em grupo possibilitou rememorar os tempos de escola e nos aproximar ainda mais no propósito de estarmos imbuídos de colaborar generosamente com os estudos sobre o período no Ensino Médio, especialmente para os estudantes da rede pública de ensino.

Assim sendo, como já aponte, dos 11 estudantes, oito mostraram, de fato, interesse em participar da entrevista narrativa. Apresento, no Quadro 2, quem são esses estudantes, com uma síntese de sua formação e ano de conclusão do Ensino Médio, o tipo de entrevista, as datas que as entrevistas narrativas foram realizadas e o tempo de duração.

As entrevistas foram transcritas por mim e enviadas aos estudantes para as devidas aprovações, procedimento que também foi adotado com as textualizações. Apenas a estudante Vanessa se mostrou bem receosa. Assim sendo, informei a ela que, se quisesse, ela poderia retirar ou fazer ajuste no texto, mas ela não quis e optou por deixar como estava, após esclarecer novamente que seu nome não seria divulgado. Nos demais textos, não houve alterações.

Quadro 2 – Informações das entrevistas

Estudante	Formação	Ano de conclusão do Ensino Médio	Data da entrevista	Tipo de entrevista e tempo de duração das gravações
Claudinéia	Estudante de Direito	2017	23/08/2023	Narrativa escrita
Guilherme	Enfermeiro oncologista	2015	28/08/2023	Videoconferência (<i>Teams</i>) - 32 minutos
Thiago	Estudante de Biomedicina	2021	29/08/2023	Videoconferência (<i>Teams</i>) – 37 minutos
Maria	Estudante de Pedagogia	2019	05/09/2023	Narrativa escrita e Áudio (<i>WhatsApp</i>)
Raquel	Engenharia de Alimentos	2018	13/09/2023	Videoconferência (<i>Teams</i>) – 45 minutos
Idíla	Enfermagem	2021	19/09/2023	Videoconferência (<i>Teams</i>) – 46 minutos
Vanessa	Curso Técnico de Administração	2017	24/10/2023	Videoconferência (<i>Teams</i>) – 35 minutos
Julia	Curso Técnico	2021	30/10/2023	Presencial – 27 minutos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Como já tratado nesta pesquisa, as escolas PEI têm como um dos objetivos principais apoiar o jovem no seu projeto de vida. Como formadora e responsável por essa ação nas escolas, sempre acreditei e afirmei que nenhum professor poderia falar com os estudantes se ele próprio não tivesse sonhos, objetivos e um projeto de vida a ser realizado. Nesse contexto, desde o início, deixei claro para os estudantes a importância daquele momento para mim. Quando esta pesquisa de fato começou a acontecer, e realizei a primeira reunião para apresentação aos participantes que concordaram em participar, dialoguei com os estudantes sobre como gostaria que fossem as nossas conversas. Não combinaria comigo e nem com o que eu acredito de uma relação com os alunos ou ex-alunos, que preza uma educação emancipadora, ser uma pesquisa muito formatada e que eu já saberia o que iria ouvir. Então, optei por fazer as conversas da pesquisa de forma bem tranquila, bem aberta, para ouvir o que os estudantes desejassem contar, informando a eles que o direcionamento sobre o que foi relevante para os seus processos formativos seria escolhido por eles. Obviamente, uns são mais comunicativos do que outros; assim, planejei anteriormente algumas questões norteadoras, caso fosse também uma escolha deles que eu os ajudasse a relembrar episódios relevantes, que, em sua grande maioria, vivemos juntos.

Tomando por base o Paradigma Indiciário, a análise foi feita por eixos ou núcleos, utilizando critérios que foram destacados depois de todo o material inventariado das narrativas produzidas. O que emerge?

6.3. Abordagem das narrativas e eixos de análise

Como efetivamente falar “com” os estudantes entrevistados e não falar “por” eles? Embora isso pareça simples, não é. Essa questão me levou em muitos momentos a refletir sobre o modo de como o que foi dito para mim me afetava e me levava a assumir posturas: “Disso não vou falar! Não vou citar esse trecho!”. Diante de toda defesa de que é importante ouvir os estudantes, eu mesma estava criando opções do leitor para não os ouvir integralmente?

Então comecei a afunilar meu olhar e estudar cada vez mais, e, na análise dessas entrevistas, nessa perspectiva de investigação narrativa, descobri algo que foi bem revelador para meu processo de pesquisa, que não havia ali uma busca por verdades nem que eu deveria ter um interesse de construí-las. Nesse sentido, dediquei-me a evidenciar as idiosincrasias de cada narrativa, que, no momento da análise narrativa, possibilitavam ser apresentadas como uma linguagem de uma experiência vivida, que pudesse ser compreendida, a partir dessas particularidades.

De acordo com a THC, o homem age na realidade e também reage a ela. Vigotski (2009)

esclarece sobre a importância da não separação das dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico; desse modo, o pensamento e a linguagem estão imbricados de afetividade, devem andar unidas. Segundo o autor:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (Vigotski, 2009, p. 15-16).

Essa dimensão, a emotiva, da experiência descrita pelas narrativas desses estudantes, também é citada por Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 131, tradução própria), que dizem que “[...] o interesse da pesquisa narrativa não é, em princípio, a generalização formal, mas destacar os significados singulares de certos casos, que não obstante podem nos proporcionar uma compreensão de outros semelhantes [...]”.

Após a realização das entrevistas, no início do trabalho de tratamento dessas informações, transcrevi os áudios e me dediquei a textualizar as narrativas, buscando deixar o texto falado, adequado à escrita, mas sem necessariamente eliminar marcas da oralidade e, principalmente, na tentativa de evitar qualquer tipo de alteração de sentido e manipulação dessas vozes.

Nesse movimento de escrita que iniciei, sentia o que foi destacado de forma mais sensibilizada pelos estudantes. O modo como eles exteriorizavam suas percepções, suas seguranças demonstradas nas falas, as subjetividades presentes no modo de compreensão do processo formativo, já apontavam para caminhos de como eu iria separar alguns eixos de análises, uma vez que alguns temas foram destacados por todos eles e revelavam pistas da sua importância no desenvolvimento de todos e de cada um.

No capítulo “Sinais: raízes de um Paradigma Indiciário”, da obra *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, Carlo Ginzburg (1989a) aponta que semelhante ao trabalho dos detetives, que se guiam mediante uma investigação de rastros e pistas, o pesquisador se orienta nas fontes, indo além, utilizando a oralidade e relacionando com a intenção da pesquisa. Deu-se então, nesse sentido, uma construção de um conhecimento que buscava um entendimento do que era macro, mas que só conseguíamos acesso de maneira indireta, e que foi possível por meio da busca de sinais e indícios:

A existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios - que permitem decifrá-la (Ginzburg, 1989b, p. 177).

No momento da produção dessa análise narrativa, percebi então que seria preciso mobilizar todas as diferentes Flávias possíveis que existiam em mim, com múltiplas

identidades, uma vez que uma única não seria suficiente para trazer todas as discussões pretendidas. Foi um grande dilema, posicionar-me com o que eu tinha vivido com os estudantes e o que estava sendo revelado para mim no Mestrado, intimamente sentia a necessidade de mobilizar vozes interiores distintas, que pudessem ecoar em diferentes direções e interpretações. Pensando no exemplo prático, e na forma como Ginzburg (1989b) enfrenta o debate, a maneira como ele argumenta com quem não concorda com ele, as estratégias escolhidas para fazer o enfrentamento às ideias, me serviram de espelho: enquanto a superficialidade se atém às fontes mais divulgadas pelas diferentes mídias, o Paradigma Indiciário, aliado à história oral, irá complementar essas mesmas fontes, por meio dos depoimentos de quem realmente viveu a escola, permitindo um entendimento único, uma vez que tais relatos oferecem detalhes como sentimentos, memórias individuais, diferentes perspectivas e vivências, aspectos que não podem ser retratados com a mesma riqueza por quem não experienciou, e se pauta apenas em fontes teóricas.

No próximo capítulo, trago os eixos de análise, com base nas contribuições teóricas desta pesquisa, em que procurei destacar alguns pontos das narrativas dos estudantes, as aproximações que enunciaram e emergiram na escuta. Início fazendo uma apresentação sobre eles, depois trago as análises sobre a chegada na escola e o acolhimento; na sequência, trato da relação deles com os professores; e por fim, aponto algumas considerações sobre a vivência dos alunos na escola PEI.

7. ATRÁS DA HISTÓRIA, SEMPRE TEM UMA MICRO-HISTÓRIA

A educação no Brasil é um direito de todos, consagrada não apenas na esfera constitucional do país, mas também lastreada por documentos no âmbito internacional, como se lê em todo o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, do qual trago aqui alguns excertos: “Todo homem tem direito à instrução [...]. A instrução elementar será obrigatória [...]. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana [...]” (Organização das Nações Unidas [ONU], 1995). Contudo, nossa realidade brasileira tem sido historicamente marcada pela desigualdade, sendo os ensinos público e privado os ícones dessa condição.

Nesse sentido, cabe lembrar que, entre outros, desde Paulo Freire e sua consagrada teoria que classifica para as classes menos privilegiadas uma Pedagogia do Oprimido, os estudos sobre educação esbarram na concepção formativa a partir das classes sociais e os propósitos da formação. Essa dualidade se concretiza ainda mais quando análises são feitas entre o modelo de ensino praticado em escolas públicas *versus* o modelo de ensino praticado em escolas privadas e/ou a partir do modelo de ensino adotado para as distintas classes sociais, tal como já oportunamente referenciado. No período recente, os dispositivos legais que promoveram impactos diretos na educação que é praticada em escolas públicas, em especial quanto à sua configuração e estrutura impactaram o ensino público ofertado, nesse caso a implementação de escolas em período integral. As duas mais significativas mudanças ocorreram no tempo de permanência do aluno na escola, além do acesso a novos tipos de conteúdo, formativos e complementares prescritos por documentos curriculares de âmbito federal e estadual. Toda essa reformulação ocorre no sentido de mitigar e/ou reverter os aspectos negativos, pelos quais se materializa no imaginário popular, para com o ensino público, o estigma de educação de baixa qualidade.

Nas análises, busco compreender nas narrativas dos estudantes quais experiências vivenciadas, no contexto da escola de ensino integral pública, os impactaram nas diferentes escolhas durante suas trajetórias, entender até que ponto essas mudanças propiciaram transformações reais nessa modalidade de ensino (pública) e, em outro extremo, transformações reais também na vida do aluno, tanto em relação às experiências vividas durante o processo de ensino como também no período pós-escolar, isto é, em sua vida e prática social.

A ideia é também conhecer de que forma os dispositivos legais e as reformas que foram adotadas a partir deles para transformar o ensino público no Brasil, em especial o Ensino Médio, conseguiram efetivamente impactar esse cenário desfavorável, considerando-se que essas reformas implicam uma ampla reconfiguração temporal e metodológica, com

abordagens mais austeras e mais significativas, mas não apenas isso. Em outro extremo, a perspectiva é conhecer também até que ponto as experiências vividas por alunos egressos do Ensino Médio, já configurado para um Ensino de Tempo Integral em escolas públicas, podem de fato ser consideradas transformadoras.

A partir da análise das narrativas, extrapolando os objetivos já estabelecidos, podemos dizer que conhecer as histórias de vida e de formação das pessoas que vivenciam o cotidiano do Ensino Médio público estadual paulista, sobretudo estudantes no contexto aqui traçado, pode também nos auxiliar na compreensão da complexidade dessa realidade e no modo como as vivências escolares interferem nas escolhas e nas aspirações futuras dos jovens.

Nesse sentido, a partir da narrativa dos alunos, como já expresse anteriormente, a pesquisa de caráter qualitativo apresenta também indícios do ensino praticado em escolas públicas de Ensino Médio na modalidade integral, buscando resgatar processos que envolvem o ingresso, a participação efetiva no ensino, suas vivências e experiências mais significativas, e mesmo aquelas que de algum modo não foram tão significativas, e de que forma podemos estabelecer uma relação que tenha nexos causal quanto ao papel social que desenvolvem hoje como resultado desse processo. Estabelecer um elo entre o passado e o presente certamente contribuirá para identificar os pontos fortes e fracos desse modelo de ensino.

Levando em conta que a literatura ainda possui pouco material sobre o tema, como descrito anteriormente, considerando a adoção recente desse modelo, especialmente quando consideramos o período pós-legislação, de 2017 até agora, esta pesquisa busca contribuir no sentido de dar maior visibilidade ao processo formativo no âmbito das instituições públicas de Ensino Médio Integral, até mesmo para entender o impacto real, concreto, da Lei na prática pedagógica em si, algo que deve emergir das narrativas dos alunos ouvidos, já que, como previamente identificado nas entrevistas, são ressaltados impactos positivos de grande relevância no processo de ingresso e também permanência nessas instituições, bem como os efeitos posteriores.

É importante destacar, neste trabalho e em sua análise, que a linha do tempo é ao mesmo tempo sincrônica, ou seja, busca compreender a experiência escolar do aluno *pari passu* ao tempo em que ela ocorreu, quando ele efetivamente estudou em uma escola pública de ensino integral, mas também diacrônica, em busca de entender os impactos e os efeitos em sua vida social no atual contexto.

A seguir, apresento quatro eixos de análises que, para mim, ficaram mais destacados nas narrativas dos estudantes, especialmente no sentido do que refleti e aprendi a partir de suas falas. Assim, interpreto as narrativas dos estudantes à luz do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, como modelo epistemológico de interpretação, entendendo que tal paradigma

ajuda na compreensão da experiência narrada. Algo que foi bem analisado por Leandro (2020), quando nos afirma que as narrativas trazem indícios ligados à história do sujeito, e que esses indícios, pequenos, mudos e quase imperceptíveis estão entranhados no enredo da narrativa.

No primeiro eixo, apresento os estudantes, trazendo excertos sobre a apresentação de cada um deles, organizados em um quadro, um formato que me parece mais didático. Apesar de realizar alguns apontamentos sobre eles, acredito que caberá ao leitor contextualizá-los e interpretá-los de forma singular, à medida que suas vozes emergem na leitura deste texto. Em seguida, no segundo eixo, abordo as análises sobre a chegada na escola e o acolhimento, algo que também é muito relevante nas escolas de ensino integral, pelo efeito que reflete nos estudantes como um diferencial em relação às outras escolas em que estudaram. Na sequência, no terceiro eixo, abordo um tema que não é uma novidade, mas que considero ser a mais importante discussão nas pesquisas sobre a educação: os professores. E, por fim, no quarto eixo, finalizo com algumas considerações sobre a vivência dos alunos na escola PEI, falando um pouco sobre a vivência e recuperando o conceito com base em Vigotski. Todas as análises foram construídas com base nas referências teóricas discutidas nesta dissertação.

7.1. Quem são estes estudantes...

Na intenção de fazer a caracterização do grupo bem como estabelecer relações entre as histórias narradas de cada estudante egresso envolvido nesta pesquisa, apresento alguns excertos para apresentá-los, a fim de que também seja possível algumas escolhas entre o estabelecimento de aproximações e distanciamentos das narrativas. Assim, posteriormente, busco possibilitar o encontro de indícios que possam constituir a contextura da análise das experiências vivenciadas, no contexto da escola de ensino integral pública, a qual nos permite refletir sobre o que nos revelam as narrativas sobre os processos formativos desses personagens e a sua relação com as vivências posteriores à saída da escola.

É importante ressaltar que não estou aqui falando de qualquer Ensino Médio, mas, sim, muito especificamente do modo como os jovens que participam desse modelo de escola têm ou não oportunidade de fato de se ver, se projetar o futuro de uma maneira diferente com relação a sua trajetória; enfim, em relação ao impacto nos seus projetos de vida e na construção da sua identidade nesse contexto de escola.

Outro ponto que acredito ser fundamental trazer aqui foi um pedido que fiz para os estudantes no dia da apresentação da pesquisa. Na escola, como já disse, fazíamos um trabalho muito fortalecido sobre os princípios, as premissas e os valores do PEI. Nesse sentido, pedi aos estudantes que fizessem um exercício de não tentarem responder o que eu

esperaria ouvir como diretora da escola. Esclareci para eles que, naquele momento, conversava com eles como pesquisadora, em outro contexto. Pedi que fossem muito respeitosos com as suas memórias, salientei que não havia respostas certas e que eles tinham total liberdade para falar o que desejassem e achassem importante contar. Depois, fiz uma breve explanação sobre alguns possíveis conceitos que seriam apoio nas análises, e mais algumas informações de questões práticas, falei um pouco que o fato de terem estudado na mesma escola não queria dizer que todos tivessem tido a mesma experiência. Uma frase que me marcou de um deles ao se empolgar em participar da pesquisa foi: “A escola foi minha casa por muito tempo, e ser quem eu sou hoje é parte do que eu vivi lá, então vou adorar falar sobre isso” (Thiago).

Quadro 3 – Quem são os estudantes

Continua

Nome	Ano de conclusão	Idade	Excertos " Me fale um pouquinho de você..."
Claudinéia	2017	24	<i>Tenho 24 anos, sou natural de Bragança Paulista, atualmente estou cursando o décimo semestre de Direito da Universidade São Francisco. Vim de uma família de educadores, sendo ambos meus pais professores da rede estadual e, por isso, cresci com uma grande paixão pelos estudos, sendo sempre muito esforçada. Gosto de estar sempre aprendendo coisas novas, tal fato que me motivou a fazer mais de uma faculdade e abraçar a carreira acadêmica. Durante meu período escolar, por boa parte da vida, frequentei escola particular e, apesar de ter um ensino de qualidade que me abriu muitas portas, constantemente me sentia deslocada em comparação com os outros alunos. Foi um período na qual sofri bullying e me tornou mais introspectiva e insegura.</i>
Guilherme	2015	26	<i>Sou natural de Sergipe, mas criado em Bragança a vida toda, me mudei para cá com quatro anos. Tenho 26 anos; hoje, sou enfermeiro oncologista pediátrico e paliativista. Sou pioneiro na pesquisa na Enfermagem na São Francisco. Sou um homem homossexual, muito bem resolvido com minha sexualidade, mas viver na adolescência não é uma coisa fácil para quem é da comunidade LGBT. Hoje meu projeto de vida é ser professor e devolver para a sociedade o que fizeram por mim com 13 e 15 anos, e fazem até hoje.</i>
Thiago	2021	22	<i>Nasci em Campinas, e meus pais, naturais do interior do Rio de Janeiro. Passei minha infância entre várias cidades do Estado do Rio de Janeiro e com dificuldades de adaptação aos locais em que era inserido. No início de 2016, regressamos ao Estado de São Paulo, especificamente em Bragança Paulista. Minha família nunca teve uma vida financeira estável, e meus pais, quando eram casados, sempre fizeram um esforço muito grande para que eu estudasse em escolas particulares. Entrei na escola em 2019, depois do ano mais difícil da minha vida, academicamente e pessoalmente falando, pela dificuldade de um momento conturbado da separação dos meus pais, uma distância física</i>

Nome	Ano de conclusão	Idade	Excertos " Me fale um pouquinho de você..."
			<i>presencial com a minha família. Eu tive uma experiência com a depressão, síndrome do pânico, e foi bem difícil para mim, nessa época, assimilar algum diferencial que eu poderia ter academicamente falando. Hoje curso o quarto semestre de Biomedicina.</i>
Maria	2020	21	<i>Meu nome é Maria, tenho 21 anos, estou cursando o oitavo período de Pedagogia e trabalho atualmente como professora de oficina das escolas de período integral do município de Bragança Paulista. Ainda estou morando com os meus pais, vou continuar até terminar a faculdade. Infelizmente, o período da escola foi complicado, faltava bastante às aulas e sempre chegava atrasada, por conta dos meus problemas familiares e emocionais (hoje faço terapia). Nessa fase, cheguei a pensar que não iria aguentar terminar o Ensino Médio, e, sinceramente, acredito que se não fosse pela escola eu não estaria aqui hoje contando um pouquinho da minha história.</i>
Raquel	2019	22	<i>Eu sou a Raquel, agora eu tenho 22 anos, não fiz aniversário ainda. Eu vim de uma família que é uma família humilde, então nem minha mãe, nem meu pai, nem ninguém da minha família tinha feito o ensino superior, nem público nem privado. Então, eu botei na minha cabeça que se eu estudasse, na verdade os professores botaram na minha cabeça, né! Meus pais são autônomos, então o meu pai, sofreu um acidente logo quando nasci, quebrando o pescoço e ficando tetraplégico por um tempo. Apesar de voltar a andar, sua capacidade física foi reduzida...na verdade, é aposentado por invalidez, mas ele faz os rolos dele lá de "roleiro", essa galera aí do sítio, e minha mãe faz queijo ou, às vezes, ela está fazendo uma outra coisa. Então sempre foi algo assim, um empreendedorismo familiar mesmo. Faço Engenharia de Alimentos e sou coordenadora de uma organização internacional sem fins lucrativos que se dedica a inspirar jovens universitários a transformar vidas. Apesar de toda a simplicidade e humildade, minha infância foi feliz, cresci em meio rural, onde aprendi a aproveitar as coisas simples da vida.</i>
Idíla	2021	19	<i>Idíla, tenho 19 anos agora...é... como passa rápido, meu Deus. Sou de Minas, sou de Betim, nasci lá, mineirinha, vim para Bragança, eu estava entrando no nono ano. Faço Enfermagem. A minha família é uma família não muito unida, os meus pais são separados. Não aquela família tradicional, mas o meu avô vem de uma história muito diferente. O meu avô é índio, nasceu no Nordeste, meu avô atualmente trabalha e é um químico de mão cheia. Porém, não formado. Então, isso me ajudou e me inspirou muito. Ele sempre conversou muito comigo sobre o quão importante era eu estar aí, sabe...ele não terminou o ensino médio. Então, o meu vô é uma pessoa de grande expressão para mim. A minha vô não terminou o ensino médio. Todos os meus tios. Minha mãe foi a única pessoa que terminou, mas meus dois tios mais próximos não. Acho que a realidade de dentro de casa que me inspirou a tentar seguir, sabe...eu preciso terminar a escola, me entregar, para que eu possa ter um futuro diferente do deles...sabe...e não é à toa, sou a primeira pessoa da minha família, da mãe, pai, tio, a estar na Universidade.</i>

Nome	Ano de conclusão	Idade	Excertos " Me fale um pouquinho de você..."
Vanessa	2019	23	<i>Vanessa, tenho 23 anos, sou mãe de dois filhos, me formei em área administrativa. Eu só não tive pai, e não tive mãe...O que eu tenho para falar sobre a escola em si, o ensino, é que eles foram meu apoio, porque, durante a minha vida, mais em específico os últimos cinco anos, que foi onde minha mente se formou mesmo, para entender quando eu precisei de um apoio, de um porto seguro, de alguém para confiar e apoiar, e eu não tive dentro de casa, eu tive na escola. Meu pai, assim que descobriu que minha mãe estava grávida, a abandonou, foi embora, não quis saber mesmo. Minha mãe acabou entrando no mundo das drogas, inclusive hoje ela é viciada em drogas. Eu morei com minha avó até 11 anos, e a minha mãe com ansia da droga, hoje em dia não culpo ela, porque é uma doença, ela me batia para que minha avó desse dinheiro para ela comprar droga, me espancava mesmo. E aí fui parar em um abrigo, fiquei 28 dias lá, entre setembro e outubro; e no final de outubro, eu saí e fui morar com uma tia minha. Essa minha tia é uma idosa, muitas coisas que eu passei lá eu prefiro não culpar ela, porque eu acredito que o perdão é uma das maiores armas que a gente tem na vida, e eu perdoei ela de tudo que ela fez, e tá tudo certo, mas fez parte da minha história, então eu tenho que falar. Ela não deixava eu sair, ela não deixava eu ter amigos, ela não deixava eu usar calça, ela não deixava eu cortar o meu cabelo, eu tinha que ir para a escola de saia e eu passava muita vergonha, eu não tinha telefone, eu não tinha uma televisão, eu ficava trancada dentro de um porão, às vezes, ela passava café para mim por uma janela bem pequenininha. Com 13 anos eu tentei me matar pela primeira vez, eu tentei o suicídio, foi quando ela me colocou na escola em um ensino integral, para eu ficar mais tempo na escola.</i>
Julia	2021	22	<i>A Julia que ingressou no ensino médio, em 2019, era uma pessoa que não estava com a cabeça muito bem. Tinha acabado de acontecer um evento que não foi uma situação agradável na minha vida, então já entrei no ensino médio muito desmotivada, né! Então, entrei com a mentalidade de eu nem saber se eu ia conseguir me formar, porque na minha cabeça eu tinha muitos pensamentos ruins. E no ensino médio eu encontrei muito apoio, e muita gente que levo até hoje na minha vida toda, que foram muito importantes para minha história, que me ajudaram em questões emocionais e financeiras, que serviram como uma base, apoio para eu me tornar a pessoa que eu sou hoje, e que eu vou levar para sempre elas. Meu pai trabalhava fora, ele vendia bala no farol; hoje, consegui se aposentar. Minha mãe estava trabalhando durante a pandemia, né, porque a prefeitura fez um projeto e estava empregando as pessoas, só que o contrato dela terminou agora em agosto, aí ela não está trabalhando. A situação de brigas que tem entre eles continua.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das falas dos participantes da pesquisa.

Os estudantes egressos viveram grande parte de suas vidas na cidade de Bragança Paulista, uma cidade do interior do estado de São Paulo, que, de acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população de 176.811 habitantes (IBGE, 2022). Bragança Paulista é conhecida como a

“Terra da Linguíça”. É a cidade mais populosa da região bragantina e tem o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) da região. Importante trazer para nossa análise os contextos em que as histórias são vividas; afinal, de acordo com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, é a partir daí que podemos refletir sobre as expectativas que as vivências e a cultura oportunizam para que o sujeito possa se desenvolver.

Assim sendo, o lugar de onde viemos, nascemos e crescemos pode ter influência ou não em quem nós somos. Nas palavras de Raquel: *“Apesar de toda a simplicidade e humildade, minha infância foi feliz, cresci em meio rural, onde aprendi a aproveitar as coisas simples da vida.”*. Já para Idíla, foi seu avô que despertou algo nela sobre a importância dos estudos:

O meu avô é índio, nasceu no Nordeste, meu avô atualmente trabalha e é um químico de mão cheia. Porém, não formado. Então, isso me ajudou e me inspirou muito. Ele sempre conversou muito comigo sobre o quão importante era eu estar aí, sabe...ele não terminou o ensino médio. O meu vô é uma pessoa de grande expressão para mim (Idíla).

Dessarte, uma determinada cultura pode nos influenciar, e muito, pode nos dar oportunidades ou não, para a realização dos nossos desejos e projetos de vida. Nesse sentido, quando se trata do conceito de vivência como uma das unidades de elementos do meio e de elementos da personalidade, como a unidade sujeito/cultura, refere-se justamente a isto: a importância da relação do sujeito com o meio em que vive. Essa relação implica que a vivência presume o entendimento de que uma experiência vivida de forma intensa pode modificar a nossa maneira de pensar, agir e sentir. De acordo com Brito (2021, p. 122):

Assim, aos poucos vi, no vai e vem das ondas, a individuação, a apropriação das particularidades, a construção da personalidade consciente e a própria formação da consciência e os processos de tomada de decisão e a existência de um sujeito concreto que sou e que estou sendo.

É possível perceber nos trechos das narrativas que os estudantes relataram como chegaram à escola, em que situações se encontravam, como relatou Vanessa: *“O que eu tenho para falar sobre a escola em si, o ensino, é que eles foram meu apoio [...] quando eu precisei de um apoio, de um porto seguro, de alguém para confiar e apoiar, e eu não tive dentro de casa, eu tive na escola”*. Julia também compartilhou como estava, ao chegar à escola: *“A Julia que ingressou no ensino médio, em 2019, era uma pessoa que não estava com a cabeça muito bem”*. O fato é que grande parte dos alunos se encontravam, naquele momento, a partir de situações reais e concretas, em situações culturais e sociais singulares, em relação ao valor pessoal atribuído por cada um em seu processo formativo, em situação de vulnerabilidade. Lembro-me da convivência com cada um desses estudantes, a chegada deles na escola, os momentos difíceis que cada um estava vivendo, em uma fase da vida que deveria ser de muita vivacidade e alegria. No dia que recebemos a mãe do Thiago para fazer a solicitação de matrícula na escola, imaginei que seria um aluno que nos traria muitos

desafios, tamanha a complexidade dos acontecimentos vividos e relatados por sua mãe para nós. Ele nos contou sobre esse momento:

Entre na escola em 2019, depois do ano mais difícil da minha vida, academicamente e pessoalmente falando, pela dificuldade de um momento conturbado da separação dos meus pais, uma distância física presencial com a minha família. Eu tive uma experiência com a depressão, síndrome do pânico, e foi bem difícil para mim, nessa época, assimilar algum diferencial que eu poderia ter academicamente falando (Thiago).

Contudo, confrontando todas as nossas expectativas, ele foi um aluno que se destacou positivamente desde o seu primeiro dia na escola. Assim como Thiago, os demais estudantes que aqui apresento e quantos outros demais que estão por aí nas escolas, carregam consigo uma existência concreta, e muitos se encontram em situação de vulnerabilidade (*bullying*, violência doméstica, fome, depressão, abandono parental, preconceito etc):

Foi um período na qual sofri bullying e me tornou mais introspectiva e insegura (Claudinéia).

Sou um homem homossexual, muito bem resolvido com minha sexualidade, mas viver na adolescência não é uma coisa fácil para quem é da comunidade LGBT (Guilherme).

Eu tive uma experiência com a depressão, síndrome do pânico, e foi bem difícil para mim, nessa época [...] (Thiago).

Nessa fase, cheguei a pensar que não iria aguentar terminar o Ensino Médio, e sinceramente, acredito que se não fosse pela escola eu não estaria aqui hoje contando um pouquinho da minha história (Maria).

Eu vim de uma família que é uma família humilde, então nem minha mãe, nem meu pai, nem ninguém da minha família tinha feito o ensino superior, nem público nem privado, então eu botei na minha cabeça que se eu estudasse, na verdade os professores botaram na minha cabeça, né? (Raquel).

Com 13 anos, eu tentei me matar pela primeira vez, eu tentei o suicídio, foi quando ela me colocou na escola em um ensino integral, para eu ficar mais tempo na escola (Vanessa).

Contextos e situações que os impactavam muito, em quem eles eram, são e serão. Todavia, no caso desses estudantes, em sua vida concreta, eles procuraram modificar as condições que determinaram suas condutas, criando soluções para lidar com os seus desafios de vida, apoiados, em parte, por algumas especificidades da escola em que estudaram.

Outro ponto relevante nos processos de significação desses estudantes, que estavam no momento da adolescência, período em que seus pensamentos estavam se desenvolvendo e formando conceitos – um estágio da vida em que o ciclo do intelecto se fortalece. Nesse período, como aparece, por exemplo, na fala da Raquel – “[...] então eu botei na minha cabeça que se eu estudasse” –, ou de Guilherme – “[...] viver na adolescência não é uma coisa fácil para quem é da comunidade LGBT” –, ou, ainda, de Vanessa – “[...] eu tinha que ir para a escola de saia e eu passava muita vergonha” –, eles estavam vivendo tipicamente o que foi relatado que acontece na adolescência, uma transferência de sentido e significado do conceito

de situações concretas, e que impactava muito também no plano abstrato. O conceito tem uma origem social e sua formação envolve, antes, essa relação com os outros, só depois passando a ser de domínio do próprio indivíduo. Primeiro, quando criança foram guiados pela palavra do outro; e, então na adolescência, começam a se utilizar de suas próprias palavras para orientar o seus pensamentos, que, ao se guiar pelas suas próprias palavras, uma vez que essas palavras criadas, pensadas e circuladas no mundo passam a ter sentido para eles, mesmo assim, sendo um sentido social, é o social no indivíduo. Assim, elegi a opção de apresentar algumas descobertas por meio da análise narrativa, que é um modo de interpretação mais conectado à experiência, por meio deste gênero textual em que meu excedente de visão, como aprendi na tese de Leandro (2020), se encontra com as histórias de vida dos estudantes.

As narrativas dos estudantes trouxe muitos relatos de luta, resiliência, superação de dificuldades, mas trouxe também relatos de apoio da escola e dos professores, exemplos de solidariedade e generosidade.

7.2. A chegada na escola e o acolhimento

Ser recebido por outros estudantes ao chegar à escola, ou ter em outros estudantes, em seus pares, o apoio que necessitavam, a palavra que precisavam ouvir, fez uma diferença...

Como já apresentado nesta pesquisa, o acolhimento é uma atividade em que os estudantes novatos são recepcionados por estudantes veteranos, adolescentes e jovens que já estudaram em escolas PEI, e tem o objetivo de apresentar esse modelo de escola para quem está iniciando. Chamamos de rito de passagem pois os alunos fazem dinâmicas e são orientados sobre os fundamentos do PEI e também são motivados a refletir sobre seus sonhos e suas aspirações. No fim do acolhimento, os estudantes novatos deveriam ser capazes de escrever um primeiro esboço do seu projeto de vida e de se apresentar coletivamente como protagonistas juvenis.

Thiago, quando contou de um episódio em que recebeu novos alunos no Ensino Médio na escola, como o “acolhedor”, narrou a importância desse papel para ele, distanciando-o de seus problemas pessoais e emocionais e fazendo com que ele pudesse olhar para si de outra perspectiva, em uma nova relação dele com outros alunos e dele consigo mesmo:

O que foi inesquecível foi o primeiro acolhimento, como acolhedor. E você se senta, e olha aquele bando de adolescente, e você pensa que tem que falar para eles o que é estudar aqui e o que eles estão prestes a viver, as experiências, e foi marcante. No meu primeiro acolhimento, teve um momento assim que a gente sentou, foi mais uma roda de conversas e começamos a contar um pouco da nossa trajetória de vida, e ali eu me senti muito à vontade

e abraçado por todos os alunos que estavam ali, e me sentei e contei a minha história, os momentos que tinha vivido até ali. E eu me lembro que ali, quando eu contei a minha trajetória, eu chorei de derreter, de derreter, de olhar assim, e o pessoal estar com carinho de choro também, e esse momento é especial para mim, porque quando contei minha história para as pessoas como se elas fossem amigas pessoais minhas, eu comecei a ver que não estava vivendo qualquer momento da minha vida, comecei a perceber que aquilo era diferente para mim, e comecei a enxergar aquilo com muito carinho, porque eu falei: “Olha, essa aqui é a minha oportunidade de fazer com que esse período difícil da minha vida vire um capítulo, e que eu possa olhar para trás e lembrar dele com sentimento de que eu consegui, que eu passei por ele, concluí ele, e não olhar para trás e me sentir triste por não conseguir, e ficar frustrado com esse momento difícil”. Para mim esse momento difícil não é uma frustração, fez parte da minha trajetória, e foi determinante para que eu chegasse aqui hoje (Thiago).

O momento vivido narrado possibilita a reflexão e a reelaboração de sentidos do que fora experienciado. Thiago atribui isso a um momento de escuta – “E você senta, e olha aquele bando de adolescente, e você pensa que tem que falar para eles [...]” –, à possibilidade de construir outros sentidos para a sua história – “[...] comecei a perceber que aquilo era diferente para mim, e comecei a enxergar aquilo com muito carinho [...]”.

Assim como Thiago, os outros também lembraram do acolhimento como algo marcante:

Não tem nada mais marcante na vida dos acolhedores, do que o acolhimento. Tem coisas que eu uso hoje em dia na sala de aula. Eu faço acolhimento com meus alunos. Não existe ensino integral sem o acolhimento. Não o acolhimento só dos dois primeiros dias de aula, mas o acolhimento geral, todos os dias, todos se apoiando, um incentivando o projeto de vida do outro (Maria).

De acordo com Vigotski (1999), o papel da mediação no processo de aprendizagem é muito importante, o indivíduo não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal. Assim sendo, por meio do acolhimento, há possibilidades de construir-se com os estudantes um processo que se inicia com mecanismos que podem viabilizar um respeito mútuo e uma melhor convivência entre eles; de prepará-los para os possíveis enfrentamentos, por meio de um repertório emocional e dinâmicas que clarifiquem as formas acolhedoras e respeitadas de convivência.

O processo do acolhimento dá-se por uma tomada de consciência, em que as reflexões, o conhecimento de si e do outro, implica o desejo de transformar a realidade e também se transformar. Vigotski (1999) refere-se à transformação da emoção que a arte suscitaria (nesse caso, por meio de dinâmicas e atividades lúdicas, com músicas e jogos), nos levando à compreensão de que a transformação provoca também avanços no pensamento verbal. Operando por meio de signos e significados, o social e o psíquico são mediados pelas atividades escolares e a apropriação desses conhecimentos traz transformações qualitativas na totalidade do ser, alterando, assim, as funções de percepção e consciência de si e do

mundo.

É, e o que eu mais acreditava, em que eu acredito ainda era, tipo, o que eu estava falando, que a gente estava fazendo também, estava mudando o pensamento de outras pessoas, então era de que uma mini fábrica de pessoas que estavam mudando a vida, então isso era muito legal, porque as pessoas falavam assim “nossa, legal. Então tá, então a gente vai fazer!”. Então, eu acho que isso era mais marcante (Raquel).

Nesse sentido, temos um movimento dialético, que tem o significado compreendido e internalizado como base para a formação de um novo conhecimento. Esse entendimento ocorre por meio da análise e da abstração, resultando em um trabalho em que são identificados o vínculo, o respeito mútuo, a autoconfiança e confiança, a autonomia e o acolhimento de medos, dores e traumas.

Dada a intensidade da dimensão afetiva da temática “Acolhimento” nas escolas do PEI e da importância desse tema para a construção de sentidos e significados para os estudantes, a fim de entendermos a relação da constituição do sujeito e da afetividade, na perspectiva histórico-cultural, trazemos Gomes (2014, p. 164), que nos diz:

Vigotsky admite que o caminho para que se encontre uma verdadeira explicação teórica e metodológica do afetivo na estrutura psicológica do sujeito não pode dispensar a análise da atividade humana – categoria constitutiva do psiquismo humano – na relação que esta mantém com a consciência, sobretudo porque, necessariamente, ambas conduzem à tese do desenvolvimento histórico da afetividade.

Então, ao analisar os excertos dos textos narrativos dos estudantes, algumas pistas nos demonstram que o desenvolvimento histórico da afetividade foi constitutivo do psiquismo humano. Dessa forma, essa reflexão alinha-se ao entendimento de que, como trata a psicologia dialética, materialista e histórica, os processos psíquicos e fisiológicos não se estudam separadamente, mas, sim, em sua unidade.

Os momentos vividos na chegada à escola desses estudantes e dos outros que os acolheram na instituição escolar estão presentes em todos os relatos. Quando Raquel fala: “[...] estava mudando o pensamento de outras pessoas, então era uma mini fábrica de pessoas que estavam mudando a vida”, ela reflete que já tinha uma consciência ali naquele momento de que as mudanças estavam acontecendo e deveriam acontecer.

Ao participar das atividades de acolhimento, os estudantes fazem relatos, identificam as mudanças, baseados na observação de características concretas. Agora, na representação, utilizando-se da linguagem, eles ressaltaram as características que consideraram relevantes, abstraindo as características secundárias ou que consideraram menos importantes. O conceito, então, se concentra, finalmente, na forma abstrata, e os atributos genéricos do objeto ou do fenômeno são expressos pela palavra. Vigotski (2001b, p. 246) nos ensina que:

A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma

estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ele é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos.

Tendo por base esses estudos e visando compreender como se dão os processos de formação conceitual, cabe salientar que Vigotski concluiu que eles se originam no início da infância. Somente na adolescência é que chegarão à maturidade, com o desenvolvimento das funções mentais, formando uma base psicológica para o processo da formação conceitual.

Outras considerações importantes surgem neste contexto de análise. Os depoimentos dos estudantes revelam que suas memórias parecem ser muito recentes, por esse motivo entendemos ser importante salientar o olhar mais afetivo. Da reflexão sobre esse período e como ele se deu, emergem também questões importantes e que são muito significativas para nós educadores, como, por exemplo, a evasão escolar, uma vez que justamente nesse período de transição estão os maiores desafios, surgem diferentes motivações, as quais influenciam na tomada de decisão desses jovens sujeitos permanecerem ou não na escola.

7.3. Os professores marcantes

Ter professores que se assumiam como corresponsáveis pela formação dos estudantes fez muita diferença na escola. Assim, foi impossível não trazer, aqui, o que os estudantes falaram sobre os professores de sua escola. Como os professores foram parceiros, preocuparam-se com a humanização deles, a importância do abraço carinhoso, das conversas, das dicas sobre o futuro profissional, toda verossimilhança de histórias vividas. De fato, os professores que fizeram a diferença, mostrando o quanto o cognitivo e o afeto estão imbricados.

Uma coisa que eu lembro também, o que me marca muito é que os professores, eles eram muito presentes. Então, tipo, eu fiquei assustada, porque, tipo, eu nunca tinha tido professores tão preocupados e tão ali; parecia que eles realmente gostavam do que estavam fazendo, sabe? Então acho que isso ajudou bastante. A gente tinha também as tutorias (Raquel).

Quais indícios surgem nas narrativas sobre as relações intersubjetivas no contexto educativo? Dentre os destaques, os professores são os personagens que mais emergem na fala dos estudantes.

A escola é um espaço privilegiado para a produção de novos sentidos e significados, entremeados por uma rede interativa altamente complexa. Professores e estudantes tornam-se presentes uns nas vidas dos outros e atualizam suas histórias de vida nesse espaço.

Quando transcrevi a narrativa da Maria, lembrei-me de que o professor citado por ela tinha um contexto na sua vida pessoal parecido com o da aluna. Maria afirmou:

[...] ele quem percebeu que eu não estava aguentando. Que eu estava com um problema em casa também, foi ele que mais me ajudou, assim, durante todo o processo. Todos os professores me ajudaram muito, mas ele me abraçou de um jeito diferente, assim, como se fosse com ele, como se eu fosse parte da família dele, e foi muito marcante para mim. Eu acho que toda a ajuda que ele me deu, todo o incentivo que ele me deu para fazer faculdade, para não desistir, para todas as vezes que eu estava chorando, ele ir lá me ajudar, me deram força para seguir.

Assim, como nos ensinou Paulo Freire, professor também é gente, e por esse motivo, nossas ações estão imbricadas de reflexos das nossas vidas pessoais, nos permitindo compreender melhor a dinâmica de tempo e espaço na vida de uma pessoa. Na perspectiva das narrativas, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91): “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Ao professor cabe a condução dos processos de significação, que envolvem situações de ensino-aprendizagem? Quando falamos de Vigotski e de uma abordagem histórico-cultural, e do papel mediador do professor, é importante caracterizar como se dá esse trabalho desenvolvido por essas lentes. A partir dos excertos das narrativas dos estudantes, podemos inferir que o professor, para que tenha relevância na vida escolar do aluno, deve realizar um trabalho com demasiadas implicações.

Raquel conta, a seguir, sobre a conexão que tinha com seus professores e evidencia um envolvimento para além do que está previsto no cumprimento da função docente protocolar. Entretanto, não há como se esquivar da importância do que ela nos traz e do papel do professor, que se desdobra em muitas outras funções, e que devem ser reveladas e assumidas conforme a sua relação com o desenvolvimento de seus alunos.

“Socorro professora, a gente tá desesperada”. Daí ela foi lá em casa e deu uma aula pra gente. Foi bem legal. Uma outra professora que marcou assim, tipo, meio que amizade foi a V., que era amiga de todo mundo, era meio que do povo assim, mas era muito boa, assim, conversar com ela sabe, sobre a realidade que estava acontecendo. A M. também sempre tinha umas dicas, parecia uma mãe assim, meio que uma vó, sei lá. Ela era super fofa; e você né F., você não foi uma professora, mas foi, tipo, uma pessoa que me marcou muito também no Ensino Médio, que você estava lá ajudando, a gente era muito próxima por conta do acolhimento. Então, a gente sempre estava junto, eu, você...a gente criou uma conexão muito grande. Acho que por a gente acreditar nesse mesmo propósito que é, tipo, a transformação jovem. Acho que isso é uma coisa que liga muito as pessoas, sabe, o propósito (Raquel).

Segundo Vigotski (2001b), cabe ao professor a organização do ambiente social, que é um fator educativo por excelência. Nesse sentido, a posição do aluno como aquele que conduz o seu próprio processo de aprendizagem deve ser enfatizada. Naquele momento da

escola, esses alunos não percebiam, mas a professora R., por exemplo, os apoiava e mostrava os caminhos para que eles avançassem cada vez mais sozinhos no seu percurso formativo. Quando Raquel fala da relação que tinha comigo e das nossas afinidades: “[...] *a gente sempre estava junto, eu, você...a gente criou uma conexão muito grande. Acho que por a gente acreditar nesse mesmo propósito que é, tipo, a transformação jovem*”, é porque, de fato, ela percebia que não dava para eu fazer de conta que eu estava realmente interessada nessas transformações e, em contrapartida, isso também fazia sentido para ela.

Diante de um cenário nada positivo na educação, muito tem se falado em políticas públicas voltadas para a educação, e sobre o que tem se falado, a formação de professores, é um assunto que repercute bastante como um dos elementos responsáveis no cotidiano da escola para uma defasagem na aprendizagem discente. Em nosso entendimento, outros temas deveriam ter bastante relevância, e deveriam ser abordados, como, por exemplo, se colocar à escuta dos estudantes, a fim de compreender como eles avaliam seu próprio processo de escolarização, isto é, entender a escola a partir da análise dos estudantes.

Nossa, cara...o vínculo...o tempo todo...acho que o que mais vou falar, era o vínculo que a gente tinha com os professores, isso para mim foi a coisa que mais me construiu [...]. Acho que o principal que sinto falta da escola é o vínculo que eu tinha com os professores e o tanto que este vínculo pode passar para a gente, alunos... era incrível... (Idíla).

O que de tão relevante traz esse vínculo com os professores? Como o leque de possibilidades nesta temática pode se ampliar muito, no caso desta pesquisa, parto da análise do papel do professor, compreendendo que o sentido pessoal é produzido na relação com a atividade humana. Portanto, para que os sentidos pessoais possam ser analisados, torna-se essencial compreendê-los a partir da estrutura da atividade humana (Leontiev, 1983).

Ao analisar os dados e categorizá-los, retomamos o Paradigma Indiciário, uma vez que as análises não se baseiam nas características mais vistosas da situação pesquisada, porém atenta em indícios, às vezes imperceptíveis, sintomas, signos pictóricos, pormenores, dados marginais e pistas (Ginzburg, 1989b).

Durante as entrevistas, ao perguntar aos estudantes sobre seus professores marcantes e sua importância na escola e nas suas vidas, os motivos expressos por praticamente todos referem-se ao vínculo que tinham com eles. Nenhum estudante relatou a importância do conhecimento em relação à disciplina ministrada pelo professor, mesmo quando esse viés foi citado – para contextualizar uma situação de que a professora se disponibilizou a dar aulas fora de seu horário de trabalho, sendo a atitude que marcou. Nesse sentido, encaminhamos para o entendimento de que os conteúdos escolares somente estarão a serviço do desenvolvimento dos alunos se forem operados na conjuntura dos seus processos de significação, tendo em conta que a função primordial da educação é a de nutrir possibilidades

relacionais.

Vanessa, quando contou do apoio que recebia na escola, refletiu sobre a importância da escola na relação com seus problemas pessoais:

O apoio que eu não tinha em casa eu encontrei na escola...de dar o conselho, de ensinar, de aprender, de tudo. [...] tinha dias que eu chegava lá chorando e não conseguia falar, e eles só me abraçavam, e era só isso que eu precisava, porque eu era muito sozinha, as minhas férias eram muito tristes [...]. A escola me formou né, fez eu ser quem eu sou hoje, sem ela eu temo muito que eu estivesse agora como minha mãe, porque eu não tinha amor, não tinha família, eu não tinha ninguém (Vanessa).

Deparamo-nos, então, com um motivo importante, não apenas narrado pelos estudantes, mas principalmente vivido por eles. Esse motivo afetivo relacionado à presença do outro, e que, mesmo às vezes não se relacionando diretamente à atividade de estudo, deve ser considerado na relação pedagógica. Nesse contexto, o papel do outro no desenvolvimento humano (Vygotski, 1995) e a comunicação íntima pessoal (Elkonin, 1987) são importantes balizadores nesta análise. O papel do outro no desenvolvimento humano, o motivo “vínculo” ou “ser próximos” não evidencia relação direta com a atividade de estudo; pelo contrário, trata da relação entre eles, mesmo que isso nada tenha contribuído para o aprendizado escolar. Importante salientar, então, que o papel do professor na organização de atividades pedagógicas deve se dar a partir da compreensão do que nos diz Elkonin (1987) a respeito da comunicação íntima pessoal, atividade principal na adolescência. Entendendo que a relação com os amigos e companheiros de escola tem lugar central na formação da personalidade e, nessa perspectiva, faz todo sentido que tal relação seja um motivo importante da atividade desenvolvida na escola, e que os professores, para serem marcantes para eles, devem fazer parte desse círculo de “amigos”. O momento vivido narrado por Thiago fala exatamente disso, possibilita a reflexão e a reelaboração de sentidos do que fora experienciado:

O R. de matemática e a relação com ele para mim ficou muito marcada, porque era diferente da que eu tive antes com outros professores em outros colégios. Minha relação com ele não era professor e aluno, a gente passou uma barreira, que é a da amizade, ele virou um amigo mesmo. Eu me lembro das aulas, que, para alguém de fora, poderia até parecer uma coisa meio desrespeitosa, porque era muito de amizade. A gente se tratava muito diferente, não só com ele, citei um caso específico, mas com outros professores também (Thiago).

Refletindo sobre o que nos fala Thiago, da sua relação com o professor de matemática, tenho certeza de que as relações entre eles eram sim com limitações do que podemos chamar de uma “amizade”. Todavia, o professor conseguia adentrar o universo dos estudantes, se posicionando de maneira próxima com seus alunos. Como eu os acompanhava, sei que, na verdade, a intencionalidade principal do professor era que seus alunos de fato aprendessem matemática.

Ao analisar esses fatores afetivos, eles não condizem diretamente com as ações de estudo, mas são muito importantes e podem ser um dos motivos eficazes se forem considerados como pontos de partida e trabalhados como mediações para tal atividade. Nessa perspectiva, de acordo com Asbahr (2014), o papel do professor deve ser valorizado na coordenação do grupo de estudantes e na transformação desses motivos afetivos em motivos cognitivos.

Nesse imbricado de relações, Pucci, Bezerra e Ferreira (2024) alertam que há necessidade de uma formação para tal atuação, que também requer esforços e demanda estudos voltados às particularidades aqui mencionadas. Nessa acepção, Idíla e Raquel nos falam sobre a importância dos momentos com seus professores para as suas escolhas:

A professora R. me ajudou a bater o martelo: eu vou para a área da saúde! Com ela eu fui para a feira de neurociência no Albert Einstein...e aquilo ali me construiu como Idíla de uma forma gigantesca e foi importante eu ter este vínculo com ela, porque eu falava com ela “eu tenho uma ideia do que eu quero fazer, mas não sei...” e ela já contava todas as experiências dela...maluca, tudo o que ela já tinha vivido, como foi para ela estar na área médica, de biologia tals ...e todos os professores...Ela contava dela na faculdade...e ela contava os casos, por exemplo, na Olimpíada de Neurociências, ela contava, é assim, é assado, você vê os médicos falando, os neurocirurgiões...e eu pensava: “Caraca...meu Deus!”. A V. também me ajudava... “Qual faculdade quer fazer?”, a gente pesquisou várias, fisioterapia, enfermagem, medicina... [...] e ela falava: “Olha, o que você gosta...o que tem o componente curricular desse curso...”, me ajudou muito (Idíla).

Quem me dava mais informações eram os professores que tinham ou vindo de universidade pública ou que conheciam o processo já e me contavam. Mas não era algo, por exemplo, que eu tinha em casa; eu também pesquisava sobre, mas é diferente você pesquisar, ter todas as informações e viver realmente aquilo na pele (Raquel).

Nessa direção, Vygotski (1996) ensina que não se pode separar os planos afetivo e cognitivo do funcionamento psicológico, refutando os pesquisadores dualistas da psicologia tradicional que defendiam tal divisão. Não se desconsidera, assim, os conteúdos escolares ensinados pelos professores, uma vez que eles propiciaram aos alunos o ingresso na universidade, mas essa aprendizagem deve estar inserida na unidade afeto/cognição. “O afeto e o intelecto não são dois polos reciprocamente excludentes, mas duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis” (Vygotski, 1996, p. 314, tradução própria).

Ainda segundo o autor, as emoções são funções psicológicas superiores, sendo, dessa maneira, culturalizadas e possíveis de desenvolvimento. À medida que o estudante se desenvolve, as emoções vão se transformando, se afastando de sua origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico-cultural. Desse modo, os significados construídos no contexto cultural onde o aluno está inserido medeiam a gênese da sua vida afetiva social e reforçam a importância do espaço de escuta.

Quando os estudantes falaram das professoras que ajudaram com o vestibular, que a informação chegava muito pelo motivo dos professores terem a vivência universitária e, também, quando elas contaram da professora que foi à casa de uma das estudantes dar aulas, são questões muito importantes sobre a profissão docente. Demonstra um pouco da importância, do impacto do professor ter uma formação acadêmica, do quanto isso é motivador e reverbera na inserção junto aos estudantes, no encorajamento para os estudantes seguirem nos estudos. Entretanto, e ao mesmo tempo, sabemos o quanto são problemáticas essas situações na defesa da profissão docente, uma vez que são argumentos salvacionistas, redentores e pode levar à impressão que só o amor à profissão basta. Então, a ideia de que a professora sozinha, com a sua força de vontade, é capaz de transformar e mudar a vida de um sujeito para sempre, ou a de que ela ama muito o trabalho que faz, ama seus estudantes e, por isso, nem precisa ser tão profissional, pode fazer concessões, me provoca muito sobre a visão que isso reproduz.

Não há como não salientar que, na escola pública dos alunos participantes desta pesquisa, a dinâmica de funcionamento era muito diferente do que na maioria das escolas públicas. Guilherme lembrou isso quando disse: “[...] a equipe de docentes, principalmente quando se tornou integral, e a equipe estava sempre com a gente, dificilmente tinham substitutos, e a gente tinha tutoria e diversas disciplinas diversificadas com professores que eram incríveis”. Então, não dá para dizer que estamos tratando de situações que estão dentro da normalidade do contexto de trabalho de professores. Não são todos os professores que tem condições de ir até a casa do aluno quando ele desaparece da escola, e isso nem deveria ser o papel do professor, o de ser o super-herói que vai salvar. Entretanto, isso é uma prática comum, o professor se envolve nessa relação, de modo que se sente assim, o salvador, e acaba abarcando responsabilidades que fogem ao escopo de seu trabalho. Na situação narrada por Julia, isso fica muito evidente:

Eu lembro até hoje da sensação, foi numa semana que eu tive uma recaída bem grande e não queria estudar mais, aí fiquei uma semana sem ir para a escola, e vocês chegaram no portão de casa. Você, o professor I. e as meninas, com uma cartolina, elas escreveram as frases que eu falava e elas achavam engraçado, e a sala inteira assinou atrás da cartolina pedindo para eu voltar pra escola. Eu acho que aquilo foi o combustível que eu estava precisando para seguir minha vida, para continuar e ver que eu tinha pessoas ali que se importam comigo realmente, que fazer bobagem não era uma opção no momento, e nunca foi (Julia).

É notável a atitude dos educadores que, segundo a estudante, salvaram sua vida? Logicamente que sim, mas o que temos a intenção de mostrar aqui é que, quando condições melhores são disponibilizadas, as condições de avançar na aprendizagem dos estudantes também podem ser melhores.

Com essas ideias sobre formação de professores, sobre a profissão docente, é muito

importante caracterizar a possibilidade da educação na transformação social, porém não dá para nos colocarmos no lugar de salvadores, que não têm vida própria, que não têm amor próprio, e que são responsáveis por toda e qualquer transformação social, como se as demais instituições sociais não tivessem responsabilidade na transformação social ou na mudança da vida desses sujeitos. O amor e o afeto, como dito anteriormente, são muito importantes, pois a maioria de nós educadores gostamos muito do que fazemos, mas isso não é tudo!

Na tentativa de acessar o que foi vivido por esses estudantes, além da escuta de suas vivências, poder refletir sobre os sentidos construídos sobre a profissão docente é muito rico. A possibilidade de ter a oportunidade de poder deflagrar injustiças e me posicionar com enunciados de atos de resistência sobre a docência gera uma vivacidade e energia que despertam sentidos em mim para que eu siga minha profissão. Algo que foi despertado em mim com mais intensidade no cursar deste Mestrado e nas relações com as minhas orientadoras foi como o descrito por Pucci, Bezerra e Ferreira (2024, p. 21):

Diante das situações adversas que frequentemente assolam a profissão docente, consideramos a persistência das professoras ao realizar a defesa de princípios orientadores do trabalho pedagógico, a busca por informações e apoio, assim como o estabelecimento de interlocução e o fortalecimento de coletivos de trabalho. São ações que caracterizamos como resistência a uma lógica hegemônica que desencoraja e cansa. Em contrapartida aos muitos entraves por elas denunciados, as professoras narram o trabalho possível. Nele, enxergamos a insistência na realização da prática docente – na possibilidade de aprender com o vivido e ampliar seu campo de desenvolvimento e aprendizado –, a atenção ao outro, às emoções dos alunos, ao acolhimento, e a disposição em aprender e compartilhar o conhecimento, bem como a busca de formação e a atitude investigativa e criativa para promover o ensino e a aprendizagem.

As narrativas constituíram-se como um meio importante para a reelaboração dos meus conhecimentos. Pensar na identidade docente como um caminho que está cheio de obstáculos, com muitas dificuldades e falta de apoio, é um modo de avançar no desenvolvimento de um ensino público de qualidade, que precisa romper com a lógica formal, possibilitando que abordagens mais criativas e inovadoras possam fluir. Entretanto, tenho de ser realista, e isso me parece longe de acontecer. Então, muitas lutas e resistências devem ocorrer para que o trabalho dos professores possa ser concretizado.

Antes do último trecho de análise, cabe ainda ressaltar que, para a THC, a cultura humana é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo, que, por meio dela, constitui sua humanidade. O papel dos professores da escola se mostrou muito relevante para o desenvolvimento dos estudantes, que é o que se espera de adultos nessa relação, atuando entre os estudantes, de forma dinâmica e dialética, usufruindo do uso da linguagem, a fim de possibilitar que as aquisições humanas se materializassem. Os professores desempenham um papel central no desenvolvimento dos estudantes porque eles ali se colocam como, além de serem detentores de elementos culturais que vão ser apropriados pelos adolescentes, eles

também estão ali em uma condição de facilitadores, de interlocutores, no sentido de ser um outro ser humano com o qual eu me relaciono e por meio do qual eu vou me apropriando dos elementos da cultura, ação que era realizada de maneira intencional e orientada, atuando de forma estratégica nesse processo de apropriação do conhecimento, e isso foi muito significativo para o desenvolvimento dos estudantes.

7.4. A vivência dos alunos na escola PEI

Trago, neste eixo, mais alguns excertos que não tinham a menor possibilidade de não serem abordados. Retomando as questões centrais desta pesquisa e entendendo que o meio é a fonte de todo o desenvolvimento, volto à reflexão de como a compreensão de Vigotski sobre a vivência/*perejivanie* pode nos apoiar nas análises. Volto-me às particularidades do meio na constituição dos sujeitos, e, entrelaçado a esse conceito de Vigotski, que muito me mobiliza para interpretar as narrativas, penso também em outros, que se articulam aos seus ensinamentos, como a questão da linguagem e das relações sociais. Toassa (2004, p. 6), em seus estudos sobre Vigotski, diz que:

Diversamente dos experimentos de livre-escolha, todavia, na vida concreta, o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução. O processo de constituição de um sentido para o mundo e suas relações já seria uma forma de criação de novas combinações: não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reflete ativamente, produzindo, no conceito, uma nova versão da realidade.

Assim sendo, a vivência nos apoia no entendimento de como as particularidades desempenham um papel importante para determinar uma atitude diante de cada situação. As pessoas vivenciam de forma diferente as mesmas situações, mesmo estando no mesmo lugar/espço/tempo. Como no caso dos estudantes, cada um é dotado de peculiaridades diversas, e, dessa maneira, fica evidente que irão vivenciar de forma diferente as situações. As particularidades individuais de cada um serão mobilizadas, de acordo com as suas vivências, e à medida que se acumulam, se juntam também aos acontecimentos vivenciados. Assim, justifica-se que a vivência pode ser estudada como uma das unidades que compõem a influência dos elementos do meio.

No decorrer da análise do contexto da escola PEI, emerge, em muitos momentos, a fala de que as condições ali eram diferentes e que isso possibilitava o desenvolvimento mais favorável de alguns estudantes. Entretanto, é importante reforçar que, no percurso desses alunos durante o Ensino Médio, há relatos difíceis e alguns trechos das narrativas reforçam isso. Na entrevista da Raquel, ela falou sobre estudar em horário integral:

Até na verdade tinha um empecilho, né? Porque a gente começa a chegar

nessa idade, a nossa família já fica: “E, aí, vamos arrumar um emprego, né? Vamos trabalhar, agora já tem idade”. Então, estudar integral significaria que minha família ia ter que esperar um pouquinho mais para ter, sei lá, minha ajuda, por exemplo, então talvez não fosse uma motivação, assim, muito grande, sabe? (Raquel).

Raquel diz que o ensino integral, no que diz respeito ao tempo todo na escola, foi um empecilho, porque ela já precisaria trabalhar e foi necessário contornar essa situação. Hoje as escolas PEI no estado de São Paulo funcionam em duas modalidades: PEI de 9 horas e PEI de dois turnos de 7 horas (nesse caso, uma turma de alunos estuda das 7 às 14 horas e outra turma das 14h30m às 21h30m). Em qualquer uma das modalidades, os alunos que necessitam trabalhar, os jovens do Ensino Médio, em sua grande maioria, estudam das 7h30m às 16h30m ou das 14:30h às 21h30; desse modo não conseguem trabalho, ou tem muita dificuldade de encontrar um que concilie com o horário da escola.

Meus pais são autônomos, então o meu pai, na verdade ele é aposentado por invalidez. Mas ele faz os rolos dele lá de roleteiro, essa galera aí do sítio, e minha mãe faz queijo ou às vezes ela tá fazendo uma outra coisa, então sempre foi algo assim, um empreendedorismo familiar mesmo (Raquel).

Outro ponto é a maneira como a estudante fala do ofício dos pais, como uma espécie de empreendedorismo familiar. O pai dela faz “rolo”, uma forma de dizer as trocas e negócios que são feitos na informalidade pelos moradores da zona rural – “[...] são os rolos do sítio que ele faz, com a galera do sítio”, e a mãe dela faz queijo. O emprego do termo “empreendedorismo familiar” é algo que faz muito sentido e que vai ao encontro de uma das maneiras como o projeto das escolas PEI e do novo Ensino Médio lida com as profissões e com a própria disciplina que está no currículo de empreendedorismo. Essa abordagem no currículo é muito agressiva, uma vez que o empreendedorismo para o jovem do Ensino Médio pode dar a entender que diz respeito a arrumar um meio de assegurar o seu sustento por conta própria e na informalidade. A rigor, eles entendem que é o grande ensinamento do empreendedorismo. Todavia, isso não é ser empresário, não é conseguir criar patentes e viver da pesquisa e do estudo das suas próprias patentes, desenvolver um sistema e poder ter pessoas com as quais trabalha e para ter uma microempresa. O empreendedorismo, muitas vezes, para a classe trabalhadora, é uma forma de caracterizar como eles se adaptam, deixar de almejar até um emprego assalariado e se virar na informalidade.

No Paradigma Indiciário, quando iniciamos uma análise em uma pesquisa de Mestrado, a ideia é justamente não querer comprovar o que eu acho que já sei, quais são as partes boas ou bonitas de um trabalho que realizamos. Ele requer um olhar com responsabilidade, para as potencialidades e, ainda mais, para as fragilidades, a fim de que possamos ter lições aprendidas com a pesquisa.

Quando eu ouvia os alunos falarem sobre as mazelas das escolas regulares nas quais eles estudavam anteriormente, eu não refletia sobre o assunto como agora. Sobre a escola

regular, Raquel afirmou:

Na escola regular, sem ser Ensino Integral, e era bem diferente, então eu passei por duas escolas, e mesmo sendo escolas regulares, cada escola tinha sua particularidade.... Eu acho que isso porque a gente vai crescendo e vai alterando de certa forma. Então, quando eu tava ali numa escola, quinta, sexta série, eu tinha uma mentalidade; então, eu era aquela aluna super bagunceira, que não tava muito nem aí pra nada, e sobre as escolas, acho que é, não sei se é uma realidade de toda a escola pública, mas a gente sente falta de uma estrutura melhor; muitas matérias a gente não tinha professor, então era difícil mesmo se eu quisesse ali me jogar no estudo mesmo, seria difícil porque a gente tem uma falta de recursos e também de um amparo psicológico, porque eu senti muito que eu tinha isso no M. É lógico que a gente não tinha Psicólogo, nem nada do tipo, mas eu sentia esse vínculo muito grande com os professores e com as pessoas que eu tinha lá. E aí quando eu fui pro M., eu acho que isso foi uma das coisas que me mudaram, eu passei a ver importância nos estudos de realmente, tipo, meu, se eu fizer isso, talvez isso possa mudar a minha realidade (Raquel).

Quando os estudantes falam da escola, separam o PEI como se ele não fosse uma escola pública. A significação que fazem da escola revela que seu sentido se altera quando o sujeito que ali está inserido em um projeto que tem mais *status*, mais verba, que os professores se importam mais, que continua sendo uma escola pública, mas não, o acesso a este lugar é como se não fosse, é como se fosse algo à parte. O sentido despertado por essa escola é diferente, e as críticas feitas por eles às escolas anteriores, que de novo remetem aos problemas da educação pública de modo geral, foram feitas de acordo com o contexto que vivenciaram, e que muitas vezes são vivenciados inclusive na escola de tempo integral.

[...] a gente conversa sobre o projeto de vida, a gente faz meio que essa trilha, né? A gente fala: “Ah, eu quero estar assim, tal época”, acho que é muito importante pra te dar esperança quando você está lá e você não sabe o que vai acontecer, você não sabe se vai dar certo, vai dar errado? Mas você está acreditando porque você tem uma visão de futuro. Então, isso foi muito importante pra mim de tipo, acreditar no que eu estava fazendo, então eu estou fazendo isso porque eu quero chegar em tal lugar. Não é só uma conversa de quem vem te perguntar: Quais são os seus sonhos? Não (Raquel).

A fala da Raquel nos dá alguns elementos muito interessantes para problematizarmos o modelo de Ensino Médio de tempo integral. Nessa reflexão, podemos identificar aquilo que é próprio da narrativa, um olhar do presente para o passado, mas com projeção de um futuro, um olhar prospectivo. O que de fato é importante para a elaboração dos projetos de vida? Qual o sentido da compreensão do indivíduo, do seu papel na sociedade e das suas perspectivas futuras? O que é realmente importante para os estudantes, não são questões específicas do PEI, são questões específicas de um certo modo de compreensão da educação, como um processo humanizador, e que acontecem e são favorecidos no PEI, não em qualquer PEI, neste PEI, deste jeito. Isso não é do Programa, uma vez que o PEI, em si, não necessariamente vai assegurar todo esse acolhimento ou toda essa estrutura.

Os estudantes narraram que a realidade da escola pública regular era de infraestrutura

ruim, muitas matérias sem professor, que mesmo que quisessem se dedicar nos estudos não iam conseguir, não tinham nem o que estudar. Não tinha vínculo com os professores. O retrato dessa situação, como sendo característica comum do ensino regular, quando contam sobre a chegada à escola de ensino integral, como uma realidade de mudança. Isso não foi facilitado, não aconteceu uma mágica, mas, sim, quanto mais recursos são possibilitados, mais provável que a qualidade seja alcançada. Quando os professores se identificam com a proposta, o meio também os constitui para que tenham outros olhares para a escola e seus estudantes.

Compreendo, então, que não é o PEI em si, mas, sim, oferecer condições mínimas, efetivas de aprendizado para os sujeitos. Nesse sentido, é importante sabermos o papel do meio social e sua influência no desenvolvimento humano. Esse foi um grande desvelar de ideias para mim, pois tenho uma vida dentro do PEI e um enorme apreço pelo projeto sobre a educação integral, no ensino integral. Considero uma conquista, conseguir ter esse olhar e mostrar que é um projeto que possibilita aos estudantes uma educação de melhor qualidade. Entretanto, considero alguns indicativos muito específicos, que podem ser replicados e sustentados como princípios educativos e formadores em qualquer escola, não só nas escolas PEI. Os processos de independência citados por Raquel deveriam acontecer em qualquer escola, uma vez que os processos de superação, segundo Vygotski (2006a), são fundamentais para o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores.

Essa galera maluca tá deixando a gente entrar numa sala sem nenhum professor e fazer o que a gente quiser. No começo, eu achei meio maluquice, mas, depois, eu gostava muito... porque eu tava ali com as minhas melhores amigas, fazendo uma coisa que a gente tinha em comum, que era o Clube da Horta e que a gente gostava. Então, eu sinto que eu desenvolvi muita autonomia, sabe, nesses pequenos processos do dia a dia. O Grêmio também, foi mais terceiro ano, mas a gente era muito assim, né? ...A gente era muito independente.

Muito livre para fazer o que a gente quisesse. Então, se a gente quisesse mudar alguma coisa na escola, a gente sentava lá, fazia uma reunião passada e falava, tá, então vamos fazer um abaixo-assinado, então vamos levar esse abaixo-assinado pra Flávia, que era ali a figura de autoridade que poderia alterar alguma coisa na escola. Então, não era algo do tipo: "Ah, tem uma coisa chata aqui acontecendo", a gente não pode fazer nada, tipo: "Ah, não vamos nem conversar sobre isso porque a gente sabe que não!...a gente não vai nem conseguir mudar...". Não era assim! Eu exerci muito a cidadania nesse período de Ensino Médio, porque as coisas realmente aconteciam e aconteciam em processos ágeis. Então acho que isso foi bem marcante e me fez acreditar que, tipo, mudanças maiores poderiam ser possíveis. Então, até hoje acredito que posso mudar o mundo, porque se eu posso mudar um pequeno ambiente que estou inserido eu posso fazer isso numa escala maior. Então, esses processos de independência foram os que mais me marcaram.

Então, esses processos de independência foram os que mais me marcaram, porque a gente não tem isso no Ensino Regular. Pelo menos nas escolas que eu frequentei a minha vida toda, pública, a gente não tinha isso, era não vai tocar música no intervalo, não vai ter mudança, não vai ser isso, Não! (Raquel).

Outro ponto a ser destacado é como Raquel narra sobre o dia a dia na escola. Ela conta

como era, como ela se sentia livre para participar da gestão da escola. Ela até menciona que exerceu a cidadania no período do Ensino Médio, teve abaixo-assinado, tinha clube da horta. Essa não é uma realidade de toda escola só porque é PEI. Quais são as particularidades desse modo de compreender e gerir a escola? O que nos interessa é defender esse tipo de prática em que as estudantes participam e exercitam de fato a democracia, o senso crítico. Não necessariamente isso é algo específico do PEI, mas isso era incutido na mentalidade desses estudantes, que ali era o lugar diferente para fazer o que, de novo, na verdade, teria de ser comum a todas as escolas.

Então, eu sinto que o ensino público no Brasil ele não tem isso... E ele é mais mesmo um negócio, talvez pra você tirar diploma. Isso sabe, porque muitos empregos, sabe, você tem que ter pelo menos Ensino Médio; pra fazer um curso técnico às vezes você tem que ter feito até tal série; pra entrar na faculdade você tem que ter concluído o Ensino Médio; então são mais de obrigações, impressões pra você ser uma pessoa legal, tipo, não legal. Pra ser aceito socialmente, você tem que, pô, todo mundo fez Ensino Médio, por que você não vai fazer? São mais, sei lá, não são coisas que fazem tanto sentido, sabe? Que é diferente do que eu experimentei, por exemplo, mesmo tem pessoas que estavam no Ensino Integral que não vivenciaram o mesmo Ensino Integral que eu vivenciei (Raquel).

Quando trazemos os relatos que refletem a identidade individual de uma aluna, temos de ter em mente que as identidades individuais, refletidas pelas vivências singulares de acordo com as especificidades de cada um, constituem uma identidade coletiva. Por esse motivo, é tão importante conhecer quem são os estudantes que aceitaram fazer parte da pesquisa, e o que eles contam de forma colaborativa. Não há intencionalidade de criar definições, mas, sim, de colaborar com os processos de aprendizagem e ensino, de refletir sobre formas de apoiar para que melhorias possam acontecer.

No percurso desta pesquisa, alguns momentos foram muito singulares e marcantes. Um deles e talvez o mais especial foi quando conversei com a minha ex-aluna Idíla. Sem nenhuma expectativa, eu a ouvi contar sobre algo que a tinha marcado de forma mais negativa sua trajetória na escola e, muito surpresa, a ouvi contar sobre uma situação que eu havia acabado de discutir com uma colega em uma das aulas do Mestrado. Eu tinha a intenção de refletir sobre aquela situação, e o texto para envio para uma publicação já estava praticamente pronto e, do nada, surgiu a surpresa da Idíla querendo falar sobre o assunto.

À medida que fui me apropriando das concepções teórico-metodológicas e trazendo-as para as discussões acadêmicas, fui reescrevendo e ressignificando a minha prática. Quando ouvimos as diferentes vozes que trazem vivências singulares, juntamente com seus sentidos e significados, não podemos simplesmente verificar apenas os acontecimentos, mas, sim, compreendê-los, a partir do movimento de pensar-fazer pesquisa de acordo com a perspectiva histórico-cultural, para além da sua intencionalidade, nos dando pistas sobre os processos formativos. Trago aqui trechos do momento da minha conversa com Idíla:

Tem um momento também bem marcante na minha vida lá na escola que foi, eu também era do Conselho, acho que eu posso falar 20 milhões de cargos que eu tinha. Teve um episódio de um aluno que a gente queria que ele não estivesse na escola, e eu acho, hoje em dia, que eu não teria feito o que fiz. Foi um episódio gigantesco, gritante, da sala inteira se revoltar e, por causa uma atitude deste aluno, fizemos abaixo-assinado para tirar ele da escola. Eu, como líder, o que faria? Todo mundo falava: "Idíla, não quero ele na sala!", "Não quero ele na escola!", e eu pensava: "Meu Deus, o que vou fazer?", "Gente, o que está acontecendo aqui". E aí foi tudo conversado, resolvido na medida do possível, foi bem marcante num lado negativo (Idíla).

O que você faria diferente hoje? (Flávia).

Eu acho que conversaria e me posicionaria diferente como líder. Eu acho que eu mostraria que não é assim que a gente resolve as coisas, até porque, hoje em dia, a gente tem problema e a gente não fala assim: "Eu quero você longe da minha vida!", problema a gente tem que enfrentar, a gente tem que ensinar, a gente tem que se moldar. Às vezes tem alguns problemas que a gente deve se moldar, o problema está ali para fazer a gente crescer, a gente evoluir... (Idíla).

E alguém em algum momento, pela sua maturidade hoje, pelo que você viveu, alguém contou...na época, você lembra de alguém falar isso para você? (Flávia).

Sim. Olha, até eu mesma achava que não era legal. Eu tenho uma amiga que hoje faz Psicologia, ela também se incomodou bastante nesta situação, algumas das minhas amigas também. E eu não concordava totalmente com expulsar da escola. Por mais que para mim foi uma coisa que, era um calcanhar de Aquiles para mim aquela situação. Que foi de agressão, ele agrediu uma aluna. E para mim isso na minha vida é um ponto muito forte, porque eu passei por isso, muito por isso... (Idíla).

Quer contar por quê? O que aconteceu? Você teve algum episódio assim? (Flávia).

Tive. Na minha família...constantes, desde pequena. Meu avô sempre foi muito agressivo com a minha vó, já presenciei muito, tive que gritar por socorro para os vizinhos. Meu avô já trancou a minha avó no banheiro e bateu muito nela. Meu vó já quebrou o braço da minha vó na minha frente. Sabe...teve momentos da minha vida que ele era um monstro. E até hoje eu tento enfrentar isso, uma coisa que não engulo, não aceito e não sei lidar com situações assim. Naquela época, foi essa situação. Ele quis agredir uma aluna e, para mim, isso não, não mesmo, não pode fazer isso, nem aqui e nem em lugar nenhum, mas um pouquinho de mim sabia que aquilo ali estava errado. Aquele abaixo-assinado todo, aquele negócio todo, porque querendo ou não ele tinha os problemas dele, nada justifica claro, mas forma que a gente lidou com aquilo... (Idíla).

Você achou que não foi legal!? Que não tava certo... (Flávia).

Não... (Idíla).

Nesses relatos, a narrativa das experiências vividas podem desempenhar um papel crucial na formação de indivíduos, auxiliando-os na construção de uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo que o cerca. Quando se compartilham experiências pessoais por meio das narrativas, de certa forma, elas se transformam em histórias com significados. Essas histórias podem ser fundamentais para o desenvolvimento pessoal, pois permitem a reflexão sobre o que foi vivenciado. Quando narramos nossas experiências, temos a oportunidade de processar emoções, compreender nossas reações e tomadas de decisão

e, por vezes, até mesmo encontrar resoluções para nossos conflitos internos.

Na polissemia que a palavra “narrativa” assume na pesquisa em Educação (Nacarato; Passos; Silva, 2014) e o episódio narrado por Idíla que elegi trazer para uma última reflexão de análise, é possível evidenciar, além da sua maturidade em relação ao que aconteceu, as marcas de uma equipe que não soube lidar com um estudante que estava marginalizado, estigmatizado. Contudo, para além dessas lembranças, essa narrativa me faz refletir sobre as inúmeras histórias de dificuldades, de professores que lidam com os desafios sem o apoio devido, histórias de precarização de trabalho, de desvalorização das carreiras, e que tudo isso, de alguma forma, impacta para que algumas injustiças aconteçam.

Neste processo de pesquisa narrativa, por meio do Paradigma Indiciário, uma forma peculiar de trabalho, Bolívar Botía (2002) compreende que o emprego das narrativas é uma forma de construção de conhecimento tendo como foco específico a investigação com a contribuição fundamental de representar um conjunto relevante de dimensões da experiência humana, que incluem sentimentos, intencionalidades, desejos, singularidades.

Na análise das narrativas, pude perceber que, mesmo contando sobre os mesmos episódios, com palavras comuns até, os significados e os sentidos eram muito diferentes para cada um e para mim também quando ouvia. Assim, ao aprofundar-me nos estudos de Vigotski e Ginzburg, ficou claro que o significado não é algo alcançado com a etimologia da palavra que o narrador está utilizando, mas, sim, dará indícios que deverão ser analisados com base no contexto. Ferreira (2014) afirma que uma pesquisa embasada na THC tem uma abordagem que só compreende os indivíduos a partir de seus contextos históricos e das marcas de seu tempo e espaço. Nesse sentido, em se tratando do abaixo-assinado citado por Raquel, o mesmo citado por Idíla, para uma, o fato ficou marcado pela liberdade de se alterar algo ou conquistar o que quisesse, para outra, ficou marcado como uma lição da responsabilidade que deve acompanhar o empoderamento nas decisões.

O momento vivido e narrado por cada estudante possibilitou diferentes reflexões e reelaboração de sentidos do que fora experienciado. Dessa maneira, compreendemos o papel da vivência, que pode modificar as formas de uma pessoa pensar, agir e sentir, afetando o jeito de como serão as suas relações com as suas realidades concretas e em transformações diferentes em sua vida. Assim sendo, é necessário que a representação que os estudantes e eu fizemos dos acontecimentos, como nos relacionamos com os acontecimentos e como tudo orientou os nossos sentidos sejam considerados, a fim, principalmente, de compreender porque um mesmo meio impacta cada um de formas diferentes.

8. FIM DE PAPO

Se eu não tivesse vivido junto estes momentos e visto algumas vezes com os meus próprios olhos, eu dificilmente acreditaria se alguém me contasse: mais de 400 estudantes entre os 15 e 18 anos em um pátio, praticamente silenciosos, nenhuma bagunça, erguendo a mão, aguardando a sua vez de falar e falando somente quando sua vez lhe era concedida. De tudo o que transbordou da narrativas, rememorei isso... Como conseguíamos ter esse nível de participação com jovens, que normalmente são tão inquietos e transgressores? Como isso era possível?

Antes de realizar esta pesquisa, eu atribuí a isso ao PEI, eu pensava o PEI faz isso... Hoje, percebo o quanto aquela equipe usufruiu dos instrumentos desse programa a favor do trabalho dos direitos e deveres dos estudantes. Fruto de uma relação sem modelos pré-concebidos, mas pautada em combinados baseados em muito estudo e reflexão coletiva da equipe de professores e gestores. A indisciplina, por exemplo, que era e continua sendo uma das maiores dificuldades dos professores, era tratada inúmeras vezes na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e em outros momentos de reflexão coletiva. Mesmo assim falhamos e não fomos capazes de evitar uma expulsão.

Mesmo reconhecendo fragilidades no que fazíamos, o contexto da escola era diferente das outras, era uma escola construída com base nos valores humanos, não aqueles que estavam prescritos ou institucionalizados, mas aqueles construídos no cotidiano. Os alunos à frente de muitas ações da escola se tornavam diferentes. Lembro-me de um convite que tivemos para uma Feira de Profissões em uma escola particular. Os estudantes participaram de uma mesa redonda com diferentes profissionais, e os alunos da nossa escola eram os que mais perguntaram, sabiam se posicionar. Nesse sentido, as ações de acolhimento e as oportunidades de participação mais ativa dos estudantes que eram realizadas na nossa escola contribuía muito para isso.

Hoje, três anos após essa vivência, vivo a experiência de acompanhar muitas outras escolas PEI e percebo que nem todas conseguem usufruir dos mecanismos, a fim de uma educação integral e mais humanizadora. São inúmeros fatores que implicam que isso aconteça, mas o exercício de um mundo mais democrático requer a percepção, desde o ingresso na escola, que o dia a dia não é construído com base em interesses individuais. Apesar de o olhar individual e personalizado ser importante, os interesses coletivos e solidários devem ser mais. Isso deve ser o espírito a ser alcançado por uma comunidade escolar, todos se sentindo responsáveis para atuar e transformar.

Nessa acepção, os estudantes eram os primeiros e mais importantes a serem ouvidos,

e a mim, como diretora, cabia ajudar e implementar estratégias para atender as demandas por eles solicitadas, como, por exemplo, ao reclamarem que as aulas estavam maçantes e a gente conversava com a equipe e organizava uma planilha com aulas diversificadas (atendendo aos interesses e às expectativas individuais dos alunos). A participação dos alunos em nossas reuniões de planejamento de plano de ação os tornava responsáveis pelo que era feito com diálogo; permitia, também, que eles sentissem as dores dos professores. Eles se interessavam uns pelos problemas dos outros; enfim, uma escola verdadeiramente formativa.

Ter tido a oportunidade de vivenciar e refletir sobre essas vivências mudou a minha visão sobre o PEI...nada melhor do que seguir vivendo e perceber que estamos em constante aprendizado. Isso não se dá sem muito esforço, mas poder registrar os aprendizados que falam muito do presente e de como pode ser o futuro da escola me faz ser parte da solução do problema. Como sempre ensinei aos estudantes, não se pode atribuir todas as causas dos nossos problemas somente aos outros. Assim, compreender a minha responsabilidade como educadora me fez refletir que também ganhei muito em atitudes que refletem em autonomia e solidariedade.

O PEI pode ser um projeto mais bem-sucedido no contexto que diz respeito à parte humanizada do trabalho pedagógico; entretanto, isso não se dá principalmente pela excepcionalidade do projeto, mas diz respeito ao fato de que as pessoas que ali estão tem mais tempo, acolhem mais, convivem mais, tem um professor sempre por perto, tem uma relação muito próxima uns com os outros. Ademais, um outro importante diferencial é o modo como os profissionais que atuam na escola se relacionam e se comprometem com a equipe.

Poder narrar e analisar todo esse contexto foi e é um bonito caminho, que acredito que possa trazer uma importante contribuição para pensarmos a relação da educação com os estudantes do Ensino Médio. As evidências comprovam o quanto um trabalho mais humanizado nesse nível de ensino pode ser importante e transformador para a formação da personalidade dos alunos.

Tive uma melhor compreensão deste momento da pesquisa ao ler este trecho da pesquisa realizada por Ferreira (2014, p. 38):

Das muitas lições que tiro desta pesquisa, algumas me proponho a registrar após a análise dos dados. Certamente percebo como meu próprio processo reflexivo se alargou com as experiências vividas e também com a construção deste trabalho. Já ciente de que nem toda a sensibilidade vivida será comportada no papel, busquei traduzir quais ensinamentos me mobilizaram por inteiro e me tornaram uma pessoa / professora / pesquisadora diferente. Sem a pretensão de encerrar ou esgotar a temática a que me propus discutir, finalizei o trabalho com as conclusões perceptíveis no recorte feito para esta pesquisa...

Esta pesquisa me constituiu pesquisadora, e essa foi talvez a mudança de perspectiva mais marcante na minha trajetória nas escolas. Digo talvez porque ela ainda não se encerrou. O que eu sempre entendi de como deveria ser a relação da Universidade com as escolas foi vivenciado por mim nesse processo. O curso de Mestrado cumpre com o papel de atuar de forma indireta no que acontece dentro das escolas, uma vez que, como profissional que atua na educação, tive a minha prática alterada. Descortinar a visão romântica que eu tinha da educação foi muito importante, visto que me sinto muito fortalecida para lutar, mesmo que de forma bem sutil, para a consolidação de uma escola mais justa e igualitária, com melhores condições de trabalho para os profissionais que ali atuam.

Ter o retorno dos meninos e das meninas de forma tão rápida, leve, foi, para mim, um presente de reconhecimento do meu trabalho. Ficou evidente, não só pelas palavras deles, mas pela rápida aceitação deles a minha investida e o envolvimento com as narrativas, que o espaço da escuta precisa ser mais bem cultivado. Nós, que somos os educadores, adultos da relação, modelos a serem seguidos, profissionais, não podemos cair nas armadilhas da burocratização do nosso trabalho; temos de ceder espaço para diálogos, para a escuta. Há coisas fundamentais que são ditas pelos estudantes e que devem ser orientadoras do nosso trabalho.

O que aprendemos sobre ser uma escola integral, sobre as perspectivas de vida nesse contexto, as produções de sentido e significado, a partir do que eles contaram, não a partir do que eu achava que já sabia, foi revelador. O Paradigma Indiciário foi fundamental nesse processo, pois me abriu para as pistas que foram disponibilizadas nas narrativas me trouxeram muitos aprendizados.

Mergulhada no meu cotidiano, nas experiências com as escolas PEI, vendo de perto tantas mudanças e transformações bonitas que acontecerem na vida dos estudantes e dos profissionais que ali atuam, outras não tão bonitas, a minha vontade de espalhar isso foi um dos fatores que, inicialmente, me motivaram. Eu mal sabia o que viria pela frente, as mudanças que tanto eu queria contar, aqui, aconteceram comigo nesse processo, e um novo sentido de vida se apresentou para mim, demonstrando que, nas nossas pesquisas, além de ser construído um sentido para a vida, se constrói também um sentido para a própria vida.

Foi tão importante descobrir, por meio das experiências com meus estudantes, que não basta que se busque a melhoria no desempenho: é preciso também que a tal melhoria seja igualmente oportunizada para todos os estudantes. Assim sendo, como uma cidadã, diretamente envolvida com a Educação Básica, além de melhorar o desempenho escolar, tenho de estar preocupada com minimizar a desigualdade no aprendizado. Segundo Dubet (2003), há uma relação umbilical entre exclusão escolar e exclusão social. Nesse sentido,

programas de educação implementados pelas políticas públicas no nosso país, os quais têm a intenção de aumentar a eficiência escolar, devem se atentar à igualdade de oportunidades no aprendizado; caso contrário, serão contraproducentes à busca por um melhor bem-estar social.

Quando refleti sobre os estudantes que não tiveram a oportunidade de ser ouvidos nesta pesquisa, ficou evidente que algo que demonstra ser frágil na implantação do modelo de escolas de tempo integral é o afastamento dos alunos economicamente mais vulneráveis das escolas. Muitos estudantes precisam, por vezes, estudar e trabalhar ao mesmo tempo e as escolas de tempo integral podem retirar deles essa possibilidade. Outro ponto que deve ser considerado é que o programa gera uma possível queda no desempenho dos alunos de escolas regulares da comunidade em que o programa foi implementado, uma vez que afasta alunos com menor desempenho para escolas regulares, principalmente com ensino noturno; em contrapartida, atrai alunos com maior desempenho.

Entretanto, apesar desse desvelar ao refletir sobre os resultados negativos para o PEI, que evidenciam um aumento nas desigualdades escolares, é importante destacar que eles não são suficientes para tornar negativa a avaliação do programa como um todo. Na revisão da literatura feita sobre o PEI, percebemos que esse modelo de escola gera também muitos benefícios escolares, sendo um deles o aumento no desempenho dos alunos (Fukushima; Quintão; Pazello, 2022; Santos, 2022). Santos (2022), ao analisar o desempenho escolar dos estudantes das escolas PEI, considerando o contexto dos efeitos de transbordamento, a melhoria das escolas de tempo integral é pelo menos 15 vezes maior, inclusive considerando o que perdem de rendimento as escolas vizinhas regulares.

Nesse sentido, ao disponibilizar-me para a escuta dos estudantes, o que dizem as suas narrativas, muitos aprendizados surgiram. Aliás, dessa escuta, surgiu toda esta pesquisa de Mestrado. Como no percurso narrativo, apesar de termos inquietações iniciais, não temos “*a priori*” ou hipóteses, a humildade de se despir de algo que, para mim, era tido como certo – o PEI é bom e pronto e acabou – foi muito, muito revelador, e a disponibilidade para aprender com o outro foi determinante. A convivência intensa amplia as possibilidades de vivências no ambiente escolar, gerando mais experiências e situações vividas, vividas intensamente, o que pode ser impactante para modificar a maneira de pensar, de agir e de sentir, mudanças que transformam o sujeito e sua maneira de se relacionar com a realidade, o que resulta de fato em transformações na sua vida, algo que foi observado nas narrativas dos estudantes a partir das relações estabelecidas na escola.

A importante lição desta pesquisa, além das análises das narrativas, foi a da escuta, a importância dos espaços de escuta nas escolas. Como podemos valorizar e preservar mais

isso? Na tentativa de organizar melhor os eixos de compreensão e de análise, foi fundamental me atentar a esse princípio da escuta. O que de fato nós aprendemos ao ouvir os adolescentes e os jovens? Quais foram os principais fatores que produziram o resultado efetivo na vida do aluno hoje, seja ele positivo ou não?

Entendo que, conforme as narrativas enviadas pelos estudantes, eles poderem estudar em uma escola que dava a eles a rédea das suas vidas foi muito impactante. Ficou claro que eles se sentirem mais responsáveis os tornaram mais engajados, e isso desenvolveu, neles, um forte pensamento crítico. Falando assim, parece uma receita de bolo, como se fosse só seguir um passo a passo e teríamos uma escola mais participativa. Entretanto, nesse processo, pude refletir quantos fatores impactam para que isso aconteça. O cenário deve ser preparado, os atores que nele atuarão também.

A instituição escola que foi aqui analisada teve um contexto único, em um momento de implementação de um projeto piloto, que havia uma seleção de profissionais que ali atuavam, e uma fila de espera por uma vaga por parte dos estudantes. Em um grande espetáculo que necessitava ser fadado ao sucesso, muitas pessoas contribuíram para que a escola fosse a melhor por alguns anos. Quantas outras escolas estavam ao seu redor sofrendo as dificuldades para que ela fosse beneficiada?

Por fim, é imprescindível que a educação que chega a nossa sociedade continue sendo alvo de estudos e investimentos, para que possa ser aprimorada e que garanta um futuro melhor para os nossos estudantes. A implantação de um modelo de ensino integral nas escolas pode ter impactos significativos e positivos na vida de estudantes, principalmente pela forma como eles se relacionam com as pessoas no ambiente escolar. Uma das intenções aqui é que esta dissertação contribua para o debate sobre os efeitos de uma escola de ensino integral.

E quanto as questões centrais da pesquisa? Acredito que tenha conseguido avançar nesta reflexão: O que dizem as narrativas de estudantes do Ensino Médio Público Integral acerca de seus processos formativos? Como suas experiências contribuem e impactam para a elaboração de seus projetos e escolhas de vida? Se ao final os leitores sentirem a presença dos estudantes no texto, terei a sensação de dever cumprido, uma vez que, ao costurar o texto, a minha ideia não foi só trazer a voz deles, mas as marcas, o olhar, o jeito dos estudantes, mas que pode ser muitos outros por aí fora. Entretanto, apesar de apontar os achados da pesquisa, acredito ser importante registrar aqui algumas questões que me foram surgindo e ficaram em aberto, provocações que talvez possam me nortear para novas pesquisas: E os professores, o que dizem a partir das narrativas dos estudantes? Esses profissionais têm o entendimento do seu papel na condução desse ideal de ter um aluno

protagonista? Quais implicações teriam, se na tomada de decisão sobre a educação e o que se pratica nas escolas, fossem ouvidas as narrativas dos professores?

Desde o meu memorial, em que me revelei sem muita cerimônia, o leitor já pode compreender o porquê da escolha de uma pesquisa narrativa, uma pesquisa sem neutralidade, uma vez que, quando me apresentei, também me posicionei como a representante de outras mulheres, alguém que conquistou esse espaço na universidade e que pode trazer a voz de outras professoras e/ou profissionais da educação. Isso me foi muito caro no caminhar até aqui...Aliás, um caminho sem volta. Ser um ser duplo, sujeito e objeto...sempre com novos projetos em mente, mas me comprometendo a: me distanciar e me ver entre outros objetos, diferenciando-me, emancipando-me, autonomizando-me e autoformando-me. Como aprendemos com Pineau (2006): ser sujeito da minha própria história e formação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.
- AGUIAR, T. B. de; FERREIRA L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74451, p. 1-22, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74451>
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- ALVES, R. Escutatória. *In*: ALVES, R. **O amor que ascende a lua**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 65-71.
- ANDRADE, C. R. B.; DUARTE, A. M. C. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120376, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236120376vs01>
- ARAGÃO, A. M. F.; FERREIRA, L. H.; PREZOTTO, M. Imagens da docência: pensar a formação reflexiva do professor a partir das narrativas dos alunos. *In*: COSTA, A. A. F.; EVANGELISTA, F.; PRADO, G. do V. (org.). **Narrativas que nos transformam: o que contam os educandos?**. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 99-124.
- ARROYO, M. G. O humano é viável? É educável?. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3052>
- ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR BOTIA, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 2 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.
- BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Ordinária, realizada nos dias 09 e 10 de

outubro de 1996, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, resolve [...]. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, [1996b]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

BRITO, F. de J. S. **Perejivanie de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas**: uma pibidiana e o chão da escola. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2021.

BRITO, F. de J. S.; FERREIRA, L. H.; PUCCI, R. H. P. O Pibid como política pública de iniciação à docência: um olhar para os processos formativos na escrita narrativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22853.035>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative and story in practice and research. In: SCHÖN, D. A. (ed.). **The reflective turn**: case studies in and on educational practice. New York: Teachers College, 1991. p. 258-281.

DAYRELL, J. T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no BRASIL. In: SPOSITO, M. (org.). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007. p. 11-17.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 1-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180303>

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>

EDUCAÇÃO. Ensino médio ainda é um dos desafios do país. **Educação**, [s. l.], 4 set. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/09/04/ensino-medio-desafios-do-pais/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- ENGUITA, M. F. A encruzilhada da instituição escolar. *In*: KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. Prefácio.
- FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. Coma tudo, mas sem saborear: relação indissociável entre pensar e fazer a docência *In*: SOARES, A.; CAPOVILLA, F. C.; ASSUMPÇÃO JR., F.; VALLE, L. E. R. do. (org.). **Neurociência e Saúde Educacional**. Rio de Janeiro: Wak, 2020. p. 123-136.
- FUKUSHIMA, I. S. F.; QUINTÃO, G. P.; PAZELLO, E. T. Impacts of a full-time school program on learning, schools' composition and infrastructure: The case of public schools in the state of São Paulo - Brazil. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 52, n. 4, p. 809-850, 2022.
- GALVÃO, F. V. Efeitos do Programa Ensino Integral sobre o desempenho dos alunos no Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 34, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9346>
- GERAÇÃO COCA-COLA. Intérprete: Legião Urbana. Compositores: Renato Russo. *In*: Legião Urbana. [S. l.]: EMI, 1985. 1 CD, faixa 6.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989a.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b. p. 143-180.
- GIROTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 26, n. 109, p. 1-25, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>
- GÓES, M. C. R. de; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotsk. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 31-45, maio/ago. 2006.
- GOMES, C. A. V. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 161-167, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100017>
- GOMES, D. J. L. Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 137-158, 2017.
- GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003a.
- GONZÁLEZ REY, F. L. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. *In*: ARANTES, E.; CHAVES, S. M. (org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 57-69.
- GUEDES, L. S.; BASTOS, A. M. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 404-429, maio/ago. 2022.

- HOLANDA, E. A. de; SILVA, K. N. P. Escolas de tempo integral do Estado de Pernambuco – uma análise do cumprimento do objetivo de melhora da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 276-283, 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Bragança Paulista: Panorama. **IBGE**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/braganca-paulista/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- KRAWCZYK, N. R. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009a.
- KRAWCZYK, N. R. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009b.
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>
- KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>
- KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.
- KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667–688, jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>
- LEANDRO, E. G. **Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência**: indícios narrativos de professoras que ensinam matemática. 2020. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 1-28, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611>
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **Problems in the development of the mind**. Moscow: Progress, 1981.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 13-28, jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MEIRELES, C. Hoje desaprendo o que tinha aprendido ontem. *In*: MEIRELES, C. **Poesia Completa**. Volume. II. Organização: Antonio Carlos Sechin. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001. p. 1442.

MORAES, C. A. S. G. de; BORTOLINI, M. D.; OLIVEIRA, R. S.; DIEMER, O. A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260089, p. 1-26, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260089>

MUYLAERT, C. J., SARUBBI JR., V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 184-189, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>

NACARATO, A. M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, p. 448-467, 2015.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 49, ago. 2014.

NEVES, M. de S. O bordado de um tempo: a história de Esaú e Jacó. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 81, p. 32-42, abr./jun. 1985.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 41, p.171-185, 2014.

OLIVEIRA, J. V. P. de. **Geografia, escola e política educacional**: um estudo do Programa de Ensino Integral (PEI) (2011-2019) na cidade de São Paulo. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. **dhnet.org.br**, [s. l.], 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, p. 369-386, 2011.

PEREGRINO, M. D. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 239-246, set./dez. 2011.

PETERMANN, R. **A fala-em-interação em sala de aula de ensino médio**: participação e construção conjunta de conhecimento em uma equipe de trabalho. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329–343, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>

PINO, A. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 227-236, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191029>

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. 2007. Disponível em:

https://www.academia.edu/1861809/Memorial_de_forma%C3%A7%C3%A3o_quando_as_mem%C3%B3rias_narram_a_hist%C3%B3ria_da_forma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 jul. 2024.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PUCCI, R. H. P. **O papel do professor na tomada da palavra pelo aluno na língua inglesa**: uma análise enunciativa das interlocuções em sala de aula. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

PUCCI, R. H.; BEZERRA, K. C. F.; FERREIRA, L. H. Prática e formação docente: desafios e resistências no contexto da covid-19. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 71, p. 1-23, e-35617, jan./mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n71ID35617>

QUINTANA, M. **Mario Quintana**: poesia completa. São Paulo: Nova Aguilar, 2008.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008, Belém. **Anais eletrônicos** [...]: Belém: a Secretaria de Educação do Estado do Pará. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. O Novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644439519>

SANTOS, G. de C. G. dos. **Spillover effects of full-day schools**: Evidence from São Paulo state. 2022. 52 f. Dissertação (Mestrado em Economia) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.010, de 1 de junho de 2007**. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. São Paulo: Assembleia Legislativa, [2007]. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/alteracao-lei.complementar-1010-01.06.2007.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20da,Estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%20%2D%20RPPM>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, [2012]. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2014. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Ensino Médio em tempo integral tem avanço histórico de 73,4% no Idesp. **Governo do Estado de São Paulo**, São Paulo, 6 fev. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral-tem-avanco-historico-de-73-4-no-idesp/>. Acesso em: 11 out. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Seduc nº 52, de 16 de novembro de 2023**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Diretoria de Ensino, [2023]. Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1C6g0Uc9B5wlwFXVSWGyhnfKi6rP9vZV/edit?usp=s_haring&oid=103832999541079312706&rtopf=true&sd=true. Acesso em: 23 jun. 2024.

SEVERO, C. E. P. Uma abordagem interdisciplinar na prática educativa em educação profissional e tecnológica. **Revista Novas Tecnologias na Educação - RENOTE**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-10, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.70701>

SILVA, K. N. P. A educação integral no ensino médio brasileiro – proteção integral ou formação humana?. **Cadernos GPOSSHE On-line**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 226-249, 2018. DOI: <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v1i1.523>. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/523>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SILVA, M. dos R. L. **Educação afetiva nos processos de ensino e de aprendizagem**: um estudo de caso com estudantes do ensino médio. 2021. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVEIRA, É. da S.; CRUZ, M. M. A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 3, p. 92-115, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/19819250.2019.20.03.92-115>

TIBA, I. **Adolescentes: quem ama educa!**. São Paulo: Integrare Editora, 2005.

TOASSA, G. Conceito de Liberdade em Vigotski. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 2-11, 2004. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n3/v24n3a02.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

TRIGUEIRO, E. S. O. Breves reflexões sobre os desafios do ensino médio brasileiro. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 81, p. 36-52, jan./abr. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VYGOTSKI, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**: psicología infantil 2. ed. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006a. p. 117-203.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006b.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.

VYGOTSKY, L. S. The history of the development of higher mental functions. *In*: VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. Volume 5. New York: Kluwer Academic, 1997. p. 97-121.