

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JEANE CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA SUL-
MATO-GROSSENSE: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NARRADAS
PELOS EGRESSOS DO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA**

Piracicaba -SP

2024

JEANE CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA SUL-
MATO-GROSSENSE: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NARRADAS
PELOS EGRESSOS DO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Claudia da Silva Santana.

Piracicaba - SP

2024

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Michelle Cristina de Oliveira - CRB-8/10810.

S729e Souza, Jeane Cristina da Silva Oliveira de
A educação em tempo integral em uma escola sul-mato-grossense: experiências formativas narradas pelos egressos do programa escola da autoria / Jeane Cristina da Silva Oliveira de Souza - 2024.
273 f. : il. ; 30 cm.

Orientador (a): Prof. Dra. Claudia da Silva Santana.
Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2024.

1. Ensino Médio em Tempo Integral. 2. Programa Escola da Autoria. 3. Experiência Formativa. I. Souza, Jeane Cristina da Silva Oliveira de. II. Título.

CDD – 372

A Tese de doutorado intitulada: “**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA SUL-MATO-GROSSENSE: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NARRADAS PELOS EGRESSOS DO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA**”, elaborada por JEANE CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA DE SOUZA, foi apresentada e aprovada em 03 de maio de 2024, perante banca examinadora composta pela Profa. Dra. Cláudia da Silva Santana, Universidade Metodista de Piracicaba (Presidente/UNIMEP), Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, Universidade Federal de São Carlos (Titular/ UFSCAr), Profa. Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos, Universidade Metodista de São Paulo (Titular/UMESP), Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci, Universidade São Francisco (Titular/ USF) e Prof. Dr. Belarmino César Guimarães da Costa, Universidade Metodista de Piracicaba (Titular/UNIMEP).

Profa. Dra. Cláudia da Silva Santana
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora
Universidade Metodista de Piracicaba

Prof. Dr. Josué Adam Lazier
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIMEP)

Programa: Pós – Graduação em Educação

Núcleo de Pesquisa: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Dedico esta Tese de Doutorado ao meu pai Valentim Benigno de Oliveira (*in memoria*), à minha mãe Cecília Maria da Silva, ao meu esposo Elías Molina de Souza e ao meu cachorrinho Áquila que me enchia de beijos após longas horas de estudo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me permitir realizar mais um sonho de minha vida.

À CAPES, pois, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

À prefeitura municipal de Ladário por incentivar minha formação profissional.

Agradeço aos meus professores do curso de Doutorado da Universidade Metodista de Piracicaba que compartilharam generosamente seus conhecimentos, e organizaram experiências educativas para possibilitar meu desenvolvimento contínuo enquanto pesquisadora.

Aos professores participantes da Banca de Qualificação e Defesa dessa Tese.

À minha orientadora Profa. Dra. Cláudia da Silva Santana por direcionar meu caminho e tecer comigo um trabalho gratificante para mim e frutuoso para a comunidade acadêmica.

Aos meus colegas de turma do doutorado que mesmo em meio à Pandemia da COVID-19 nos conhecemos virtualmente e produzimos bons trabalhos científicos.

À minha amiga Profa. Dra. Edelir Salomão Garcia pelo encorajamento nos momentos difíceis, pelas conversas divertidas, e os cafés regados à boas risadas, principalmente por sempre confiar em mim.

Aos estudantes egressos do Programa Escola da Autoria por narrarem suas experiências num Programa de Educação em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio.

À Profa. Dra. Débora Tavares pela atenção e revisão deste trabalho.

Por fim, gratidão a todos aqueles que torceram por mim e se alegraram por mais essa conquista.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a experiência formativa dos egressos do ensino médio de tempo integral em uma escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul (MS). Nesse sentido, investiga o Programa Escola da Autoria (PEA) implantado no ano de 2017 para ampliação da oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas de Educação Básica, em atendimento à sexta meta do Plano Estadual de Educação (PEE/MS) Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014 com vigência entre (2014-2024). O objetivo geral da pesquisa é compreender experiências formativas de estudantes egressos do Ensino Médio, de Tempo Integral, do Programa Escola da Autoria desenvolvido nas escolas sul-mato-grossenses. E apresenta como objetivos específicos: a) narrar a implantação do Programa Escola da Autoria no estado do MS apontando a concepção de educação integral e experiência presentes nos ordenamentos legais do Programa; b) compreender a constituição da noção de experiência a partir dos estudos de John Dewey; c) evidenciar os caminhos trilhados durante a investigação por meio da arqueologia e inventário utilizados no processo da pesquisa narrativa; d) apresentar as narrativas de experiências formativas dos egressos do Programa Escola da Autoria e analisar como tais experiências afetaram as suas vidas, por meio das significações atribuídas por esses egressos. Como metodologia de pesquisa foi adotada a pesquisa qualitativa, pois trata-se de uma pesquisa narrativa que visa a compreensão da experiência, inspirada nos estudos de Clandinin e Connelly. Como modelo de investigação foi adotado o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg. Para tanto, foram realizadas produções narrativas com sete egressos de uma escola que ofereceu o Programa Escola da Autoria desde a implantação no estado de MS. A tese tecida em dupla narração, possibilitou dupla interpretação da experiência formativa, na voz dos egressos e da pesquisadora. Os resultados evidenciam: a) a influência neoliberal no contexto de formação da experiência desses jovens, marcada por mudanças nas políticas educacionais para o ensino médio, cujo foco direciona para a formação de subjetividades flexíveis visando sua adaptação ao mercado de trabalho num cenário de aceleradas transformações tecnológicas; b) a valorização da experiência vivenciada no PEA por parte dos egressos como marcante para ingresso no mercado de trabalho e mundo profissional, reconhecendo-se a importância das interações entre pares e diálogos com os professores como elementos relevantes na formação desenvolvida, além de ênfases e componentes do currículo como projeto de vida; o protagonismo juvenil, as avaliações dos estudantes, dentre outros; c) as narrativas produzidas pelos egressos do PEA, no contexto da pesquisa, transcorridos alguns anos dessa experiência, demonstram a força da estrutura social na qual a escola se insere e reproduz, ainda que sob currículos renovados, formando jovens que buscarão se integrar ao mercado de trabalho e desenvolver projetos de vida cuja autoria já se encontra de antemão desenhada por essa mesma estrutura. Nessa direção, a questão da autoria que denomina o programa deve ser colocada sob questão. Diante das análises foi possível compreender que o PEA no período de 2017 a 2020, apresentou inovações curriculares validadas positivamente pelos egressos, contudo, revelou alguns avanços e limitações para o *crescimento continuum* dos estudantes do PEA no MS.

Palavras-chaves: Ensino Médio em Tempo Integral. Programa Escola da Autoria. Experiência formativa.

ABSTRACT

This research investigates the formative experience of graduates from full-time high school at a state school in Mato Grosso do Sul (MS). In this regard, it examines the Programa Escola da Aatoria (PEA), implemented in 2017, to expand the provision of Full-Time Education in Basic Education schools, in response to the sixth goal of the State Education Plan (PEE/MS) Law No. 4,621 of December 22, 2014, valid from 2014 to 2024. The general objective of the research is to understand the formative experiences of graduates from Full-Time High School under the Programa Escola da Aatoria, developed in schools of Mato Grosso do Sul. It presents the following specific objectives: a) narrate the implementation of the Programa Escola da Aatoria in the state of MS, highlighting the concept of integral education and experience present in the legal provisions of the Program; b) understand the notion of experience from the studies of John Dewey; c) highlight the paths taken during the investigation through archaeology and inventory used in the narrative research process; d) present the narratives of formative experiences of graduates from the Programa Escola da Aatoria and analyze how these experiences impacted their lives, through the meanings attributed by these graduates. The research adopts a qualitative methodology, as it is a narrative research that aims to understand the experience inspired by the studies of Clandinin and Connelly. The investigation model adopted is the indiciary paradigm proposed by Carlo Ginzburg. To this end, narrative productions were conducted with seven graduates from a school that has offered the Programa Escola da Aatoria since its implementation in the state of MS. The thesis, woven in double narration, allowed for dual interpretation of the formative experience, in the voice of the graduates and the researcher. The results highlight: a) the neoliberal influence in the context of forming these young people's experiences, marked by changes in educational policies for high school, focusing on the formation of flexible subjectivities aimed at their adaptation to the labor market in a scenario of accelerated technological transformations; b) the appreciation of the experience lived in the PEA by the graduates as significant for entering the labor market and the professional world, recognizing the importance of peer interactions and dialogues with teachers as relevant elements in the developed formation, in addition to emphases and components of the curriculum such as life projects, youth protagonism, student evaluations, among others; c) the narratives produced by the PEA graduates, in the context of the research, after a few years of this experience, demonstrate the strength of the social structure in which the school is inserted and reproduced, even under renewed curricula, forming young people who will seek to integrate into the labor market and develop life projects whose authorship is already predetermined by this same structure. In this direction, the issue of authorship that names the program should be questioned. The analyses allowed for understanding that the PEA from 2017 to 2020 presented curricular innovations positively validated by the graduates, however, it revealed some advances and limitations for the continuous growth of PEA students in MS.

Keywords: Full-Time High School. Programa Escola da Aatoria. Formative experience.

ABSTRACT:

Questa ricerca indaga l'esperienza formativa dei diplomati delle scuole superiori a tempo pieno in una scuola statale del Mato Grosso do Sul (MS). In tal senso, esamina il Programma Escola da Aatoria (PEA), implementato nel 2017, per ampliare l'offerta di Istruzione a Tempo Pieno nelle scuole di Educazione di Base, in risposta al sesto obiettivo del Piano Statale di Istruzione (PEE/MS) Legge n. 4.621 del 22 dicembre 2014, valido dal 2014 al 2024. L'obiettivo generale della ricerca è comprendere le esperienze formative dei diplomati delle scuole superiori a tempo pieno nell'ambito del Programma Escola da Aatoria, sviluppato nelle scuole del Mato Grosso do Sul. Presenta i seguenti obiettivi specifici: a) narrare l'implementazione del Programma Escola da Aatoria nello stato del MS, evidenziando il concetto di istruzione integrale e esperienza presente nelle disposizioni legali del Programma; b) comprendere la nozione di esperienza dagli studi di John Dewey; c) evidenziare i percorsi intrapresi durante l'indagine attraverso l'archeologia e l'inventario utilizzati nel processo di ricerca narrativa; d) presentare le narrazioni delle esperienze formative dei diplomati del Programma Escola da Aatoria e analizzare come queste esperienze abbiano influenzato le loro vite, attraverso i significati attribuiti da questi diplomati. La ricerca adotta una metodologia qualitativa, poiché si tratta di una ricerca narrativa che mira a comprendere l'esperienza ispirata agli studi di Clandinin e Connelly. Il modello di indagine adottato è il paradigma indiziario proposto da Carlo Ginzburg. A tal fine, sono state condotte produzioni narrative con sette diplomati di una scuola che ha offerto il Programma Escola da Aatoria sin dalla sua implementazione nello stato di MS. La tesi, tessuta in doppia narrazione, ha permesso una doppia interpretazione dell'esperienza formativa, nella voce dei diplomati e della ricercatrice. I risultati evidenziano: a) l'influenza neoliberale nel contesto della formazione dell'esperienza di questi giovani, segnata da cambiamenti nelle politiche educative per le scuole superiori, focalizzandosi sulla formazione di soggettività flessibili mirate alla loro adattabilità al mercato del lavoro in uno scenario di trasformazioni tecnologiche accelerate; b) l'apprezzamento dell'esperienza vissuta nel PEA da parte dei diplomati come significativa per l'ingresso nel mercato del lavoro e nel mondo professionale, riconoscendo l'importanza delle interazioni tra pari e dialoghi con gli insegnanti come elementi rilevanti nella formazione sviluppata, oltre a enfasi e componenti del curriculum come progetti di vita, protagonismo giovanile, valutazioni degli studenti, tra gli altri; c) le narrazioni prodotte dai diplomati del PEA, nel contesto della ricerca, dopo alcuni anni di questa esperienza, dimostrano la forza della struttura sociale in cui la scuola è inserita e riprodotta, anche con curricula rinnovati, formando giovani che cercheranno di integrarsi nel mercato del lavoro e sviluppare progetti di vita la cui autorialità è già predeterminata da questa stessa struttura. In questa direzione, la questione dell'autorialità che denomina il programma deve essere messa in discussione. Le analisi hanno permesso di comprendere che il PEA dal 2017 al 2020 ha presentato innovazioni curriculari positivamente validate dai diplomati, tuttavia, ha rivelato alcuni progressi e limiti per la crescita continua degli studenti del PEA in MS.

Parole chiave: Scuole Superiori a Tempo Pieno. Programma Escola da Aatoria. Esperienza formativa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Das produções acadêmicas (nacionais) selecionadas	366
Quadro 2 - Das produções acadêmicas (estaduais) selecionadas	41
Quadro 3 - Das Escolas Estaduais que implantaram o PEA no ano	80
Quadro 4 - Matriz Curricular do PEA – ano 2017	99
Quadro 5 - Dos participantes da pesquisa.....	153
Quadro 6 - Da população corumbaense por cor ou raça.....	168
Quadro 7 - Das categorias de Análise: similaridades na experiência.....	173
Quadro 8 - Das categorias de análise: das singularidades da experiência	174

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CPAN – Campus do Pantanal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICE - Instituto Corresponsabilidade pela Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC - Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PEA - Programa Escola da Autoria
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
PPP – Projeto Político Pedagógico
SED – Secretaria de Estado de Educação
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL, EXPERIÊNCIA E NARRATIVA: NOTAS INTRODUTÓRIAS DA PESQUISA.....	15
1 CONHECENDO AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO.....	34
1.1 No entremeio da pesquisa: meu memorial de formação	48
1.2 Aproximações do Lugar da Experiência: Mato Grosso do Sul e a Cidade Branca (Corumbá)	53
1.3 Problemas sociais de Corumbá e do MS: uma luta constante	66
2 COMPONDO O INVENTÁRIO DA PESQUISA: CONHECENDO O PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA	71
2.1 Novos Rumos para o Ensino Médio?	72
2.1.1 A Educação em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio: uma expressão do Novo Ensino Médio (NEM).....	73
2.2 A Educação Integral no Programa Escola da Autoria: para onde as finalidades conduzem?.....	85
2.3 Um breve olhar sobre os princípios, o currículo, e as metodologias desenvolvidas no PEA	92
3 A TEORIA DA EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY.....	104
3.1 Educação e Experiência: dois conceitos distintos	105
3.2 Os princípios da experiência: interação e continuidade	107
3.3 A natureza e a qualidade da experiência em Dewey	113
3.4 A experiência comunicada para viver democraticamente	117
4 PESQUISA NARRATIVA: UMA FORMA DE COMPREENDER A EXPERIÊNCIA...	122
4.1 Um encontro inesperado com a pesquisa narrativa.....	122
4.2 Conhecendo o método da pesquisa narrativa e os desafios dos pesquisadores narrativos	124
4.2.1 O que é uma pesquisa narrativa?	127
4.3 O espaço metafórico e tridimensional da pesquisa narrativa	132
4.4 A importância da arqueologia e do inventário	134
4.5 A pesquisa narrativa e o Paradigma Indiciário como lente de análise	136
4.6 Os caminhos da experiência	140
4.6.1 Meu retorno à Escola da Autoria	140
4.6.2 Localizando os sujeitos da pesquisa.....	141
4.6.3 O desafio da negociação	143

5 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA NA VOZ DOS EGRESSOS	147
5.1 Reflexões sobre o desafio de ouvir	147
5.2 A experiência formativa: uma viagem interior	149
5.3 Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa	153
5.4 A construção das narrativas e a estrutura de análise	154
5.5 Os jovens egressos do PEA	157
5.6 Índícios narrativos da infância e processo de escolarização dos jovens egressos: período anterior ao ensino médio	168
5.7 Análises das recorrências narrativas a partir de núcleos narrativos comuns.	173
5.7.1 Índícios narrativos sobre a relação professor-aluno.....	175
5.7.2 A relação entre os estudantes no PEA.....	180
5.7.3 Tempos e Espaços no PEA.....	189
5.7.4 Programa de Estudos do Conjunto das Disciplinas e atividades.....	193
5.7.4.1 As disciplinas Eletivas.....	193
5.7.4.2 O protagonismo juvenil.....	197
5.7.4.3 Projeto de Vida.....	201
5.7.4.4 Avaliações no PEA.....	209
6 DAS EXPERIÊNCIAS SINGULARES ÀS SIGNIFICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PEA	215
6.1 As experiências singulares dos egressos.....	215
6.1.1 A separação de uma amiga.....	215
6.1.2 Viagem à Campo Grande.....	217
6.1.3 A bolsa de estudos para Academia de Danças.....	220
6.1.4 Uma matemática para além do básico.....	221
6.1.5 A inscrição para o vestibular.....	223
6.1.6 A participação no Grêmio Estudantil.....	223
6.1.7 A participação na Feira de Ciências do Pantanal.....	227
6.1.8 Índícios das Experiências Singulares e Marcantes.....	227
6.2 Significação atribuída à experiência formativa no PEA.....	230
6.2.1 Uma experiência transformadora.....	231
6.2.2 Uma escola acolhedora.....	232
6.2.3 Uma escola diferenciada.....	235
6.2.4 Lugar de protagonismo e responsabilidades.....	238
6.2.5 O propósito de crescimento.....	239
6.2.6 Um estudo de qualidade e valores.....	240

6.2.7 Uma mente empreendedora.....	242
6.2.8 Indícios da Significação atribuída à passagem pelo Programa Escola da Autoria	245
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS.....	263

UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL, EXPERIÊNCIA, NARRATIVA E ENSINO MÉDIO

Esta pesquisa tem como objetivo dialogar com todos aqueles que desejam uma educação melhor para as gerações presentes e para as vindouras; dialogar com aqueles que sonham, com os que lutam, com os que se indignam diante das mazelas sociais, e principalmente com aqueles que desejam ressignificar aquilo que foi lido, pois, acreditam que as experiências precisam ser compartilhadas, comunicadas, reconstruídas a fim de que os saberes sejam multiplicados e a narrativa permaneça sendo uma forma fecunda de gerar e transmitir conhecimentos.

Com a poesia de João Cabral de Melo Neto, tecida no ano de 1966, repleta de metáforas e outras figuras de linguagem, compreendo que sou composta por várias vozes com as quais dialoguei; reconheço que a pesquisa embora escrita por mim, foi possível, devido a colaboração de muitos. Colaboração dos autores que vieram antes de mim, dos sujeitos que diretamente narraram suas experiências, das orientações coletivas da comunidade responsiva, da orientadora que caminhou comigo nos momentos mais difíceis, daqueles que me indicaram instrumentos, caminhos e formas, para que eu pudesse tecer a manhã única com todas as cores, sons, sabores e cheiros possíveis.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã;
 ele precisará sempre de outros galos.
 de um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se incorporando em tela, entre todos,
 Se erguendo tenda, onde entrem todos,
 Se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 Que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(Melo Neto, 2008, p.219)

Reconheço que às vezes minha voz soará melodiosa branda ao falar de onde venho, do lugar que habito e da cultura sul-mato-grossense da qual pertenço. Em outros momentos, minha voz será firme como alguém que se indigna e deseja uma

sociedade melhor, com uma educação melhor e que visa formar as pessoas integralmente. Mas em outros momentos, narrarei outras vozes que falam de suas próprias experiências.

A voz dos sujeitos que passaram pelo Ensino Médio em Tempo Integral no Programa Escola da Autoria em Corumbá- MS. A “voz dos sujeitos” não é apenas o som emitido pelas pregas vocais, ou resultante do ar pressionado pela laringe, é muito mais do que isso, é o pensamento expressado, significado por meio de palavras que refletem ideias, sentimentos, anseios, sonhos, medos e desejos.

Emitir sua voz é comunicar-se com o mundo, mesmo que para isso não se produza som algum, é possível se expressar seja por gestos, por movimentos corporais de uma dança, ou ainda de um gingado de capoeira o sujeito pode “dizer para que veio”, se concorda ou discorda com algo, se está feliz ou triste por alguma situação.

Para o ser humano assumir a sua missão de homem é necessário que aprenda a dizer a sua palavra, porque é a partir dela que se constitui a si mesmo. A transformação do mundo advém da palavra pronunciada pelo sujeito que ao expressar sua palavra significa, constitui e reconstitui a experiência humana. Se constitui em uma força pragmática que transforma o mundo. “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra assume conscientemente sua essencial condição humana” (Fiori, 1967, p. 09).

Nesse entendimento de que a palavra não é somente pensamento, mas é também ação, ela não se separa da existência do sujeito, pois a significação “produzida pela práxis” não é inércia. É dinamicidade da palavra viva. Palavra que diz e transforma o mundo.

O compromisso de colaborar com a construção do mundo comum se dá por meio da palavra viva e do diálogo existencial. O ato de reconhecer a si mesmo e reconhecer o outro implica diálogo autêntico a fim de humanizar o mundo, pois não há consciências vazias. O ato de dizer a sua palavra significa assumir o papel de trabalhador e sujeito da própria história em colaboração com os outros trabalhadores, a saber, o povo (Fiori, 1967).

A palavra é a expressão do pensamento do sujeito autônomo, que é capaz de escrever sua própria história e colaborar para a constituição de uma sociedade mais justa, ética e colaborativa. Por isso, ouvir o que os egressos da educação em tempo

integral sul-mato-grossense do Programa Escola da Aatoria têm a narrar sobre as experiências durante o ensino médio, e como essas experiências afetaram suas vidas após passagem pelo programa, a meu ver, pode contribuir para a oferta de um ensino integral e não apenas em tempo integral.

A presente pesquisa tem por objetivo geral compreender experiências formativas de estudantes egressos do Ensino Médio, de Tempo Integral, do Programa Escola da Aatoria desenvolvido nas escolas sul- mato-grossenses. E com a finalidade de alcançar tal objetivo alguns interlocutores foram “chamados” a participar do processo como: John Dewey (1959/1979/2010), Benjamim (1994) e Jorge Larrosa (2002/2003). E na caminhada, na produção do texto, ainda contei com a participação de autores que tive o prazer de conhecer, tais como Riessman (2005), Coelho (2007), Cunha (2010), Clandinin e Connelly (2011), Soligo e Simas (2014), Barcelos (2020), Aguiar e Ferreira (2021), Freitas e Fiorentini (2022) entre outros que abordaram a pesquisa narrativa e o paradigma indiciário.

Convidei ainda, poetas que me inspiraram durante a produção da tese, são vozes que enriquecem o texto. Vozes essas, que caminham comigo desde a adolescência quando tive contato com a literatura brasileira e regional sul-mato-grossense.

Acrescento as vozes dos docentes dos grupos de pesquisa da UNIMEP, pois, iniciei algumas seções da tese, contando como eles me ajudaram a compreender como eu poderia melhorar esse trabalho.

Sendo assim, esse texto apresenta uma dupla narração, duas dimensões, que se complementam e se interlaçam em um texto único. São as narrativas reflexivas e autobiográficas que ajudam a revelar como vou me constituindo como uma pesquisadora narrativa. Por outro lado, uma seção exclusiva para apresentação das narrativas e análises de experiências dos egressos no Programa Escola da Aatoria na cidade de Corumbá- MS, sujeitos da pesquisa.

Para aproximar o leitor do processo de desenvolvimento desta pesquisa e gentilmente provocá-lo a continuar a leitura, é necessário abordar alguns termos e conceitos presentes na investigação. Pois, muitas palavras são polissêmicas, podem assumir diversos sentidos para o leitor, e isso, exige-me anunciar quais foram os sentidos apropriados nesta pesquisa.

O tema que abordo nesta pesquisa diz respeito à educação em tempo integral (numa perspectiva integral) na etapa do ensino médio, algo que tem sido explorado em diversas óticas, por diversos pesquisadores e estudiosos, cada um contribuindo à sua maneira para crescimento desse campo temático.

Mas, muito antes de povoar as discussões em congressos, seminários de pesquisa, simpósios, fóruns de debates, entre outros, a concepção de educação integral estava presente nas reflexões de diversos filósofos e estudiosos da área da educação.

No livro “Educação Integral no Brasil” Moacir Gadotti (2009) afirma que muitos filósofos e pensadores já abordaram a Educação Integral em seus estudos desde a antiguidade. Dentre eles, Gadotti menciona: Aristóteles que entendia a educação integral como aquela que desenvolvia todas as potencialidades do ser humano; Karl Marx com a educação “omnilateral”; Jean Piaget e Célestin Freinet que pensavam a educação integral como aquela que se desenvolveria “ao longo de toda vida”, e Paulo Freire com sua visão humanista e transformadora de educação.

Penso que é possível acrescentar nessa galeria de pensadores supramencionados por Gadotti (2009) o filósofo John Dewey que defendia um ensino por meio de experiências educativas com a finalidade de gerar o desenvolvimento de um indivíduo mais orientado para a vida em comum e para a atuação social. Com objetivo de propiciar um ensino que desenvolva o pensamento crítico, atitude dialógica e democrática. Entendo que essa também seja uma perspectiva de formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, a educação integral é uma concepção geral da educação que todas as escolas precisam desenvolver, mesmo que não sejam escolas de/em tempo integral. Desenvolver a integralidade sob uma perspectiva holística na qual não se afaste a língua portuguesa da matemática, tampouco da educação emocional e da formação para a cidadania (Gadotti, 2009).

Vitor Paro (2009) adverte que toda educação deveria ser integral, ou não poderia ser considerada educação. Falar em “educação integral” para o autor caracterizaria um pleonasmo.

Nas palavras do autor:

Passar só conhecimento é muito chato, não constrói o interesse da criança.
É preciso levá-la a essa construção, trabalhar valores (sem moralismo),

trabalhar crenças, trabalhar a arte a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões. [...] a escola que aí está é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre educação integral (Paro, 2009, p.20).

Como é possível perceber, Gadotti (2009) e Vitor Paro (2009) partilham da concepção de educação integral- completa ou holística - que independente do tempo da jornada escolar, ou da etapa de ensino, ambos advertem que a educação na perspectiva integral precisa ser desenvolvida.

A emergência em se promover uma educação integral foi anunciada no Brasil a partir da década de 1930 por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que defendia a oferta de uma escola integral, “comum ou única”, acessível a todos os cidadãos e assumida como função eminentemente pública (Teixeira, 1984).

Porém, foi a partir da década de 1950 que surge a primeira escola de tempo integral no Brasil, tratava-se de uma escola com jornada ampliada para os estudantes. Segundo Dutra (2013), entre as primeiras propostas de educação em tempo integral no Brasil destaca-se a proposta idealizada pelo escolanovista Anísio Teixeira que discutia as bases filosóficas e políticas do movimento renovador, e compreendia que a modernização e a inovação da sociedade (processo revolucionário) seriam efetivadas através da educação como “elemento chave” ou peça central onde a educação deve ser compreendida como direito de todos e não privilégio das elites.

De acordo com Clarice Nunes (2010), o grande sonho de Anísio Teixeira foi a construção de uma escola pública que ofertasse um ensino de qualidade para todos, na qual a pesquisa fizesse parte do processo de ensino, como um componente do ensino; com espaços e tempos escolares significativos para os sujeitos dessa escola; uma escola bonita, moderna e integral, com um ensino capaz de apaixonar quem dele fizesse parte, exalando o comprometimento de professores e alunos. Enfim, uma escola integral que contribuísse para a construção de “um solidário destino humano, histórico e social” (Nunes, 2010, p.31).

Outra proposta de educação em tempo integral no Brasil consta na tese de Nakamura (2017) intitulada *Ginásios Vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960*. Segundo a autora o ensino vocacional identificava-se com ideias do ensino renovado, com características de ensino transformador que buscava desenvolver o sujeito integralmente valorizando em sua

prática pedagógica a democracia. O ensino nos Ginásios Vocacionais¹ prezava pela formação para compromisso social, histórico e com a transformação social.

Em uma breve retrospectiva, Cavaliere (2009) aponta que dos modelos de educação em tempo integral implantados no Brasil ao longo da história, concepções divergentes pautaram os projetos e programas de ampliação do tempo escolar na perspectiva de educação integral: concepções autoritárias/ assistencialistas e concepções democráticas ou de perspectiva emancipatória. Os modelos organizacionais de tempo integral constituíam-se em dois movimentos distintos a saber:

[...] durante a década de 80, destacou-se no Estado do Rio de Janeiro o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), com escolas de tempo integral, onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade, mas o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar (Cavaliere, 2002). Na mesma época, no Estado de São Paulo, desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), que, através de convênio, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (Paro *et. al*, 1988). Praticava a idéia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar (Cavaliere, 2009, p. 52).

Segundo Cavaliere (2009), modelos de organização de duas vertentes distintas se apresentaram nesse cenário: de um lado o modelo que prioriza investir em mudanças no interior dos prédios escolares, que possibilitem condições adequadas a presença dos alunos e professores em turno integral; de outro lado o modelo que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofertem atividades aos turnos alternativos às aulas. Este modelo com parcerias visa oferecer atividades fora da escola. Ou seja, não necessariamente no ambiente escolar. O primeiro é o modelo de *escola de tempo integral* e o segundo de *aluno em tempo integral*².

¹ Ginásios Vocacionais eram escolas (de tempo integral) para estudantes de 1ª a 4ª série do ensino ginasial, o que hoje corresponde aos estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos, para ambos os sexos. Essa escola de tempo integral apresentava características como: existência de exame de admissão para alunos; b) Priorização de trabalho em equipe; c) aposta em métodos de avaliação múltiplos tanto individualizados quanto coletivos; d) aplicação de técnicas pedagógicas diferenciadas; entre outros. (Nakamura, 2017).

² Aluno em tempo integral diz respeito a responsabilidade da execução da proposta de tempo integral ser dividida com parceiros do terceiro setor. Isso permite que o aluno participe de atividades em outros espaços que não fiquem dentro da escola. Por exemplo bibliotecas, quadras, clubes fora da escola, mas gerenciados pelo Terceiro Setor (ONGs, Institutos, Fundações etc.).

Além dos programas citados por Cavaliere (2009) os autores Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018, p.77) elencaram os modelos a seguir:

Centros Educacionais Unificados (CEU's), do Governo Marta Suplicy no município de São Paulo/SP (2001 -2004; o Programa Bairro-escola Cidade Educadora, do Governo Lindberg Farias no município de Nova Iguaçu/RJ (2005-2010); o Programa Escola Integrada, do Governo de Fernando Pimentel, no município de Belo Horizonte (2006-2010) e o Programa de Educação Integral de Pernambuco –Escola de Referência, do Governador Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2010).

Considerando os modelos de educação em tempo integral elencados por Cavaliere (2009) e Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018) é possível inferir que a educação em tempo integral inicialmente desenvolvida por meio da ampliação da jornada escolar se transformou em uma educação de tempo integral na perspectiva de educação integral.

Atualmente, muitos estudiosos têm utilizado o termo **experiência** no contexto de pesquisas acadêmicas que abordam a educação em tempo integral. Dentre elas, discussões sobre implantação ou implementação de determinados programas educacionais, análise de currículos aplicados em escolas de tempo integral, abordagens que apresentam a voz de professores ou gestores escolares de escolas em tempo integral. Estudos que enfocam a educação em tempo integral na perspectiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no desenvolvimento do currículo escolar; estudos que abordam desenvolvimento integral dos sujeitos em relação aos aspectos (afetivos, cognitivos, físicos, sociais entre outros) das crianças, adolescentes ou jovens; e pesquisas que tratam da jornada ampliada nas escolas (horas dedicadas aos estudos) conforme apontou Guará (2009).

No entanto, é importante reconhecer que o termo experiência esteve presente nos estudos filosóficos desde o período clássico até a contemporaneidade, filósofos como Aristóteles, Roger Bacon, Leonardo da Vinci, Francis Bacon, Locke, Hume, Kant, Pierce, Vygotsky, Benjamim entre outros, já atribuíram sentidos diversos sobre o conceito de experiência e sua importância para a humanidade.

Sirvo-me das palavras de Furtado (2009) para dizer que o sentido de experiência abordado nesta pesquisa, não é a experiência do empirismo, como resposta a estímulos sensoriais externos, mecanizados, formados pela percepção de imagens e ideias; não se trata também, de uma experiência baseada no intelectualismo, nas atividades de inspeção intelectual do mundo. A experiência que

aqui abordo, é a experiência como modo de experimentar o mundo em suas várias possibilidades, sendo atravessada pelos acontecimentos, ao mesmo tempo em que os atravessamos.

Compartilho desde já, que a pesquisa aborda o conceito de experiência a partir dos estudos do filósofo John Dewey.

A escolha em abordar o conceito de experiência na perspectiva deweyana, se justifica, pois o Programa Escola da Autoria, do qual os egressos participaram, apresenta em seu projeto político pedagógico algumas similaridades com o ensino progressivo proposto por John Dewey, tais como: incentivo à pesquisa, ao protagonismo juvenil, incentivo à interação entre os estudantes, à participação ativa dos estudantes, entre outros aspectos. Entretanto, o referido Programa também apresenta finalidades que parecem destoar do ensino progressivo e aproximar-se mais de um ensino voltado para busca de resultados imediatos, que não instrumentaliza o sujeito para a vida.

Placides e Costa (2021) ressaltam que o conceito de experiência em Dewey está associado ao ato de pensar, e quando o sujeito experimenta algo, já está pensando, há uma íntima ligação entre pensar e experimentar, e essas duas coisas fazem parte de um processo único de continuidade, pois,

Não há sujeito interno e separado do mundo. A experiência envolve ação, pensamento e reflexão, principalmente, um sujeito ativo. Uma experiência terá valor e será uma boa experiência na medida em que produza no sujeito percepções continuadas do mundo. Que se prolongue, mesmo depois da ação, promovendo a reflexão e, ocasionalmente, até a mudança (Placides; Costa, 2021, p. 138).

Outra dimensão valorosa da experiência na perspectiva deweyana é a capacidade de evocar emoções e sensibilidade, bem como, aspectos criativos, imaginativos e emocionais ligados à arte. A experiência genuína abrangerá o sujeito em sua totalidade. Pois, é estabelecendo conexões entre pensamentos, intuições e sentimentos que o sujeito constrói conhecimento. Assim, experiência educacional ocorre por meio de múltiplas dimensões do ser humano, como uma espécie de arte, que envolve criação e recriação do sujeito, pela alteração na forma como se compreende e como enxerga o mundo, e ainda pela estruturação e reestruturação de sua maneira de agir enquanto sujeito (Placides; Costa, 2021).

Dewey indicou a necessidade de uma educação desenvolvida por meio de experiências na qual o estudante fosse considerado protagonista no processo de

aprendizagem. Assim, o verdadeiro aprendizado ocorreria com a participação ativa do estudante no processo pedagógico. Aprendendo de forma significativa, com experiências educativas, a partir da resolução de problemas que a vida apresenta. E as experiências acumuladas e ressignificadas permitiriam a solução de novos problemas em novos contextos (*op. cit.*, 2021).

No contexto escolar o processo de aprender por experiência deve estimular o estudante a compreender a relação existente entre aquilo que aprende e aquilo que ele vivencia. Semelhante a um cientista que busca soluções para determinado problema e desenvolve teorias e propostas, o estudante precisa ser orientado a assumir um papel de pesquisador e não mero receptor de conteúdos “[...] o estudante deverá percorrer o processo e apropriar-se das ferramentas necessárias à consecução de seu propósito.” (Placides; Costa, 2021, p.142).

De acordo com John Dewey a educação é “um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Assim, a educação é vista como fenômeno inteligente da própria vida. E como tal, exige uma contínua reorganização e reconstrução da experiência por meio da reflexão como ato peculiar dos seres humanos (Westbrook; Teixeira, 2010, p.37).

O pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2002, p. 26), inspirado pela noção de experiência contida nos ensaios do filósofo Walter Benjamin (1994) apresenta a seguinte formulação: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Tal perspectiva vista sob determinado ângulo se aproximaria, ainda, com o conceito de experiência em Dewey, posto que supõe abertura para a modificação do sujeito.

A noção de experiência está conectada à ideia de narrativa, uma vez que o sujeito da experiência seria aquele que tem histórias para contar, como podemos observar nos principais escritos benjaminianos sobre a temática. No ensaio *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, Benjamin adverte que a arte de narrar está prestes a sucumbir, está em extinção, e suas ações estão em baixa. As narrativas de experiências que passam de pessoa a pessoa, que menos se diferenciam das histórias orais, que dispensam explicações, e que trazem sabedoria, foram sendo substituídas pelo romance e por muitas informações.

Nas palavras de Benjamin (1994, p. 201): “O narrador retira da experiência o que ele conta: a sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Os narradores natos carregam em si um senso prático, têm sempre algo a ensinar, a transmitir, a sugerir, porque possuem sabedoria. Narradores aconselham, não como pessoas que respondem perguntas, mas como aqueles que sugerem a continuação de uma história verbalizada por alguém que compartilha sua situação.

Conforme Gagnebin (1994, p.15):

No momento em que a experiência coletiva se perde, em que a tradição comum já não oferece nenhuma base segura, outras formas narrativas tornam-se predominantes. Benjamin cita o romance e a informação jornalística. Os dois têm em comum a necessidade de encontrar uma explicação para o acontecimento, real ou ficcional. A informação deve ser plausível e controlável; já o romance parte da procura do sentido da vida, da morte, da história.

Benjamin aponta três principais condições que deixaram de existir no contexto do capitalismo moderno e que contribuíram para o depauperamento da narrativa em seu sentido pleno: a) falta de comunicabilidade entre as gerações cuja realização se dava por meio do relato; b) tempo para “contar”. Pois, o ritmo de trabalho acelerado e fragmentado característico do trabalho industrial, não artesanal, inviabilizou a ligação da mão, voz, gesto e palavra, bem como, a constituição da matéria narrável; c) o conselho como sapiência prática, que por vezes assume forma de moral, ou seja, falta de possibilidade de sugerir como continuar a história que está sendo narrada, pois os indivíduos estão isolados em seus próprios mundos (Gagnebin,1994).

Da mesma forma, Santana (2022), a partir dos estudos de Walter Benjamin, chama atenção para o “estilhaçamento e expropriação da experiência”, ocasionados pelo sistema econômico capitalista no contexto da sociedade moderna. Na qual, o processo de compartilhamento coletivo da experiência fora interrompido, e a narração de histórias, transmitidas oralmente de uma geração à outra, gradativamente foi sendo tragado para um abismo localizado entre o mundo moderno e seu passado histórico.

Os saberes transmitidos das gerações mais velhas às mais novas tornaram-se descartáveis, obsoletos, e sem relevância. Visto que, as novas gerações já não reconheciam a importância do compartilhar experiências por meio de narrativas. Assim, Santana destaca:

A transmissão da tradição, por meio da narrativa, correspondia aos antigos narradores à difusão de histórias, passadas para frente, de forma oral, de geração em geração, que se tornavam pertencentes às comunidades em seu conteúdo e em sua forma, articulando gesto e palavra, corpo e voz – uma relação profunda entre os movimentos precisos dos artesãos e a atividade narradora (Santana, 2022, p. 37).

Gagnebin (2005) e Jorge Larrosa, apontam que no mundo contemporâneo eventos do dia a dia não têm se constituído experiências narráveis, que podem ser ressignificadas coletivamente ou individualmente, porque as rotinas e ocupações diárias sugam as energias criativas das pessoas. Situações como engarrafamento no trânsito, esperas infundáveis nas filas dos supermercados, a busca constante por novas informações nas mídias, submetem as pessoas a uma automatização de gestos, e incorporação de rotinas que não lhes permitem compartilhar experiências.

A demasia de informações, de opiniões, e de trabalho, ao qual o homem tem sido submetido na sociedade atual, tem colaborado para o empobrecimento da experiência. A tecnologia digital tem ditado às formas de comunicação, requerendo do sujeito da sociedade da informação e do conhecimento, um caminhar acelerado, para acompanhar as supostas “inovações”. O tempo tem se tornado cada vez mais escasso, os estímulos efêmeros, e os eventos ocorrem sucessivamente sem tolerar a constituição de experiência. Visto que não deixam marcas, não tocam e não se constituem acontecimentos narráveis (Gagnebin, 2005).

Corroborando a ideia de experiência como algo transformador, possível de narração porque deixa marcas naquele que foi tocado, os autores espanhóis Fernando Bàrcena e Joan – Carles Mèlick (2000) discutem o conceito de acontecimento como uma experiência singular.

Fernando Bàrcena e Joan – Carles Mèlick (2000) afirmam que aprender é uma experiência singular, um acontecimento ético existencial. Esse acontecimento genuíno nos prepara para responder demandas e situações educativas resultantes da interação com o mundo. Não se trata de uma acumulação, de uma repetição, do conhecimento que já possuíamos, visto que a experiência como acontecimento requer justamente negar o que já sabíamos para nos transformarmos em outros. Esse é o valor da aprendizagem como conhecimento. Conforme esses autores,

El sentido más abierto posible de la expresión, por tanto, **hacer una experiencia equivale a experiencia de transformación**. Se trata de un viaje de formación. Algo así como un pasaje que se expresa em una búsqueda, en un trayecto o en un ir en busca de lo desconocido. Aprender es como viajar

[...] una acción imprevisible en sus resultados (Bárcena; Mèlich, 2000, p.163 -164 grifo nosso).

Para que a aprendizagem ocorra é necessário fazer uma experiência, e para tanto, precisamos nos submeter ao rigor do acontecimento oriundo de uma experiência que em grande parte escapa ao nosso controle. Bárcena e Mèlich (2000, p. 162) destacam: “[...] la expresión ‘acontecimiento’ en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de ‘hacer’ una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma”.

Como se observa, as relações entre experiência e narrativa são estreitas, mas colocadas em estado de risco no mundo moderno e contemporâneo devido às transformações sociais ocasionadas pelo sistema capitalista. As considerações dos autores supramencionados nos colocam diante de fraturas talvez irreversíveis nos modos de vida tradicionais e artesanais, como lugares propícios à experiência e narratividade. Esse reconhecimento sobre as mudanças nas formas tradicionais de narrar e de experienciar é fundamental para que se possa compreender sem nostalgia ou ingenuidade as contradições e impossibilidades de resgate do passado, mas de busca por olhar para o que há de potência nos lugares de aprendizagem e de experiências educacionais, como as que estou me propondo relatar nesta pesquisa com egressos do Programa Escola da Autoria.

Ressalto que esta pesquisa tem uma função social de colaborar com estudos sobre narrativa de experiências educacionais, como mencionado, enquanto uma possibilidade de pensar a instituição escola também como lugar da experiência e de outras formas narrativas. Para tanto, a teoria de Dewey se mostra essencial e nos ajuda a enxergar esta perspectiva, pois para o filósofo a experiência genuinamente educativa provoca desenvolvimento integral do sujeito, visto que envolve pensamento, reflexão e transformação. E uma experiência significada, pode desenvolver a capacidade de solucionar novos problemas nos mais diversos contextos e situações.

A experiência reflexiva por excelência é o discernimento minucioso e apurado das relações de como os atos geram consequências. Dito de outra forma, a experiência reflexiva é a aceitação da responsabilidade pelas consequências futuras da ação atual (Dewey, 1979). E essa reflexão desenvolvida narrativamente é um instrumento para continuidade da vida pessoal e social, pois ao atribuir significado ao aprendido/vivido os sujeitos enxergam a relação das experiências acumuladas com

as novas experiências em um *continuum* experiencial. As narrativas das experiências desenvolvem o próprio sujeito narrador e aqueles que com tais experiências se identificam.

Desejo partilhar os achados dessa pesquisa com aqueles que se interessam pelas experiências de quem investigou a educação em tempo integral por meio de narrativas de experiência de egressos. Adotei a pesquisa qualitativa para desenvolvimento do trabalho, pois trata-se de uma pesquisa narrativa que visa a compreensão da experiência baseada nos estudos de Clandinin e Connelly (2011) e de outros autores da pesquisa narrativa.

De acordo com Clandinin e Connelly (2011), os estudos em educação e a própria educação, são formas de experiência que acontecem narrativamente. Por isso, pensar a vida narrativamente posicionando a investigação em um espaço tridimensional metafórico, que considera as dimensões pessoais e sociais em um determinado tempo e lugar, foi imprescindível.

Embora organizada em seções distintas, definidas para cada etapa da pesquisa (introdução, memorial, o lócus da pesquisa, referencial teórico, metodologia, análise dos dados e considerações finais) afirmo que não assumi um modelo pronto de pesquisa narrativa, mas respeitei os princípios inerentes ao movimento de narrar.

Considerando que a pesquisa narrativa é uma metodologia que se caracteriza pelo constante senso de busca pelo fenômeno investigado, como se estivesse numa base movente, fui delineando os passos a partir das leituras com as quais tive contato para elaboração dos meus textos de pesquisa, contato com os documentos do PEA, bem como, a partir das orientações realizadas pelos professores e colegas do Núcleo de Pesquisa Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais da UNIMEP e, a partir das narrativas, construídas com a participação dos egressos do PEA.

No transcorrer da investigação, percebi que em uma pesquisa narrativa não há necessidade de uma pergunta inicial, pois diferentemente das metodologias próprias das ciências da natureza, pesquisar a própria experiência ocorre a partir de uma história. Assim, diferentemente das características de uma pesquisa quantitativa, na investigação narrativa as hipóteses não precisam ser o ponto de partida, para que possam ser testadas durante o percurso. Ocorre que ao longo da investigação os

objetivos ou propósitos podem ser modificados conforme as narrativas são construídas, pontuam Clandinin e Connelly (2011).

Assim, durante o percurso da investigação foi definida a seguinte hipótese: as experiências organizadas no PEA afetaram as experiências subsequentes dos estudantes egressos, e estas, ao serem narradas e significadas geram um processo reflexivo nesses jovens alterando suas subjetividades.

Como modelo de investigação foi adotado o paradigma indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Trata-se de um método de investigação que se alinha à pesquisa narrativa, pois contrapõe-se ao método positivista e a generalizações e/ou quantificações. Além disso, permite a interpretação da realidade (que por vezes se apresenta opaca) por meio de pistas, sinais, indícios e vestígios que podem surgir durante as análises de narrativas.

De acordo com Leandro e Passos (2021), o paradigma indiciário é apropriado para análise de narrativas, mas requer intuição, faro, leitura cuidadosa, estranhamento, distanciamento, abandono de pré-conceitos, despir-se de formulações pré-concebidas, olhar apaixonado, entre outros elementos a serem observados pelo pesquisador que deseja compreender o fenômeno estudado.

A constituição desta pesquisa contou com movimentos diversos e complementares que possibilitaram a reflexão e compreensão das experiências dos sujeitos participantes e da minha própria experiência enquanto pesquisadora. Além da revisão de literatura para auxílio na composição dos textos de pesquisa, foi realizada a leitura de documentos pertinentes à implantação e desenvolvimento do Programa Escola da Autoria.

Segundo Ludke e André (1986, p.39), os documentos são “fontes naturais de informação” e podem apresentar evidências relevantes acerca do objeto investigado, assim como desvelar novos aspectos sobre determinado problema, auxiliar nas fundamentações e declarações dos pesquisadores. Os autores Clandinin e Connelly (2011) ressaltam que os documentos podem ser considerados textos de campo relevantes para a pesquisa narrativa.

A segunda etapa do trabalho compreendeu a pesquisa narrativa por meio de produções narrativas, realizadas a partir de um roteiro semiestruturado. As narrativas permitiram a análise qualitativa dos dados construídos com os sujeitos participantes.

Fizeram parte da pesquisa empírica sete estudantes egressos do Programa Escola da Autoria oriundos da Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho, localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul, no município de Corumbá- MS. A escola selecionada foi uma das primeiras de MS a ofertar o PEA, ou seja, desde 2017.

Por se tratar de uma pesquisa narrativa não seria apropriado um número elevado de participantes, pois segundo a autora Risseman (2003), as abordagens narrativas requerem análises meticolosas com atenção às sutilezas dos discursos.

Os participantes preencheram o termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os princípios éticos que regem as pesquisas acadêmicas, e escolheram como desejavam construir as narrativas, se queriam de forma escrita ou oralmente. Optei por identificar os sujeitos com nomes fictícios para preservar a identidade deles, visto que, os sujeitos deixaram a meu critério escolher um nome fictício que eu considerasse adequado.

Destaco que os documentos analisados, as minhas reflexões autobiográficas, os textos da revisão de literatura, os textos pertinentes ao referencial teórico bem como, as narrativas construídas com auxílio dos egressos, compuseram o inventário da pesquisa, e viabilizaram a revisitação sempre que necessária, em busca de “novos achados”.

Na primeira seção apresento a revisão de literatura, meu memorial de formação e o lócus da pesquisa. O referido memorial, revela os motivos pessoais que me conduziram a realizar essa pesquisa, foi uma maneira de contar as experiências de minha vida enquanto estudante e educadora. No “entremeio” da pesquisa, alguns acontecimentos marcaram essa experiência e foram narradas em fragmentos, no início das seções ou no corpo delas. São encontros, acontecimentos e momentos que marcaram o processo de doutorado na UNIMEP.

Por isso, narrativas reflexivas e autobiográficas completam meu memorial e fornecem roteiros para possíveis futuros. Falar do lócus da pesquisa foi a maneira encontrada para apresentar o contexto no qual se deram as experiências dos egressos do PEA. Optei por narrar sobre aspectos culturais, sociais, demográficos e históricos de Mato Grosso do Sul e de Corumbá aproximando o leitor das características do lugar no qual se desenvolveu a pesquisa.

Na segunda seção, apresento o Programa Escola da Autoria a partir de documentos oficiais, e pesquisas que tratam do assunto, narrando brevemente a

implantação do Programa Escola da Aatoria em Mato Grosso do Sul; e apontando as concepções de educação integral e experiência, presentes nos documentos.

Na terceira seção apresento as concepções teóricas que norteiam a Pesquisa. Ou seja, apresento a teoria da experiência em John Dewey, e resalto aspectos como: os princípios da experiência - continuidade e interação – abordo a natureza da experiência e o ensino por experiência que permitirão ao leitor compreender o que é uma experiência e suas características na perspectiva de Dewey. De tal maneira que seja possível refletir sobre as aproximações e/ou distanciamento dessas concepções em relação ao Programa.

Na quarta seção abordo a metodologia da pesquisa narrativa, os caminhos da minha experiência enquanto pesquisadora de doutorado em educação, bem como, a arqueologia e o inventário do processo de investigação narrativa deste trabalho.

Na quinta seção apresento os sujeitos da pesquisa, as narrativas de experiência construídas durante o trabalho e a realização das análises das experiências dos egressos do Programa Escola da Aatoria, por meio da análise do Paradigma Indiciário. Organizei a análise de dados por meio de eixos temáticos que se revelam interdependentes, e que demonstram a trajetória dos estudantes antes, durante e depois do PEA. Informo ainda, que dividi as análises em duas seções distintas: a quinta e sexta seção desta pesquisa. Portanto, a quinta seção apresenta o PEA na voz dos egressos, aquilo que ficou marcado na memória dos sujeitos, e como se recordam das vivências e experiências no período em que eram estudantes do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral.

A sexta seção destina-se a apresentar as experiências singulares narradas pelos egressos acerca do período que frequentaram o PEA, e analisar como os jovens atribuíram significado à experiência formativa no programa, compreendendo como eles foram afetados por essa política pública educacional.

Na sétima e última seção delinheio as considerações finais da investigação com o intuito de contribuir para a construção da narrativa dos egressos do Programa Escola da Aatoria acerca da experiência formativa do ensino médio em tempo integral numa perspectiva integral. Viabilizando assim, processo de reflexão a partir das narrativas dos sujeitos, e apresentando uma narrativa não dominante, mas que pode ser fundamental para possíveis melhorias nessa política pública educacional.

Nesse sentido, a tese defendida nessa investigação é de que a experiência formativa no PEA é composta de experiências marcantes, educativas e deseducativas vivenciadas em um contexto neoliberal. Tais, experiências compartilhadas e ressignificadas podem contribuir para uma reflexão e compreensão dos efeitos dessa política educacional a partir da ótica dos egressos.

Nessa discussão é imprescindível abordar a problemática da “Identidade do Ensino Médio Brasileiro”, pensando questões como: qual é a finalidade do ensino médio para a vida dos estudantes; a serviço de quem o Ensino Médio é oferecido; qual é a função social dessa etapa de ensino que novamente se vê alvo de uma reforma educacional. Além disso, tratar sobre o clássico dualismo entre a oferta de um ensino propedêutico (com fins de continuidade dos estudos via formação integral e humanística) e ensino profissionalizante (para inserção no mercado de trabalho), são pontos fundamentais que constituem essa identidade.

Ao ser implementada em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 5692 aparentemente superaria o dualismo do ensino médio, mas evidentemente não conseguiu atingir esse propósito. Segundo Acácia Kuenzer (1998, p. 17):

As escolas que antes da Lei nº 5692/1971, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade (Kuenzer, 1988, p. 16-17).

Posteriormente, a Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982 alterou dispositivos da LDB nº 5692/1971 com a pretensão de oferecer não mais um ensino obrigatoriamente profissionalizante, mas um ensino que garantisse “a preparação para o trabalho”. Assim, reconheceu novamente o ensino propedêutico para a classe dominante, visto que:

A nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 71, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhecê-la como predominantemente propedêutica (Kuenzer, 1988, p. 20).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96 aprovada em 23 de dezembro de 1996, a identidade do ensino médio brasileiro passa

buscar a “formação para a vida”, mas não garantiu uma formação de qualidade para todos.

Assim, sob um diagnóstico de crise, apontada por estatísticas de baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações de larga escala, bem como, evasão crescente nessa etapa de ensino, o ensino médio brasileiro “precisou passar por uma nova reforma” que “deixasse a escola mais atraente” para os adolescentes e jovens a serem formados neste início do século XXI.

A reforma do Ensino Médio definida por meio da Lei 13.415/2017 caracterizou-se por uma “flexibilização curricular” que na verdade se materializa em uma fragmentação do currículo, um esvaziamento de conteúdos, em nome de uma formação por competências e habilidades para fins de adaptação às inovações da sociedade.

Ademais, responsabiliza o jovem por suas escolhas acerca do percurso formativo que deseja cursar. Desta forma, a responsabilização sobre o fracasso escolar recaía sobre a própria vítima do sistema capitalista como diria Bourdieu.

Como uma das expressões dessa reforma, foi criada a Política Nacional de Fomento à Implantação de Educação em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio que inspirou o desenvolvimento diversos Programas de Educação em Tempo Integral na referida etapa de ensino. Tal política pública educacional definiu metas quantitativas a serem cumpridas e finalidades alinhadas aos interesses do sistema capitalistas conservando características estruturais de reprodução.

Por ora, a reforma está suspensa aguardando um novo caminho a ser trilhado. Consequentemente, a identidade do ensino médio continua muito confusa, sem garantir a todos um ensino integral, independente da jornada escolar vivida pelo sujeito, seja parcial ou em tempo integral, o ensino está distante de garantir um ensino de qualidade para todos.

Evidentemente a identidade do ensino médio sofre constantes transições que aumentam as desigualdades, e naturaliza a dualidade nessa etapa de ensino, pois, conforme o coletivo de pesquisadores que assinam o artigo *PL do Novo Ensino Médio: repetiremos os erros do passado?*³ “o direito à educação não é sinônimo de

³ Publicado no site Carta Capital em 12 dezembro de 2023. “Parecer de Mendonça Filho sobre o PL do Novo Ensino Médio repete erros do passado.” CartaCapital, 12 Dec. 2023, <https://www.cartacapital.com.br/artigo/pl-do-novo-ensino-medio-repetiremos-no-futuro-os-erros-do-passado/>. Data de acesso: 07/05/2024.

mero acesso ao espaço físico das escolas, mesmo que sejam de tempo integral ou bem equipadas.”

E assim, na luta por um ensino médio de qualidade e equidade, diversas instituições de pesquisa, universidades públicas, institutos federais, professores da educação básica, estudantes do ensino médio e ainda, os movimentos sociais, expressam vozes de resistência contra o desmonte do ensino médio e os ataques à sua identidade que são travestidos de inovações curriculares.

Das várias lições que aprendi durante essa pesquisa, resalto o potencial das narrativas de experiência para compreensão de subjetividades e relações objetivas vivenciadas pelos sujeitos no contexto escola na etapa do ensino médio. Entendi a educação como ato de narratividade passível de reflexão crítica, na qual os envolvidos atribuem sentido ao vivido sobretudo com olhar prospectivo. Faço ainda, um exercício de reflexão sobre essa experiência que me transformou em uma Outra.

Finalizo essas notas introdutórias com a poesia de Manoel de Barros que reafirma a necessidade de sermos “Outros”, renovados, e abastados de incompletude, para que assim possamos nos colocar abertos para novas experiências e novos conselhos.

Biografia do Orvalho

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
 Compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
 Que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas (Barros, 1998, p.79).

Espero que essa pesquisa contribua para o debate acadêmico sobre a educação em tempo integral na etapa do ensino médio considerando que é fundamental ouvir a voz dos estudantes egressos e suas experiências contadas e ressignificadas.

1 CONHECENDO AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

De acordo com Alves (1994) a revisão de literatura deve servir a dois aspectos básicos da pesquisa: a contextualização do problema dentro da área de estudo; e a análise do referencial teórico. Apresenta indiscutível importância para os pesquisadores se apropriarem gradativamente do tema e posteriormente proceder suas contribuições.

Quando iniciei esta pesquisa eu acumulava um certo conhecimento sobre o campo da educação em tempo integral na etapa do ensino fundamental, mas eu pouco sabia, sobre o ensino médio em tempo integral. Assim, com a finalidade de conhecer as produções científicas sobre a educação em tempo integral na etapa do ensino médio no Brasil e realizar um exercício de leitura e reflexão sobre as publicações disponíveis no campo acadêmico para construção do saber acerca do objeto de estudo, recorri ao Banco de Dados da CAPES. No ensejo dialoguei com diversos pesquisadores que me fizeram perceber os diversos enfoques e olhares para a educação em tempo integral na etapa do ensino médio.

Com a colaboração de autores como Ribetto e Maurício (2009) e Santos e Silva (2019) que desenvolveram pesquisas sobre educação integral, percebi que seria importante organizar em eixos temáticos os estudos (teses e dissertações) localizadas no banco de dados da CAPES. A intenção não foi realizar um mero exercício de descrição sobre a abordagem de cada pesquisador, e sim encontrar as pesquisas que me auxiliassem a compreender o campo, e contribuir para o presente texto.

A presente revisão foi realizada no mês de outubro do ano de 2021 para conhecer as produções, pesquisas, e/ou publicações disponíveis no campo abordado. O processo de coleta dos dados foi realizado no dia 13/10/2021 a partir dos descritores: educação em “tempo integral” e “ensino médio”. Contudo, para obter um melhor resultado utilizou-se o operador *booleano* e que traduzido significa “e”, nesse sentido os descritores foram cruzados da seguinte forma: educação em “tempo integral” e “ensino médio”.

O primeiro resultado encontrado foi de 139 publicações distribuídas entre teses e dissertações disponíveis na Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. No entanto, optei por utilizar de três filtros a saber:

- a) Anos da produção - 2012 a 2021;
- b) Grande área do conhecimento - Ciências Humanas;
- c) Área do conhecimento - Educação.

Dessa forma foi possível mapear 72 produções, sendo: 07 teses e 65 dissertações. É importante informar que o recorte temporal para essa revisão de literatura justifica-se pelo fato de que mesmo antes da Implantação de uma Política Nacional de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio no país experiências de Ensino Médio em tempo integral no Brasil. Inclusive no estado de Pernambuco, que inspirou o Programa Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul.

Isto posto, informo que ao iniciar o processo de leitura dos títulos, resumos e palavras chaves percebi que algumas produções tratavam de educação integral na etapa do ensino médio integrado (profissionalizante) e alguns estudos não contemplavam a etapa de ensino focada. Sendo assim optei, por selecionar as produções que continham no título, no resumo ou palavras-chave a expressão: “tempo integral”.

Foram então selecionadas inicialmente 47 produções. Sendo: 06 teses e 41 dissertações no período de 2012 a 2021, dessas dissertações, 29 são oriundas de mestrado acadêmico e 12 são oriundas do mestrado profissional.

Embora o recorte seja a partir de 2012, foi a partir do ano de 2014 que percebi um crescimento das produções que tratam da Educação em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio. Um motivo plausível para esse movimento, foi a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 vigência (2014 a 2024). O PNE estabeleceu como sexta meta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). Tal fato pode ter impulsionado o aumento de interesse no campo abordado, visto que muitos pesquisadores envolvem-se ou definem seus problemas de pesquisa a partir das experiências que vivenciam nas instituições em que trabalham.

Outro possível fator de contribuição para esse contínuo crescimento de publicações científicas na área pesquisada parece ter sido a homologação da Portaria Ministerial nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (Ensino Médio) criada pela Medida

Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Essa portaria estabelece que poderiam receber recursos financeiros do Governo Federal as Secretarias Estaduais de Educação que assinassem o termo de adesão ao referido programa respeitando os critérios estabelecidos na portaria.

Observei ainda que o número de produções de dois mil e dezessete praticamente foi superior ao dobro de produções encontradas em dois mil e dezesseis. Porém nos anos de dois mil e dezoito e dois mil e dezenove o número de produções diminuiu, o que pode revelar um direcionamento das pesquisas deste ano para o “Ensino Médio Integrado” que se relaciona com a educação profissional (tema não abordado nesse trabalho). Porém essa hipótese teria que ser comprovada com estudo específico. Todavia não deixei de perceber que o maior número de produções do ano de dois mil e dezenove são oriundas de Programas de Mestrado Profissional.

A partir das produções encontradas, realizei uma reflexão apoiada em categorizações usadas por Ribetto e Maurício (2009) e Santos e Silva (2019) que produziram estados da arte sobre Educação em Tempo Integral e categorizaram por meio de palavras – chaves seus eixos de análise. Sendo assim, percebi a existência dos seguintes eixos: Estado e Políticas Públicas, Práticas Educativas, Organização da Escola, Formação de Professores, Concepção de Educação Integral, Juventude e Educação em Tempo Integral e Sexualidade e Gênero. Optei por analisar as pesquisas que apresentaram como participantes, os beneficiários da política pública de educação em tempo integral na etapa do ensino médio, os estudantes. Este procedimento me conduziu a leitura de quatro (04) produções que abordaram: “Concepções e Significações atribuídas por estudantes ao Ensino Médio em Tempo Integral”.

Quadro 1 - Das produções acadêmicas (nacionais) selecionadas

Nº	Tipo de produção (tese ou dissertação) e ano de publicação	Universidade	Autor	Título
01	Dissertação/2020	Universidade Federal de Goiás	Orizeni Martins Vaz	Tempo integral na perspectiva de alunos do ensino médio
02	Dissertação /2017	Pontifícia Universidade	Marcia do Amaral Miranda	Significações de alunos do ensino médio sobre a contribuição dessa etapa na constituição de perspectivas de

		Católica de São Paulo		futuro profissional: um estudo da dimensão subjetiva dos processos de escolarização.
03	Dissertação /2020	Universidade Federal de Juiz de Fora	Antônio Joceli de Araújo	A implementação da Educação em Tempo Integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará.
04	Dissertação /2018	Universidade Federal de Mato Grosso	Danielle Araújo Ferreira Marques	Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e Perspectivas em narrativas de estudantes de ensino médio

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados levantados durante a revisão.

Contudo, nenhuma delas abordava o Programa Escola da Autoria desenvolvido no Estado de Mato Grosso do Sul.

A dissertação de Miranda (2017) denominada: Significações de alunos do Ensino Médio sobre a contribuição dessa etapa na constituição de perspectivas de futuro profissional: um estudo da dimensão subjetiva dos processos de escolarização teve como objetivo analisar as significações dos alunos do ensino médio sobre a contribuição dessa etapa na constituição de perspectivas de futuro profissional. Conforme a autora, os estudantes consideram que o modelo de educação em tempo integral deveria ser ampliado para todos os alunos, pois, a escola no olhar dos sujeitos era um espaço socializador, que prepara para a vivência em sociedade. A autora destaca ainda, que há significações sobre a relevância dos estudantes participarem dos movimentos sociais como possibilidade de transformações sociais e o papel da escola como transmissora de conhecimento é polarizado em segundo plano.

A leitura dessa dissertação, fundamentada na psicologia sócio-histórica vygotskyana, revelou como os estudantes possuem uma voz potente para significar as contribuições dessa etapa de ensino na constituição de perspectivas de futuro profissional. A pesquisa realizada por meio de análise de narrativas, revela que os estudantes de uma escola localizada no litoral Paulista, significaram positivamente a participação em uma escola de tempo integral na etapa do ensino médio, mas conforme análise da autora, eles teceram críticas ao Estado.

Para os alunos o Estado investe pouco em infraestrutura, engessa o currículo da escola e dificulta o trabalho dos professores. Entendemos que as críticas dos alunos procedem, no entanto, verifica-se que eles não realizam explicações que apreendam a historicidade do processo (Miranda, 2017, p. 108).

Ao ler a dissertação percebi algumas semelhanças ao modelo de educação em tempo integral implantado aqui nas escolas de Mato Grosso do Sul. Inclusive semelhanças em alguns pontos das narrativas dos estudantes do 3º ano que participaram da pesquisa, e dos egressos do PEA aqui do MS.

A dissertação de Vaz (2020) que tem por título: Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio, com o objetivo de compreender o Tempo Integral na perspectiva de alunos do Ensino Médio. Para alcançar tal objetivo, o autor elegeu a seguinte problemática de pesquisa: qual a percepção de alunos do Ensino Médio em relação ao Tempo Integral? Cabe destacar que essa pesquisa se ancorou nos conceitos de educação integral e de tempo integral, sob as ideias de Anísio Teixeira e trata-se de uma pesquisa com narrativas (auto)biográfica. Mesmo estudantes atribuindo a significação positiva ao Programa Novo Futuro - Ensino Médio em Período Integral, a pesquisa de Vaz (2020) revelou que o modelo proposto não atendeu às necessidades dos jovens, pois o número de matrículas não garantiu a estabilidade da escola.

O referido Programa foi inspirado no modelo do Ginásio Pernambucano e conforme destaca Vaz (2020, p. 155):

Embora mediante as narrativas tenha sido possível perceber os pontos positivos da proposta, a exemplo, estimular e incentivar os jovens a desejarem se projetar para um futuro, oferecer oportunidade de atuarem em atividades práticas, incentivá-los ao protagonismo, a serem uma educação diferenciada, compreendi também nas narrativas dos mesmos que essa escola, que esse modelo de educação ainda não é possível. Por enquanto não foi possível!

Esse fato levou a uma tentativa de resolver o problema por meio da implantação do modelo de Escola Militar, que segundo a autora engessou e estagnou o eixo central da proposta anterior e substituindo pela égide da rigidez e normatizações do Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás.

Ler a pesquisa de Vaz (2020) favoreceu meu entendimento de como a voz de estudantes e/ou egressos de Programas de Educação em Tempo Integral pode colaborar para significar e repensar os programas propostos.

Marques (2018) apresenta a pesquisa intitulada: Direitos de Jovens na Escola de Tempo Integral: tensões e perspectivas em Narrativas de Estudantes de Ensino Médio. O objetivo foi de analisar narrativas de jovens estudantes sobre as suas

experiências e percepções de como os direitos de participação, liberdade e respeito são vivenciados no contexto de uma escola de ensino médio de tempo integral.

De acordo com Marques (2018), os estudantes perceberam que a participação e o protagonismo juvenil presente nos discursos relacionados à reforma do ensino médio se restringiam na escolha das disciplinas eletivas do currículo. Ou seja, a participação relacionada às demais atividades, regras ou normas da instituição escolar permanecem “nas mãos” dos adultos. Mesmo considerando essa participação enquanto estudantes algo importante, estes apresentam um descrédito na participação de seus pares e de todos na efetivação de ações ou organização coletiva dos jovens.

Marques (2018) afirma que esse fato pareceu uma reprodução dos discursos que representam pejorativamente a juventude na sociedade. E complementa, que esse fato indica o quanto os jovens são desacreditados enquanto sujeitos pensantes que podem participar como atores sociais e políticos no espaço escolar. Finaliza apontando a necessidade de ampliação de discussões sobre a garantia e amplitude dos direitos de participação desses jovens, bem como, a criação de canais de participação para além dos discursos reformistas.

A dissertação de Marques (2018) desenvolvida em Rondonópolis, estado de Mato Grosso, se conecta as questões da minha pesquisa no sentido de apontar por meio da análise das narrativas dos estudantes, alguns aspectos como: a afetividade valorizada pelos alunos na relação com os professores e com os pares; a forma incipiente que se dá o protagonismo e participação dos jovens na escola de tempo integral; o contexto de interferência de práticas do setor empresarial na educação; a valorização de disciplinas Eletivas por parte dos estudantes, mas com poucas opções de escolha, entre outros fatores que assolam a educação em tempo integral na etapa do ensino médio no Brasil.

A dissertação de Araújo (2020) denominada: *A implementação da Educação em Tempo Integral: reflexões sobre o que pensam os estudantes de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará*. A dissertação teve como objetivo geral analisar propositivamente as percepções dos estudantes face aos desafios da gestão escolar, na implantação da proposta na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Valso de Vasconcelos Rios. Refere-se ao processo de implementação da política ouvindo a direção, coordenação, professores e estudantes.

Araújo informa que participou ativamente do processo de implementação da proposta na referida escola, ocupava a função de diretor da escola lócus da pesquisa, e afirma que a implementação da proposta de educação integral pois o grande desafio era a adaptação dos estudantes que não estavam acostumados com a permanência integral na escola.

A dissertação discute questões como tempo e espaço, currículo e as perspectivas dos estudantes. A investigação centrou-se nas percepções que os concluintes do primeiro ciclo tinham sobre a política implementada.

Araújo apoiado nos estudos de Flick (2013) não estabeleceu uma hipótese inicial de pesquisa, pois ao se tratar de uma pesquisa qualitativa dispensa partir de uma premissa a ser validada ou não após análise de dados.

[...] em determinadas pesquisas com abordagem qualitativa, os dados são observados a priori, e é sobre esses dados que são formuladas as perguntas de pesquisa, que buscarão ser respondidas com o apoio do referencial teórico de base, com a finalidade de se fazer uma análise interpretativa dos dados. Nesse sentido, não temos uma confirmação ou refutação de uma pressuposição formulada aprioristicamente, mas a possibilidade de se fazer uma revisão ou ratificação do que já se tem formulado teoricamente (Araújo, 2020, p. 25).

A pesquisa partiu de uma questão norteadora que ao longo do texto, assim, o autor Araújo (2020) busca responder confrontando teoria e interpretação dos dados gerados. Posteriormente, desenvolve um Plano de Ação Educacional que contempla possibilidades para resolver situações como:

Baseia-se no fortalecimento da gestão democrática e participativa e priorizou as seguintes ações: Organização de um relatório dos problemas estruturais e encaminhamento para as instâncias superiores; organização de um espaço com a participação dos estudantes no horário do intervalo do almoço; desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e integrado abordando o cansaço nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos; intercâmbio nas turmas do 9º ano da rede municipal para apresentação da proposta do tempo integral; elaboração de um plano de formação integrada da escola tendo em vista a reorganização curricular e o protagonismo juvenil; e organização de eventos e atividades que potencializem as múltiplas dimensões, articuladas ao currículo (Araújo, 2020, p. 26 - 27).

A dissertação de Araújo (2020) auxilia na compreensão da metodologia de pesquisa qualitativa interpretativa, pois assim como a minha investigação, não partiu de uma hipótese inicial e sim aos poucos fui formulando questões e estabelecendo lições da experiência.

Como foi possível perceber, as quatro produções selecionadas nesse primeiro movimento de revisão, carregam conexões entre si, principalmente o fato de abordarem a Educação em Tempo Integral na etapa do Ensino Médio na voz de estudantes dos estados de: Ceará, Goiás, São Paulo e Mato Grosso.

Continuando a revisão de literatura, investiguei as produções científicas sobre a Educação em tempo integral na etapa do ensino médio em Mato Grosso do Sul, realizando um exercício de leitura e reflexão sobre as publicações disponíveis no campo acadêmico para construção do saber acerca do objeto de estudo.

Para tanto, estabeleci um recorte temporal a partir de 2017 ano de implantação do Programa Escola da Aatoria no estado de Mato Grosso do Sul.

Utilizei o operador booleano AND para realização do seguinte cruzamento: Educação em Tempo Integral AND Programa Escola da Aatoria AND Mato Grosso do Sul. Para tanto, optei por utilizar de três filtros a saber:

- a) Anos da produção - 2017 a 2022;
- b) Grande área do conhecimento - Ciências Humanas;
- c) Área do conhecimento - Educação.

A partir dos cruzamentos realizados encontrei 08 produções disponíveis no referido banco de dados, sendo 01 tese e 07 dissertações que se relacionam diretamente com o meu estudo. Uma das dissertações foi descartada pois não correspondia ao objeto de estudo dessa pesquisa. Portanto, foram selecionadas 07 produções.

Quadro 2 - Das produções acadêmicas (estaduais) selecionadas

Nº	Tipo de produção (tese ou dissertação) e ano de publicação	Universidade	Autor	Título
01	Tese/ 2021	Universidade Católica Dom Bosco	Pedro Rodrigues de Miranda	Efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Aatoria” No ensino médio na Rede Estadual de Ensino no município de Corumbá-MS (2016-2019).
02	Dissertação /2020	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Maria Gorete Siqueira da Silva	Dificuldades e Desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: Percepções dos Educadores.
03	Dissertação /2021	Universidade Federal de	Lidiane Cabral Edvirges	Educação em Tempo Integral: análise da Implantação do Programa Escola da

		Mato Grosso do Sul		Autoria na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.
04	Dissertação /2022	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Patrícia Florêncio da Silva Cardoso	As determinações das Avaliações em Larga Escala nos Componentes Curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral em uma Escola da Autoria do Município de Campo Grande –MS.
05	Dissertação/ 2021	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Yara Ligia Bambil Daros Garcia	A atuação do Setor Privado na Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da Escola da Autoria.
06	Dissertação/ 2020	Universidade Federal da Grande Dourados	Ebersson Teixeira Rosa	Organização do Trabalho Pedagógico para Materialização de Políticas de Educação em Tempo Integral: o caso da Escola Estadual de Taquarussu-MS.
07	Dissertação/ 2020	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Ana Maria dos Santos Silva	Escola da Autoria como Proposta de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio: uma análise da Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho na região fronteira (Brasil/ Bolívia) de Corumbá (MS).

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados levantados durante a revisão.

A tese de doutorado em educação do pesquisador Pedro Rodrigues de Miranda (2021) denominada Efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino no Município de Corumbá/MS (2016-2019) teve por objetivo analisar o processo de efetivação do Programa de Educação em Tempo “Escola da Autoria” na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS), entre o período de 2016 a 2019.

Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica a pesquisa revelou que as finalidades propostas pelo Programa Escola da Autoria demonstram que houve esforço e envolvimento dos membros da comunidade escolar, por outro lado, necessidade de avanço em relação aos recursos humanos e materiais, bem como, de ordem pedagógica e estruturais na escola pesquisada. O pesquisador apontou ainda uma tendência de queda de número de matrículas, algo que poderia inviabilizar o funcionamento do programa na escola lócus da pesquisa. Por fim, ao olhar para crescente estabilidade no número de aprovados e reprovados entre 2017-2019 o pesquisador apontou uma (in) eficiência do programa operacionalizado na escola lócus da pesquisa.

De acordo com Miranda (2021, p. 40):

[...] o conceito de tempo integral tem suscitado várias discussões, e essas discussões nos levam a pensar que apenas a ampliação do tempo de estudo não garante o resultado ambicionado pela educação integral no ensino e aprendizagem dos estudantes, resultado este que deseja garantir o pleno

desenvolvimento interdimensional das crianças e adolescentes. A educação escolar formal, qualquer que seja, só faz sentido se for de qualidade.

A tese de Miranda (2021) teve como lócus a Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho, a mesma escola onde os egressos desta pesquisa frequentaram, a leitura da Tese de Miranda auxiliou na composição do inventário e na compreensão do processo de implantação do PEA em MS e na referida instituição.

A pesquisa de Maria Gorete Siqueira Silva (2020) intitulada Dificuldades e desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: percepções dos educadores apresentou como objetivo geral analisar a política educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral e conhecer quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no estado do Mato Grosso do Sul e quais os impactos dessa proposta na melhoria da qualidade do Ensino Médio.

A pesquisadora entrevistou diretores escolares, coordenadores e professores de três escolas que atendem exclusivamente estudantes da etapa do ensino médio na cidade de Campo Grande- MS.

Conforme Silva M. (2020), o modelo implementado recebeu o nome de Escola da Autoria pois possibilita ao estudante ser o autor de sua aprendizagem, por meio de uma educação pautada no jovem e em seu projeto de vida. Uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa que aponta como procedimentos a pesquisa documental, bibliográfica e empírica. A metodologia envolveu pesquisa semiestruturada com questões abertas. Nos resultados a autora aponta que a escola da Autoria – Programa de Ensino médio em Tempo Integral – é “uma conquista de luta”, todavia não foi implantada de acordo com os anseios dos professores, mas esses profissionais continuam almejando por uma escola que atenda às necessidades dos estudantes e do próprio corpo docente.

Com a pesquisa de Silva M. (2020) foi possível compreender como foi sendo implantada essa política pública de educação em tempo integral no estado do MS, e quais os desafios da implementação dessa proposta na percepção de professores e da própria pesquisadora; conhecer um pouco mais dos princípios educativos do Programa Escola da Autoria para auxiliar na composição do inventário da tese.

Conforme Silva, a pesquisa considerou a seguinte premissa (2020, p. 29):

[...] os estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral têm direito a uma educação integral, a uma nova escola para o Ensino Médio, visando à qualidade social, em uma educação que esteja além da construção unilateral

dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos, balizada por uma Política Pública voltada para essa modalidade de ensino [...].

A dissertação de Lidiane Cabral Edvirges denominada Educação em Tempo Integral: análise da Implantação e Implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, publicada no ano de 2021, oriunda do mestrado acadêmico da UFMS, abordou a compreensão dos aspectos e processos de implantação e implementação do Programa Escola da Autoria a partir dos objetivos do Programa de Educação Integral.

Por meio de uma pesquisa documental a pesquisadora constatou que a política pública estabelecida no ensino médio em Mato Grosso do Sul visa estabelecer uma formação centrada no gerencialismo, bem como, na relação público-privada com apresentação de uma proposta curricular baseada no desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Proposta esta, que segundo a autora, promove deslocamento das finalidades educacionais da formação humana para a excessiva mensuração de resultados, focada nos modelos administrativos das organizações privadas. Por fim, a pesquisa aponta que a política implementada na rede estadual de ensino do MS diz respeito a apresentação de um modelo de gestão educacional pensado e idealizado como mecanismo de publicidade em âmbito local e nacional.

A pesquisa de Edvirges (2021) argumenta a existência de um hibridismo entre uma concepção voltada para protagonismo juvenil, empreendedorismo, e a gestão educacional por resultados, pois, ocorre uma supervalorização de acompanhamento de resultados e quantificação de indicadores.

A investigação de Garcia (2021) denominada: A atuação do setor privado na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da Escola da Autoria, abordou a parceria público-privada firmada entre a Secretaria de Estado do MS e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na reforma do Ensino Médio de Tempo Integral em Mato Grosso do Sul por meio do programa “Escola da Autoria”.

De acordo com a análise bibliográfica, documental, e exploratória, realizada pela autora, a partir de uma leitura marxista, ela constatou que a atuação desse instituto na política educacional do MS foi amparada legalmente e procurou

reorganizar o trabalho na escola pública por meio da reorganização curricular, formação e seleção de professores e gestores.

Nas palavras de Garcia (2021, p. 142):

[...] o poder público não se retira de sua função constitucional de garantidor do direito à educação, mas se apropria da expertise empresarial na execução de suas políticas educacionais, dessa forma o privado dá o tom por meio de sua lógica de mercado à educação pública brasileira, haja vista quem, a fala do presidente do ICE salienta como se opera a dinâmicas da parceria com o poder público.

Dito isso, Garcia (2021) defende o argumento que o Programa Escola da Aatoria se subordina às ideologias impostas por mecanismos gerenciais determinados pelo setor privado. Enfatiza que a esfera mercantil influencia a escola pública, como uma espécie de transferência de responsabilidade do setor público para o setor privado.

Está pesquisa se articula com a minha tese ao apontar a relação público-privada na educação em tempo integral no ensino médio sul-mato-grossense. Favorece a composição de inventário para análise das narrativas dos estudantes egressos que ao significarem suas experiências formativas na Escola da Aatoria, também apontam indícios dessa relação.

Patrícia Florêncio da Silva Cardoso (2022) desenvolveu a dissertação com o título: *As determinações das Avaliações em Larga Escala nos Componentes Curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral em uma Escola da Aatoria do Município de Campo Grande-MS*. O estudo teve por objetivo de analisar as determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares no ensino médio de tempo integral em uma Escola da Aatoria do município de Campo Grande - MS. Embasada no método materialista histórico-dialético, a autora realizou pesquisa bibliográfica, documental, e entrevistas com três coordenadores pedagógicos que atuam no Programa. Os participantes atuavam tanto como coordenadores de área, assim como, docentes, situação que permitiu a produção de dados dos componentes curriculares trabalhados em sala de aula, quanto do trabalho da coordenação pedagógica.

Conforme a pesquisadora Cardoso (2022), os profissionais entrevistados conhecem as finalidades do programa Escola da Aatoria e as executam com dedicação, contudo, muitas vezes não concordam com elas.

A partir da análise das entrevistas a pesquisadora concluiu que as avaliações em larga escala têm influenciado as políticas públicas, sendo inclusive decisivas nas políticas públicas para o ensino médio, e “[...] um dos critérios para a entrada e permanência de escolas em programas e projetos do Governo Federal voltados à ampliação do ensino médio em tempo integral” (Cardoso, 2022, p. 105).

Cardoso ressalta que a culpabilização acerca dos resultados recai sobre a escola que não atinge o IDEB, e acabam controlando o trabalho docente, fazendo com que o professor gradativamente vá perdendo autonomia do processo. Os participantes da pesquisa apontaram inclusive diminuição da carga horária dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática.

As pesquisas de Miranda (2020); Silva, M. (2020), Garcia (2021), Cardoso (2022), Edvirges (2021), apresentaram dados e informações que corroboram a composição do inventário desta tese, revelou como a política pública educacional de tempo integral foi implementada no MS.

A pesquisa de Ebersson Teixeira Rosa (2020) denominada Organização do Trabalho Pedagógico para materialização de Políticas de Educação em Tempo Integral: o caso da Escola Estadual de Taquarussu/MS. A pesquisa apresenta como objetivo geral é analisar a organização do trabalho pedagógico na escola para a implementação de políticas de Ensino em Tempo Integral, tendo como campo empírico a Escola Estadual do Município de Taquarussu/MS, com foco no período de 2016 a 2018 referente à implementação do Programa Escola da Aatoria. No entanto, o enfoque de Rosa (2020) é o Programa Escola da Aatoria na etapa do Ensino Fundamental, por este motivo não utilizei para composição do inventário desta pesquisa.

A dissertação de Ana Maria dos Santos Silva foi publicada no ano de 2020 com o título: *Escola da Aatoria como proposta de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio: uma análise da Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho na região fronteira (Brasil/Bolívia) de Corumbá (MS)* faz parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, referente a Linha de Pesquisa – Ocupação e Identidade Fronteiriças.

A referida dissertação teve como objetivo analisar a proposta de educação em tempo integral para os estudantes fronteiriços do ensino médio, em especial, os

estudantes com descendência boliviana. Pesquisa realizada na Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho em Corumbá-MS, através de estudo de caso entre os anos de 2018 e 2020. A autora explica que após verificar conhecer o perfil de todos os estudantes matriculados em 2018, selecionou para participação apenas os estudantes de origem boliviana e residentes na cidade fronteiriça de Puerto Quijarro (BO).

Na busca de compreender a contribuição do Programa Escola da Aatoria Silva, A. (2020) observou as propostas pedagógicas para minimizar as diferenças e preservar identidades socioculturais de jovens da região de fronteira. Além da revisão bibliográfica e documental foi desenvolvida pesquisa empírica com os estudantes da escola e posterior apresentação de proposta de ações com possibilidade de aplicação no programa, respeitando o contexto fronteiriço.

Dentre as ações propostas após a escuta dos estudantes pendulares de origem boliviana Silva, A. (2020) sinaliza duas necessidades fundamentais: um transporte público gratuito para esses estudantes que diariamente cruzam a fronteira e um olhar diferenciado para inclusão dos jovens na escola. A autora defende que os espaços educativos carregam diferentes e múltiplas tarefas sociais que vão além da educação formal, dentre tais tarefas, a inclusão e preservação da identidade e as múltiplas culturas existentes nelas. A criação de um acordo bilateral de educação entre Brasil-Bolívia poderia concretizar as propostas sinalizadas, favorecendo uma formação educacional que valorize a integração e o aspecto intercultural da/na região.

A pesquisa de Silva, A. (2020) apresenta como motivação pessoal/social de sua pesquisa o fato de ter nascido e ser criada em Corumbá-MS, região de fronteira, e ter estudado com alunos de origem boliviana, dentre eles uma amiga que sofria preconceito e discriminação na escola que frequentavam. Como professora de Geografia de uma Escola da Aatoria na região de fronteira, a autora decide realizar a pesquisa com os estudantes pendulares de origem boliviana e posteriormente pensar ações para possíveis aplicabilidade na escola.

O estudo desenvolvido por Silva, A. (2020) auxiliou-me na caracterização do lugar da pesquisa, a pensar sobre o conceito de fronteira e suas especificidades para além da conceituação tradicional e estereotipada do lugar. Além disso, a pesquisa apresenta elementos que me ajudam a adensar a descrição do espaço físico da escola a partir da colaboração de um olhar potente da geografia.

É importante destacar que em Mato Grosso do Sul o Programa Escola da Autoria foi implantado nas escolas da rede estadual de MS a partir do ano de 2017, e as produções possivelmente ainda estão florescendo.

Diante disso, eleva-se a emergência em compreender essa como essa política pública vem afetando a vida de seus beneficiários, pois não há pesquisas que tratem da experiência dos estudantes no Programa Escola da Autoria no estado de Mato Grosso do Sul justificando o ineditismo desta tese.

É urgente considerar que as experiências formativas dos egressos do Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Autoria do PEA, narradas e significadas pelos sujeitos, podem ajudar na reflexão daqueles que propõem esse tipo de política pública, visto que são os estudantes que “vivenciam na prática” a proposta governamental com todos seus erros e acertos ou limites e avanços.

As vozes desses sujeitos constituem o coletivo jovem que são afetados diretamente pela política, e como todos os outros segmentos da escola, podem e devem se pronunciar em prol de uma educação em tempo integral, mas numa perspectiva integral e integrada. Vivenciar um programa de Educação em tempo integral não pode ser apenas ficar mais tempo na escola. É necessário que essa experiência ajude o sujeito a desenvolver-se continuamente, pensando em si e no coletivo, no bem comum, e na transformação social.

Além dos achados na literatura acadêmica, não posso deixar de observar que diversos documentos da legislação educacional brasileira mencionam a importância da educação integral para fins do pleno desenvolvimento do estudante, tais como: Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 9089/1990, a Lei de Diretrizes e Bases Lei 9394/1996, o Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 e a Base Nacional Comum Curricular.

1.1 No entremeio da pesquisa: memorial de formação

Ao elaborar uma tese que apresenta narrativas de experiência de estudantes egressos de um Programa de Tempo Integral das escolas de Mato Grosso do Sul, acredito que seja importante contar um pouco da minha história, meu memorial, pois também sou sul-mato-grossense e egressa de escola pública. Toda minha trajetória até a universidade foi na escola pública lugar para onde regressei como professora.

De acordo com Souza e Cabral (2015), o memorial de formação é uma maneira de narrar nossa história de vida preservando – a do esquecimento. Pois a partir da narrativa de nossa experiência de vida, profissional ou pessoal, conseguimos que o outro, ou seja, nosso semelhante compreenda aquilo que estamos fazendo, o que pensamos e sobre o que fazemos. No memorial são expostos conhecimentos, bem como, “crenças, valores, alegrias e tristezas, decepções e conquistas e expõem sua identidade, fruto de diferentes contextos, os quais se entrelaçam numa sucessão do tempo que ora aproxima-se e ora distancia-se do seu eu.” (Souza; Cabral, 2015, p. 153).

Gallego (2010), nos ensina que ao narrar-se o sujeito realiza uma sistematização de tempos vividos, que não consideram necessariamente os minutos exatos dos relógios, antes, considera um tempo interior que é próprio do narrador.

A princípio, o processo de se narrar pode parecer uma mera disposição a pensar de forma retrospectiva como se pudéssemos ativar algum botão e nos colocar frente ao calendário de um dado ano, frente a momentos de nossa vida e que esses se postariam em nossa frente com uma clareza notável. Entretanto, esse processo de produção de uma narrativa cujo protagonista é o EU recupera aspectos que são fruto do tempo narrativo, tempo do passado permeado das impressões do presente, por isso pode-se afirmar que a narrativa final traz vários EUS. São realizados inúmeros desprendimentos, afastamentos e apoios em diferentes marcos (calendário escolar, familiar, grupo de amigos, religião etc.) (Gallego, 2010, p.31).

É a partir de um olhar narrativo-reflexivo, e de um tempo sistematizado no meu interior, que desejo compartilhar minhas experiências e memórias nas linhas a seguir.

Minha biografia começou no ano de 1980, no município de Corumbá, Estado de Mato Grosso do Sul (MS), região Oeste do estado conhecida como Baixo Pantanal. Corumbá é o município de maior extensão territorial do Mato Grosso do Sul, cujo nome tem origem Tupi-Guarani e significa “Lugar distante”. Contudo, é também conhecida como Cidade Branca devido à cor do solo rico em calcário⁴.

Fui registrada em Corumbá pelos meus pais; no entanto, passados dois meses, mudamos para o município ao lado, chamado Ladário (a Pérola do Pantanal). A distância entre os municípios é de apenas seis quilômetros. Por mais incrível que pareça, Ladário é cercado por Corumbá de todos os lados. Isso se deve pelo fato de Ladário ter sido um Distrito de Corumbá; todavia, foi emancipado em 17 de março de 1953. Sou, portanto, uma cidadã *Ladarenses Mesmo!* – é como costumamos dizer por

⁴ Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br>. Acesso em: 03 de março de 2021.

aqui. Cursei Educação Infantil e ensino fundamental em Ladário, sem apresentar dificuldades.

Após cursar a 8ª série do Ensino Fundamental (de oito anos), minha mãe sugeriu que eu cursasse o Magistério em Corumbá – MS, porque, segundo ela, seria mais fácil conseguir um emprego, pois tratava-se de um curso profissionalizante. Confesso que inicialmente não desejava cursar Magistério, mas ela insistiu que era uma boa profissão e o trabalho seria certo.

Um pouco relutante, fui buscar informações sobre o curso de Magistério e descobri que ele ocorria em tempo integral. Gostei muito da ideia de poder ir para a escola em dois períodos, visto que a escola era meu lugar preferido de estar e, de certa forma, me salvou de uma rotina extremamente cansativa e triste. E foi assim, meio sem querer, que iniciei o curso, mas, logo na primeira semana de aula, achei tudo interessante e tive aquela sensação de ter nascido para ser professora.

No Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) da Escola Dr. Gabriel Vandoni de Barros, minha vida começou a mudar. Tive meu primeiro contato com a literatura marxista, com música popular brasileira, com as matérias pedagógicas e da parte comum e diversificada do currículo. O curso era profissionalizante com a perspectiva de uma formação integral.

A experiência ali vivenciada foi inesquecível. Nós, alunos, formávamos grupos de estudo, grupos de dança regional, teatros maravilhosos, pesquisas, estágios e até namoros nos intervalos. Eu estudava com todas as minhas forças. Acredito que, a princípio, era uma fuga da minha própria condição de vida, mas, depois, transformou-se em prazer.

Após minha formação, concluída no ano de 1998, fiz o vestibular para Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Lembro-me de ter feito a redação e tecido críticas severas ao governo Fernando Henrique Cardoso e ao Plano Real. Resultado: passei as férias inteiras pensando que seria presa por tudo que havia escrito ali. Depois, compreendi que estava apenas expressando minhas ideias, que, por sinal, eram muito marxistas, por influência de meus professores do Ensino Médio.

No CEFAM, discutíamos muito sobre ausência e emergência de algumas políticas públicas no país e em nossa cidade, bem como sobre as novidades relativas à educação e às modificações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº

9.394/1996 sempre em pauta nas aulas. Por sinal, a minha turma foi a primeira na Escola Dr. Gabriel Vandoni de Barros a fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998. Voltando ao vestibular, bom, havia 126 candidatos para Pedagogia naquele ano, e eu fiquei em terceiro lugar.

Em abril de 1999, prestei concurso público para a Prefeitura Municipal de Ladário e passei muito bem classificada. Na turma de Pedagogia da UFMS, em 1999, conheci meu esposo, namorei, noivei e casei-me no final do curso. Tínhamos muita coisa em comum, mas o principal era professar a mesma fé. Estamos juntos até hoje, e a educação também é nosso assunto em comum.

Concomitante à faculdade, comecei a dar aulas na Escola M. Eduardo Malhado (aquela em que comecei a estudar). No meu segundo ano de trabalho, fui indicada a trabalhar com uma turma de Aceleração da Aprendizagem. Foi um grande desafio, mas eu olhava para o potencial de meus alunos e dava o máximo de mim. Naquele tempo, eu pensava realmente que apenas a minha dedicação docente e minhas leituras da universidade seriam suficientes para vencer demandas sociais, problemas de aprendizagem e todos os geradores do fracasso escolar. Apliquei todo conhecimento que construí no Magistério e na Pedagogia. Assim, terminei o ano com todos alfabetizados, mas fiquei quase sem cabelos, pois eu fazia diversos planejamentos e atividades diversificadas em busca do interesse dos alunos pelas aulas.

No ano de 2004, iniciei um curso de Especialização em Planejamento Educacional pela Universo, o qual conclui com êxito em 2005. Nesse período, eu trabalhava na Secretaria de Educação de Ladário como técnica responsável pela Educação Infantil da rede. Apesar disso, elaborei a monografia intitulada *O conteúdo e a metodologia de ensino de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, fruto de meu constante interesse em fazer com que meus alunos da rede pública e da rede privada aprendessem essa disciplina temida por alguns estudantes.

Após o período de Especialização, não cursei logo o Mestrado, porque sempre estava exercendo cargos de chefia na Secretaria Municipal de Educação de minha cidade. Fui Secretária Municipal de Educação aos 26 anos de idade, tempo de muitas responsabilidades, sonhos, frustrações e, principalmente, de muita aprendizagem que trago comigo nessa caminhada na Educação. Dessa forma, fui adiando a situação de realizar o processo seletivo para o Mestrado em Educação, mas tenho uma certeza

na vida: oportunidades devem ser agarradas. Não seria a pessoa que sou hoje se ficasse apenas de braços cruzados falando mal da gestão do município. Após oito anos me dedicando somente aos trabalhos, de coordenação pedagógica e supervisão, resolvi arriscar um processo seletivo para Mestrado em Educação oferecido pela UFMS, cursei entre 2013 e 2015.

Durante o Mestrado, eu trabalhava 40 horas como coordenadora do Curso Normal Médio – Habilitação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que objetiva formar professores de nível médio para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O maior desafio era motivar os estudantes a concluírem o curso, pois, ao estagiarem, deparavam-se com profissionais que afirmavam não ter validade nem sentido o curso ofertado. Mesmo com investidas negativas, em cinco anos, formamos pessoas que realizavam o sonho de ensinar e, logo, ingressavam na universidade presencial ou a distância. Muitas vezes, recebíamos alunos recém-formados em faculdades de Pedagogia a distância que vinham à procura de um ensino presencial. Diziam que queriam passar pela experiência do Curso Normal Médio.

Entre os anos de 2016 e 2020, ocupei diversas funções em escolas e posteriormente na Secretaria Municipal de Educação de Ladário.

Como narrado neste memorial, venho de uma família de classe popular. O capital cultural repassado pelos meus pais ajudou-me a continuar os estudos sem grandes dificuldades na escola. Estar sempre rodeada de livros ampliou gradativamente meu vocabulário, meu processo de interpretação e escrita, o que facilitou minha relação com a escola. Sem contar que me conduzia a um outro local, distante da minha própria rotina.

Enquanto era adolescente, não entendia por que aquele ECA, que hoje tem mais de 30 anos, não funcionava para mim; ou funcionava parcialmente, pois a escola era garantida. Foi por esse caminho escolar que conquistei tudo o que tenho, mas, principalmente, a vontade de aprender cada dia mais, pois tudo é muito transitório e precisa ser continuamente pesquisado.

Sei que, por vezes, políticas públicas são descontinuadas por falta de investimento, ou um abafamento de uma marca de um governo anterior, mas precisam existir essas possibilidades de mudar a vida de crianças, adolescentes e jovens do

nosso país. Não basta dizer que tal política é compensatória ou falha “nisso ou naquilo”, é preciso acrescentar saberes. Para isso, constituímo-nos pesquisadores!

Ao refletir sobre a experiência que vivenciei no período do Ensino Médio, quando praticamente fui salva pelo tempo integral na escola, pensei acerca do Ensino Médio em tempo integral ofertado nas escolas sul-mato-grossenses hoje em dia. Muitas narrativas interessantes a serem compartilhadas. Entender que a educação em tempo integral não significou apenas mais tempo na escola, mas, sim, oportunidade de aprendizagem, com acesso à cultura, à arte, ao esporte, às ciências, entre outros saberes, fez com que eu compreendesse a importância dessa política em uma perspectiva integral de educação e quisesse pesquisar acerca dessa temática.

Pensei em elaborar um projeto de pesquisa que permitisse ouvir a voz aos egressos – alunos que passaram pelo Programa Escola da Autoria – nas escolas sul-mato-grossenses, por meio da narrativa da experiência vivenciada no programa. A narrativa proporciona aos sujeitos possibilidade de resgatar o passado e projetar um devir.

Conforme a pesquisadora Maria Izabel da Cunha (2010, p. 201):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, “ouvir” a si mesmo ou “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência.

Com essa narrativa sobre parte de minha vida passei a atribuir novos sentidos a alguns acontecimentos que marcaram minha infância, minha adolescência e minha trajetória profissional. É gratificante e libertador poder teorizar a própria experiência com vistas a um futuro sempre melhor, com mais conhecimento e crescimento contínuo.

1.2 Aproximações do Lugar da Experiência: Mato Grosso do Sul e a Cidade Branca (Corumbá)

Para falar de Mato Grosso do Sul quero compartilhar um trecho de um poema de Manoel de Barros, uma das vozes mais conhecidas da literatura sul-mato-grossense,

[...] A infância que passei no Pantanal deixou em mim um lastro.

Sou um depósito daquelas coisinhas do meu quintal, misturadas às outras coisinhas dos meus armazenamentos ancestrais.
 Minha poesia há de ser o resultado dessa mistura e mais meu instinto linguístico. E um certo gosto de mexer com palavras que adquiri no colégio.
 No caso da originalidade é importante o gosto esquisito que tenho pelas doenças da linguagem antes que pela saúde dela.
 A minha originalidade há de ser fruto de um coito anormal com as letras.
 Sou um sujeito inconfiável: tem horas leio avencas, tem hora Proust.
 Aqui no Pantanal não aceitamos a estrada.
 O bugre entra pelos desvios.
 É neles que se encontra a surpresa. (Barros, 1990, p. 315)

Como narrei inicialmente, sou pantaneira e corumbaense, tenho orgulho da nossa tradição, da nossa terra, das nossas culturas, das nossas paisagens, mas principalmente da coragem da nossa gente. Assim como Manoel de Barros sou depósito das coisas que aprendi com meus pais, com meus amigos e com a natureza aqui no Pantanal. Meu depósito é transitório, encho e esvazio diariamente compartilhando os saberes que adquiro em contato com o meio.

Estou reaprendendo a lidar com as palavras de uma forma mais poética e menos literal, a narrar com mais encanto e leveza, sem, contudo, perder a essência e a verdade dos fatos. Aprendo a adentrar o universo narrativo de maneira inteligível e ao mesmo tempo sensível.

Trago comigo uma lição que aprendi ao ler “Uma didática da invenção” da autoria de Manoel de Barros, o importante é não empobrecer a paisagem com narrativas duras.

Uma didática da invenção
 O rio que fazia uma volta
 atrás da nossa casa
 Era a imagem de um vidro mole...
 Passou um homem e disse:
 essa volta que o rio faz...
 se chama enseada...
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
 Que fazia uma volta atrás da casa.
 Era uma enseada.
 Acho que o nome empobreceu a imagem (Barros, 2016, p.20).

Aqui em Mato Grosso do Sul há muitas cobras de vidro, dentro delas, pulsa vida: cardumes dos peixes elegantes, dourados, prateados, pintados, ligeiros e até traiçoeiros. São infinidades de cores e estilos. Além é claro, das serpentes pantaneiras que deslizam sob as águas dos corixos⁵ e vazantes.

⁵ Termo muito utilizado no Pantanal sul mato grossense, os corixos são formados quando sangram os rios para a planície pantaneira, contribuindo para o *enchimento* da região, cuja direção é a mesma que

Figura 1 - A dança das cobras de vidro



Fonte: Página do ecoa, 2023⁶

São setenta e nove municípios atravessados por pássaros coloridos que rasgam o céu em voos diários, é um trânsito frenético no final de tarde e no início da manhã, além é claro, de uma sinfonia diária dos mais belos cantos da passerada. Penso até que os pássaros atravessam as fronteiras do estado e visitam a Bolívia, o Paraguai, Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná adentrando outros biomas e outros pantanais.

Muitas árvores que compõem a paisagem sul-mato-grossense transformam-se em dormitórios de pássaros, algumas parecem cílios das cobras de vidro, e durante o dia são espelhadas nas águas compondo paisagens encantadoras.

Há também grandes palmeiras como os Carandás, Bocaiúveiras e Acuris, que imóveis, observam o ir e vir dos Aguapés e Camalotes nas correntezas dos rios. Camalotes estes que por muitas vezes servem de transporte para pequenos animais, serpentes e roedores.

Conforme o filósofo Yi-Fu Tuan (1983, p.180): “Uma função da arte literária é dar visibilidade a experiências íntimas, inclusive às de lugar”. Manoel de Barros aborda em suas poesias os espaços pantaneiros como lugares de experiências significadas, e observou:

Águas são fêmeas de chão.
E ambos, água e chão,
merecem o gosto de se entrarem.
Também árvores tem atração por rios e por águas.

a do rio de onde sangrou (Campestrini, Hildebrando et al. *Enciclopédia das Águas de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: IHGMS, 2014).

⁶ ecologiaeacao. “Rios do Pantanal: as sub-bacias hidrográficas da Bacia do Alto Paraguai.” *Ecoa*, 11 May 2021, <https://eoca.org.br/aguas-que-alimentam-o-pantanal-as-sub-bacias-hidrograficas-da-bacia-do-alto-paraguai-bap/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

Merecem o gosto de se darem (Barros, 1998, p.50).

Certamente esse encontro entre água, chão e árvores ocorre em toda planície pantaneira, as águas escondem as raízes das árvores fixadas no fundo do rio e nos seus corixos.

São profundas formas de vida que ofertam espetáculos naturais para mais de dois milhões e oitocentos mil habitantes que se encontram nas áreas urbanas e rurais do estado do MS, e para os visitantes e turistas que aqui passeiam.

Além do voo dos pássaros, do trânsito dos animais nas matas e no cruzamento das estradas, diariamente as rodovias sul-mato-grossenses são cruzadas por gente, por carretas com minério de ferro, eucaliptos, carvão, e bois que estão sendo levadas para abate. Nos rios, além do vai e vem dos peixes, das ariranhas, jacarés, serpentes, observamos aves submergindo na captura de pequenos peixes, são os biguás e martins-pescadores que se pudessem participar de olimpíadas seriam certamente medalhistas e vencedores.

Não somente os animais trafegam nestes rios, os pescadores, os turistas, militares e os povos indígenas, pessoas que conhecem as curvas, os bancos de areia, os pontos mais profundos, as águas mais calmas e mais agitadas das cobras de vidro mole.

Os povos indígenas que compõem a população sul-mato-grossense povoam vinte e nove municípios do estado, constituindo oito etnias: Terena, Kaiowá, Guarani, Kadwéu, Kinkinaw, Atikun, Ofaié e Guatós. Uma das heranças deixadas pelos povos indígenas é o tereré, uma erva-mate considerada símbolo do estado. Seja no campo ou na cidade, na capital ou no interior, a roda de tereré é uma tradição cultural passada das gerações mais antigas às mais novas. O que torna essa erva-mate mais saborosa são os momentos vividos na roda; os “causos”, as histórias, as narrativas, as músicas entoadas nas violas de coxo.

Segundo Gicelma Torchi (2013, p. 173):

Mato Grosso do Sul é um estado exuberante, abundante não só em recursos naturais, mas de uma rica e estratificada cultura que se traduz em significativas produções artísticas (música, dança, literatura, teatro, pintura, escultura, cinema, enfim, produções culturais de um modo geral), talvez resultante da nossa herança ibérica e das inter-relações culturais com países vizinhos da América Latina.

Toda essa exuberância, alegria e a festividade, parecem estar no DNA do povo sul-mato-grossense, pois as músicas regionais embalam grandes eventos realizados nos diversos municípios como: Festa do Peão de Boiadeiro, Festa do Porco no Rolete de São Gabriel do Oeste, Festa da Linguíça de Maracaju, Festa do Peixe em Ladário, Festa da farinha em Anastácio, entre tantas outras.

Poeticamente nas palavras de Gicelma Torchi:

[...] a cultura sul-mato-grossense assume essa condição mestiça não só pelo conteúdo de suas práticas culturais, mas também por suas imagens, pela forma lânguida dos corpos que andam, na dança e nas cores das palavras de nossos poetas e por esses elementos terem uma tessitura móvel, mosaica, em contínua metamorfose, esperando sempre outras misturas (Torchi, 2013, p. 176).

Em Mato Grosso do Sul as paisagens dividem espaço com as grandes fazendas de produção bovina, são rebanhos que as vezes precisam ser transportados de uma fazenda para outra devido à estiagem ou de cheia. Hoje não se pode passar pelas estradas com a boiada, mas raramente alguns viajantes podem se deparar com peões de boiadeiro conduzindo a boiada pela BR 262.

Essa BR262 que liga Corumbá a Campo Grande é uma rodovia onde a vida e a morte estão presentes diariamente. No trajeto entre o interior e a capital é possível observar na beira das lagoas inúmeros jacarés tomando banho de sol, garças e tuiuiús repousados em árvores, capivaras com filhotes, tamanduás, lobinhos, entre outros animais tentando atravessar a pista. E muitas vezes, é nesse momento que perdem suas vidas e materializam a triste realidade da morte desses seres do pantanal.

Embora a rodovia seja sinalizada, infelizmente essas fatalidades ocorrem todos os dias, constantemente, durante o dia e/ou noite. Acredito que políticas públicas para minimizar essas perdas precisam ser mais reforçadas e monitoradas, a fim de que a vida nas suas diversas formas, seja preservada.

Além dos rebanhos de bovinos, produções de suínos e galináceos existem criações de búfalos, equinos, caprinos, codornas e coelhos que se destacam no MS, inclusive produção de carne de jacaré⁷ feita em Corumbá. É a pecuária e o agronegócio que movimenta a economia e a vida de muitos sul mato grossenses, pois,

⁷ O frigorífico de jacaré fica a 35 km da parte urbana de Corumbá, e trabalha com a comercialização da carne do animal, criado em cativeiro; também há venda de couro, e dos artesanatos. Disponível em bento, Mahmud A. Issa/. Frigorífico de Jacarés Diversifica a Economia e Gera 150 Novos Empregos Em Corumbá. <https://www.semadesc.ms.gov.br/governador-e-ministro-inauguram-hoje-frigorifico-de-jacares-em-corumba/> .Acesso em 15 de maio de 2023.

são muitos hectares de plantações, a perder de vista! Algo que olhando de cima, parecem tapetes felpudos costurados por máquinas pesadas.

Contrastando com as paisagens naturais e com as imensas fazendas de gado ou soja, estão as grandes indústrias e empresas, que trabalham com minério de ferro, manganês, calcário, areia e outros elementos. Há também, produção de álcool, cana-de-açúcar, agroenergia, papel e celulose e defensivos agrícolas. Tudo isso movimenta toda a economia do estado e gera empregos. Inclusive, a produção de casulos de bicho de seda, e de lã, que é posiciona o MS entre as principais indústrias dessa área no Brasil (Brasil, 2018).

Não posso deixar de mencionar que muitas cidades do MS possuem codinomes que carregam suas características, seja pela cor da terra, seja pela beleza selvática, ou ainda por seu esplendor peculiar. Campo Grande é “a cidade morena”; Corumbá é “a cidade branca” ambas reconhecidas pela cor de suas terras, a primeira, possui terra vermelha, e a outra terra branca. Aquidauana é chamada de Portal do Pantanal, Ladário é a “Pérola do Pantanal” e assim por diante, uma forma carinhosa de identificação.

Antes de falar sobre a educação no estado do MS é importante esclarecer que o cenário sul-mato-grossense não se destaca em nível nacional apenas por suas belezas, culturas e tradições.

O estado do MS apresenta diversos problemas sociais comuns a outras unidades da federação, questões envolvendo moradia, segurança, saúde, infraestrutura, desemprego etc., mas que não serão abordados aqui nesta tese. Tratarei de problemas mais específicos deste lugar a serem apresentados após exposição da cidade de Corumbá-MS.

Na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul 324 escolas oferecem o ensino médio sendo 269 escolas na zona urbana e 55 escolas na zona rural. Até o ano de 2021 já contava com 94.745 alunos matriculados nessa etapa, porém 31,9% desse total, encontrava-se em distorção idade-série, e 2.088 estudantes são público-alvo da educação especial (Brasil, 2022).

Em relação à educação em tempo integral a SED MS informou que 132 escolas passaram a oferecer a educação em tempo integral na rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul ano de 2022.

Finalmente, desejo falar de Corumbá, a cidade distante, que fica além da ponte do Rio Paraguai. É sobre esse lugar onde acontece uma educação em tempo integral, para jovens e adolescentes que frequentam o ensino médio do Programa Escola da Autoria que desejo narrar.

A cidade pode ser encantadora para aqueles que a experienciaram como um mundo familiar, mesmo que não seja considerada a cidade “mais bonita”, que não tenha shoppings, ou elegância arquitetônica, ela pode ser encantadora aos olhos daqueles que a experienciam como um mundo familiar.

O brincar com colegas na rua, nadar no rio, passear de bicicleta com colegas até a praça principal, participar de eventos do calendário cultural da cidade, são situações que favorecem o sentimento de topofilia.

A topofilia é uma relação afetiva entre o sujeito e o ambiente físico, uma afeição ao lugar, estabelecida pela forma como o sujeito compreende, significa, desenvolve ações, planeja e ocupa o espaço transformando-o em lugar (Tuan, 1983).

Yi-Fu Tuan (1983) fala de lugar a partir da perspectiva da experiência, considerando o sentido de lugar associado a interações afetivas, repleta de valores, sentimentos e atitudes, que fundamentalmente têm a ver com espaço.

Experienciar é aprender [...] é vencer perigos. A palavra “experiência” provém da mesma raiz latina (*per*) de “experimento”, “experto” e “perigoso”. Para experienciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e o incerto. Para se tornar um experto, cumpre arriscar-se a enfrentar os perigos do novo (Tuan, 1983, p.10).

Espaço e lugar são elementos do meio ambiente que estão intimamente relacionados com a complexa natureza da experiência humana. O lugar é uma espécie de lar como, a velha casa, um antigo bairro, a velha cidade ou a pátria. “Os lugares são centros aos quais atribuímos valor” (Tuan, 1983, p. 04).

Os significados de espaço e lugar na experiência humana constantemente se fundem, pois à medida que conhecemos melhor o espaço e atribuímos valor a ele, o transformamos em lugar. Por isso, não há como falar de um lugar sem referir-se ao espaço ou vice-versa.

A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (Tuan, 1983, p.06).

O lugar, ao contrário do espaço, não pode ser manipulado, levado de um ponto a outro, porque o lugar é pausa! É estático! É um objeto no qual se pode morar. Aquilo que capta a nossa atenção, ressalta Yi-Fu Tuan (1983).

O espaço está relacionado à movimento, e pode ser experienciado de diversas maneiras, que incluem desde a localização de determinado lugar; ou ser experienciado como distâncias e extensões que separam ou unem lugares.

É através da combinação da visão e do tato, acrescido de outros sentidos como paladar, olfato e audição, é que lugares podem ser significados. Essas “faculdades especializantes” permitem a apreensão do caráter espacial e geométrico do mundo, porque guardamos o cheiro de lugares especiais que vimos quando criança, da casa de uma avó, das plantas no leito do rio, da terra molhada durante o banho de chuva etc.

Yi-Fu Tuan (1983, p. 83) revela que: “Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. Diante disso, para apresentar um pouco mais da cultura dos corumbaenses, refleti sobre os dizeres de José de Alencar no prólogo de sua obra “O Guarani”, na qual o autor nos revela que: “[...] quando se conta aquilo que nos impressionou profundamente, o coração é que fala; quando se exprime aquilo que outros sentiram ou podem sentir, fala a memória ou a imaginação”.

É assim que desejo apresentar Corumbá-MS alternando entre falas do meu coração, e a memória e imaginação de poetas, e de autores que dialogam sobre o assunto. Busco expressar aquilo que sentem ou podem sentir aqueles que participam de nossas festas, praticam nossos costumes, e caminham por esse lugar chamado Corumbá.

Não pretendo narrar sobre o tempo no qual as terras de Corumbá pertenceram ao domínio Espanhol, antes do domínio de Portugal, tampouco retornar ao período do Tratado de Tordesilhas e o Tratado de Madri, em meados do século XVIII. É certo que tudo isso constitui a história, mas abordarei Corumbá a partir de um olhar mais atual, porém, que não busca negligenciar as tradições centenárias da cidade, e as culturas constituídas ao longo desses 245 anos de existência. Abro a seguir apenas um parêntese sobre a história⁸ de Corumbá.

⁸ Os portugueses, após o tratado de Madri construíram fortificações militares para defenderem o território contra possíveis investidas espanholas, e a partir desses fortes, surgiram núcleos de povoamento no estado do MS, que à época era chamado de Capitania de Mato Grosso. Corumbá surgiu a partir de uma fortificação militar chamada Albuquerque. No ano de 1865-1867, durante a

O município de Corumbá localiza-se no baixo pantanal, região oeste do estado. O município possui uma população estimada em 96.268 habitantes⁹, considerada a quarta maior população dentre os municípios sul-mato-grossenses, concentra a segunda maior extensão territorial do estado do MS. Pois, além da área urbana há 7 distritos: Albuquerque, Amolar, Coimbra, Nhecolândia, Paiaguas, Porto Esperança, por isso, a população reside em área urbana, rural e ribeirinha (IBGE, 2021).

Na voz do autor Lécio de Souza (1973) na obra “História de uma Região - Pantanal e Corumbá” é possível conhecer um pouco da geografia que desenha Corumbá:

De um lado, a vasta planície pantaneira, a se perder de vista, sulcada pelo caldoso rio com seus caprichosos meandros; de outro, o patamar onde se assenta o burgo, a se desagregar com o tempo em poeira clara rebrilhando ao sol, o que lhe valeu a antonomásia de “Cidade Branca”; perto as elevações calcárias, que se sucedem em morros e morrotes e se prolongam, isolados ou em cadeias, pela planura a fora; mais além o imponente maciço do Urucum, com o do Jacadigo ao lado, a se alterar acima de cota dos mil metros, disputando primazia de ponto culminante de Mato Grosso, e a terminar abrupto, sob a forma de escarpas; finalmente, fechando o círculo, as terras a princípio chãs que se vão elevando gradativamente em direção aos contrafortes da cordilheira andina (Souza, 1973, p. 13).

O rio que meandra Corumbá é o Rio Paraguai. Este rio nasce no estado de Mato Grosso (MT) na cidade de Alto Paraguai, que fica aproximadamente a 219 km de Cuiabá (MT) e perpassa o Brasil e mais três países: Bolívia, Paraguai e Argentina. Embora tenha a denominação de Rio Paraguai, ele não recebeu esse nome devido ao país Paraguai. A hipótese é que tenha recebido esse nome devido aos indígenas da tribo Paiaguás que dominavam este rio. Atualmente essa etnia foi extinta. Ao longo da extensão do Rio Paraguai é possível observar três biomas: cerrado, pantanal e chaco. Nome que recebe o pantanal do lado boliviano. Conforme a extensão de 2.600 km o Rio Paraguai ocupa o oitavo maior lugar em extensão da América do Sul (G1 MT).

Conforme Yi -Fu Tuan (1983), a visibilidade de uma cidade moderna carece de ocasiões públicas em que pessoas saiam às ruas e transformem-nas em palcos. Pois,

Guerra do Paraguai, Corumbá ficou sob o domínio Paraguaio, sendo retomada apenas em 13 de junho de 1867. Considerando a vantagem geográfica entre o norte e o sul da província de Mato Grosso, durante o Brasil Império, o porto fluvial de Corumbá viabilizou importantes transações comerciais (Gressler; Vasconcelos; Souza, 2008).

⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso feito em: 15 de maio de 2023.

o planejamento urbano constantemente tem privilegiado projetos que atendam necessidades mercadológicas, e ignorados os aspectos relacionados à experiência e constituição do lugar.

Muitos artistas atribuem sentido a tais espaços por meio de suas intervenções culturais. As exposições literárias, saraus, festivais gastronômicos ou musicais podem viabilizar a construção de experiências com o espaço, que por sua vez passará ser visto como lugar.

Corumbá destaca-se por ter uma das maiores festas carnavalescas de toda região Centro-Oeste. O carnaval se inicia com a coroação da Corte de Momo realizada uma semana antes do carnaval. Nesse evento, o rei Momo recebe das mãos do prefeito, “a chave da cidade” – uma espécie de grande honraria que oficializa a abertura dos eventos carnavalescos.

Figura 2 – Carnaval Corumbaense



Fonte: página Fundação de Turismo de MS¹⁰

Outra festa que coloca Corumbá em evidência nacional é o Banho de São João¹¹, que acontece as margens do Rio Paraguai, na zona portuária da cidade. Este banho ocorre na virada do dia 23 de junho para o dia 24 de junho, geralmente à meia noite.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.turismo.ms.gov.br/com-seguranca-e-muita-alegria-carnaval-de-corumba-integra-calendario-nacional-do-mtur/>> Acesso feito em: 15 de maio de 2023.

¹¹ Banho de São João de Corumbá e Ladário (MS) foi registrado com esse nome no livro de registro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Porém a Fundação de Cultura do MS atribuiu o nome Festa de São João de Corumbá por meio da Resolução de Tombamento Decreto nº 12.923, de 21 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/corumba-festa-de-sao-joao/#!/map=38329&loc=-18.996873999999997,-57.65350400000001,17> Acesso feito em 15 de maio de 2023

Embora o ponto alto da Festa de São João seja nas primeiras horas de 24 de junho, a programação ocorre em vários dias que antecedem o banho de São João nas margens do Rio Paraguai.

Muitas famílias promovem novenas, decoram suas casas com bandeirinhas, preparam comidas típicas e fogueira para comemorar o dia de São João. Para tanto, ainda realizam pequenas procissões no entorno de suas casas e banham o santo em tanques próprios. Porém, há famílias que comemoram em suas casas e depois descem para banhar o Santo Antônio nas margens do rio. A festa de São João é um período muito esperado pelos devotos, e que movimentam a economia local e regional. Os hotéis ficam superlotados e a população que é aproximadamente de 96.268 habitantes aumenta com a chegada dos turistas.

Atualmente a Fundação de Cultura da cidade promove concurso de andores de São João, com a participação da comunidade em geral e até mesmo de escolas.

Outro patrimônio imaterial de Mato Grosso do Sul são os cururueiros que embalam o arraial de São João tocando a viola de cocho.

O cururu e o siriri são folguedos populares existentes no Pantanal brasileiro, a maior planície alagável do planeta. Esses complexos musicais e coreográficos são repletos de simbologias para os seus praticantes tradicionais. Os cururueiros portam um conjunto saberes e práticas que eram transmitidos oralmente e entre familiares e amigos, sobretudo em ambientes rurais. Esse conjunto, intitulado “Modo de Fazer Viola-de-Cocho”, foi registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural (Sena, 2021, p. 334).

Outra tradição cultural e religiosa que ocorre em Corumbá é o “Dia de São Cosme e São Damião”. Todos os anos em 27 de setembro as famílias corumbaenses distribuem sacolinhas de doces para as crianças saborearem. As ruas ficam tomadas de crianças e adolescentes que percorrem as casas para receber seus doces. As famílias que distribuem “São Cosme e Damião” são de origem católica, espírita ou de religiões de matrizes africanas, geralmente são pessoas que obtiveram “graça” desses santos ou que estão realizando alguma promessa.

Os motoristas nesse dia ficam muito atentos a fim de evitar acidentes, pois os fogos anunciam a distribuição de doces em uma nova casa, as crianças agitam-se nas ruas como uma corrida muito frenética e divertida, na qual, ganhar muitos doces é como se recebessem troféus.

Na área central da cidade está o Porto Geral - um espaço que atrai muitos turistas - pois, barcos hotéis, lanchas de passeios dividem espaço com canoas usadas por pescadores. Além disso, os casarões datados do século XIX revitalizados completam a paisagem e nos convidam a uma viagem no tempo.

A arquitetura observada nos casarões do Porto Geral de Corumbá-MS apresenta traços da cultura europeia e recontam a história do município. Prédios estes que foram tombados pelo governo federal.

Figura 3 – Casarão do Porto



Fonte: acervo pessoal da autora

Geograficamente Corumbá faz fronteira com a cidade boliviana de Puerto Quijarro, e muitos bolivianos vindos dos altiplanos estabeleceram-se nas proximidades dessa fronteira seca, sobrevivendo por meio de atividades comerciais, realização e venda de artesanatos entre outros. É muito comum encontrar “os irmãos bolivianos”, realizando compras no centro da cidade de Corumbá. É uma interação constante, seja nas escolas, igrejas, praças, mercados e feiras. Assim como, nos finais de semana, os corumbaenses e visitam Puerto Quijarro e arredores, e os bolivianos visitam Corumbá e Ladário.

A maior interação costuma ocorrer nas feiras livres porque grande parte dos comerciantes são cidadãos bolivianos que comercializam diversos produtos nacionais e importados. O idioma não é impedimento para a comunicação eles aprendem com os corumbaenses e ladarenses algumas expressões da Língua Portuguesa e ensinam o espanhol, mas tudo acontece naturalmente.

Em Corumbá, as temperaturas costumam ser bem mais elevadas e chegam a ultrapassar os 40° C, no entanto, quando “faz frio”, as temperaturas são muito baixas.

É o município de maior extensão territorial do estado, e destaca-se economicamente por extração de minério de ferro e manganês, pecuária e o comércio.

Devido ao calor intenso na cidade, muitas escolas precisam ser climatizadas na tentativa de garantir um conforto térmico para os estudantes com melhores condições para a aprendizagem deles.

Os estudantes corumbaenses são atendidos por escolas da Rede Municipal de Ensino, Rede Estadual e Escolas particulares. No dia 21 de setembro as escolas e centros de educação infantil desfilam para toda comunidade com suas fanfarras, bandeiras e pelotões representando suas instituições de ensino, em alusão ao aniversário da cidade.

No município de Corumbá, existem 13 escolas da rede estadual de ensino, e todas oferecem o ensino médio. Nesta pesquisa, referenciamos a Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho que oferta o Programa Escola da Autoria desde o ano de 2017 e localizada no centro da cidade.

Nesta pesquisa, acontecimentos marcantes ocorreram na vida dos sujeitos durante a trajetória escolar, tais acontecimentos, desencadearam sentimentos profundos por diversos lugares do espaço escolar.

Para muitas pessoas a escola é um desses espaços que se torna lugar, e que tem uma força de desenvolver sentimentos intensos nos sujeitos. A escola em tempo integral em Corumbá foi um “lugar” significado nas narrativas dos estudantes egressos do Programa Escola da Autoria.

Quando se compreende a escola como “segundo lar”, como alguns jovens a veem, percebe-se a intimidade com o espaço, com as coisas vistas, cheiradas, tocadas, experienciadas. Assim, desenvolvem imagens atraentes do passado, não pela totalidade do prédio visualizado, mas pelas lembranças das coisas menores e familiares que tocaram os sujeitos. Mesmo com o passar do tempo, a importância atribuída a esses lugares não muda ou erradica, porque não se adquire de passagem.

Em Corumbá os eventos culturais como Festa de São João, Carnaval, Desfile Cívico, entre outros, mobilizam esse sentimento de pertencimento ao lugar, pois as narrativas dos estudantes egressos do Programa Escola da Autoria demonstram que o calendário escolar e o currículo apresentam atividades relacionadas ao calendário da cidade.

Por outro lado, as experiências relacionadas ao espaço, são narradas pelos jovens, que parecem buscar novos horizontes, explorar novos espaços, ter liberdade. Deslocar-se de um bairro distante e ir para a escola localizada na área central da cidade; pegar o ônibus pela primeira vez; mudar de sala nos momentos de troca de aula; desfilar na avenida mais importante da cidade em datas especiais, uma viagem para a capital do estado, entre outras, são experiências que compõem o inventário narrativo dos jovens egressos da autoria.

Falar sobre a cidade de Corumbá, lugar onde foi realizada a pesquisa, traz à discussão algo fundamental que foi apontado pela pesquisadora Elisabete Campos no artigo “Educação integral na política de ampliação da jornada escolar: perspectivas críticas em Paulo Freire” publicado no ano de 2022, a possibilidade de os programas de educação em tempo integral dialogarem com o território onde estão sendo desenvolvidos. Em outras palavras, a autora chama atenção para as possibilidades dos currículos e metodologias explorarem temas como: diversidade cultural e/ou as problemáticas vivenciadas por moradores das Cidades. “Conhecer a diversidade cultural, os dilemas e problemas enfrentados pelos moradores da Cidade desafia os estudantes para pesquisar, observar analisar, dialogar” (Campos, 2022).

Nesse sentido, compreender como a Cidade é tratada pelos habitantes, e como é tratada por seus governantes, estimula o pensamento crítico e a curiosidade epistemológica discutidos por Paulo Freire. Essa é uma educação integral que concebe a escola como lugar de educação democrática, no qual se desenvolve “[...] a dimensão cognitiva, física, afetiva, ética, estética, política, social e cultural” (Campos, 2022, p. 14).

1.3 Problemas sociais de Corumbá e do MS: uma luta constante

Não há estado que só apresente belezas, assim como não há estado que não tenha problemas. Certamente Mato Grosso do Sul tem muitos problemas, no entanto, abordarei alguns deles, tais como: o crime de feminicídio, o turismo sexual, tráfico de pessoas e tráfico de drogas, pois estes problemas são recorrentes nas faixas de fronteira como é o caso de Corumbá- MS.

Independente da jornada ampliada ou não nas escolas sul-mato-grossenses, sejam elas estaduais, municipais ou particulares, há uma preocupação de alertar as crianças, adolescentes, jovens e adultos sobre problemas sociais gravíssimos que podem afetar a vida dos mesmos e de seus familiares, ou ainda, da sociedade em geral. É certo que quando um jovem se torna viciado em drogas, não é somente ele quem irá sofrer, e sim, todos que com ele convivem.

Não são raras as vezes que a cidade de Corumbá-MS ganha destaque nacional devido a operações realizadas pela Polícia Federal para combater a problemática das drogas ilícitas na região de fronteira Brasil/ Bolívia.

Por vezes, as drogas apreendidas em outros estados brasileiros quando rastreadas pelas forças policiais acabam revelando a origem internacional com entrada pela fronteira de Corumbá.

A luta contra o tráfico internacional de drogas tem sido constante, por exemplo, nas escolas municipais e/ou estaduais são realizadas campanhas para alertar jovens e adolescentes sobre os perigos do uso de entorpecentes; são realizadas parcerias com a Polícia Militar e outros órgãos para desenvolvimento desse trabalho preventivo aos problemas das drogas. Problema este que também é frequente na fronteira com o Paraguai, onde além de drogas, armas são apreendidas em operações policiais.

Outro ponto nevrálgico de Corumbá-MS é o turismo sexual que ocorre de maneira velada nas águas pantaneiras. O artigo de Oliveira e Kukiel (2019) com o título *O turismo sexual nas águas do pantanal: o caso da mercantilização sexual em Corumbá-MS* publicado na revista GeoPantanal da UFMS – Curso de Mestrado em Estudos Fronteiriços - alerta para esse triste problema:

No caso da Cidade de Corumbá - MS, a faixa de fronteira intensifica a atividade turística e sexual, pois agregado ao desejo em desfrutar a exuberância da fauna e flora pantaneira, alia-se a vontade de conhecer o território boliviano, sua organização espacial, acessar produtos importados e conhecer outra cultura, para muitos, atravessar o limite de fronteira, soa como exótico, desperta o interesse e a curiosidade. Há ainda, o agravante do tráfico internacional de mulheres, crianças e adolescentes destinados ao cunho sexual, já que a fronteira é porosa e fluída [...], a problemática é recorrente tanto do lado brasileiro, quanto do lado boliviano (Oliveira; Kukiel, 2019, p. 264).

Ao buscarem compreender as formas como se desenvolve a prática do turismo sexual (mercantilização da natureza aliado a prática de sexo), Oliveira e Kukiel realizaram entrevistas on-line com mulheres envolvidas nessa prática, e

desenvolveram pesquisas bibliográficas. Nesse sentido, apontaram as seguintes considerações:

Verificamos ao longo da pesquisa, que a atividade turística na cidade de Corumbá, desenvolveu ao longo dos anos a imagem da paisagem pantaneira como principal atrativo turístico e paralelo a esse fator, a atividade turística sexual encontra-se em plena atividade e expansão. Buscamos compreender os arranjos obscuros relacionados a mercantilização da natureza e do sexo e sua composição, como agregadora da exclusão social. Verificamos que através das dificuldades diárias, da falta de estrutura financeira e educacional, mulheres se sujeitam a venda de seus corpos para que tenham e possam oferecer a sua família, melhorias na qualidade de vida, como alimentação e moradia. Aliados a esses fatores, estão grandes empresários de diversos segmentos, pessoas que usufruem e ameaçam os menos favorecidos. Esse trabalho não verificou casos de exploração sexual de crianças e adolescentes, apesar de alguns pesquisadores afirmarem essa prática também no setor turístico (Oliveira; Kukiel, 2019, p. 272).

O feminicídio é um dos grandes problemas que vem sendo combatido no estado de Mato Grosso do Sul, esse tipo de crime tem ocorrido em várias cidades do estado, contudo diversos órgãos governamentais e a sociedade civil tem unido forças para combater esse crime de ódio.

Segundo dados do Monitor da Violência e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2022 o estado de Mato Grosso do Sul liderou o ranking nacional com maior taxa de assassinatos de mulheres, com 8,3 mortes a cada 100 mil mulheres. Dados do Dossiê Feminicídio do MP/MS apontam que em apenas 4 meses de 2023, já foram registrados 59 casos, oito deles com vítimas fatais¹².

As escolas realizam constantemente palestras e campanhas educativas para orientar os estudantes sobre essa realidade que precisa ser modificada. Inclusive, nas escolas de tempo integral (Programa Escola da Autoria), nos momentos da acolhida, e durante as aulas, são desenvolvidas atividades e campanhas referentes ao combate à violência contra mulher.

O tráfico de pessoas é mais um dos problemas recorrentes nas fronteiras sul-mato-grossenses, tanto na divisa de Mato Grosso do Sul com a Bolívia fronteira seca Corumbá (BRA) e Puerto Quijarro (BOL); como na divisa de Mato Grosso do Sul na cidade de Ponta Porã (BRA) com Pedro Juan Caballero - Paraguai (PRY).

Recentemente o jornal “Campo Grande News” divulgou a matéria “Tráfico de Pessoas é mais comum na fronteira e tem pena menor que a venda de drogas: evento de autoridades do Trabalho e Justiça divulgou ação para prevenir tais crimes no

¹² (Fonte: <https://www.trt24.jus.br>, acesso em 20/07/2023).

Estado”. A matéria produzida por Guilherme Correia e Geniffer Valeriano em 28/07/2023, apontou que em muitos casos as vítimas não compreendem que estão sendo exploradas, e entendem que se trata de uma boa ação, um auxílio para suas vidas.

Uma das autoridades presentes no evento, a coordenadora dos Direitos Humanos da Secretaria de Justiça e Cidadania do Paraná, Silvia Cristina Xavier, apresentou o perfil das vítimas:

[...] a cada três vítimas, duas são mulheres, cis, ou trans, ou crianças, sobretudo, as meninas. Entre as finalidades mais comuns, está o casamento forçado, escravidão sexual e trabalhos domésticos. Já o trabalho escravo tem nos homens entre 14 e 44 anos suas vítimas mais comuns [...] os crimes podem ser cometidos por grupos organizados ou de forma individual, quando se aproveitam de vulnerabilidades sociais das vítimas. (Campo Grande News, 28/07/2023).

Diversas vezes bolivianos deslocam-se para São Paulo para trabalhar em confecções, mas acabam sendo explorados trabalhando em condições análogas à escravidão.

Ações são realizadas para auxiliar vítimas desses crimes, os órgãos da justiça realizam orientações, palestras, campanhas para conscientizar a população sobre esse tipo de crime. Nas escolas o tema é explorado e debatido com os estudantes, no entanto, quando algum caso específico ligado a desaparecimento de criança, jovem ou adolescente, ganha repercussão na mídia, muitas vezes o interesse parte dos alunos em abordar tal tema durante as aulas.

Esse problema não é novo, recordo que desde criança minha mãe já me orientava a não conversar com estranhos na rua, a prestar atenção se algum carro estivesse seguindo e outros cuidados. Não era incomum ouvir entre as crianças e adolescentes histórias como: “a Kombi que sequestra crianças e leva para Bolívia no caminho para ir para escola”.

Trabalhos sobre Educação em Direitos Humanos continua sendo muito importante para orientação das crianças jovens e adolescentes que estão em formação escolar.

Considerando os problemas referenciados nesta pesquisa, é importante ressaltar que as fronteiras não devem ser compreendidas como locais exclusivamente perigosos, onde vigoram as ações ilícitas, trocas obscuras etc. Conforme Nogueira (2007) *apud* Ana Maria Silva (2020, p. 24):

Mas as fronteiras não se resumem apenas em locais de trocas comerciais, de locais onde vigoram oportunidades de práticas e ações lícitas e ilícitas. As fronteiras constituem espaços de contato entre dois ou mais povos de culturas diferentes que convivem e compartilham esse mesmo espaço em várias situações. As fronteiras são espaços construídos a partir da convivência com o “outro”, do contato com o diferente e estão diretamente ligadas com a construção do território, cujas ações de trocas entre as populações de nacionalidade distintas constituem fontes de referências identitárias.

É necessário compreender o espaço da fronteira além do sentido econômico, mas enxergá-la a partir do cotidiano do lugar, da interação social, educacional, turística, familiar, e do trabalho (Silva, 2020).

O limite existe para que haja uma separação entre duas jurisdições, contudo isso não impede que as pessoas interajam, estabelecendo diversas formas de trocas:

[...] No entanto, as fronteiras carregam consigo estereótipos que a elas são atribuídas. Um exemplo é o reconhecimento de que a fronteira é um local associado a conflitos, repressão, vigilância e ilegalidades. As fronteiras também são vistas como locais de desconfiança, onde vigoram práticas ilícitas de passagem de produtos e mercadorias ilegais, de tráfico de drogas, de armas, de todo tipo de contravenção, condizendo, assim, com olhar que os habitantes têm da fronteira, por residir distante dela, mas que ouvem falar dela em noticiários de TV ou através de outras fontes de notícias. Essa visão condiz com o conceito de fronteira percebida e está de acordo com a interpretação negativa dos que estão localizados fora dela (Silva, A., 2020, p. 23).

Como todos os territórios, espaços, lugares, o estado do MS apresenta problemas, e a cidade de Corumbá por estar situada em região fronteira não é diferente, apresenta alguns problemas que merecem atenção. Porém, como cidadã corumbaense ressalto que aqui há um trânsito tranquilo, não “há onças ou jacarés aparecendo a todo momento no meio das ruas” como algumas pessoas imaginam, é um lugar agradável de conhecer.

Contudo, é preciso compreender por meio das narrativas dos egressos do Programa Escola da Autoria, participantes desta pesquisa, como esses problemas foram abordados nas salas de aula, nos espaços escolares, nas salas de aula em geral. Situação que poderá ser mais bem compreendida a partir da análise dos dados desta pesquisa.

Considerando o exposto, na próxima seção apresento brevemente o Programa de Educação em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio desenvolvido na Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho, a primeira escola a ser transformada em Escola da Autoria de Corumbá MS.

2 COMPONDO O INVENTÁRIO DA PESQUISA: CONHECENDO O PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA

De acordo com o professor Antônio Severino (2021), não conhecemos algo por osmose, por transmissão ou fotografia, conhecer implica muito mais que isso, é preciso construir o objeto. Esse conhecimento é fruto de uma elaboração muito complexa com base na sua experiência, não se trata apenas de fotografar a realidade, é necessário “construir o objeto”, e construir o objeto é conhecer... É pesquisar!

Conforme bem explicou John Dewey,

[...] todo ato de pensar é investigação, é pesquisa, e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir [...] todo o ato de pensar encerra em si um risco. Não se pode garantir antecipadamente a certeza. A penetração no desconhecido é por sua natureza uma aventura; não podemos ter antecipadamente segurança. As conclusões da reflexão, até que os acontecimentos se confirmem são, por consequência, mais ou menos tateantes ou hipotéticas. Afirmar dogmaticamente sejam uma perfeita verdade não é coisa que se possa fazer antes da sua manifestação como um fato (Dewey, 1959, p. 162).

Para realizar essa aproximação com o objeto da pesquisa, precisei conhecer mais sobre a experiência dos egressos na Escola da Autoria, recolher e analisar documentos acerca dessa política pública de educação integral implantada em Mato Grosso do Sul.

O objetivo desta seção é apresentar o Programa Escola da Autoria implantado na etapa do ensino médio, desenvolvido em tempo integral, nas escolas sul-mato-grossenses, a partir de documentos oficiais e pesquisas científicas que abordam o tema.

Os documentos podem ser considerados textos de campo e são relevantes para a pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2011). Além disso, Ludke e André (1986) ressaltam que uma análise documental pode desvendar novos aspectos acerca dos temas ou problemas de pesquisa, podem ainda contribuir nas fundamentações e declarações dos investigadores. Os documentos são considerados como instrumentos potentes para levantar evidências poderosas sobre um objeto investigado, pois são naturais fontes de informação, complementam os autores.

O primeiro documento selecionado foi a lei de criação do Programa pois contém dados relevantes que situam o pesquisador em relação ao tempo e contexto, assim como, às finalidades do Programa. Outros documentos analisados foram: as

resoluções emanadas da Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) que tratam do currículo utilizado no período da pesquisa, matrizes curriculares, organização do tempo e do espaço escolar, entre outros aspectos.

Posteriormente analisei o Projeto Político (PPP) da escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho – Escola da Aatoria – referente aos anos de 2018 a 2020. Constatei que na pesquisa narrativa os documentos têm muito a contribuir para a contextualização do trabalho e para auxiliar na composição da narrativa da experiência.

2.1 Novos rumos para o ensino médio?

Em novembro de 2016 ouvi pela primeira vez que a Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho¹³ ofertaria o ensino médio em tempo integral por meio do Programa Escola da Aatoria. E no final do mês de dezembro, daquele ano, foi publicada a Resolução SED/MS nº 3182 na qual o anexo confirmava o nome da escola para implantação do referido programa.

Naquele período eu estava trabalhando na escola e pude observar como algumas mudanças foram sendo anunciadas pela equipe gestora. Parecia uma misto de empolgação, pelo novo projeto desafiador, preocupação para tudo “dar certo” e ainda a alegria pelas possíveis melhoras na estrutura escolar e na aprendizagem dos estudantes.

Inicialmente uma agitação devido ao fato de que a escola não ofereceria mais a Educação de Jovens e Adultos, assim como, os alunos do Ensino Fundamental também não estudariam ali em 2017. Isso, afetou diretamente o quadro de professores que atuavam nessas etapas e modalidades, os docentes foram direcionados para atuarem em outras escolas. Os estudantes do ensino fundamental também foram transferidos para outras escolas da cidade.

A Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho fora criada no ano de 1970 com o nome “Centro Educacional D. Júlia Gonçalves Passarinho” em homenagem a falecida mãe do Ministro de Educação e Cultura Sr. Jarbas Gonçalves Passarinho. A lei de criação da escola foi publicada em Diário Oficial n.15.631 de Cuiabá – MT. Nesse período o estado de Mato Grosso ainda não havia sido dividido entre MT e MS. Somente a partir do ano de 1998 passou a ser denominada “Escola Estadual Júlia

Gonçalves Passarinho” por meio do Decreto n.9.104 de 12/05/1998 publicado no Diário Oficial n. 4.770, de 13/05/1998 (Miranda, 2014).

O prédio escolar, com mais de 40 anos de existência, seria preparado para receber os alunos do ensino médio em tempo integral do Programa Escola da Autoria? Fiquei imaginando como seria essa transformação. Algumas outras perguntas surgiram: Como seriam as aulas? Como seria o currículo? Os alunos iriam gostar como eu gostava de estudar em dois turnos?

Passarei a abordar a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil no contexto da reforma do Ensino Médio ocorrida em 2017.

2.1.1 A Educação em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio: uma expressão do Novo Ensino Médio (NEM)

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFIEEMTI) no Brasil, foi implementada no contexto da Reforma do Ensino Médio ocorrida no ano de 2017, e o Programa Escola da Autoria, assim como outros, é uma das expressões desse Novo Ensino Médio.

Não é novidade que toda reforma é precedida de um discurso de que as coisas não estão dando certo, e que é necessário promover uma mudança. No caso da Reforma do Ensino Médio brasileiro não foi diferente,

Os discursos sobre as Reformas educacionais ocupam frequentemente os meios de comunicação, seja na forma das opiniões de intelectuais, gestores e empresários a respeito das causas de nossas mazelas educacionais, seja como debate em torno das proposições reformista emanadas pelo Estado (Corti, 2019, p.03).

Partindo da reflexão de Corti (2019) ressalto que a narrativa de crise educacional na etapa do ensino médio ocupou as mídias por meio de propagandas governamentais, que apresentavam enunciados de “inovação e flexibilidade” para o ensino médio dos adolescentes e jovens brasileiros obterem “maiores e melhores” oportunidades de formação, numa lógica de inculcar a necessidade de um Novo Ensino Médio.

A Reforma do ensino médio brasileiro ocorreu no ano de 2017, ano subsequente ao impeachment da chefe de Estado Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Inicialmente a Reforma foi implementada via medida provisória

nº 746 de 22 de setembro de 2016, durante o Governo Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), e posteriormente transformou-se na Lei nº 13.415/2017 que regulamentou uma alteração no ensino médio brasileiro.

Uma das mudanças propostas na Lei 13.415/2017 “Novo Ensino Médio”: tratava da ampliação progressiva da carga horária de 800 horas anuais para no mínimo 1000 horas anuais a partir do ano de março de 2022.

Para desenvolvimento das disciplinas da Formação Geral Básica estariam destinadas no máximo 1.800 horas, durante todo ensino médio, e as 1.200 horas seriam destinadas ao desenvolvimento de itinerários formativos, conforme possibilidade dos sistemas de ensino. Essa organização passou a considerar: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional.

As disciplinas: Língua e Portuguesa e Matemática continuaram sendo obrigatórias nos três anos do Ensino Médio para todos os estudantes; a disciplina Língua Inglesa passou a ser obrigatória e exclusiva a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, até o 3º ano do Ensino Médio. Contudo, os estudantes poderiam cursar outras línguas, além da Língua Inglesa, conforme definição dos sistemas, sendo preferencialmente o Espanhol. As disciplinas Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia permaneceram obrigatórias, mas não necessariamente nos três anos do curso.

A formação técnica e profissional, poderia ser realizada na própria instituição ou por meio de parcerias com outras instituições; e docentes com notório saber poderiam ministrar aulas em turmas de ensino técnico e profissionalizante, desde que reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino; a reforma permitiu ainda que ao concluir o ensino médio o estudante poderia cursar mais um itinerário – conforme vaga disponível.

Vale destacar que a reforma do ensino médio fomentou à ampliação da jornada escolar no ensino médio através da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFIEEMTI) iniciada em 2016.

A Reforma contou com apoio da maioria do legislativo e do Conselho Estadual dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Todavia, a Medida Provisória nº 746/2016 convertida posteriormente na Lei 13.415/2017, gerou descontentamento e

críticas por parte de pesquisadores, instituições de ensino superior, professores, pais, estudantes entre outros.

[...] um movimento nacional que reuniu educadores, pesquisadores e estudantes em protesto contra as alterações curriculares impostas pela normativa. Os estudantes se mobilizaram por meio de ocupações das escolas reivindicando que fossem ouvidos nesse processo; pesquisadores publicaram estudos sobre o esvaziamento de áreas de conhecimento que a proposição ocasionava, dentre outras questões; sindicatos e associações se manifestaram através de notas públicas sobre o conteúdo da proposta (Relatório Final da ANPED, 2023, p.03).

Em setembro de 2016 a ANPED já havia publicado um Manifesto, se posicionando contra a Medida Provisória declarando-a instrumento ilegítimo e antidemocrático para promover alterações na educação. Conforme o documento, a reforma proposta para o ensino médio trazia consigo diversos problemas apontados a seguir:

- a) uma fragmentação do currículo em itinerários formativos, pois, esse tipo de formação negaria o direito a “formação básica comum” e reforçaria a desigualdade de oportunidades entre os estudantes, isto porque as redes de ensino é que decidiriam quais itinerários poderiam ser ofertados;
- b) precarização da docência materializada pelo reconhecimento de professores sem o devido preparo para ministrar as aulas, pois, bastaria o notório saber, isso poderia comprometer a qualidade do ensino oferecido;
- c) oferecimento de curso profissionalizante como opção formativa implicaria na indiscriminada e precária formação técnico-profissional com proeminência de privatização e estabelecimento de parcerias;
- d) exclusão da obrigatoriedade do estudante cursar disciplinas como: Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física fato que compromete a formação integral (científica, ética e estética) a que todos têm direito. Ou seja, manifestar-se-ia uma sonegação do direito;
- e) ausência de garantia acerca de investimentos permanentes para oferta do ensino médio em tempo integral, situação esta que poderia comprometer o acesso de muitos estudantes de 15 a 17 anos que precisam trabalhar e estudar.

Segundo o Manifesto da ANPED (2016), para melhorar a qualidade de ensino oferecido para estudantes do ensino médio, bem como, melhorar o acesso, a permanência e possibilitar a conclusão com êxito nos estudos, seria necessário um

conjunto articulado entre as redes de ensino e poder público para desenvolvimento de uma ação coletiva.

Contudo, a reforma do Ensino Médio ocorrida em 2017 vem sofrendo alterações como veremos no final deste item.

Retomando a narrativa é fundamental expor que a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFIEEMTI) foi articulada à Reforma do Ensino Médio, pois o artigo 13 da Lei 13.415/2017 dispõe:

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (Brasil, 2017).

Inicialmente, as secretarias estaduais de educação se nortearam pela Medida Provisória 746/2016 que instituiu a Reforma do Ensino Médio, e pela Portaria Ministerial nº 1145/2016 que implementava a Política de Fomento de Educação em Tempo Integral na etapa do Ensino Médio, expedida ainda em 2016.

Essa política buscava atender a sexta meta do Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 vigência (2014 a 2024) visando oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

No entanto, Walthier e Cunha (2022) ressaltam que mesmo antes da implantação da PEMTI, já ocorria no Brasil um incremento de matrículas em tempo integral na etapa do ensino médio¹⁴, pois em 2013 eram 300 mil matrículas; em 2016 atingia-se 400 mil, e em 2018 esse número chega a 600 mil matrículas em tempo integral no Ensino Médio. “[...] passou de menos de 5% dos estudantes para

¹⁴ Os números apresentados pelos autores foram arredondados, baseado em dados do CENSO ESCOLAR/INEP.

aproximadamente 10%. Aumento ainda pequeno, considerando que a meta da PEMTI era de cerca de 10% do Ensino Médio [...] (Walthier; Cunha, 2022, p. 8)”.

A portaria ministerial 1.145/2016 estabeleceu que poderiam receber recursos financeiros do Governo Federal as Secretarias Estaduais de Educação que assinassem o termo de adesão ao referido programa respeitando os critérios estabelecidos na portaria. Para tanto, teriam de se comprometer a regulamentar a operacionalização do Programa em conformidade com a legislação vigente e criar uma Lei Estadual que contemplasse as ações de educação integral no estado. No entanto, em caso de não apresentação da lei solicitada no momento da adesão teria prazo de dois anos para criá-la e aprová-la na assembleia estadual sob justificativa de perenidade do modelo integral proposto pelo Programa no estado.

Nesse contexto, o Programa Escola da Autoria foi criado pela Lei Estadual nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016 durante o Governo de Reinaldo Azambuja do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A referida lei menciona o alinhamento com a Constituição Federal de 1988; com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996; com a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul e com o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014 com vigência entre (2014-2024).

De acordo com a narrativa de Maria Gorete Siqueira Silva, Coordenadora Geral da equipe de implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Mato Grosso do Sul no período de 2017 a 2020, e autora da dissertação “Dificuldades e Desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: percepções dos educadores”, o processo de implantação dessa política pública educacional transcorreu de forma desafiadora, visto que não houve tempo para um planejamento prévio, afirma Silva M. (2020).

Para iniciar o Programa nas escolas da rede estadual de ensino do MS foi criada uma equipe de implantação composta por coordenação geral, um especialista pedagógico, um especialista em gestão e um especialista em infraestrutura escolar para realizar o monitoramento, orientação acompanhar ciclos formativos o desenvolvimento das políticas pedagógica e gestão escolar nas políticas. Os profissionais descritos, possuíam carga horária de 40 horas (dedicação exclusiva) conforme solicitado na Portaria MEC nº 1145/2016, bem como, o perfil indicado no referido documento (Silva, 2020).

Posteriormente à publicação da Portaria do MEC nº 1.145/2016 um grupo de profissionais da SED/MS viajou para o estado de Pernambuco para conhecerem a experiência do Ginásio Pernambucano e modelo Escola da Escolha concebido pelo Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE)¹⁵, visto como uma referência em Ensino Médio em Tempo Integral (Silva, 2020).

Nas palavras da autora supracitada:

A SED/MS, tomando conhecimento da atuação e assessoria prestada aos estados brasileiros por parte do referido instituto e , também, conhecendo os resultados de estados e municípios já assessorados pelo ICE desde início dos anos 2000, estabeleceu contato com o Presidente da Instituição e representantes dos institutos parceiros (Instituto Sonho Grande e Instituto Natura) para conhecer detalhadamente o Modelo da Escola da Escolha, que servia de referência ao estado de Pernambuco , bem como os mecanismos de operacionalização de uma possível parceria. (Silva, 2020, p. 62).

Quanto a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal foi publicada a Resolução nº 16 de 07 de dezembro de 2017. Nesse sentido, para pleitear os recursos previstos, a Secretaria de Estado de Educação do MS apresentou o plano de implementação de escolas de ensino médio em tempo integral da rede. Após a avaliação mediante aprovação dos técnicos do FNDE, o repasse (apoio financeiro) passou a ser destinado à SED semestralmente, com previsão de dez anos. Condicionando, no entanto, o recebimento à avaliações de processo e de resultado estabelecidas no capítulo VII da Portaria 727/2017. O valor concedido é de R\$ 2.000,00 por matrícula.

Silva M. (2020, p. 63) destaca:

O Estado investiu R\$ 180.000,00 (cento e oitenta mil e reais) e a União R\$ 2.196.782,00 (dois milhões, cento e noventa e seis mil, setecentos e oitenta e dois reais) em reforma de escolas nos municípios de Campo Grande,

¹⁵ ICE O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma instituição privada, integrante do Terceiro Setor, sem fins lucrativos que foi criada no ano de 2003 por um grupo de empresários interessados em resgatar “o padrão de excelência” do Ginásio Pernambucano, da cidade de Recife – PE. O ICE apresenta como missão, contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, por meio de inovações em conteúdo, método e gestão, para fins de garantir uma formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva. O grupo apresenta ainda, como visão: ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas. (Fonte: INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Disponível em: <http://icebrasil.org.br>. Acesso em: 13/03/2022).

Corumbá, Dourados, Maracajú, Naviraí e Ponta Porã (Segov, Mensagem À Assembleia Legislativa, 2019).

No entanto, a equipe SED não teve tempo para se apropriar do modelo “Escola da Escolha” precisaram aprender junto com as escolas. Os diretores que iniciaram os trabalhos nas escolas do EMTI haviam sido eleitos no ano de 2015 mediante eleição direta da comunidade escolar. Os professores para atuar passaram por processo seletivo simplificado para atuar com Regime de Dedicção Exclusiva (Silva, 2020).

Quanto aos professores e coordenadores pedagógicos que atuavam nas escolas em Tempo Integral Escola da Autoria, passaram a receber uma gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) que correspondia a 15% do vencimento base do cargo de Professor de Carreira Profissional da Educação Básica.

Por meio da Lei Estadual 5.306 de 21 de dezembro de 2018 que complementou a Lei de Criação da Escola da Autoria, os professores do Programa, foram submetidos ao Regime de Dedicção Plena Integral – Escola da Autoria. Contudo, profissionais que possuem lotação inferior a 40 (quarenta) horas/aula ficou garantida a proporcionalidade do cálculo conforme número de aulas ministradas, contabilizando-se ainda as horas-atividades cumpridas na unidade escolar.

Um efeito colateral da implementação dessa política de Educação em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio (no Brasil) foi apontado por Walthier e Cunha (2022), diz respeito a descontinuidade da oferta de ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - na etapa do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio - nas escolas onde foram implantadas a política. E ainda, em muitas escolas que aderiram a política de fomento houve uma troca de 2 vagas de tempo parcial por 1 vaga de tempo integral.

Conforme pesquisa de Miranda (2021, p. 86) a E. E. Júlia Gonçalves Passarinho (escola dos participantes dessa pesquisa) em 2016 possuía aproximadamente 1200 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento oferecendo:

[...] Ensino Fundamental I (em terminalidade), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Cursinho Preparatório para o Enem. Esses alunos foram remanejados para outras unidades de ensino da rede estadual, conforme orientação da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS).

A Resolução/SED nº 3.182 de 29 de dezembro de 2016, publicada no Diário Oficial n. 9.318 de 30 de dezembro de 2016, aprovou a primeira matriz curricular a ser

operacionalizada no Programa Escola da Autoria a vigorar a partir do ano de 2017 como tratarei mais adiante. A normativa apresentou em seu anexo os municípios e escolas onde o referido Programa seria implantado.

O Estado de Mato Grosso do Sul poderia atender ao número mínimo de 2.800 estudantes e no máximo 7.200 estudantes em até 16 escolas de acordo com o estabelecido pela Portaria 1.145 de 2016 sendo que a prioridade de indicação de escolas participantes, seria prioritariamente a vulnerabilidade social. No entanto, a Secretaria de Estado de Educação do MS implementou o Programa Escola da Autoria em 12 escolas em 2017 como representado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Das Escolas Estaduais que implantaram o PEA no ano de 2017 na Etapa do Ensino Médio

Nº	Escola	Município
01	Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís	Campo Grande
02	Escola Estadual Emygdio Campos Vidal	Campo Grande
03	Escola Estadual José Barbosa Rodrigues	Campo Grande
04	Escola Estadual Lúcia Martins Coelho	Campo Grande
05	Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	Campo Grande
06	Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	Campo Grande
07	Escola Estadual Prof. Severino de Queiroz	Campo Grande
08	Escola Estadual Waldemir Barros da Silva	Campo Grande
09	Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho	Corumbá
10	Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira	Dourados
11	Escola Estadual Padre Constantino de Monte	Maracaju
12	Escola Estadual Presidente Medici	Naviraí

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Resolução SED/MS nº 3182/2016.

As escolas selecionadas pela SED/MS atenderam aos critérios da Portaria do MEC nº 1145/2016. E após um ano de funcionamento do Programa precisariam atender no mínimo 350 estudantes em tempo integral na etapa do Ensino Médio (quando se tratasse de estudantes oriundos de todas as séries) ou ter no mínimo 120 matrículas (quando se tratasse de estudantes oriundos somente do primeiro ano do Ensino Médio, conforme Censo Escolar.

Tais escolas precisavam ter capacidade física para atender no mínimo 400 estudantes de ensino médio em tempo integral (exigência do MEC). Além disso, a portaria previa que no máximo 20% das escolas selecionadas poderiam ser compostas por educandários que já atendessem o ensino médio em tempo integral.

Assim, dentre as doze escolas que iniciaram o Programa Escola da Autoria apenas a Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira localizada no município de

Dourados não atingiu o número mínimo de estudantes estabelecidos pelo MEC para continuar no Programa (Miranda, 2021). Contudo, no ano de 2018, segundo ano de implantação do Programa, observa-se a expansão do modelo no estado do MS aumentando de 5 para 7 municípios com Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral publicadas na Resolução SED/MS nº N. 3.403, de 30 de janeiro de 2018.

No ano de 2019 foi oferecido o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Autoria em 27 escolas distribuídas em 16 municípios do estado de Mato Grosso do Sul representando um crescimento aproximado de 56% em relação ao número de escolas que ofertaram o Programa no ano de 2017. E não foi observada a saída de nenhuma escola em relação ao ano de 2018, o que aparenta uma “aceitação” do programa.

No início do ano de 2020 foi publicada no Diário Oficial nº 10.061, na data de 2 de janeiro, uma nova Resolução da SED/MS nº 3.671 de 30 de dezembro de 2019, aprovou a nova Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico para as escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria- na etapa do Ensino Médio. Desta vez o número de escolas já chegava a 40 quarenta. Incremento maior em Campo Grande (capital), mas em Corumbá ainda continuava a oferta apenas na E.E. Júlia Gonçalves Passarinho.

É importante considerar que, para encaminhamento do processo de implantação do Programa Escola da Autoria foi estabelecido o Acordo de Cooperação n. 95/SED/2017 entre o Estado de Mato Grosso do Sul por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação sediado no município de Recife/PE e seus partícipes Instituto Sonho Grande sediado em São Paulo/SP e Instituto Natura também com sede em São Paulo/SP. O objeto do convênio é o apoio técnico para implementação do Programa Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com a Portaria n. 1145 de 10 de outubro de 2016. Amparado na Lei Federal n. 13.019, de 31 de julho de 2014, no Decreto Estadual n. 14.494 de 2 de junho de 2016 e a Lei Federal n. 8.666/93, e posterior alterações. (Diário Oficial MS, n. 9.447 de 11 de julho de 2017).

Contudo, Miranda (2021, p. 71) revela:

Os custos para o apoio técnico realizado pelo ICE (incluindo, mas não se limitando a transferência de tecnologia das inovações pedagógicas e de gestão, formação e capacitação das equipes da secretaria e das escolas, passagens aéreas, hospedagens e direito de uso do material didático-

pedagógico de propriedade intelectual do ICE) não implicaram em ônus para a SED e para o Estado de Mato Grosso do Sul. Tais custos, de acordo com o acordo assinado, são integralmente cobertos por recursos privados, captados pelo ISG e pelo IN, e eventualmente captados de outros parceiros privados.

Como observado ao estabelecer a parceria com o ICE, a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul contou com o apoio dos partícipes Instituto Natura e Instituto Sonho Grande. A referida parceria segundo Silva M. (2020), durou três anos, de 2016 a 2019.

Nesse sentido é fundamental abordar essa relação entre o setor Público e o setor Privado para fins de expansão do programa no estado. Efetivamente essa prática já vem ocorrendo na educação pública, desde primórdios da educação brasileira, no entanto, com o passar do tempo esse processo foi se especializando cada vez mais.

A última constituição de 1988; o Plano Diretor da Reforma do Estado em 1995 no Governo Fernando Henrique Cardoso; a Lei do Voluntariado em 1998; a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público nº 9.790 de 1999; e a Lei do Terceiro Setor, a lei nº 9.790, de 1999 são exemplos desse processo de transformação. Com o estabelecimento de “Termo de Parceria” uma ferramenta para acesso aos fundos públicos por parte das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)¹⁶, é possível fechar contratos e convênios entre os setores. “A parceria pode ocorrer de duas maneiras: a primeira, através da apresentação do projeto da OSCIP ao poder público; e a segunda, pela participação das OSCIPs em concursos de projetos, como prevê o Decreto 3.100 de 1999. (Alves, 2002 *apud* Souza, 2015).”

De acordo com Oliveira G. (2005) é fundamental entender que a OSCIP não realiza propriamente o papel de executora dos serviços públicos, pois conforme a legislação específica, pode auxiliar, ou seja, atuar ao lado do poder público, sem com isso substituí-lo na atuação direta. Por este motivo, essa maneira de atuar precisa estar prevista em termos de parceria, para não minimizar o papel do Estado. Todavia, ser uma instituição sem fins lucrativos, não implica necessariamente em ser algo anti-lucrativo.

¹⁶ As OCIPs pertencem ao universo das ONGs do Terceiro Setor, porém possuem um título que as qualificam a realizarem parcerias com o poder público a fim de realizar atividades sociais. (Souza, 2015).

Sérgio Haddad (1996, p. 279) adverte que a supervalorização das ONGs se dá em duplo sentido “pelo bem ou pelo mal”:

“Há um sentido muito positivo porque qualquer ONG se define como entidade privada com função pública, e portanto tem que estar exposta a uma discussão de caráter público sobre o papel e sua presença. O que considero problemática é a supervalorização, dentro da sociedade civil, do papel das ONGs em detrimento de outros setores.

Silva e Borges (2016) problematizaram a implantação e expansão do modelo de gestão para resultados na educação de Pernambuco, que inspirou o modelo sul-mato-grossense, e afirmam que o ICE, propôs uma reforma da gestão escolar baseada na concepção da Tecnologia Empresaria Odebrecht (TEO), que institui conceitos e métodos Sistematizados por Norberto Odebrecht:

A TEO constitui o instrumento de formação da nova mentalidade do gestor do Centro de Ensino Experimental e, em 2005, passa a ser incorporada à estrutura curricular do Ginásio Pernambucano como disciplina eletiva. Para isso, o instrumento muda de denominação e passa a ser chamado Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR) ou simplesmente Tecnologia Empresarial (TE) (Silva; Borges, 2016, p. 06 – 07).

Verifica-se que o grande parceiro das redes de ensino público para implementação de Programas de Educação em Tempo Integral na etapa do ensino médio baseia-se na lógica empresarial para orientar as Secretarias na formação de seus gestores e professores afinado com a cultura neoliberal. Isto posto, é constatar que a formação integral na perspectiva integrada se materializa como um processo de adaptação do sujeito a lógica do capital.

Na verdade, o princípio da corresponsabilidade, apresentado no Convênio entre o ICE e o Governo do Estado, parte do pressuposto da incapacidade de o Estado cumprir, sozinho, suas obrigações. O diagnóstico exposto por Magalhães é o de que o setor público é ineficaz e cabe aos empresários “ensinar” ao Estado como fazer gestão. Ou seja, o privado regulando o público. O interesse da corresponsabilidade propagada, nesse caso, visa inserir no setor público uma lógica mercantil, sem considerar as especificidades do campo educacional, partindo do princípio de que escolas e empresas podem ser administradas com as mesmas ferramentas e concepções de gestão. (Silva; Borges, 2016, p. 09).

Antes de prosseguir para apresentação e análise das finalidades do Programa Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul, é importante compreender que a reforma do Ensino Médio ocorrida em 2017 vem passando por mudanças, pois, foi suspenso em abril de 2023 o modelo que estava sendo aplicado, estudiosos apontaram à baixa qualificação, baixa complexidade dos itinerários formativos ofertados nas escolas

públicas, falta de estrutura adequada, entre outros motivos que poderiam aumentar a desigualdade social entre os estudantes brasileiros, sendo proposta uma alteração do Novo Ensino Médio. O fato é que durante o prazo regimental de tramitação na Câmara dos Deputados já foram propostas cerca de 79 emendas ao atual PL.¹⁷

Permanece entre as alterações propostas a garantia de no mínimo 2.400 horas anuais para as disciplinas obrigatórias e aprofundamento e integração de estudos que deverão combinar no mínimo “três áreas do conhecimento, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.” Dentro da carga horária obrigatória estão: Língua Portuguesa e suas literaturas; Língua Inglesa, Língua Espanhola (retorno), Arte em suas múltiplas linguagens e expressões, Educação Física, Matemática; História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia. Contudo, os cursos técnicos profissionalizantes, seriam compostos de 2.100 horas de disciplinas de formação geral básica e 800 horas correspondentes às aulas técnicas.

Dentre as revogações propostas no PL nº 5.320/23 destaco os artigos 13 a 20 da Lei nº 13.415, de 2017 Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino em Tempo Integral. Contudo, esta pesquisa aborda o período de 2017 e 2020 e as legislações em vigor no referido período¹⁸.

O PL 5230/2023 que visa alterar a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio, aguarda apreciação pelo Senado Federal. Esse PL revoga os art.12 a 20 da Lei 13.415, de 2017, mas assegura aos estados e Distrito Federal os recursos e condições de execução estabelecido na Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de que trata a Lei 13.415/2017, recursos garantidos e pactuados até a data de publicação da nova lei.

As disputas pelo currículo do ensino médio permanecem ocorrendo. De um lado àqueles que desejam a “revogação da reforma”, de outro, àqueles que desejam apenas “reformular a reforma”. Coexistindo assim, duas forças, uma envolvendo as tratativas políticas e negociações, e outra que se alimenta da resistência (representada por um coletivo de professores, estudantes, pesquisadores,

¹⁷ (Brasil. Senado Federal. www12.senado.leg.br/noticias/materiais/202401/17 Acesso em: 17/01/2024).

¹⁸ (Brasil. Senado Federal. www12.senado.leg.br/noticias/materiais/202401/17 Acesso em: 17/01/2024).

movimentos sociais, entre outros) que por meio de manifestações, notas técnicas, artigos científicos, debates, estudos e congressos, lutam em prol da oferta de um Ensino Médio de qualidade e equidade para todo Brasil.

A fim de conhecer mais sobre a problemática e seus desafios é interessante ler os artigos produzidos pelo Coletivo em Defesa do Ensino Médio¹⁹. Sendo assim, é possível inferir a partir dessa narrativa, que o modelo da Escola da Autoria aos poucos foi replicado em diversas escolas do MS, a partir de uma proposta de uma formação integral e integrada, que precisa ser narrada e significada por seus beneficiários, trazendo-os para o centro do debate dessa política pública educacional não como sujeitos que tiveram suas experiências formativas investigadas e sim como narradores de suas próprias experiências educativas.

2.2 A educação integral no Programa Escola da Autoria: para onde as finalidades conduzem?

Considerando que toda experiência segundo Dewey (1979), é uma “força em marcha” e que requer um entendimento do “para que” e “para onde” essa força conduz, é de fundamental importância analisar as finalidades do Programa Escola da Autoria proposto na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Pois, isso implica reconhecer que cada estudante ao passar por esse Programa passará por uma experiência formativa que o conduzirá a um determinado caminho.

Confirmando a narrativa de Maria Gorete Siqueira Silva (2020) coordenadora de implantação do PEA no MS, o Jornal MS Notícias, datado de 06 de dezembro de 2016, apresenta uma declaração da Secretária de Estado de Mato Grosso do Sul sobre o novo Programa Escola da Autoria:

Segundo a Secretária de Educação, Maria Cecília da Motta, a nova formatação de ensino propiciará uma formação plena, com desenvolvimento de práticas e vivências a partir de um currículo diferenciado, que estimule o protagonismo e promova sujeitos autônomos, solidários e competentes. O programa adotado no Estado segue modelo adotado em Pernambuco desde 2002 e tem objetivo de reduzir o índice de abandono e aumentar a aprovação dos estudantes no ensino médio da rede pública estadual. “Estamos chamando este modelo de Escola da Autoria, porque o objetivo é estimular o protagonismo juvenil em uma educação pautada no jovem e seu projeto de

¹⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Observatório do Ensino Médio. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/observatorio-do-ensino-medio-integra-coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade/>. Acesso em: 12/05/2024).

vida, que incentive as publicações de alunos e professores”, destacou a secretária. (MS Notícias, 06 de dezembro de 2016).

Nessa perspectiva no texto de apresentação da publicação eletrônica da SED/MS intitulada a Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul (2018) a secretária de educação ressalta que a Escola de Tempo Integral possui uma organização diferenciada que visa transcender a ideia de simples aumento de tempo na escola ou de carga horária. O programa busca sobretudo uma formação humana, integral e integradora com vistas a emancipação cidadã dos sujeitos participantes. Nesse sentido, desenvolve a metodologia do Educar pela Pesquisa, que permite ao estudante trilhar um caminho de investigação científica para autoria, com ênfase no protagonismo juvenil para fins de construção e reconstrução do conhecimento em suas múltiplas dimensões (científicas, culturais, tecnológica e do mundo do trabalho).

De acordo com PEE MS/2014, e reverberado pelo Programa Escola da Autoria, a Educação em Tempo Integral não deve significar apenas mais tempo na escola, mas a oportunidade para estudantes da educação básica terem acesso à cultura, esporte, arte, ciência e tecnologia, por meio de práticas que respeitem às diversas realidades escolares e propostas pedagógicas. Assim, o aumento da jornada escolar visa o desenvolvimento integral dos sujeitos e aperfeiçoamento sucessivo de aprendizagens, minimizando situações de risco, discrepância social, discriminação entre outras vulnerabilidades. (PEE/MS, 2014).

Considerando essa afirmação presente no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, o artigo segundo da Lei Estadual nº 4.973 estabelece onze finalidades da política pública implantada na rede estadual de ensino do MS:

- I - executar a Política de Educação Básica, em consonância com as diretrizes:
 - a) nacionais: Constituição Federal de 1998 e a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
 - b) estaduais: Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul e a Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014;
- II - desenvolver ações voltadas à melhoria do ensino e aprendizagem;
- III - sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;**
- IV - difundir o modelo de educação integral no Estado, que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação;**
- V - integrar as ações desenvolvidas nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino inseridas no Programa em todo o Estado,**

oferecendo atividades que contribuam para o processo de aprendizagem e de enriquecimento cultural, bem como estimulando o exercício da cidadania autônoma, solidária e competente;

VI - promover e apoiar a expansão gradativa do ensino integral para todas as unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, observado o regulamento próprio;

VII - consolidar o modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação;

VIII - estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;

IX - reduzir a média de abandono e de reprovação dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino;

X - aumentar a taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e melhorar o desempenho dos alunos participantes;

XI - viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa e com entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”. (grifo nosso)

Olharei especificamente para as finalidades elencadas nos incisos III, IV e V, da referida lei, pois permitem compreender um pouco da proposta de educação integral do PEA.

A finalidade prevista no inciso III “sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais” no ensino público, na etapa do ensino médio em tempo integral, apresenta um discurso subjetivo que a educação pública está em crise e necessita de auxílio de especialistas reformadores empresariais²⁰ para “iluminar o caminho” e apresentar possíveis soluções criativas sob a égide de uma gestão de qualidade total.

Segundo o PPP (2020) da escola dos egressos dessa pesquisa, a direção da desenvolve um trabalho pautado na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) alinhada ao Modelo de Gestão da Escola da Escolha. Para alcançar os objetivos previstos no Plano de Gestão Escolar é aplicada uma ferramenta de gestão conhecida como Ciclo PDCA, composta de 4 fases: PLAN= planejar, DO = executar, CHECK = avaliar, e ACT = ajustar. Esse instrumento de gestão, segundo o documento, revela:

[...] até que ponto as intenções da gestão e seus objetivos, em todos os níveis, foram alcançados. Ela possibilita o ajuste adequado às características e necessidades da escola e se compromete com a melhoria contínua dos processos de gestão. (PPP, 2020).

Assim, observa-se que os atores (equipe gestora, professores e mesmo os estudantes) tornam-se diretamente responsáveis e podem ser responsabilizados

²⁰ Termo cunhado por Luiz Carlos de Freitas (2014).

durante o processo, remetendo a um aumento da racionalidade técnica no ambiente escolar. Entendendo que se os índices verificados não estiverem a contento é porque a metodologia de gestão talvez não tenha sido aplicada de forma correta para gerar resultados esperados. Mais que isso, que em algum ponto do processo houve falha e faz-se necessário corrigir e encontrar os responsáveis.

Segundo Azanha (1991) constata-se que em nome de uma educação em crise, apontada por estatísticas de reprovação e evasão transmite-se para a educação a concepção taylorista que considera apenas os 'resultados' da empresa escolar. Dentre as justificativas usadas por "especialistas" aponta-se a desarticulação das diferentes etapas de ensino e a prevalência de um ensino verbalista que não prepara para o trabalho. O que remete ao uso igualmente de soluções que seguem a linha empresarial. Visto que, mecanismos de avaliação são utilizados para "identificar" o motivo da improdutividade afim de uma eliminação do problema e maximização da rentabilidade.

Uma visão deveras simplista, sem descrições razoavelmente confiáveis da vida escolar, podendo apontar ficções destituídas de significados empíricos interessantes, fruto de uma visão abstrata e exterior a própria escola, do tipo empresarial. Nesse aspecto, as relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação são mascaradas, por diversos fatores, se fazendo necessário realizar a descrição das "práticas escolares" e seus correspondentes – conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes regulamentações e 'resultados escolares' para compreender a situação escolar. "Nesses termos, é inviável compreender a crise da escola pelos seus 'resultados objetivos' sem um esforço preliminar de adentramento da cultura própria que historicamente se desenvolveu" (Azanha, 1991, p. 67).

Aponta a busca pela consolidação de um modelo de gestão para resultados, visando ainda, o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação (evidentemente nos moldes gerenciais). Justifica a ideia de crise na educação a partir de estatísticas que revelam o abandono e reprovação dos alunos da rede supramencionada; o inciso X por exemplo, trata da necessidade de incentivar a participação dos estudantes na prova do ENEM, e preparação para alcance de melhores resultados.

No IV, observa-se a difusão de um ensino que se baseia nos quatro pilares da educação definidos no Relatório *Jacques Delores* da UNESCO sobre a educação para

o século XXI, ou seja, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”.

Ocorre que, o “aprender a aprender” termo semelhante ao “aprender a conhecer” passou a ser visto como uma expressão de proposta educacional afinada com o projeto neoliberal. Uma formação que visa adaptar o sujeito às inovações da sociedade contemporânea, porém de maneira passiva e velada. Parece assim, ocorrer uma agremiação de termos de estudos a favor da permanência da injustiça social.

O autor Newton Duarte (2001) no artigo “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, aponta quatro posicionamentos valorativos sobre o lema – aprender a aprender- usados por especialistas, intelectuais e instituições a serviço do capital, que buscam atribuir um sentido “inovador” e supostamente sintonizados com as necessidades dos sujeitos do século XXI. O primeiro posicionamento diz respeito a aprendizagem sem transmissão de outra pessoa, pois não viabilizaria autonomia e poderia ainda, ser obstáculo para a mesma; o segundo posicionamento corresponde a construção do conhecimento ser algo mais relevante que o conhecimento construído anteriormente em sociedade, no sentido do próprio estudante adquirir o método científico, do que o conhecimento científico existente; o terceiro posicionamento as atividades propostas aos estudantes devem partir do interesse e necessidades dos mesmos, numa linha de educação funcional de Claparède (1954); o quarto posicionamento trata de uma educação que prepara os indivíduos para adaptação constantemente, bem como, para readaptação à uma sociedade que evolui aceleradamente. Pois, aquele sujeito que não se atualizar ficará condenado ao anacronismo e defasagem de conhecimentos.

Dito isto, o aprender a aprender parece ter se transformado em um tipo de arma na competição por postos de trabalho, uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos sujeitos. Nesse ponto caberia aos docentes ao conhecerem a realidade social, não tendo como objetivo tecer críticas, ou lutar para transformação da sociedade, mas um conhecer compreender o perfil que essa sociedade está exigindo dos indivíduos. Duarte (2001, p. 38) explica: “criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista”.

Nesse entendimento Newton Duarte (2001) discute o universo ideológico permeado de ilusões e estratégias usadas no contexto da sociedade do conhecimento, como possibilidade de enfraquecer a luta para superar radicalmente o capitalismo. Para tanto, outras questões “mais atuais” são evidenciadas, por exemplo, a defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, consciência ecológica, respeito às diferenças sexuais, étnicas etc.

A primeira ilusão é a de que na sociedade atual houve uma ampliação e democratização do conhecimento para todos, através dos meios de comunicação; a segunda ilusão refere-se ao desenvolvimento de capacidades para lidar de forma criativa com problemas singulares no dia-a-dia, em outras palavras a mobilização de conhecimentos sendo vista como mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, principalmente nos dias atuais, visto que estariam superadas as teorias que se baseiam na elaboração de grandes sínteses teóricas acerca da história, sociedade e do próprio ser humano; a terceira ilusão aponta que o conhecimento não é uma apropriação da realidade pelo pensamento, antes, é uma elaboração subjetiva que resulta de negociações de significados “[...] uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos[...] o conhecimento é uma convenção cultural. (Duarte, 2001, p.39); a quarta ilusão é a de que os conhecimentos têm todos o mesmo valor, sem distinção de qualidade ou ao poder explicativo da realidade natural e social.

E por último, a quinta ilusão discute o chamamento à conscientização dos indivíduos por meio de palavras, boas práticas, bons exemplos dados pelos pares ou por grupos, comunidades, como uma espécie de conscientização dos indivíduos a fim de superarem problemáticas existentes em sociedade. Por vezes, a complexa realidade política e econômica que envolve alguns graves problemas sociais como guerras e conflitos, é deixada de lado, apontando que existe uma falta de preparo para conviver com diferenças culturais ou religiosas.

Contudo, Newton Duarte (2001, p. 40) adverte: “É preciso estar atento para não cair na armadilha idealista que consiste em acreditar que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões”.

Em Dewey o termo aprender a aprender possui outro contexto de formulação, pois refere-se à plasticidade. Todavia, não se pode excluir ter havido uma apropriação e distorção do termo, esvaziando o contexto e sua significação no cenário do neoliberalismo e seus pressupostos para a educação.

O que busco nesta pesquisa é compreender como os estudantes significaram as suas experiências formativas no PEA a partir da voz deles, por suas narrativas e significações atribuídas.

Conforme descrito no inciso V discute-se a proposição de atividades que favoreçam a aprendizagem e o enriquecimento cultural em todas as escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul inseridas no PEA, de forma que se estimule os jovens a exercerem a cidadania, autonomia, competências e a solidariedade. Algo que nos parece aproximar da ideia de liberdade e democracia em Dewey. De acordo com estudos de Freitas e Figueredo (2020, p. 197):

A Educação Integrada e Integral em Dewey são indissociáveis, porém, pode-se concluir que a Educação Integrada seria aquela que resolvesse os problemas da sociedade, apontados por Dewey, como exclusão social e a ausência de valores democráticos. Para que a escola desenvolvesse essa dimensão integrada à sociedade, o filósofo norte-americano desenvolveu, concomitantemente, uma concepção de Educação Integral: uma estratégia educacional pautada no desenvolvimento da liberdade do aluno, e que pressupõe o desenvolvimento do aspecto intelectual e do corpo, preocupada, inclusive, com a dimensão do trabalho.

Os autores analisam o sentido atribuído ao termo Educação Integrada a partir de estudos de John Dewey buscando elementos que indicavam a preocupação deste filósofo com uma educação que interage com a sociedade, com a finalidade de contribuir para o enfrentamento de problemas e contradições da sociedade.

Por meio da formação de um sujeito que contribuísse para a mudança da sociedade, modificaria a própria sociedade. Uma formação que abrangesse as artes, a música, o teatro, e os valores universais do liberalismo, atenta aos problemas da vida seria possível enfrentar a “desintegração social”. A partir do ensino por experiência – a formação integral do sujeito/estudante, isso seria possível. Nessa perspectiva, considerando o preceito deweyano que ‘educação é vida’ as experiências do sujeito tornam-se fontes para aprendizagens, e a vivência e a experimentação, o envolvimento ativo do aluno formariam hábitos necessários para contribuir para a mudança social (Freitas; Figueiredo, 2020).

Ao analisar as finalidades do Programa Escola da Autoria encontro indícios de uma proposta de formação em tempo integral que apresenta contradições entre suas finalidades. De um lado propaga-se a educação integral e integrada com os desafios da sociedade atual, mas, de outro, exige-se práticas de gestão empresarial com

maximização de resultados imediatos que parecem não contribuir para a formação integral do jovem numa perspectiva integrada.

Complementando essa argumentação, a pesquisa desenvolvida por Lidiane Cabral Edvirges (2021) apontou contradições político-ideológicas do Programa Escola da Autoria desenvolvido a partir de um modelo para o ensino médio na rede estadual do MS, a autora revela um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana nas suas múltiplas dimensões, para o que ela chamou de mensuração excessiva centrada em modelos administrativos propostos a partir de organizações não governamentais.

Essa mensuração está perfeitamente prevista nas finalidades do Programa como forma de preparação para as avaliações externas, e aumento de participação visando melhores resultados no ENEM.

A Edvirges (2021) argumenta a existência de um hibridismo entre uma concepção voltada para protagonismo juvenil, empreendedorismo, e a gestão educacional por resultados, pois, ocorre uma supervalorização de acompanhamento de resultados e quantificação de indicadores.

A meu ver o hibridismo ocorre no sentido de agremiação de termos, apropriados por “especialistas” a serviço do capital que visam esconder as contradições do capitalismo contemporâneo, por meio de uma narrativa dominante e neoliberal.

Diante das finalidades expostas, considerando suas múltiplas facetas, a questão que se coloca nesta pesquisa é: Como os egressos do Programa Escola da Autoria significaram e experiência formativa vivenciada no Ensino Médio em Tempo Integral? Buscaremos essa resposta nas seções relativas às análises das narrativas.

2.3 Um breve olhar sobre os princípios, currículo e as metodologias desenvolvidas no PEA

Para desenvolver um tipo de educação integral e integrada na Etapa do Ensino Médio é importante que o currículo trabalhado na escola se alinhe a esta concepção, a fim de que os sujeitos se desenvolvam de maneira plena e holística.

Antes de abordar a questão do currículo do Programa Escola da Autoria, é preciso esclarecer que a noção de currículo a partir do pensamento narrativo é discrepante da noção de currículo definido a partir da narrativa dominante. Na perspectiva do pensamento narrativo não se admite que os professores sejam usados como instrumentos para implementar programas curriculares “prontos” de maneira a atingirem objetivos pré-determinados e com a finalidade de alcançarem resultados estabelecidos (Clandinin; Connelly, 2011).

Conforme a perspectiva do pensamento narrativo, o professor não é simplesmente aquele responsável pelo sucesso do aluno mediante cumprimento de objetivos estabelecidos previamente, entendido como fator ou variável, que permite catalisar ou impedir tal sucesso. Antes, o professor na construção narrativa é visto como componente do currículo, parte do processo de estabelecer objetivos em primeiro lugar, e conseqüentemente, parte do sucesso escolar.

É importante entender que o sucesso escolar na perspectiva da narrativa dominante significa puramente aprovação do estudante na escola e nos exames de larga escala, exames, vestibulares entre outros. Ou seja, aferição voltada para interesses capitalistas e neoliberais. No entanto, conforme o pensamento narrativo esse sucesso se distingue de tal entendimento, e visa formação de um sujeito democrático e que colabore para a construção de uma sociedade mais justa, humana, ética.

Conforme Silva, M. (2020), a metodologia do Programa Escola da Autoria propõe uma formação do jovem baseada em três eixos de trabalho:

[...] formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XX [...] tem todo aporte teórico do modelo da Escola da Escolha que traz a ampliação do tempo e dos espaços escolares, as quais convergem à novas oportunidades de realização de aprendizagens e visam proporcionar a formação integral e integrada do estudante (Silva, M., 2020, p. 65, grifo do autor).

Afirma que os três eixos formativos precisam caminhar juntos na escola da autoria, de modo que nenhum eixo se sobreponha ao outro: “[...] pensar nessa estrutura como algo vivo e que tudo que a escola faz desencadeia na movimentação desses três eixos.” (Silva, M., 2020, p.68).

O currículo considera quatro princípios educativos a saber: protagonismo; quatro pilares da educação; pedagogia da presença; e educação interdimensional. O

protagonismo diz respeito a ações realizadas pelos estudantes que podem ou não contar com apoio de docentes, para buscar possíveis soluções para problemas identificados. As ações podem ser desenvolvidas pela própria escola, ou ainda, com a colaboração de instituições parceiras (PPP, 2020).

Na seção das análises apresentarei as narrativas dos egressos, suas memórias e significações acerca desse protagonismo no PEA.

Outro princípio educativo do PEA diz respeito aos quatro Pilares da Educação baseia-se no Relatório Jacques Delors da UNESCO visando preparar o estudante para os desafios do século XXI e transformações do mundo contemporâneo. Aborda o aprender a aprender desenvolvendo a autonomia, criticidade, conhecimentos morais, éticos e estéticos; aprender a conviver compreendendo a si e aos outros percebendo a interdependência entre as pessoas; aprender a conhecer percebendo como se adquire o conhecimento, desenvolvendo a memória, o pensamento, interpretando a informação e transformando-a em novo conhecimento; aprender a fazer ir além do conhecimento teórico e realizar a prática, mas não restringindo-se a ela.

Ao analisar o discurso político-educacional do relatório Jaques Delors (1998), Duarte (2000) buscou compreender o sentido de tal documento a partir do contexto político, econômico e ideológico no mundo contemporâneo. O discurso do relatório é muito ambíguo, e tenta conciliar posicionamentos opostos.

O relatório defende a ideia de uma educação para o século XXI assentada na concepção de educação para como processo ao longo da vida. Uma forma de aprendizagem centrada num “aprender a aprender” alinhado a ideia de “aprender a adaptar-se” a um mundo em constante transformação.

Dessa maneira, dissemina princípios de diferentes concepções filosóficas e políticas “[...] numa pretensa superação da unilateralidade ou das limitações de cada concepção e numa pretensa incorporação das contribuições de todas as concepções educacionais (Duarte, 2000, p.55)”.

Uma tentativa de criar harmonia entre distintos objetivos e princípios educacionais, de um lado, visa formação contínua para o mercado, e por outro, formação da pessoa e do cidadão. Para o autor supramencionado, tudo não passa de eufemismo para promover a aceitação, sem questionamentos, de um cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos.

Nas palavras de Duarte (2000, p. 45):

Mas os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo.

Duarte (2000) chama atenção para o esvaziamento completo que é imposto aos indivíduos, uma necessidade de aprender qualquer coisa, desde que seja útil à sua adaptação ao mercado. Assim,

Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (Duarte, 2000, p. 54).

Diante das reflexões do autor Newton Duarte, penso que o aprender a aprender proposto por Dewey possa ter sido alvo dos especialistas a favor do capital que mesclam concepções, deslocando sentidos, descontextualizando, e provocando uma miscigenação de termos e ideias para uma adaptação passiva dos sujeitos.

O terceiro princípio é a Pedagogia da Presença, uma proposta na qual os “educadores incorporam atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando”. (PPP, 2020, s/p.).

O quarto princípio associa-se a uma Educação Interdimensional que visa contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito, considerando aspectos como: espiritualidade, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade, inteligência, entre outros. Além destes, propõe a preparação do sujeito para tomada de decisões, pensamento autônomo e crítico diante das situações que a vida apresentar (Silva, 2020).

O currículo do PEA alinha-se à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio²¹ considerada um (documento normativo de âmbito nacional) que explicita o compromisso com a educação integral no sentido de uma formação com vistas ao desenvolvimento humano global, sem privilegiar apenas a dimensão cognitiva ou a afetiva. Antes, busca assumir uma visão plural, singular e integral dos sujeitos da

²¹ Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

aprendizagem, promovendo acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno e ao mesmo tempo nas singularidades e diversidades.

Não se trata especificamente de jornada escolar ampliada, independe deste fato. A educação integral anunciada na BNCC está relacionada aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes, respeitando diferenças e lutando contra discriminações ou preconceitos.

A BNCC foi anunciada como documento que foi produzido em “coletividade” com a participação de profissionais da educação de todo Brasil, mas que foi norteado e sistematizado por “especialistas” integrantes do grupo Movimento pela Base.²² Embora o documento BNCC apresente aparências de democracia educacional, e luta por uma educação de tempo integral, não se pode chamá-lo de instrumento democrático, visto que está fundamentada em uma pedagogia de competências, alinhada a práticas avaliativas neoliberais, neotecnicistas como discutido por MACEDO(2018); GIROTTTO (2019) MICHETTI (2020) e muitos outros estudiosos.

Conforme Adrião e Peroni (2018, p. 49) a elaboração da BNCC por meio da aproximação entre governantes e organizações privadas revela a fortemente a apropriação da gestão corporativa sobre a educação pública. “[...] grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizam-se em instancias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais”.

É importante frisar que por força de lei estes agentes atuam como parceiros das instituições governamentais, pois não executam diretamente as políticas públicas educacionais, mas oferecem às secretarias de educação das redes estaduais ou municipais tecnologias educacionais, soluções para “alavancar” as redes de ensino numa lógica que atende interesses do capitalismo e neoliberalismo.

Michetti (2020) abordou as disputas acerca da legitimação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, bem como, as diversas críticas durante o processo de construção do referido documento. A autora apontou recorrências discursivas que

²² Movimento pela Base o Grupo Não Governamental Movimento pela Base foi constituído no ano de dois mil e treze por diversos representantes do Terceiro Setor fundações, institutos, organizações da sociedade civil entre outros. Tais organizações afirmam ter um interesse em comum: dedicarem-se à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Bem como, “promover uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros”. (MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. Acesso em: 07/07/2021).

buscavam legitimizar os discursos, destacou dissimulações e críticas expostas por agentes detentores de capital social e do capital simbólico em contraposição aos detentores do capital econômico por meio de uma análise bourdiesiana.

O espaço social no qual se travou a disputa sobre a BNCC foi constituído por agentes do poder executivo dos três níveis do governo, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional Secretários Estaduais de Educação (CONSED) a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); por parceiros agentes do terceiro setor composto pelas organizações não governamentais, fundações, institutos ligados ao mundo empresarial ou corporativo entre outros, Michetti (2020).

Os agentes supramencionados contavam com maior montante de capital político, social e econômico, porém o capital econômico precisou ser convertido em capital simbólico, pelo fato de a educação ser uma política pública. Essa transformação contou com a participação dos chamados “especialistas” ligados ao mundo corporativo que “auxiliaram” na elaboração do documento. Os institutos e fundações buscarão enuncia-se como “sociedade civil” e como agremiação de especialistas. Dessa forma, dois tipos de capital simbólico eram usados na tentativa de legitimação, contudo a posição na disputa estava ancorada no capital econômico segundo a autora impronunciável no espaço social assevera Michetti (2020).

Por outro lado, as organizações sindicais e outros grupos representantes de políticas públicas educacionais atuavam baseados no capital simbólico de teor político tecendo suas críticas e organizando eventos paralelos, manifestos, cartas abertas, notas públicas e abaixo-assinados etc. Já na dimensão universitária, ancorada prioritariamente “no capital simbólico de teor cultural-científico” realizou-se a crítica especializada, produção de artigos, livros, anais de eventos etc. No entanto, não houve uma cisão absoluta entre os agentes (*Ibidem*, 2020).

Michetti (2020, p. 11) destaca algumas recorrências discursivas - críticas - realizadas ao documento BNCC: “oposição à ideia de que uma base curricular é necessária; reivindicação de que as próprias práticas escolares produzem saberes curriculares; defesa da ideia de que o país já conta com documentos curriculares suficientes”.

Em relação à BNCC, a disputa ocorre pelo conteúdo da educação e por sua transformação em mercadoria afirmam Adrião e Peroni (2018), pois, mais de um quarto de todas as matrículas do país estão nas redes públicas, o que leva o setor

privado mercantil e neoconservador disputar o conteúdo da educação básica. Com a finalidade de parmetrizá-lo com instrumentos avaliativos, padrões de formação de professores, e produção de materiais didáticos entre outros. A disputa se dá por projetos societários e educacionais nos quais a BNCC torna-se proveitosa e funcional.

A política de reforma curricular foi originada de uma ação orquestrada pelo setor empresarial associado a agentes governamentais. Embora o documento tenha sido objeto de diversas “consultas pulverizadas e *on-line*” não foi suficiente a participação de educadores e universidades (*Ibidem*, 2018, p. 51).

Além disso, complementam Adrião e Peroni (2018) a BNCC foi reformulada devido a pressões de setores conservadores, fato que resultou na retirada da temática relacionada à identidade de gênero. Fenômeno similar ao observado na ocasião da aprovação do Plano Nacional de Educação (Dourado, 2016).

Percebe-se como “a Frente Parlamentar Evangélica atacou o que chamou de “ideologia de gênero”, crítica que a norma acabou por integrar, implicando inclusive na exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual” (Michetti, 2020, P. 11).

Cabe destacar que a partir das críticas enunciadas pelos detentores do capital científico-acadêmico e do capital político – democrático pontos do discurso agente dos organizadores do documento foram alterados. Um exemplo foi o fato do “*common core*”²³ desenvolvido nos moldes estrangeiros e alvo de diversas críticas, com o passar do tempo deu lugar a um discurso que afirmava que no Brasil não se tratava de um “*common core*”. Assim, para reagir à tais críticas passou-se a afirmar e ratificar-se que “a base não é currículo.” (*Ibidem*, 2020).

Segundo a pesquisadora Elizabeth Macedo a Base Nacional Comum Curricular, traz de volta o tecnicismo difundido via Taxinomia de Bloon,

Os velhos modelos de Bloom e Mager (MEC, 2017, p.29) — expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960 — estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada. Como o documento informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. Certamente, está-se contado que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que

²³ Conforme Barreto (2018) o *Common Core* é um tipo de base curricular nacional americana. Assim como a BNCC do Brasil, o *Common Core* teve três documentos preliminares que foram abertos para contribuições de educadores no país inteiro.

ela ocorrerá. Longos e complicados, eles gritam que a base é a base (Macedo, 2018, p.32).

Compreender essa articulação e construção do documento BNCC que dá origem aos diversos currículos dos estados brasileiros, permite refletir sobre como Políticas Públicas educacionais tais como o Programa Escola da Autoria desenvolvem um currículo que dá aparências de formação crítica e autônoma, mas se fundam e se estabelecem por meio de práticas dúbias, híbridas e conservadoras da realidade.

Dito isto, apresento a seguir a primeira matriz curricular de tempo integral implementada no Programa Escola da Autoria com seus componentes curriculares da Base Nacional Comum, bem como, os componentes da Parte Diversificada.

Entre os anos de 2017 e 2020 foram operacionalizadas quatro matrizes curriculares referentes ao Programa Escola da Autoria na etapa do Ensino Médio. A primeira matriz curricular foi publicada por meio da Resolução /SED N. 3182 de 29 de dezembro de 2016. Matriz esta que foi operacionalizada no período diurno – tempo integral a partir do ano de 2017, com previsão de semana letiva de 5 dias e 50 minutos a cada hora/aula (tempos de aprendizagens):

Quadro 4 - Matriz Curricular do PEA – ano 2017

Ano: 2017

Turno: Diurno e Noturno

Semana Letiva: 5 (cinco) dias

Hora-aula: 50 minutos

Duração do ano letivo: 200 dias letivos

Base Nacional Comum Curricular	Áreas de conhecimento	Disciplinas	Aulas Semanais por área e ano			Total de aulas Semanais por área	Total de aulas por ano			Total de aulas anuais
			1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Base Nacional Comum Curricular	Linguagens	Língua Port.	06	06	06	18	240	240	240	720
		Arte	01	01	01	03	40	40	40	120
		Língua	02	02	02	06	80	80	80	240
		Língua	02	02	02	06	80	80	80	240
		Educação	02	02	02	06	80	80	80	240
	Matemática	Matemática	06	06	06	18	240	240	240	720
	Ciências da Natureza	Física	03	03	03	09	120	120	120	360
		Química	03	03	03	09	120	120	120	360
		Biologia	03	03	03	09	120	120	120	360
	Ciências Humanas	História	02	02	02	06	80	80	80	240
		Geografia	02	02	02	06	80	80	80	240
		Sociologia	01	01	01	03	40	40	40	120
		Filosofia	01	01	01	03	40	40	40	120
		Projeto de Vida	02	02	00	04	80	80	00	160

Parte Diversificada	Atividades Integradoras	Estudo Orientado	03	03	03	09	120	120	120	360
		Avaliação	02	02	02	06	80	80	80	240
		Pós- Médio	00	00	02	02	00	00	80	80
		Práticas Lab.	02	02	02	06	80	80	80	240
		Eletivas	02	02	02	06	80	80	80	240
		Subtotal PD	11	11	11	33	440	440	440	1320
Total Geral em Aulas			45	45	45	135	1800	1800	1800	5400
Total em horas			38	38	38	113	1500	1500	1500	4500

Fonte: Quadro elaborado pela autora mediante pesquisa em Diário Oficial do Estado do MS.

A Matriz Curricular acima contemplou disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parte Diversificada. À BNCC abrangendo a carga horária de 34 horas/aula, ou seja, 34 trinta e quatro “tempos de aprendizagens” das seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas.

A parte diversificada abrangeu as Atividades Integradoras distribuídas em: Projeto de Vida, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Pós- Médio, Práticas Laboratoriais e Eletivas compreendendo um total de 11 tempos de aprendizagens. No entanto, a disciplina Projeto de Vida foi ofertada para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio e a disciplina Pós-Médio foi ofertada apenas para os 3º anos. Dois tempos de aprendizagem eram destinados à disciplina Avaliação Semanal em todas as turmas, bem como, dois tempos de aprendizagem para Práticas Laboratoriais. As disciplinas Eletivas eram ofertadas em todas as turmas.

No total 45 tempos de aprendizagens que iniciavam às 7h e 20 minutos e terminavam às 16h e 30 minutos. Cada tempo de aprendizagem com duração de 50 minutos.

No segundo ano de funcionamento do Programa Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul (2018) foi implantada uma nova matriz curricular que não alterou os tempos de aprendizagem da BNCC. Conservou ainda, 11 tempos de aprendizagens para atividades integradoras, mas a disciplina Estudo Orientado teve um aumento de carga horária. A disciplina Eletiva foi dividida entre Eletiva I e Eletiva II as disciplinas: Avaliação Semanal e Práticas Laboratoriais deixaram de integrar a Matriz Curricular enquanto disciplina individualizadas.

Nesse sentido, penso que a “Avaliação Semanal” (contida na matriz curricular de 2017) como o próprio nome revelava, não se tratava de um novo “Tempo de Aprendizagem” e sim um momento de verificação da aprendizagem, pois avaliar

distingue-se do momento de propiciar novas experiências de aprendizagem. Contudo, Práticas Laboratoriais são parte de metodologias que precisam estar alinhadas a disciplinas da Base Nacional Comum Curricular.

No ano de 2019, terceiro ano de funcionamento do Programa Escola da Autoria na Etapa do Ensino Médio em Corumbá, não houve alteração da carga horária das disciplinas da Base Nacional e da Parte Diversificada da Matriz Curricular.

No ano de dois mil e vinte, na área de Atividades Integradoras, foram incluídas três novas disciplinas: Eletiva III, Pesquisa e Autoria I e Pesquisa e Autoria II; por consequência foram excluídos os 05 tempos de aprendizagem referentes a Estudos Orientados.

Antes do início do primeiro tempo de aprendizagem, às 7h e 10 minutos os estudantes são convidados a participarem da acolhida conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola da Autoria (2020).

Após a segunda aula, o Programa prevê um intervalo das 9h às 9h e 20 minutos; após o quinto tempo de aprendizagem no horário das 11h e 50 às 12h e 50 tempo reservado para o almoço. No período vespertino após o sétimo tempo de aprendizagem, outro intervalo ocorria das 14h e 30 minutos às 14h e 45 minutos.

É importante ressaltar que as aulas planejadas e organizadas se norteavam pelas orientações e capacitações do Instituto CO-responsabilidade, bem como, das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul.

A cada tempo de aprendizagem há uma orientação para que os estudantes mudem de espaços (salas de aula) conforme a disciplina que irá ser ministrada sob a justificativa de ampliar o senso de corresponsabilidade e protagonismo com a prática pedagógica (PPP, 2020).

As salas devem ser ambientadas conforme as disciplinas, com carteiras dispostas de maneira não tradicional, em forma de “U”, a fim de facilitar o desenvolvimento da habilidade de colaboração, troca de conhecimentos e interações professor e aluno e com os colegas de classe (PPP, 2020).

De acordo com Silva M. (2020), as atividades integradoras que compõem a parte diversificada do currículo do PEA são chamadas de metodologias de êxito e visam possibilitar uma formação para além da escola.

As atividades integradoras presentes nas matrizes curriculares do PEA (Projeto de Vida, Pós-médio, Estudo Orientado, Práticas Laboratoriais, Eletivas, Avaliações)

assim como as demais disciplinas da Base Nacional Comum Curricular serão abordadas concomitantemente com as narrativas dos egressos do PEA (2017- 2020) Estas emergiram durante as narrativas construídas com os participantes da pesquisa, a partir das memórias dos mesmos, e complementação a partir dos PPPs da escola dos egressos. Lá abordarei questões como tutoria, acolhimento, e outras práticas rememoradas pelos egressos.

Considerando o projeto político pedagógico da Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul é possível perceber aspectos metodológicos alinhados à educação por experiência defendida Dewey e outros que se distanciam. Existe uma proposta de ensino que permite aos sujeitos interações entre os estudantes e dos estudantes e seus professores, e de outro lado um suposto protagonismo, totalmente orquestrado pelas políticas de cunho neoliberal.

A educação não pode ser entendida como um meio para a vida, pois ela é a própria vida, cuja essência é a moral. A educação moral é premissa para uma vida consciente, vida conscienciosa e que se estabelece em um contínuo processo de recomeçar, nos ensina Dewey (1979).

A escola na visão de Dewey (1979) não seria um lugar voltado para apenas para estudo de lições desvinculadas da vida social, e sim um lugar que representaria uma sociedade em miniatura na qual estudo e desenvolvimento sejam incidentes de uma experiência comum. Local de aprendizado compartilhado e de “espírito de associação”. Não quer dizer que seria uma cópia de um determinado modelo de sociedade existente.

Nessa lógica, a escola precisa promover a continuidade entre o aprendizado escolar e o extraescolar, considerando que os conhecimentos adquiridos na escola, muitas vezes não são aplicáveis na vida dos sujeitos e conseqüentemente na sociedade. Como afirma Dewey (1979, p. 395):

Em regra, porém, a principal razão para o insulamento da escola está na ausência de um, meio social ligado a ela, meio que tornaria o estudo uma necessidade e um prazer – e este insulamento torna os conhecimentos adquiridos na escola inaplicáveis à vida e, por isso, estéreis para a formação do caráter.

A proposta é a formação de um sujeito que saiba conviver com os demais membros da sociedade, de maneira que a sua interação com os outros, viabilize o crescimento entre ambas as partes. Nas palavras do filósofo: “[...] o homem deve ser

bom de modo que aquilo que recebe dos outros para sua vida se equilibre com a sua contribuição para a vida dos outros” (Dewey, 1979, 395).

Contrariamente ao que se pensa, é no interior das salas de aula que as políticas educacionais “acontecem”, pois é nesse lugar²⁴ que a prática dessas políticas ou reformas educacionais são decididas. Ou seja, o como, quando, por quê, e o quê, vai de fato ocorrer na sala de aula depende de diversos elementos e dos sujeitos que ali relacionam-se (Azanha, 1991). Tendo esse pensamento em mente, é fundamental ouvir as narrativas dos egressos do PEA e suas significações sobre a experiência vivida na escola da Autoria em Mato Grosso do Sul.

Na próxima seção busco compreender a constituição da noção de experiência a partir dos estudos de John Dewey, filósofo que inspirou a investigação narrativa utilizada nessa pesquisa. Abordarei os conceitos de experiência e educação; os princípios da experiência; a natureza da experiência e a experiência comunicada para viver democraticamente.

²⁴ Lugar – Nesse caso, pensado enquanto: “[...]um lugar social especializado na função educativa e também com o sentido derivado de unidade ou estabelecimento educacional (Castanho, 2007, p. 40).”

3 A TEORIA DA EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY

O termo experiência vem sendo cada vez mais empregado nas mídias, rodas de conversa, debates, políticas públicas, assim como em outros lugares, como sinônimo de viver algo agradável, empolgante ou diferente. Também é um termo associado ao desempenhar a mesma função por muito tempo demonstrando habilidade em determinada prática. Contudo, o conceito de experiência abrange uma profundidade maior que simplesmente “viver algo” ou fazer alguma coisa com habilidade e prática.

O termo experiência esteve presente nos estudos filosóficos desde o período clássico até a contemporaneidade. Conforme o dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2007), diversos pensadores e estudiosos atribuíam sentidos distintos à experiência ao longo da história. Aristóteles, filósofo do período Clássico, por exemplo, desenvolveu a tese que a experiência se reduz a memória, pois através do conhecimento adquirido via sensações, o homem desenvolve a lembrança, e a partir da lembrança repetida do mesmo objeto, nasce a experiência.

Roger Bacon, filósofo empirista, da Idade Média, reconhecia a intuição como recurso à experiência, e afirmava que sem experiência nada é possível conhecer suficientemente. Somente pela fonte das verdades naturais, entendida como “intuição sensível”, acrescida da experiência sobrenatural” cuja inspiração é divina, é que se conhece algo. A argumentação (*argumentum*) levaria à experiência.

O Frade Franciscano Guilherme Ockham, no século XIV, desenvolve a tese que experiência é o princípio da arte e da ciência, conhecimento intuitivo perfeito, com o qual o intelecto faz o julgamento se algo existe ou não. Sendo perfeito, distancia-se daquilo que é imperfeito, das coisas passadas. Ockham destaca ainda que é possível conhecer sentimentos, pensamentos e escolhas que o homem pode ter por meio da experiência.

No período renascentista ocorre um reforço à limitação da experiência à intuição sensível, como fonte de verdades independentes da razão. Leonardo da Vinci expressou sua ideia: “[...] a sabedoria é filha da experiência”.

Ainda no Renascimento entre os séculos XVI ao XVII, o filósofo Francis Bacon, fundador do empirismo moderno, afirmava que a Experiência era o direcionador ao conhecimento humano e, era o experimento guiado pelo intelecto. Outros empiristas

como Locke e Hume permaneceram alinhados à ideia de interpretação intuitiva da experiência.

Por outro lado Immanuel Kant, filósofo do período moderno, considerado representante do idealismo e criticismo, desenvolveu um conceito de experiência que não reduz essa categoria à simples intuição sensível. Para Kant, a experiência é o conhecimento efetivo que requer condições *apriori* (conceitos de objetos em geral) e o conceito de um objeto que surge na intuição. Dito de outra forma, para Kant a experiência é o conhecimento efetivo resultado da interação do homem com o mundo sensível e as categorias inatas do pensamento.

Na filosofia contemporânea do século XIX, Charles Pierce, filósofo pragmatista, entendia a experiência como curso da vida ou história pessoal, algo que não afetava apenas os sentidos, mas que é sujeito do pensamento. A experiência possibilitava projetar racionalmente o futuro, a partir do experienciado no passado.

Além dos estudiosos mencionados acima, trabalharam o conceito de experiência por perspectivas distintas, mas igualmente relevantes, o filósofo John Dewey (instrumentalista) e Walter Benjamin da (Escola de Frankfurt).

O objetivo desta seção é apresentar a teoria da experiência desenvolvida por John Dewey, suas contribuições para uma proposta de educação democrática. Assim, a seção foi dividida em cinco itens: Educação e Experiência dois conceitos distintos; os princípios da experiência: interação e continuidade; a natureza e a qualidade da experiência; a importância da experiência comunicada.

3.1 Educação e Experiência: dois conceitos distintos

Na atualidade os discursos políticos apresentam recorrentemente termos como: experiência educacional, programa experimental, experiências de educação etc., como símbolo de uma educação inovadora ou pioneira. Apresenta-se educação e experiência como palavras gêmeas ou com significados semelhantes. No entanto, o filósofo Dewey distingue esses conceitos e os desenvolve a partir de seus estudos.

Para ele a educação é “um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Assim, a

educação é vista como fenômeno inteligente da própria vida. E como tal, exige uma contínua reorganização e reconstrução da experiência por meio da reflexão como ato peculiar dos seres humanos (Westbrook; Teixeira, 2010, p.37).

Nesse sentido, o filósofo deixa claro que nem toda educação pode ser chamada de genuína, pois não se realiza através de experiências educativas. Antes, podem ser chamadas de experiências deseducativas:

[...] toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. (Dewey, 1979, p. 14)

Isto posto, elucida-se que a experiência educativa é uma experiência inteligente, na qual o pensamento participa e percebe relações e continuidades anteriormente não percebidas. Essa experiência quando reflexiva possibilita a análise do processo antes e depois de sua ocorrência, garante aquisição de novos conhecimentos, maiores e mais extensos que os anteriores, desencadeando um de seus resultados naturais (Westbrook; Teixeira, 2010).

A experiência nesse sentido proporciona crescimento, não restrito ao sentido fisiológico, mas espiritual e humano, permitindo a significação mais profunda à vida, enriquecendo o espírito, em um mundo cada vez mais saudável para o homem. Ou seja, a experiência alarga conhecimentos e é nisso que consiste a educação (*op. cit.*).

Contudo, as experiências deseducativas podem produzir, segundo Dewey, dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, ou seja, as demandas que a vida apresenta. Tais experiências podem aumentar a agilidade em alguma atividade automática do cotidiano, no entanto, habitua o ser humano a certas rotinas, que acabam impedindo o caminho para novas experiências, as experiências mais ricas e libertadoras. Se ela ocasionar estagnação do crescimento para experiências subsequentes pode ser chamada de deseducativa.

É importante revelar que uma experiência deseducativa não é necessariamente desagradável, ao contrário, pode ser perigosamente atrativa e criar atitudes preguiçosas e descuidadas, o que resulta em impossibilidade de crescimento. Segundo o estudioso, esse tipo de experiência afeta a qualidade das futuras experiências e “tira dela tudo que têm a dar”.

Ainda nesse aspecto, as experiências podem ser desconexas e desligadas umas das outras, por isso, mesmo que sejam agradáveis e/ou excitantes não se articulam cumulativamente. Tal desconexão pode provocar hábitos desintegrados, incapazes de controlar as experiências. Assim, elas passam a ser percebidas como fontes de prazer, descontentamento ou revolta como destaca o autor (1979, p.15):

As experiências tanto de alunos quanto de mestres são em grande parte, de tipo errado. Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo enfadonho e tedioso? Quantos acharam o que aprenderam tão alheio às situações de vida fora da escola, que nenhuma capacidade de controle pode desenvolver para o comando da vida?

Tais questionamentos nos levam a pensar qual é o tipo da experiência que os alunos experimentam nas escolas? As políticas atuais da área educacional têm possibilitado experiências educativas ou deseducativas? Qual é o sentido atribuído à experiência formativa por estudantes egressos de Programas de Educação em Tempo Integral? Experiências formativas no Ensino Médio são educativas ou deseducativas? São questões que demandam estudos e contribuições para o campo da educação. Como o ensino por experiência poderia contribuir para a formação de uma sociedade democrática?

No próximo item será discutido o princípio da continuidade e da interação que fazem parte da filosofia da experiência deweyana.

3.2 Os princípios da experiência: interação e continuidade

De acordo com a teoria da experiência são dois os princípios desse fenômeno: continuidade e interação, indissociáveis e irrevogáveis em se tratando de experiência, segundo Dewey (1979), tais princípios constituem critérios da experiência, pois ao mesmo tempo que são atributos, mas podem servir para julgar e qualificar a experiência.

A categoria da continuidade ou *continuum experiencial* é um critério a ser aplicado à todas as experiências a fim de definir quais são experiências de valor

educativo e experiências que não possuem esse valor. Ou seja, é um critério que é utilizado para distinguir valores e diferenças entre as experiências.

Segundo o filósofo, o princípio da continuidade da experiência possibilita que tanto aquele que organiza a experiência e por ela passa seja modificado. Tal modificação afetará a qualidade das novas experiências subsequentes independente do desejo dos envolvidos, pois se tornaram outros.

Independentemente do tipo da experiência ela afetará para melhor ou pior as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes. “O princípio da continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1979, p. 26).

Considerando esse fato, é oportuno explicar que todas as experiências sejam educativas ou deseducativas possuem qualidades que podem ser aferidas, todas as experiências podem ser julgadas como experiências de caráter imediato ou de caráter mediato.

É necessário portanto, observar as distintas formas pelas quais a continuidade se processa, com objetivo de encontrar o fundamento para discriminação entre elas. Dessa forma, é preciso também compreender que as experiências podem ser julgadas conforme critérios que estabelecem a qualidade: a) experiências de caráter imediato (agradáveis ou desagradáveis); b) experiências de caráter mediato ou posterior (influenciam sobre as experiências posteriores). Caso uma experiência garanta maior desenvolvimento do sujeito, essa experiência possui valor educativo.

Conforme Dewey (1979), nem sempre as experiências agradáveis serão consideradas educativas, assim como, é perfeitamente possível um sujeito aprender com experiências desagradáveis. Um exemplo em grande escala foi a pandemia da COVID-19²⁵ que assolou o planeta e mobilizou esforços de toda comunidade científica para combatê-la.

²⁵ Segundo Machado, et. al. (2023) a pandemia de COVID-19 foi identificada no final de 2019 na China e tomou proporções devastadoras espalhando-se para centenas de países. É uma doença complexa que apresenta complicações graves até em pessoas mais jovens e sem comorbidades por meio de manifestações hiperinfamatórias e multissistêmicas. Até 2023, numa escala global, mais de 755 milhões de pessoas já haviam sido infectadas e aproximadamente 6,8 milhões de pessoas morreram vítimas da doença. Estudos revelam que em algumas pessoas os sintomas podem perdurar mais de um ano, caracterizando a “síndrome da COVID longa”. Lembro-me que no contexto da Pandemia as escolas seguiam protocolos de biossegurança e as atividades eram desenvolvidas de forma remota, pois diversos setores foram afetados e um colapso na saúde pública estava instalado. A vacina no

Enquanto os cientistas pesquisavam a criação da vacina, inúmeras pessoas choravam perdas de seus familiares, governos estabeleciam regras de distanciamento social, alguns obedeciam e outros não. O mundo todo aprendeu com essa experiência em que a saúde de bilhões de pessoas foi posta em risco, mas o bom senso e a situação orientada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) colaboraram para evitar diversas mortes.

Não gostaríamos de lembrar dessa experiência futuramente, mas inevitavelmente ela não será esquecida, pois, afetou a relação das pessoas, a credibilidade dos governos, a economia mundial, entre outros aspectos. Essa é uma experiência que não será apagada da memória da humanidade.

No exemplo acima observa-se o caráter imediato da experiência e ao mesmo tempo o caráter mediato ou posterior, visto que, a COVID-19 alterou por exemplo a relação de muitos professores com as tecnologias educacionais. Muitos professores cresceram com a experiência, mesmo não sendo de forma agradável. Já em relação aos alunos, alguns estagnaram o crescimento devido à falta de situação adequada para o desenvolvimento desse sujeito, não há como se ignorar o contexto social de cada sujeito. Por isso, mesmo com situações organizadas pelos professores na tentativa de não estagnar o crescimento do aluno esse fato aconteceu pela falta de condições objetivas de aprendizagem.

O princípio da continuidade é o crescimento, ou o que ele chama de crescendo, no sentido de desenvolvimento físico, intelectual e moral como já mencionado no item anterior. Por isso, faz-se necessário especificar a direção deste crescimento, e a finalidade para qual se destina.

Dewey (1979) explica que o sentido de crescimento empregado por ele em outro momento de seus estudos, fora criticado, e por isso fez questão de esclarecer a objeção feita. Para tanto, exemplifica que um indivíduo que inicie uma carreira como ladrão com o passar do tempo e com prática poderá se tornar um exímio ladrão. Argumenta-se então, que não basta apenas crescimento, é primordial especificar o fim para o qual se destina. Nesse sentido Dewey (1979, p. 27) faz questão de provocar

Brasil passou a ser disponibilizada a partir do ano de 2021, mas devido às notícias falsas espalhadas via internet, muitas pessoas perderam suas vidas precocemente. As aulas voltaram a ser presenciais a partir do ano de 2022 já com grande parte da população vacinada.

a reflexão: “Cria o crescimento do tipo referido condições para subsequente crescimento ou fecha ele as portas para as ocasiões, estímulos e oportunidades para constante crescimento em outras direções?” A resposta a tal questão ficou a cargo do leitor, no entanto, fez questão de frisar:

[...] apenas o crescimento em direção determinada quando, e *somente* quando, conduz a crescimento contínuo, satisfaz à definição de educação como crescimento, pois o conceito deve ter aplicação universal e não limitada e especial (*Ibidem*, p. 27-28).

Todavia, se a experiência despertar curiosidade, favorecer a iniciativa e provocar desejos e propósitos satisfatoriamente intensos para dirigir a pessoa aonde for necessário no futuro, o princípio da continuidade ocorreu bem. Ao considerar cada experiência como uma força em marcha, seu valor é julgado considerando para que e para onde conduz (Dewey, 1979).

A interação é o segundo princípio fundamental para interpretar a experiência em sua função e sua força educativa. Tal princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: as condições objetivas (externas ao sujeito) e as condições internas (subjetivas). “Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma *situação* (Dewey, 1979, p. 35).”

Há de se considerar que a interação e a situação são inseparáveis, porque uma experiência ocorre quando há interação entre o indivíduo e seu meio ou ambiente. Pode ser desenvolvida através de uma conversa sobre determinado fato ou tópico, pois tal assunto constituirá parte da situação. O ambiente é constituído pelas condições quaisquer que sejam, e interagem com as necessidades e desejos, propósitos, aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Ainda que um sujeito fantasie imaginando castelos no ar, o processo de interação ocorre devido aos objetos que tal fantasia construiu (Dewey, 1979).

Por isso, o autor ressalta que não se pode violar os fatores objetivos da experiência e atribuir maior significância para os fatores internos da experiência, pois, corre-se o risco de desenvolver uma educação baseada em extremos.

Não há como ignorar-se que o homem é o que é devido ao que lhe foi transmitido através de atividades anteriores afirma o autor. A experiência não pode ser entendida como algo que se desenvolve única e exclusivamente dentro do corpo

e da mente da pessoa. Infere-se que “a experiência não se sucede no vácuo”, pois fontes externas ao sujeito permite esse surgimento.

Nesse contexto, um sistema educacional baseado na educação por experiência – educação progressiva – precisa ter em vista condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais, da comunidade local, para utilizar tais elementos como recursos educativos. Algo que nem sempre é fácil de fazer afirma o filósofo.

Ao educador cabe organizar as condições de experiência do aluno, não recuando desta função sob qualquer motivo. Para tanto, deve ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhes são prejudiciais. Deve, além disso, possuir aquela capacidade de simpatia e empatia que o habilite a ter ideia do que vai pela mente dos que estão em processo de aprendizagem.

Nesse papel de educador, e possuidor de maior maturidade, ou seja, de experiência, pode avaliar cada experiência do jovem de maneira que não pode fazê-lo aquele que tem menos:

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. (Dewey, 1979, p. 32).

As condições objetivas compreendem o que faz o educador e a maneira como ele faz. Além disso, diz respeito às palavras que fala e o tom usado para pronunciá-las. Bem como, as condições objetivas incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos. Ou seja, materiais com os quais o indivíduo interage e o arranjo social global em que a pessoa está envolvida (Dewey, 1979).

No ensino por experiência, cabe ao educador o dever de determinar o ambiente propício à interação a fim de atender necessidades e capacidades daqueles que ensinará, pois, assim, criará a experiência educativa válida. Essa organização de experiência considera, portanto, às condições objetivas e as condições subjetivas.

Assim, circunstâncias ambientes podem conduzir a experiências que proporcionam desenvolvimento. As condições objetivas estão subordinadas aos fatores subjetivos daqueles que passam pela experiência. Isso implica interação que se processa normalmente a partir de uma organização na qual o educador tem um importante papel.

O educador precisa se atentar para as condições do meio que modelam a experiência atual do aluno, porém, precisa reconhecer nas situações concretas que circunstâncias do ambiente conduzem a experiências que provocam desenvolvimento. Utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas.

Não implica praticar arbitrariamente exercício de poder sobre os alunos, mas praticar uma ação justa, leal e organizada. Com a propositura de atividades e situações que favoreçam o transcorrer normal e frutuoso da experiência.

A situação imposta pela simples vontade do professor não favorece a aprendizagem significativa, é preciso que a ordem e o controle para aprender por experiência seja resultante do compartilhamento dos envolvidos no processo de interação (professor e alunos).

No decorrer do processo de interação na escola ou fora dela, as crianças são receptíveis às sugestões de outras crianças, inclusive aceitando “o/a outro/a” como líder. Se, contudo, houver tentativa de imposição, geralmente abandonam a atividade considerando o outro como uma pessoa mandona.

Enfim, quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, assumir o papel de líder das atividades do grupo (Dewey, 1979).

De acordo com Pérez Gómez (2000, p. 85), o docente tem o papel de intervir na aula de modo a orientar e preparar,

as trocas entre alunos/as e o conhecimento, de modo que os sistemas de significados compartilhados que os estudantes vão elaborando sejam enriquecidos e estimulados [...] a intervenção deve partir dos significados que realmente fluem no grupo da classe, dos significados que aqueles alunos/as trazem para suas trocas acadêmicas, desde sua experiência cotidiana anterior e paralela à escola e dos significados que geram como consequência de suas vivências na instituição escolar compartilhando experiências de aprendizagem em contato progressivo com o conhecimento público.

Isto posto, ressalta-se que o princípio da interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, bem como a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa, pois, segundo Dewey (1979), não é a matéria *em si* que é educativa, ou conducente a crescimento, e sim a experiência.

Em contraponto, o princípio da continuidade aplicado à educação, considera que o futuro seja levado em conta em cada fase do processo educativo. Não se trata de ensinar diversos conteúdos supondo que estes poderão ser úteis em determinado tempo futuro.

A educação genuína ocorre quando se extrai de cada experiência, todo seu sentido, e prepara o estudante para novas experiências futuras. Essa é a única preparação para a vida defende o filósofo. Nesse ponto, a teoria da experiência permite inferir que essa preparação não significa conformidade. “Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento” (Dewey, 1959, p. 53).

Cabe salientar, então, que continuidade e interação não se separam um do outro, pois ambas integram a educação genuína para liberdade e democracia. A seguir será abordada a natureza e a qualidade da experiência.

3.3 A natureza e a qualidade da experiência em Dewey

Em relação a natureza da experiência Dewey (1959) afirma que ela é composta por dois aspectos distintos: um ativo e outro passivo. Ao experimentar alguma coisa o ser humano age sobre esse objeto, faz algo com ele, e conseqüentemente ele faz algo em troca. O aspecto positivo se manifesta pela tentativa, ou seja, significação da experimentação. Contudo o aspecto negativo, representa sofrimento ou “passar por alguma coisa” (p. 152). Essa conexão entre o sentido ativo ou passivo é o que afere o valor da experiência ou o fruto dela, porque uma simples atividade não é necessariamente uma experiência.

Sobre isso Dewey (1959, p. 152) aponta que: “A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das conseqüências que dela defluam”. Em outras palavras a significação ocorre quando o ser humano percebe e toma consciência da mudança causada pela experiência vivida.

Por exemplo: não ocorre experiência quando uma pessoa esquece a porta de casa aberta ao sair para o trabalho. Será experiência quando a prática for associada

a uma perda sofrida por consequência de seu ato (seus aparelhos eletrônicos foram furtados). Porém, a partir desse fato, esquecer a porta aberta e ser novamente roubado não caracterizará uma nova experiência. Será necessário perceber a consequência de uma outra ação. A experiência provoca mudança, mas uma mudança consciente de significação provocada por um fluxo e refluxo atravessados de significação afirma o filósofo.

Aprender por experiência ou da experiência é associar - o antes e o depois – do fato vivido; é refletir sobre o que fazemos às coisas e o que essas coisas nos fazem sofrer ou gozar. Dessa maneira a ação torna-se tentativa: “[...] experimenta-se o mundo para saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações das coisas. (Dewey, 1959, p. 153).

O valor da experiência reside na percepção da continuidade que ela provoca ou conduz. O ato de aprender a ler pode alterar o rumo das experiências futuras de uma pessoa. “A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (Westbrook; Teixeira 2010, p. 89).

Dewey (1979) afirma que toda experiência deveria preparar o sujeito para experiências subsequentes de qualidade mais profunda e complexa. Ou seja, para crescerem continuamente. Isso contribuiria para o desenvolvimento, continuidade e reconstrução da experiência.

Contudo, a aquisição de uma série de conteúdos sob a alegação de “que seriam úteis” futuramente, não garante ao aluno uma preparação para situações futuras, isso não se dá automaticamente. Da mesma forma, é preciso esclarecer que esses saberes podem não ser utilizados em situações futuras pois foram adquiridos de maneira diferente.

O saber gerado pela experiência é aquele que o sujeito adquire ao responder ao que vai ocorrendo ao longo da vida, é também a maneira que vai atribuindo sentido ao que vai ocorrendo. No saber gerado da experiência trata-se do sentido ou sem-sentido do que ocorre com o sujeito (Jorge Larrosa, 2002).

Muitas vezes as matérias escolares foram aprendidas para responder a exames, aprendidas de modo isolado, fragmentado, como se estivessem em compartimentos. Ao se questionar a um ex-aluno o que aconteceu com tudo o que ele aprendeu no tempo da escola, a resposta em grande parte é que se encontra no

compartimento no qual foi ocultado. Caso as condições nas quais esse saber foi adquirido forem recriadas ou reproduzidas esse saber ressurgiria (Dewey, 1979).

Um saber adquirido fora de contexto com a vida real não significa uma preparação genuína. Essa forma de aprendizagem em qualquer nível escolar não contribui para reconstrução da experiência, tampouco para continuidade. O que poderia ser entendido como equívoco ou *pseudo* preparação (Dewey, 1979).

Pérez Gómez (2000, p. 60) reafirma esse posicionamento do ensinar pela experiência, ressaltando que a construção do conhecimento acadêmico não se dá por mera transmissão de conteúdos prontos:

O conhecimento acadêmico não pode de modo algum reduzir-se à transmissão dos produtos históricos da investigação científica ou da busca cognitiva da humanidade. O conhecimento foi, é e será uma aventura para o homem, um processo carregado de incerteza, de prova, de ensaio, de propostas e retificações compartilhadas, e da mesma maneira deve se aproximar do aluno/a, se não queremos destruir a riqueza motivadora da descoberta. [...] somente degustando a vida, e o significado dos produtos culturais da humanidade em sua viagem histórica e no momento presente, é que podem as novas gerações projetar-se para o futuro.

A verdadeira preparação para vida é extrair da experiência presente todo seu sentido. Nesse raciocínio, o fundamental para o sujeito que vive uma experiência é que no momento presente extraia tudo o que houver para aprender. Uma vez que, ao considerar a aprendizagem como uma preparação para um possível futuro, poderá inviabilizar o desenvolvimento de potencialidades do presente. Isso poderia prejudicar a real oportunidade de preparação para o futuro. Ou seja, aos desafios que a vida reserva. É algo contraditório usar o presente unicamente para preparação para o futuro destaca Dewey (1979).

Algumas pessoas conseguem “vencer na vida” mesmo com poucos estudos, pois, mesmo sem terem frequentado a escola, conseguiram desenvolver aquilo que Dewey chamou de dom precioso de aprender pela experiência. Em cada situação da vida extraíram aprendizagens, desenvolveram capacidades de julgar e exercitaram o bom senso. A falta de uma escolarização formal não às prejudicou, pode até ter sido a “sorte de tais pessoas” ele afirma. E ainda lança uma questão reflexiva: para que acumular tanta informação das mais diversas matérias escolares, ler e escrever corretamente, mas não saber aplicar esse conhecimento?

Dewey metaforicamente fala que o sujeito pode perder sua alma, sem entendimento para observar a vida, sem vontade de aplicar os saberes “aprendidos”

e principalmente sem habilidade de extrair das experiências posteriores lições escondidas em cada uma delas.

Por isso, ao extrair de cada presente experiência todo seu sentido o sujeito se preparará para exercer o mesmo futuramente. “Está é a única preparação que ao longo da vida realmente conta (Dewey, 1979, p. 44).

A educação por experiência tem a ver com a aquisição de maturidade e deve ser um processo contínuo e sempre presente, mas que tem efeito sobre o futuro. Cabe aos mais maduros estabelecerem condições adequadas ao tipo de experiência presente. Para que os sentidos dessas experiências sejam construtivos como já apontei anteriormente.

Um equívoco apontado por Dewey na obra *Experiência e Educação* é que o aluno aprende apenas “a coisa particular” que se está estudando. Existe algo muito importante que comprova que isso é uma falácia, são as aprendizagens colaterais:

As **aprendizagens colaterais**, como a formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia ou de história. Estas são as atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é o desejo de continuar a aprender (Dewey, 1959, p. 42, grifos nossos).

É fundamental favorecer e fortalecer o crescimento do aluno em direção a esse desejo de continuar aprendendo, caso contrário pode-se subtrair do aluno a capacidade inata de aprender, a capacidade que o permitiria habilitar-se para vencer obstáculos e intempéries naturais de sua vida (Dewey, 1979).

É no desenvolver de um ensino por experiência que se favorece a liberdade individual do aluno, sendo essa prática considerada como proposta de Educação Integral, na qual prima-se pelo desenvolvimento do sujeito pleno que exercerá sua liberdade desde o momento que aprende. (Freitas; Figueiredo, 2020, p. 213):

O trabalho incorporado pela escola, na dimensão do ensino a partir da experiência, revelaria a inteligência em ação, a integração da escola com a sociedade e a realização dos preceitos liberais. Dewey via no trabalho da sociedade industrial um conteúdo intelectual e possibilidades culturais, não na perspectiva de tornar as escolas “apêndices da indústria” como já apontava a crítica socialista à escola, mas para tornar a vida mais ativa, mais associada à experiência extraescolar.

Dewey reconhecia a divisão social entre aqueles que “pensam” e aqueles que “trabalham” e defendia uma educação unificada que concederia as mesmas oportunidades a sociedade. Por isso, criticava a educação tradicional por violar um

dos princípios básicos do liberalismo, ou seja, a liberdade. Devido a seu caráter impositivo e inadequado para aqueles que ainda estão em processo de crescimento, a educação tradicional não desenvolvia “métodos ativos”. Um ensino que possibilitasse a maior participação dos alunos no processo de escolha sobre o que estudar (Freitas; Figueiredo, 2020).

Segundo Cunha (1979 *apud* Freitas; Figueiredo, 2020), os estudos de Dewey são expressão do Liberalismo. No entanto, de um Liberalismo que estava em crise no final do século XIX e início do século XX e que segundo Dewey, precisava ser reformulado, pois vivenciava uma descrença em seus princípios.

Os problemas causados pela divisão de classes, a pobreza, o desemprego, etc. são atribuídos pelo Liberalismo à falta de igualdade de direitos e de oportunidades, na sociedade, para que todos, através de sua competência e esforço, pudessem vencer. Assim, a escola passou a assumir, a partir do início do século XX, com maior intensidade, a ideia de que proporcionaria essa igualdade de competição e, para isso, precisaria estar articulada com os ideais liberais; tarefa esta que o movimento Escolanovista assumiu. O reconhecimento de Dewey dos problemas do capitalismo indica a concepção de uma educação não apenas vinculada à instrução, mas de uma proposta de Educação Integrada à sociedade, ou seja, era preciso vincular a tarefa educativa aos problemas imediatos do capitalismo (Freitas; Figueiredo, 2020, p. 212-213).

A proposta seria enfrentar os problemas gerados pelo capitalismo a partir de uma educação diferenciada, integral e integrada, que formasse os sujeitos em todas as múltiplas dimensões adequadas à mudança social comprometida com a Democracia e a liberdade.

No próximo item será abordada a importância da comunicação para composição do patrimônio coletivo da experiência humana a partir de Dewey.

3.4 A experiência comunicada para viver democraticamente

Segundo John Dewey (1959), a educação é o instrumento que possibilita a continuidade da vida social. Entendendo-se por vida, algo que vá além da matéria física, algo concernente e aos costumes, instituições, crenças, vitórias, derrotas, divertimentos e ocupações. E nesta lógica o autor defende que: “a continuidade da vida requer contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos” (p. 02).

Essa vida, significa a coisa física, mas também toda extensão da experiência do indivíduo. Considerando que a sociedade subsiste pelo processo de transmissão e essa transmissão efetua-se pela comunicação dos mais velhos aos mais novos, repassando hábitos de proceder, pensar, sentir, entre outros elementos. Da mesma maneira, as ideias, esperanças, expectativas, objetivos e opiniões são transmitidos pela comunicação. Eis aí um processo *continuum* daqueles que saem da vida e daqueles que entram (Dewey, 1959).

Nesse processo Dewey define a sociedade como “a própria transmissão e comunicação”. Assim, receber a comunicação é uma forma de adquirir experiência mais ampla e mais variada. O sujeito participa daquilo que o outro pensou ou sentiu, e a partir daí, modifica-se pouco ou grandemente. A experiência compartilhada – comunicada – afeta aquele que conta e aquele que escuta. Nas palavras de Dewey (1959, p. 06):

É mister com efeito, que se formule a experiência para que seja comunicada. Esta formulação requer colocarmo-nos fora da mesma, vê-la como outra pessoa a veria, observarem-se os pontos de contacto que ela tenha com a experiência pessoal da pessoa a quem vai ser comunicada, a fim de ser apresentada em tal forma, que a dita pessoa lhe aprenda a significação.

A partir desta citação de Dewey, infere-se que a narrativa comunicada pode transmitir ensinamentos que compõem o rol de conhecimentos comuns, ou seja, patrimônio comum da humanidade.

Dewey denomina como educação formal a do “ensino direto ou escolar”. E é por meio dessa educação formal que a sociedade transmite conquistas e recursos que abrem caminho para novas experiências. Todavia, a partir da evolução e o progresso das civilizações, tornou-se mais difícil os mais novos aprenderem com os mais velhos tomando parte direta nas atividades desses adultos, a não ser no caso de ocupações muito elementares.

Esse fato passou a exigir uma preparação anterior que se apresentasse para tal finalidade. A partir do adiantamento das culturas, foi necessário ensinar e aprender por meio de símbolos expressos em livros. O que facilmente poderia tornar o ensino abstrato, livresco, morto e distante de aplicação (Dewey, 1959).

Contudo o filósofo reconhecia a emergência desse ensinamento, e não considerava apenas o ensino prático. O que ele discutia era o propiciar de um ensino

não isolado das experiências e da vida prática. Por isso, alerta sobre os problemas com os quais a filosofia da educação lidava e pode-se afirmar que ainda lida:

Quando a aquisição de conhecimentos e a aptidão intelectual técnica não influem para criar atitude mental social, a experiência vital ordinária deixa de ganhar maior significação, ao passo que, na mesma proporção, o ensino escolar cria homens meramente “eruditos” isto é, especialistas egoístas (1959, p. 09).

Em outras palavras o que Dewey defende é a educação para a vida e para a coletividade. Essa é uma tarefa melindrosa para educação ele alerta, porque é preciso evitar a separação entre o ensino que a escola oferece aos sujeitos, da aprendizagem adquirida por meio das relações com outros homens. Ou seja, resumir a educação formal a uma formação livresca não contribui para a abrir caminhos a democracia social.

A educação oferecida em um determinado grupo tende a sociabilizar seus membros, contudo dependendo dos interesses e hábitos instituídos no grupo haverá uma variação na qualidade do ensino ministrado. Essa separação ou distinção entre classes (privilegiada e submetida) impossibilita a disposição de oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber. Por isso, há necessidade de experiências que todos participem com significação e entrelaçamento das diversas atividades vitais. Sendo assim, a democracia no sentido deweyano é definida como: “mais do que uma forma de governo. É primacialmente uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1959, p. 53).

Nesse sentido Cunha (2018, p. 20) destaca que a comunicação e a cooperação assumem posição central no conceito de democracia, por isso, viver democraticamente “[...] implica não somente cooperar e desenvolver experiências conjuntamente, mas também, é principalmente, manter aberto o diálogo do que é vivenciado individual e coletivamente”.

Diante do exposto, é possível concordar com a proposta de ensino que Dewey almejava para a sociedade, uma educação que atendesse as demandas promovidas pelo avanço das civilizações, que respeitasse os saberes e conhecimentos que os alunos trouxessem consigo, mas que também garantisse aos alunos o acesso aos saberes culturalmente acumulados pela sociedade.

O filósofo buscava uma educação que instrumentalizasse o homem a lidar com as necessidades que viessem a surgir, não limitando ou selecionando conhecimentos

conforme classe social. Em suma, o filósofo almejava por uma educação democrática, não reservada a classe privilegiada, que promovesse uma experiência comum e o crescimento contínuo de todos os membros.

A escola defendida por Dewey seria uma instituição onde o sujeito não estudasse apenas as lições, mas que fosse organizada como uma sociedade em miniatura, em que conhecimentos e desenvolvimento fossem emergências de uma experiência comum. Neste tipo de escola cooperação e comunicação se fariam presente. O desenvolvimento moral²⁶ seria premissa nessa escola, pois, prepararia o sujeito para participar eficazmente da vida social.

John Dewey destaca que é impossível excluir o professor da tarefa de conduzir as interações e intercomunicações dos alunos. Para tanto, retrata a importância do planejamento inteligente:

[...] cabe ao educador o dever de instituir tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos (Dewey, 1979, p. 54).

Evidentemente é um grande desafio propor um planejamento que não vise apenas transmitir conteúdos estabelecidos pela escola, mas como Dewey aponta, não é algo impossível. É necessário conhecer o grupo de alunos, as capacidades, necessidades dos sujeitos a fim de criar a situação que possibilite experiências educativas. Preparar um planejamento flexível de forma alguma significa não direcionar as atividades ou a situação que propicie crescimento contínuo do aluno.

Jorge Larrosa (2002) em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” afirma que experiência é aquilo que nos toca. O que permite abrir um parêntese fundamental nessa discussão de educar por experiência e para a autonomia. É a capacidade de formação e transformação que a experiência tem. Nas palavras do autor (2002, p. 26): “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que

²⁶ Não se trata de um programa de aquisição de “uma lista de virtudes consideradas isoladamente” e sim oferecer um ensino que influencie o caráter do indivíduo para viver em um meio genuinamente social, onde o dar e receber seja uma realidade. (Dewey, 1959).

nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está portanto, aberto à sua própria transformação.”

Tratar do ensino por experiência proposto por John Dewey não é simplesmente transmitir conhecimentos de livros desse filósofo e daqueles que sobre seu trabalho escreveram; discutir o conceito de ensino por experiência é um convite à reflexão sobre a possibilidade de transformar o ensino para fins da democracia, da experiência comum e partilhada entre os membros da sociedade.

Como foi exposto nesta seção, a educação não é tratada de forma reducionista, mas como um fenômeno inteligente da vida e que produz mais vida e crescimento. Esse crescimento não é apenas fisiológico, mas humano, intelectual que alarga conhecimentos.

Conforme Cunha (2018), Dewey nos incentiva a rebelarmos contra maneiras de educar que apartam a imaginação, os desejos, e as emoções de tal processo, pois, a relação educativa sem esses fatores passa a ser algo estático, quantificável e frio.

No ensino por experiência, o educador tem a responsabilidade de organizar experiências educativas, através da organização de um ambiente que permita interação entre os sujeitos. Cabe assim, observar condições objetivas e condições subjetivas para a aprendizagem. A experiência quando é educativa provoca o crescimento contínuo do sujeito, e quando deseducativa pode provocar dureza, insensibilidade e/ou pura mecanização de práticas que não ajudam no crescimento do sujeito como membro de uma sociedade democrática.

A comunicação é um importantíssimo elemento para transmissão dos conhecimentos construídos pela sociedade, pois a experiência comunicada pode transmitir ensinamentos que compõem o rol de conhecimentos comuns, ou seja, patrimônio comum da humanidade.

Ensinar por experiência para John Dewey (1959) é possibilitar aos sujeitos da aprendizagem a democracia e o alcance da liberdade.

Na próxima seção abordarei como foi trilhado o caminho da experiência de escrita desta tese, bem como, a arqueologia e o inventário desse processo. Para convidar você a continuar essa experiência leitora, encerro essa seção com Jorge Larrosa (2002, p. 28) pontuando que compartilhar uma experiência: “ [...] trata-se de uma dialogia que funciona heterologicamente. Se experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez.”

4 PESQUISA NARRATIVA: UMA FORMA DE COMPREENDER A EXPERIÊNCIA

Início esta seção narrando como aconteceu meu encontro com a pesquisa narrativa no programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba-SP. Na sequência ressalto a importância dessa forma de pesquisa qualitativa para a comunidade acadêmica, para os professores e para a sociedade em geral.

Apresento ainda, os caminhos percorridos durante o trajeto da investigação narrativa que viabilizaram a construção dos dados. Ou seja, o inventário e a arqueologia da pesquisa, por meio de estudos da área, possibilidades e desafios desse tipo de pesquisa.

4.1 Um encontro inesperado com a pesquisa narrativa

Dentro de nós mesmos, existe uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, plenas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores, entre outras. Essas narrativas nos fazem ser quem somos. Construimo-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos sobre nós mesmos (Barcelos, 2020, p. 19).

Era quatorze de julho de dois mil e vinte, domingo de sol na região centro oeste, quando encontrei um processo seletivo para doutorado aberto na Universidade Metodista de Piracicaba estado de São Paulo. Agarrei a oportunidade como se fosse a última. Era o último dia do processo seletivo. Naquele momento pensei: vou enviar os documentos, o projeto, o Curriculum lattes e aguardar o resultado.

Os dias passaram rapidamente e o resultado foi positivo, fui convocada para entrevista e posteriormente aprovada para iniciar os estudos na UNIMEP a partir do mês de agosto daquele ano. O projeto que submeti apresentava como objeto de estudo A implementação do Programa Escola da Autoria nas escolas estaduais de MS, e com essa proposta de pesquisa comecei a participar do Núcleo de Pesquisa Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais.

O acolhimento no Núcleo de Pesquisa Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais da UNIMEP a partir de agosto de 2020, foi uma experiência inesquecível para mim, mesmo ocorrendo de forma remota, eu aqui, no

Mato Grosso do Sul na região denominada Baixo Pantanal sendo recebida por um grupo de pesquisa a mais de 1.200 quilômetros de distância.

Todas às quartas-feiras nos reuníamos para realização dos encontros de estudo, discussões, e mediações das professoras acerca dos nossos projetos de pesquisa. Cada pesquisador apresentava seu projeto para os membros do grupo que poderiam contribuir com indicações de leitura, sugestões, ou mesmo fazer questionamentos sobre a temática. A metodologia contava ainda com um leitor privilegiado²⁷, que por sua vez tinha um importante papel no processo.

Ao assistir as apresentações dos colegas do grupo acabei me interessando pela Pesquisa Narrativa. Percebi que era uma forma de narrar experiências vividas por docentes no processo de constituição profissional, experiências que afetaram de certa forma o futuro dessas pessoas. Com a contribuição das professoras do Núcleo orientando sobre a metodologia, o espaço que essa pesquisa vem ganhando no campo educacional, não restou dúvidas, eu comecei a buscar mais informações sobre essa forma de pesquisa. Afinal, isso mexeu comigo.

Posteriormente conversei com minha orientadora e ela sinalizou positivamente para a realização da pesquisa narrativa. Meu objeto de pesquisa passou a ser: A educação em tempo integral nas escolas sul-mato-grossenses: experiências narradas pelos egressos do Programa Escola da Autoria.

Percebi que o encontro inesperado com a pesquisa narrativa foi encantador e transformador. Resolvi compreender experiências formativas de estudantes egressos do Ensino Médio, de Tempo Integral, do Programa Escola da Autoria desenvolvido nas escolas sul- mato-grossenses.

Com o passar do tempo e com as leituras realizadas um duplo sentimento tomava conta de mim. De um lado alegria com os novos saberes construídos acerca do método, e ao mesmo tempo dúvidas, muitas dúvidas sobre os procedimentos dessa pesquisa. Uma das colegas do grupo de pesquisa me “presenteou” com o livro: “Pesquisa Narrativa” – Experiências e Histórias em Pesquisas Qualitativas dos autores Clandinin e Connelly (2011) e imediatamente comecei a ler o “tesouro”.

²⁷ Leitor privilegiado trata-se de um membro do grupo (discente) que realiza a leitura do projeto de pesquisa de um colega de turma, seja do mestrado ou doutorado. Após a leitura realiza indicações, questionamentos e sugestões que possam ajudar o outro pesquisador.

Quando iniciei a leitura do livro Pesquisa Narrativa eu estava à procura de uma espécie de “manual” que respondesse todas as minhas dúvidas sobre o desenvolvimento de pesquisas narrativas, estranhamente não encontrei o manual que esperava. Todavia, adquiri muito mais conhecimentos sobre o método de pesquisa narrativa e como desenvolvê-la. Iniciei com dúvidas e elas moveram minha curiosidade e minha criatividade.

4.2 Conhecendo o método da pesquisa narrativa e os desafios dos pesquisadores narrativos

Pensar sobre o que é uma narrativa, sua importância na história, as contribuições dessa arte para os homens e para as pesquisas acadêmicas, é algo que já tem sido feito por diversos filósofos e pesquisadores de diversas áreas de conhecimento.

Aguiar e Ferreira (2021, p. 03) apresentam o seguinte conceito de narrativas:

Narrativas são textos orais, escritos e/ou visuais que há séculos circulam nos diferentes espaços de convívio social. Tomada como prática humanizadora, a narrativa comporta um conhecimento intergeracional ao mesmo tempo em que possibilita o estranhamento e a ampliação acerca da consciência daquilo que é vivido. Por isso, extrapola a dimensão do próprio indivíduo que narra ou pesquisa, pois se conecta com aspectos da cultura e da sociedade, atualiza-se e é ressignificada ao ser interpretada pelo interlocutor.

Paiva (2008) afirma que diversos são os conceitos de narrativa que circulam entre as pessoas: histórias, fatos narrados, acontecimentos reais ou fictícios, eventos “lógicos e cronológicos” entre outros. Sejam de forma escrita, oral ou visual, narrativas são largamente investigadas na área de Linguística.

A pesquisadora Riessman (2003) ressalta que análise de narrativas não é uma metodologia exclusiva dos estudos literários. As narrativas são usadas em estudos oriundos da História Social, Antropologia, Psicologia, Sócio-linguística, Sociologia entre outras áreas das ciências humanas.

Ressalta ainda, que nações e governos elaboram narrativas preferenciais sobre a história, por outro lado, movimentos sociais, organizações, pesquisadores, grupos étnicos/ raciais e diversos outros profissionais constroem narrativas a partir de histórias de experiências. “Narradores interpretam o mundo e às vezes criam contos morais de como este mundo deveria ser”, diz Riessman (2003).

No Brasil foi a partir da década de 1990 que as narrativas passaram a ser usadas nos processos de formação de professores e como método de realização de pesquisas acadêmicas. A partir dos estudos de Nóvoa datados do início da década de 1990, e dos estudos de Connelly e Clandinin também datados do final do século XX, inicia-se uma nova forma de fazer pesquisa na área educacional, parte-se da premissa de “falar com a escola” e não “sobre a escola” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

Foi nessa época também que muitas críticas sobre as pesquisas acadêmicas que abordavam o fazer do professor a partir do olhar do pesquisador, alavancaram a forma de investigação “com” e não apenas “sobre” os sujeitos e suas práticas. “Genuinamente diferentes são os sentidos produzidos pelas pesquisas em que os próprios sujeitos são autores e coautores das narrativas[...] pesquisar na escola e com a escola, resultam em estudos diversos” (*Ibidem*, 2015, p. 17).

Souza (2007, p. 62) elucida que: [...] da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo [...]”. Sinalizando que os métodos de investigação positivistas não davam conta de compreender os fenômenos sociais, bem como, a alteração do real, e as ações praticadas pelos atores sociais nos seus mais diversos contextos.

A ideia de experiência foi associada ao sentido de experimento com etapas previsíveis e acumulação gradativa de verdades objetivas externas ao ser humano, com uma lógica de produção de consenso e homogeneidade entre sujeitos.

No entanto, “[...] experimento é genérico, a experiência é singular”, e na lógica da experiência existe produção de diferenças, heterogeneidade e pluralidade afirma Jorge Larrosa (2002, p.28).

Sobre essa distinção entre o genérico e o particular Pérez Gómez (2000) explica que a modalidade lógica visa investigar a verdade, por meio de hipóteses e criação de generalizações que ultrapassam o particular. Já a modalidade narrativa visa investigar como se atribui o significado à experiência; aproxima-se de intenções e ações humanas e dá maior relevância à criação de hipóteses acerca da pesquisa do que a verificação das mesmas, trata muito mais da compreensão do singular do que na explicação do geral.

Conforme Lima, Geraldi e Geraldi (2015), há uma diversidade de tipos de pesquisas com narrativas que compõem esse campo de estudos no Brasil. E, sem a pretensão de proceder julgamentos sobre qual é a forma ideal, correta, ou verdadeira

de realizar uma pesquisa narrativa, os autores apresentam quatro tipos de pesquisas de alguns autores que anunciaram a filiação à pesquisa narrativa desenvolvida no país. Os quatro tipos apontados pelos autores são:

- a) Narrativa com construção de sentidos – relacionada às pesquisas em história oral; nessa pesquisa destacam-se os fatos e eventos históricos a partir de uma narrativa considerada não oficial;
- b) Narrativas biográficas ou autobiográficas que são pesquisas nas quais o pesquisador visa encontrar-se com seu (eu) ou do biógrafo; nesta pesquisa emergem os sujeitos e não os fatos ou eventos;
- c) Narrativas de experiência planejadas – trata-se de experiências que visam responder questionamentos previamente estabelecidos nos projetos de pesquisa. “O planejamento, a aplicação e a avaliação dos resultados ocorrem de modo experimental ou ‘controlado’” (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015, p. 26).
- d) Narrativas de experiências do vivido – são pesquisas originárias de experiências significativas na vida dos pesquisadores, e que estes elegem como objeto a ser compreendido. Podem ser denominadas como narrativas de experiências educativas. “É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que por sua vez, fazem emergir as lições [...]” (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015, p.27)

É necessário esclarecer que os caminhos trilhados durante essa pesquisa me levaram a um entrecruzamento entre a narrativa com construção de sentidos e a narrativa de experiências do vivido. Isto porque, há muito da rememoração dos sujeitos participantes que narram sobre fatos e eventos que os marcaram no Programa Escola da Autoria e assim constroem sentidos. Por sua vez, ao me constituir gradativamente uma pesquisadora narrativa retiro lições da experiência vivida e atribui um sentido próprio a essa experiência formativa vivida.

4.2.1 O que é uma pesquisa narrativa?

A pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2011) é uma maneira de pensar a vida narrativamente a fim de posicionar as investigações em um espaço tridimensional metafórico. Nesse caso, para entender as experiências dos estudantes egressos do Programa Escola da Autoria narrativamente, é preciso pensar sobre as experiências desses jovens nos termos do espaço tridimensional da pesquisa. Ou seja, significa compreender as experiências considerando as dimensões sociais-pessoais e em um determinado lugar. A pesquisa narrativa é “uma forma de entender a experiência” um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado, sendo a *experiência* compreendida como histórias vividas e narradas (Clandinin; Connelly, 2011b, p.663).

Essa forma de pesquisa se estrutura “na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis”. Seu interesse relaciona-se a questões de como os indivíduos ensinam e aprendem, considerando que os estudos em educação e a própria educação são formas de experiência, e que elas acontecem narrativamente. (Clandinin; Connelly, 2011b, p.664)

Em outras palavras, trata-se de uma pesquisa qualitativa que não assume modelos prontos, constitui-se de princípios inerentes ao movimento de narrar, e rejeita a existência de uma verdade única a ser verificada por meio de comprovação argumentam Aguiar e Ferreira (2021, p. 5):

Optar pela narrativa é um modo particular de fazer e entender a pesquisa, que valoriza as possibilidades interpretativas de uma temática necessariamente relacionada com experiências vividas pelo narrador, que ao relatar também tece articulações com os pressupostos teóricos considerados. É concepção que tem cunho social e visa compreender as transformações ocorridas no processo, captando as tensões e os dados subjetivos, muitas vezes não previstos no início da pesquisa.

A escrita narrativa é um instrumento potente para realização de pesquisa e formação que implica uma decisão conscienciosa de apreciar o passado e reconstruí-lo, mediante escolhas “no durante” e descobertas ao final do processo. Essa metodologia de pesquisa viabiliza compreensão de aspectos da convivência social que não abrangem apenas aquilo que foi vivenciado, ou quem vivenciou, antes, diz respeito a maneira como a experiência se renova no momento em que se decide

narrar. Existe, pois, um diálogo com as questões de nossos tempos, espaços e culturas nessa forma de escrever narrativamente (Aguiar; Ferreira, 2021).

Ao optar pela realização de pesquisa narrativa como método de investigação e gênero de escrita, é necessário entendê-la e defendê-la como processo de autoria e formação. Ou seja, uma pesquisa que potencializa a investigação do entrecruzamento de culturas e práticas sociais, que permite a compreensão de como os sistemas teóricos podem dialogar com saberes cotidianos. Além disso, permitir a produção de conhecimento por meio de memórias e histórias que nos constitui (Aguiar; Ferreira, 2021).

Conforme Lima, Geraldi e Geraldi (2015) narrativas de experiências do vivido requerem a participação dos sujeitos da pesquisa como autores e coautores das narrativas. Trata-se de uma pesquisa que se constitui por meio da aproximação entre o investigador e investigado a fim de possibilitar a elaboração de outras compreensões acerca das experiências vividas e narradas. Dito de outra forma, trata-se de pesquisar “com” os sujeitos e não “sobre” os sujeitos.

No campo da Educação, docentes tem narrado experiências, práticas, costumes, saberes, e conhecimentos específicos dos espaços escolares, e tais narrativas tem sido largamente usadas como objeto de investigação. Ao narrar esses docentes atribuem sentidos ao vivido, estabelecem enredos, prioridades, organizam a sequência dos acontecimentos e compartilham intimidades, dificuldades, experimentam sensações comuns do dia a dia na escola. Mesmo que não ocupando o papel de narrador, mas o de ouvinte, é possível partilhar essas sensações. (Aguiar; Ferreira, 2021).

A produção de narrativas proporciona aos sujeitos possibilidades de resgatar o passado e projetar e um futuro, um devir como afirma Oliveira (2017, p.12.157):

[...] a narrativa proporciona ao sujeito uma transição nesses espaços e ao estranhamento de si, pois ao resgatar o passado, aquele que narra fala de uma perspectiva cronológica temporal e social a partir do presente, ou seja, o que eu sou hoje tem como marca os eventos passados. Ao deslocar-se ao passado, por meio da retrospectiva, o sujeito que narra emerge em direção ao seu futuro, ou seja, ele se projeta a um devir, portanto, transfigurando-se em um novo, embotando o sujeito que foi e, descolando-se do sujeito que é, para transfigurar-se em um sujeito a devir carregado as marcas de todos os outros que foi.

Esse tipo de produção viabiliza a comunicação com os leitores, pois permite encontrar pontos de interesses em comum entre quem narra e quem lê.

Diferentemente das pesquisas tradicionais acadêmicas, o pesquisador narrativo introduz o “Eu” durante a escrita. Esse é um grande desafio, pois, os estudantes universitários ou pós-graduandos, muitas vezes são orientados a escrever de acordo com as normas formalistas, no entanto, ao tomar a decisão de realizar uma pesquisa narrativa é necessário segurança e entendimento que o “Eu” representa uma narrativa em pronome pessoal singular, mas com sentido coletivo ao mesmo tempo. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 167): “Conforme escrevemos ‘Eu’, precisamos transmitir sentido de relevância social. Devemos estar seguros da relação de que quando dizemos “Eu”, entendemos que o ‘Eu’ está diretamente conectado com ‘Eles’.”

Diferentemente de pesquisas formalistas o pesquisador narrativo inicia sua pesquisa com experiências vividas e contadas através de histórias, seu memorial, sua autobiografia, e procura justificar suas pesquisas articulando seus interesses pessoais às questões de relevância social como recomendam Clandinin e Connelly (2011).

Assim, para encontrar meu lugar no espaço da pesquisa me coloquei dentro das minhas experiências escolares. Na minha narrativa autobiográfica – memorial – relatei minhas experiências em outro lugar, minha infância e posteriormente na adolescência quando iniciei os estudos em um curso de magistério que ocorria em tempo integral.

Ou seja, me posicionei no “entre- meio” a partir do momento que escrevo histórias sobre minhas experiências. A escrita autobiográfica do memorial é uma forma de narrar sobre todo contexto de uma vida. Assim, “[...] contamos histórias lembradas de nós mesmos, sobre épocas antigas, assim como histórias atuais. Todas essas histórias fornecem roteiros possíveis para nossos futuros” (*Ibidem*, 2011, p. 96).

A pesquisa narrativa é uma metodologia que se caracteriza pelo constante senso de busca do pesquisador pelo fenômeno a ser investigado. Existe um senso de reformulação que permeia a investigação. O fenômeno a ser estudado ou “o quê” da pesquisa, se delinea a partir do engajamento do pesquisador com a pesquisa narrativa, com as leituras de seus textos de campo e composição dos textos de pesquisa. Nos dizeres de Clandinin e Connelly (2011, p. 171) os fenômenos nas pesquisas narrativas “são uma espécie de base movente”.

À medida que a pesquisa narrativa é iniciada, movimentos incertos são vivenciados pelos pesquisadores até a definição do objeto da pesquisa, da hipótese

ou fenômeno a ser investigado. Segundo Clandinin e Connelly (2011) ocorre um ir e vir de platôs.

Nas palavras de Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.32):

A ideia de que é preciso definir uma pergunta para prosseguir numa investigação provém de metodologias próprias das ciências da natureza e por isso é incômoda e estranha para quem pesquisa a própria experiência, uma vez que não se tem de saída uma pergunta, mas uma história.

Contrariando princípios metodológicos que foram ensinados em análises quantitativas, na pesquisa narrativa as hipóteses não precisam estar definidas previamente a fim de que possam ser testadas, pois ao longo da investigação os propósitos, objetivos ou hipóteses podem ser alteradas a medida em que as narrativas são elaboradas pontuam Clandinin e Connelly (2011).

Como ressalta Jorge Larrosa (2002, p. 28) “o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida”.

O processo de pesquisa narrativa é um caminho percorrido entre tensões, fronteiras, certezas iniciais que se tornam incertezas, mudanças de rumo geralmente não programadas pelo escritor, é um processo marcado por complexidade afirmam Clandinin e Connelly (2011). No meu entender, essa forma de pesquisa exige um rigor metodológico e muita seriedade do pesquisador, não se resume a uma prática de contar histórias.

Como a pesquisa da experiência vivida remete às dimensões singulares da vida e da escola, não existem receitas nem fórmulas seguras para se prosseguir nela. [...] A inexistência de um conjunto de passos previamente estabelecido leva a uma falsa suposição de que não existe uma metodologia na investigação. A dificuldade de enfrentar o desafio não justifica o abandono da própria experiência como forma de produzir conhecimentos (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, P. 32).

Produzir conhecimento de forma narrativa é um exercício constante de “construção por desconstrução” que consiste em concordar com a realização de uma travessia como se estivesse à deriva²⁸. Contudo, esse processo de estar à deriva não implica evitar a realização de escolhas, ou mesmo, seguir para qualquer direção.

²⁸ Deriva - Termo cunhado por Humberto Maturana (2001) no campo da Biologia e diz respeito a um curso produzido paulatinamente, conforme interações do sistema e suas circunstâncias. Posteriormente o termo passou a ser usado nas Ciências Humanas por Teresa Esteban (Soligo; Simas, 2014).

Antes, requer a compreensão de que os movimentos são resultantes das interações que se apresentam durante o trajeto (Soligo; Simas, 2014).

Na perspectiva de Soligo e Simas (2014) à deriva ocorre entre o social e o individual, ou seja, na interação, pois a construção do percurso se dá ao considerar a própria narrativa e a do outro como fonte de dados. Ainda que a investigação seja autobiográfica, explicam as autoras, olhar para o vivido de ‘um outro lugar’, permite o eu tornar-se um outro de si mesmo.

É equivocado pensar que produzir uma tese, uma dissertação ou qualquer outro texto acadêmico por meio de escrita narrativa é algo fácil de fazer, pois existe uma tensão permanente entre o gênero solicitado na academia e a escrita na forma narrativa afirmam (Soligo; Simas, 2014).

Aguiar e Ferreira (2021) explicam que esse exercício de “construção por desconstrução” tratado no texto de Soligo e Simas (2014) diz respeito a uma forma de escrita desafiadora que caminha na contramão das pesquisas formalistas nas quais o pensamento lógico-científico é convencionalmente incentivado a partir de uma estrutura colocada “a priori”, geralmente nas pesquisas de mestrado e doutorado.

Diante do exposto, é necessário esclarecer que o investigador narrativo pode enfrentar uma outra tensão que é considerar os participantes como representantes categóricos ou fragmentos de categorias formalistas. Isto porque ao se preocupar com status social e econômico de seus participantes, vê-se tentado a escrever um trabalho de cunho formalista, que por vezes deixa a experiência dos participantes em segundo plano ocupando um papel apenas demonstrativo de desigualdade social. Independentemente de querer uma sociedade melhor para o participante corre-se o risco de enxergar o sujeito e sua história de vida como exemplar de categorias formalistas (Clandinin; Connelly, 2011).

Ao deparar-me com as dificuldades da realização da pesquisa narrativa, eu compartilhava minhas dúvidas com o Núcleo de Pesquisa Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais da UNIMEP, e as sugestões, colaborações, e saberes trocados naquele espaço, me permitiam pensar novos caminhos, rotas e achados para continuar a pesquisa.

Os pesquisadores narrativos compartilham suas escritas ainda em processo de construção com as “comunidades responsivas”. Essas comunidades são formadas por outros sujeitos que leem os trabalhos e apontam sugestões, indicações, caminhos

que possam auxiliar os pesquisadores narrativos a enxergarem outros sentidos que poderiam levar a “outras recontagens” (Clandinin; Connelly, 2011).

Os estudiosos supramencionados chamam a atenção para o fato de que não é somente o explicar sobre a pesquisa, e/ou como se pretende desenvolvê-la que contribui para criação de formas ou trajetos interessantes e possíveis de serem trilhados. No desenrolar da investigação, no campo de pesquisa, o trabalho junto aos participantes favorece esse desenvolvimento. Assim, destacam os autores:

Uma das lições importantes a serem aprendidas pelos pesquisadores narrativos é que eles precisam encontrar muitos lugares, **não apenas no campo de pesquisa**, para explicarem aos outros o que eles estão fazendo, Nós os encorajamos a estabelecerem comunidades em que possam receber retornos do que vem fazendo, lugares contínuos em que eles possam prestar contas do seu trabalho em desenvolvimento com o passar do tempo. À medida que esse procedimento ocorre, mais claros e bem delineados serão seus propósitos (*Ibidem*, 2011, p.110, grifo nosso).

A partir do exposto pelos autores reafirmo meu lugar de membro de uma comunidade responsiva composta pelos membros do Núcleo de Pesquisa da UNIMEP, pois ao apresentar o projeto de pesquisa e o desenvolvimento da pesquisa neste espaço, recebo colaborações, questionamentos, sugestões que me fazem refletir e até repensar minha relação no campo da pesquisa com os participantes.

Considerando o fato de eu estar pesquisando com participantes egressos do Ensino Médio de um Programa de Educação em Tempo Integral cujas vidas estavam e continuaram em movimento, antes e no durante a pesquisa de campo, optei por ouvi-los separadamente respeitando o tempo e disponibilidade de cada sujeito.

Na realização de uma pesquisa narrativa é impossível ou altamente frustrante um pesquisador manter-se silencioso, com intuito de apresentar um “*self* perfeito, idealizado, investigativo, moralizante” destacam Clandinin e Connelly (2011, p. 98).

Isso implica se posicionar, se relacionar, construir dados com os sujeitos e se constituir a partir do espaço tridimensional da pesquisa. Ou seja, viver narrativamente a pesquisa considerando as dimensões sociais, pessoais, temporais e espaciais.

4.3 O espaço metafórico e tridimensional da pesquisa narrativa

Segundo Oliveira (2017), os pesquisadores canadenses Clandinin e Connelly desenvolveram a metáfora do espaço tridimensional da pesquisa narrativa baseados nos princípios da experiência de John Dewey. O princípio da continuidade diz respeito

a dimensão temporal; o princípio da interação diz respeito a dimensão individual/social; e a situação corresponde ao lugar.

Barcelos (2020) a partir dos estudos de Clandinin e Connelly explica que na realização de uma pesquisa narrativa é necessário atentar-se a: temporalidade, aos aspectos pessoais e sociais, e a espacialidade. A temporalidade no sentido de *contínuo experiencial* proposto por Dewey (1938), pois refere-se a experiências passadas e desejo de novas (futuras) experiências, ou possibilidade de histórias futuras. Em relação aos aspectos pessoais a autora destaca os sentimentos, esperança, desejos e reações; no que tange a aspectos sociais destaca o ambiente, força e fatores subjacentes; a espacialidade diz respeito ao contexto da investigação narrativa e histórias dos participantes.

É necessário olhar para quatro dimensões durante a composição de um texto de pesquisa narrativa, para que o mesmo, seja único e global. Esse processo requer um equilíbrio entre: a) olhar para o passado, ou seja, o campo e os textos do campo; b) considerar o futuro, isto é, a audiência e o impacto social e pessoal do trabalho; c) considerar o porquê se escreve, qual é o sentido e significado dessa escrita para o pesquisador e para os participantes; d) considerar a pesquisa dentro de um lugar – a situacionalidade. Nessa lógica, o pesquisador busca compor um texto retrospectivo e prospectivo, introspectivo e extrospectivo, localizando a experiência em um lugar (Clandinin; Connelly, 2011).

As quatro avenidas a serem percorridas durante a escrita de uma pesquisa narrativa apresentam os seguintes aspectos: a) introspectivo - corresponde às condições internas ligadas a sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais; b) extrospectivo – condições existenciais relativas ao meio ambiente; c) retrospectivo – corresponde ao tempo vivido no passado; d) prospectivo – corresponde ao olhar para o futuro explicam os autores (*op.cit*, 2011).

Considerando o espaço tridimensional, é preciso investigar uma experiência, ou experienciá-la olhando para as quatro avenidas, fazendo perguntas simultâneas que indiquem caminhos para cada uma delas, ressaltam os autores (*op.cit*, 2011).

Soligo e Simas (2014), abordam três dimensões da pesquisa narrativa a partir de “lugares” articulados na investigação. Segundo essas autoras o pesquisador desenvolve narrativamente a pesquisa, gradativamente registra por meio de escrita narrativa seus “achados”, se constitui no “durante” como fonte de dados, e ainda

dialoga com os dados iniciais que são as narrativas produzidas. Nos dizeres dos autores (*op. cit.*, 2014, p. 4):

Nosso pressuposto é que as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – nas **fontes de dados**, no **registro do percurso** e no **modo de produção do conhecimento** – e o modo que pesquisamos se caracteriza experiência narrativa em todos eles, de forma articulada (grifo das autoras).

Em relação ao registro como lugar da narrativa, o pesquisador narrativo desempenha três funções: autor, escritor e personagem protagonista. Trata-se de uma escrita nascida da experiência do autor - por isso, é uma escrita de si, sensível, datada e inserida num contexto. O pesquisador é o intérprete da experiência - é quem vivencia a cena e, é aquele que escreve para comunicar um saber que considera válido, um conhecimento a ser compartilhado, aquilo que foi retido durante sua produção. Nessa lógica, o pesquisador é o sujeito nessas três perspectivas supramencionadas (Soligo; Simas, 2014).

O pesquisador narrativo não narra apenas ao expressar-se oralmente ou quando produz algo por escrito, mas também quando pensa. Considerando que o pensamento tem uma forma grandemente narrativa. As autoras defendem que a narrativa reflexiva acerca da investigação, não ocorre exclusivamente por meio da escrita, contudo, reconhecem que este momento é primordial para organizar os pensamentos construídos ou em processo de elaboração. Além disso, é necessário apontar que: “[...] o pesquisador suas experiências de investigar e escrever - e o contexto da pesquisa modificam ele próprio, as experiências que vão acontecendo e o contexto, sempre dialeticamente, em todo o percurso” (Soligo; Simas, 2014).

4.4 A importância da arqueologia e do inventário

No decorrer da realização dessa pesquisa narrativa optei por escrever um diário com os achados da minha pesquisa, a fim de registrar acontecimentos importantes durante o processo.

Esses acontecimentos registrados no meu diário de pesquisa foram estratégicos para me auxiliar a contar a história da construção desta experiência de pesquisa pois permitiram uma reflexão equilibrada que complementa o observado e os guardados da memória.

Destarte, escrever “no durante” a realização da pesquisa narrativa permite ao pesquisador distanciar-se do vivido, e de um outro lugar, com um outro olhar ele visualiza aquilo que anteriormente não alcançava do lugar em que estava. Novos sentidos são construídos por meio da experiência “de distanciamento, estranhamento e ressignificação do vivido”. Assim, o pesquisador reflete acerca da ação, toma consciência e constrói possibilidades (Soligo; Simas, 2014).

Corroborando a afirmativa de Soligo e Simas (2014) os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015) apresentam duas ações essenciais ao pesquisador narrativo durante a experiência e composição dos dados. A primeira ação é a recuperação daquilo que se achava perdido, ou seja, a arqueologia. A segunda ação é a organização dos documentos e informações encontradas em possíveis retomadas da história que é denominada como inventário.

Conforme os autores supramencionados baseados nos estudos de Lima (2005) explicam que a arqueologia faz alusão ao trabalho de um arqueólogo que busca reunir fragmentos que compõem uma peça, ou um objeto que não existe mais em sua totalidade. Ao reunir esses fragmentos é possível chegar a uma ideia do que era aquele objeto completo, mas é preciso compreender que lacunas persistirão e precisarão ser preenchidas posteriormente por meio de memórias e interpretações.

Inventariar os dados garante ao pesquisador não se apoiar apenas em sua memória e ainda, pode auxiliá-lo posteriormente nas análises, assim como na consulta sobre a cronologia dos acontecimentos. Esse inventário tem um papel fundamental no apoio à memória durante a reescrita da narrativa (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

“Inventariar os dados e cotejar com eles o que foi narrado leva o pesquisador a uma reescrita trabalhosa sistemática e recorrente da história. E isso já se configura como um nível maior de distanciamento” (*ibidem*, 2015, p. 34).

Diante do exposto, apresento a primeira lição que aprendi como pesquisadora narrativa é que: o inventário fornece os passos trilhados pelo pesquisador no tornar-se um pesquisador narrativo, e revela ainda, os caminhos da experiência, sua origem e seu desenvolvimento (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

4.5 A pesquisa narrativa e o Paradigma Indiciário como lente de análise

Como modelo de investigação na presente pesquisa adotei o paradigma indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Esse modelo pode ser alinhado à pesquisa narrativa porque contrapõe-se à simples generalização e quantificação características do modelo positivista. O paradigma indiciário é um método heurístico que se centra nos detalhes, pistas, resíduos, sinais, indícios e vestígios que possam surgir durante análises das narrativas. Nesse sentido, a realidade pode se apresentar de maneira opaca, porém os indícios tornam possível a decifração. (Rodrigues, 2005).

A autora (*op. cit.*, 2005, p. 216) destaca:

[...] o paradigma indiciário tem raízes que remontam à própria origem da humanidade e se traduz em um saber de tipo venatório, caracterizado pela capacidade de tomar dados aparentemente irrelevantes e descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente experimentável.

Segundo Aguiar e Ferreira (2021), esse método visa construir a totalidade de determinado objeto por meio de vias indiretas, utilizando-se de sinais e indícios, que Ginzburg denominava como ‘zonas privilegiadas’ para interpretar uma realidade por ele chamada de “opaca”.

Conforme Rodrigues (2005), o indício é o que dá coerência aos fenômenos existentes. Fundamentado num rigor flexível encontra uma verdade provável a partir da combinação de técnica e intuição, acrescentando-se a sensibilidade aos sons, sabores e odores. Não diz respeito a verdade baseada no paradigma positivista, nem a incredulidade cética daqueles que pensam ser impossível encontrá-la, tampouco, defende o relativismo pós-moderno. Nessa lógica, há uma estreita relação entre a natureza e cultura, discrepante do rigor no sentido galileano, pois é flexível e localiza-se no primeiro caso.

O Paradigma indiciário aprecia a relação emocional do pesquisador com seu objeto, aquilo que é particular, saber individual contrário às generalizações. Os “indícios mudos” ou “provas extratécnicas” são possíveis de serem verificados pela narrativa histórica não somente através de provas visíveis ou tocáveis, mas por meio estudo dos efeitos. Discussão que Ginzburg aborda a tensão entre prova e retórica, considerando o trabalho de um historiador um trabalho artesanal caracterizado pela

técnica, averiguação fortemente especializada, no qual saber e retórica se complementam (Rodrigues, 2005).

De acordo com Rodrigues (2005), ao comparar as variáveis de uma pesquisa indiciária aos fios de um tapete, Ginzburg define campo de pesquisa como território, o pesquisador é comparado a um tecelão que procura indícios de,

[...] um padrão que [re]une as informações em uma interpretação que encontra seu significado no contexto teórico sustentado pela urdidura dos fios. A consistência da teia revelada no trabalho do pesquisador [tecelão] é verificável “percorrendo-se o tapete com os olhos em várias direções (Ginzburg, 1989, p.170).

Considerando que as fontes históricas não são janelas escancaradas como acreditam os positivistas, tampouco, muros que impedem a visão como pensam os céticos, as fontes são comparáveis a espelhos deformantes que requerem uma prática de imaginação, argumentação e retórica elementos necessários para análise da distorção. Por este motivo, a análise indiciária requer intuição, sensibilidade e inteligência para atentar-se às metáforas, metonímias e deslocamentos que se intrometem na pesquisa mesmo sem serem convidados (Rodrigues, 2005).

Segundo a autora Rodrigues (2005), o posicionamento investigativo que aproxima “erudição, criatividade, imaginação e rigor” a fim de construir análises perfeitas que partem do detalhe para a totalidade, são indicados nesse tipo de análise proposta por Carlo Ginzburg em seus escritos (ensaios) que desafiam o historiador/pesquisador a ter coragem de imaginar quando os indícios não podem ser comprovados pela experimentação direta. Dito de outra forma, é um convite à postura de investigação anti hegemônica ou de cunho positivistas.

Por meio de questionamentos narrativos constituídos durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como de práticas de alternância entre micro e o macro, distanciamento e estranhamento, análise de recorrências e irregularidades ou anormalidades torna-se possível decifrar os indícios. Se apropriando e utilizando um rigor flexível, é possível aproximar-se do outro, todavia, conservando o que não foi possível decifrar “de tudo o que é humano”, até de nós mesmos, comprometendo-nos com a escrita de uma narrativa que conserva os princípios da verdade e totalidade (Aguiar; Ferreira, 2021).

Conforme Aguiar e Ferreira (2021), o rigor flexível do Paradigma Indiciário diz respeito a adoção de procedimentos metódicos que se amparam no ato de questionar,

ou seja, no duvidar a fim de conhecer. Para tanto, é preciso distância e estranhamento aliados à tais procedimentos que não são necessariamente únicos ou preestabelecidos. Perguntas narrativas feitas a nós mesmos e ao objeto investigado, marcam a nossa presença enquanto pesquisador, e por meio do compromisso de respeitar a narrativa de si mesmo e a do seu interlocutor, implica-se construir significações coletivas (*ibidem*, 2021). Nos dizeres de Aguiar e Ferreira (2021, p. 9):

A leitura indiciária é a narrativa de nós mesmos, de nossa pesquisa, de nosso objeto [...] Requer compromisso com as perguntas realizadas e objetos estudados, bem como a disposição da partilha com o outro, a escolha das palavras e dos fatos, certa ordenação lógica e criteriosa que mobiliza emoções tanto no narrador quanto em seus interlocutores.

Aguiar e Ferreira (2021) alertam que durante a pesquisa é necessário atitudes como distanciamento e estranhamento por parte do pesquisador em relação ao material pesquisado, postura indicada e largamente assumida por Ginzburg (2001) na obra 'Olhos de Madeira'.

Sendo assim, estranhar é buscar compreender aquilo que não está óbvio no mundo, assumindo a postura curiosa como de uma criança que deseja descobrir o porquê das coisas e o nome de tais coisas. É um convite a tomar consciência de que numa sociedade globalizada, o mundo todo pode ser entendido como nossa casa, mas, no entanto, podemos sentir estrangeiros em relação a algo ou alguém. É um auto convidar-se a buscar elementos e temáticas não óbvias (Leonardi; Aguiar, 2010).

O ato de distanciar-se implica "estranhar-se", como um forasteiro, estrangeiro de si mesmo, que olha com profundidade para dentro de si, com intuito de compreender de que forma se envolveu e foi envolvido pela pesquisa que se propôs a realizar, percebendo como expôs narrativamente as preferências metodológicas, questionamentos, tensões, e decisões tomadas (Aguiar; Ferreira, 2021).

Além disso, o paradigma indiciário constitui-se uma ferramenta adequada na realização de pesquisa narrativa, pois visa compreender os significados diversos e múltiplos de sentidos da escrita que ultrapassam a obviedade, comprometendo-se com aquilo que está posto pelo registro mesmo que não tenha sido formalmente dito (Aguiar; Ferreira, 2021).

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) recomendam duas atitudes consideradas primordiais para análise das narrativas de experiências: a primeira é o conhecimento epistemológico acerca do objeto investigado, que pode ser adquirido através de

estudo das produções relativas à temática investigada; a segunda atitude é a interpretação amparada na intuição. Esta última, baseia-se nos trabalhos como docente, trocas de conhecimentos com grupos de professores na escola, gestão, formações de professores entre outros.

Nas pesquisas narrativas com análises indiciárias Lima, Geraldi e Geraldi (2015) afirmam que algumas hipóteses são elaboradas como explicação, e são chamadas de lições. Estas, passarão a valer como conselhos, de acordo com sentido usado pelo filósofo Walter Benjamin. Tais lições, são oriundas da história elaborada por meio do raciocínio por abdução.

De acordo com Peres e Freitas (2021), baseados nos estudos de Charles Pierce o raciocínio por abdução consiste na criação de hipóteses explicativas para fatos surpreendentes. É uma operação lógica capaz de introduzir novas ideias, e sugere algo que “pode ser”. Esse raciocínio tem como objetivo descobrir algo que não se conhece, por meio de hipóteses explicativas partindo de algo que já se conhece; ou seja, parte do fato ou juízo perceptivo, indicam os autores. Por isso, cabe ao sujeito adotar provisoriamente uma hipótese que sugere que algo pode ser. Em outras palavras, por meio da inferência abductiva ou hipótese explicativa interpreta-se e atribui-se significado, procurando uma verdade a partir de indícios.

No entanto, os autores (Peres; Freitas, 2021) advertem que “abduções aligeiradas a partir de indícios que não são possíveis de serem verificados podem gerar excessos ou equívocos interpretativos. Por este motivo, a “boa abdução” requer uma hipótese explicativa viável e capaz de explicar determinados fatos e ainda, de dirimir “toda dúvida ou surpresa”. Pois, durante a inferência podem ser negadas ou afirmadas novas hipóteses. Diferentemente do juízo a partir do qual se parte que não permite negação. Assim, quando um fato é reconhecido como verdadeiro é necessário criar uma hipótese explicativa verdadeira afirmam Peres e Freitas (2021).

Isto posto, é possível concordar Lima, Geraldi e Geraldi (2015) quando orientam que com hipóteses interpretativas resultam da reflexão sobre a experiência narrada, a partir de uma vasta compreensão da educação e: “da cosmovisão que subjaz às ações e às percepções do pesquisador das quais se deve ressaltar a sua visão do que é fazer ciência.” Ou seja, não há necessariamente o que se comprovar, mas há muito a ser compreendido (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 36).

Esclarecido o caminho pelo qual pretendo realizar as análises, o próximo item abordará os caminhos da experiência – arqueologia e inventário do processo investigativo.

4.6 Os caminhos da experiência

Início este item narrando por meio de um texto narrativo reflexivo que revela como foi meu contato com a escola onde os egressos estudaram, a recepção e o aceite. Na sequência, apresento a forma escolhida para a construção dos textos de campo, ou seja, das narrativas com os egressos de 2017 a 2020 do Programa Escola da Autoria. Os caminhos da experiência retratam ainda, meu retorno à Escola Júlia Gonçalves Passarinho, Escola da Autoria em Corumbá-MS, o processo de localização dos sujeitos, e o desafio da negociação com os participantes da pesquisa.

A partir de textos narrativos reflexivos, foi possível registrar o duplo movimento da experiência vivenciada pelo pesquisador “[...] vivenciando a experiência e fazendo parte dela”, ressaltam Clandinin e Connelly (2011, p.120).

Após cada subitem eu apresento as lições que aprendi durante a construção da pesquisa.

4.6.1 Meu retorno à Escola da Autoria

No mês novembro de dois mil e vinte e um, após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética da UNIMEP via parecer nº 5.130.649/2021 compareci à uma das Escolas em Tempo Integral que desenvolve o Programa Escola da Autoria no estado de Mato Grosso do Sul para apresentar a pesquisa ao diretor(a) e solicitar acesso ao Projeto Político Pedagógico do Programa na escola; às atas de resultados finais; bem como às pastas individuais dos egressos que vivenciaram e concluíram o referido programa, para levantamento de dados referentes ao contato.

A escola onde realizei a investigação está localizada em um município no interior de Mato Grosso do Sul, há mais de 400 km da capital, e desenvolve o programa desde o ano de 2017, ano da implantação do programa no estado. A

seleção dessa escola para pesquisa se deu em virtude de eu ter trabalhado na instituição no ano letivo de 2016 e ter vivenciado um pouco da experiência escolar antes da implantação do referido programa. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p.100): “As histórias que trazemos [...] estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos.

Cheguei à escola e fui muito bem recebida por um funcionário da portaria que há muito tempo trabalha nesta escola, desde quando eu trabalhava lá. Ao perguntar sobre o diretor(a) ele informou que ela estava presente e com certeza me receberia, pois era uma pessoa muito educada. Ele me acompanhou até à sala da direção no final de um corredor que continha uma pintura com os quatro pilares da educação segundo a UNESCO. Essa pintura não estava lá há cinco anos atrás pensei... mas a escola continuava muito limpa e agradável aos meus olhos.

No entanto, não cheguei a estranhar aquele espaço, mesmo após reformas, eu sentia intimidade com o lugar e com a história que compõem narrativa institucional.

A diretora com um olhar atento disse que eu poderia entrar para conversar, imediatamente expliquei que era pesquisadora da UNIMEP e mostrei uma carta de apresentação com dados sobre a minha pesquisa. No entanto, talvez por ansiedade, disparei a falar que eu era estudante egressa do ensino médio de uma escola estadual do MS, e que estava cursando o doutorado em educação.

Na sequência, expliquei brevemente o tema, e os objetivos da minha pesquisa, e ao ouvir minha narrativa, e tudo que os estudos me proporcionaram, a diretora disse que muitos estudantes daquela escola também teriam muitas experiências para contar. Prontamente permitiu a liberação dos dados necessários para localização dos estudantes e envio do convite para participar da pesquisa.

Lembro-me de ter voltado para casa muito feliz pela direção da escola permitir a realização da pesquisa e o acesso aos contatos dos egressos.

4.6.2 Localizando os sujeitos da pesquisa

A partir da permissão concedida pela diretora da escola comecei a fazer contato com os egressos a partir de dezembro de 2021. Na oportunidade foram localizados e convidados via e-mail, contato telefônico e/ou WhatsApp um total de 40 sujeitos

egressos maiores de 18 anos, formados no ensino médio de tempo integral (Programa Escola da Autoria em MS) entre os anos de 2017 a 2020. No período da busca eu estava com a expectativa de encontrar muito mais sujeitos, porém, muitos telefones haviam modificado, e-mails sem respostas, mudanças de endereços... Afinal alguns estudantes já haviam passado pela escola há cerca de 5 anos.

Os egressos localizados receberam uma carta convite com um link onde constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o formulário de caracterização do participante no Programa e verificação de disponibilidade/forma para participar da pesquisa. As cartas convites foram entregues via e-mail e whatsApp, pois, não consegui localizar nenhum estudante pessoalmente.

A partir do recebimento dos formulários preenchidos, entrei em contato com 9 egressos que preencheram o aceite em participar da pesquisa, todos maiores de 18 anos, formados no ensino médio de tempo integral (Programa Escola da Autoria em MS) entre os anos de 2017 e 2020. No entanto, um dos estudantes, egresso do ano de 2017, que havia preenchido o (TCLE) e o formulário de caracterização, no qual escolheu uma reunião virtual, não respondeu aos meus contatos para agendamento do encontro. Tentei por várias vezes, mas acredito que por algum motivo pessoal, ele tenha desistido. Sendo assim, ficaram 8 sujeitos participantes da pesquisa.

Desses 8 (oito) sujeitos que participaram da pesquisa narrativa 4 (quatro) são do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino. Inicialmente propus no projeto de pesquisa trabalhar com no máximo 10 egressos, pois se trata de uma pesquisa narrativa. Sendo assim, é importante lembrar que em uma pesquisa narrativa de cunho qualitativo, o pesquisador constrói os dados juntamente com os entrevistados e não apenas coleta-os.

Compreendendo que as produções narrativas poderiam demandar mais de um encontro com cada participante, justifico que não é conveniente um número muito elevado de sujeitos, considerando que não se trata de aplicação de um questionário. Ou seja, acredito que 8 participantes constituiu um número adequado para realização dessa abordagem. Segundo Risseman (2003, p. 6):

As abordagens narrativas não são apropriadas para estudos de um grande número de sujeitos sem nomes e sem rostos. Pois alguns modos de análise são lentos e meticulosos, exigindo atenção à sutileza: nuances do discurso, a organização de uma resposta, as relações entre pesquisador e sujeito, relações sociais e históricas, contextos – narrativas culturais que tornam possíveis histórias pessoais”.

Dentre os variados tipos de textos de campo que podem ser desenvolvidos em uma Pesquisa Narrativa como: histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, caixa de memórias, fotografias, documentos etc. optei pela construção dos textos de campo a partir de um roteiro com questões semiestruturadas. Essa forma sugerida pelo núcleo de pesquisa poderia abordar tanto as narrativas feitas na forma oral ou na forma escrita.

A segunda lição aprendida durante a construção dos dados (textos de campo) É que não há receita pronta! Pesquisadores narrativos precisam estar abertos a possibilidades imaginativas para composição das produções narrativas (Clandinin; Connelly, 2011).

4.6.3 O desafio da negociação

A escolha de como produzir os textos de campo (narrativas) com os sujeitos participantes, foi inicialmente negociada no momento em que os mesmos, preencheram o questionário de identificação anexado ao TCLE. Ou seja, o roteiro solicitava que o estudante egresso escolhesse se gostaria de produzir as narrativas oralmente/ presencialmente; ou produzir oralmente por meio de encontro virtual/ remoto; ou ainda se desejava produzir por meio de narrativas escritas a partir do roteiro encaminhado via e-mail ou WhatsApp. O roteiro seria o mesmo independente da escolha do participante.

As produções narrativas (a partir do roteiro) buscariam encorajar e estimular os sujeitos participantes a contarem algo, sobre algum acontecimento importante de suas vidas, neste caso relacionado a experiência no Programa Escola da Autoria. As questões abertas abordavam temas como infância, escolarização, experiências antes, durante e após a passagem do egresso pela Escola da Autoria.

Resolvi entrar em contato conforme a ordem de respostas recebidas e sistematizadas no questionário do Google Forms. Os egressos solicitaram participar narrando oralmente suas experiências, e três egressos optaram por narrar de forma escrita as experiências.

Após agendar as datas e horários com os participantes que desejavam construir as narrativas oralmente, percebi que teria de conquistar esses sujeitos e

deixá-los confortáveis o suficiente para narrarem suas experiências vividas. Evidentemente, não se tratava de uma tarefa fácil de exercer, pois cativar os sujeitos a ponto de se “abrirem” e confiarem em mim como pesquisadora demandaria sensibilidade e tempo.

Tive a sensação de chegar atrasada na experiência dos sujeitos, no campo de pesquisa, nas histórias narrativas da escola. Eles não estavam mais na escola, as vidas continuavam em movimento, cada participante seguia sua trajetória em contexto próprio. Senti novamente muitas dúvidas, mas lembrei que as tensões fariam parte do caminho de me tornar pesquisadora narrativa. Simplesmente segui! Percebi que não faria uma pesquisa durante a experiência formativa e sim após a experiência formativa dos egressos da Escola da Autoria.

As produções orais foram agendadas por meio de WhatsApp entre o final do mês de dezembro de 2021 até o mês de março de 2022. Aos poucos obtive a resposta de alguns participantes que pareciam ansiosos para narrarem suas experiências e colaborarem para a pesquisa.

Em relação aos egressos que optaram por construir as narrativas de forma escrita, encaminhei um e-mail, com o roteiro das questões semiestruturadas para que me respondessem em forma de uma única narrativa ou em três narrativas que abordassem os temas propostos. Também entrei em contato por WhatsApp para explicar melhor o processo.

Compreendendo que ao iniciar a pesquisa de campo precisava contar para os egressos as razões que me levaram a propor essa pesquisa narrativa, ao me apresentar falava brevemente um pouco de mim e porque me interessei em narrar experiências de egressos do ensino médio do Programa Escola da Autoria. A intenção era criar um vínculo e confiança entre pesquisador e pesquisado, apontando inicialmente algo em comum, eu também me identificava como egressa de ensino médio de uma escola Pública, atualmente pesquisadora de pós-graduação.

Mas como fazer isso com os egressos que optaram de forma escrita? Em meio a pandemia da Covid-19? A opção foi realizar a negociação via *WhatsApp* o meio mais rápido de conversar com eles. E foi assim aos poucos, bem lentamente que fui constituindo uma relação com esses participantes.

Conforme Clandinin e Connelly (2011) a relação entre pesquisador e participante é tão frágil que está sempre sujeita a ser negociada continuamente e o

pesquisador explica constantemente o que pretende fazer. Daí emerge minha terceira lição: “Relacionamentos pulsam com o tempo [...] Intimidade é necessária na pesquisa narrativa (p.109).” É necessário aprender a negociar relacionamentos, propósitos, transições, modos de ser útil (Clandinin; Connelly, 2011).

Penso que compreender a significação atribuída pelos egressos do Programa Escola da Autoria acerca da experiência formativa de ensino médio em tempo integral necessita sensibilidade do investigador, por isso, faço uma reflexão sobre o momento da construção das narrativas.

Sirvo-me dos dizeres de Jorge Larrosa (2002) e faço uma analogia a esse momento de construção das narrativas. O autor afirma que experiência é um processo que requer parar para escutar mais devagar o participante da pesquisa, olhar mais devagar, parar sentir de certa forma o que este sujeito está sentido, sentir mais devagar e demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo sobre a narrativa, suspender a vontade de falar e não ouvir, cultivar a delicadeza e não produzir dados como algo automático, é preciso cultivar a arte do encontro, calar mais e ter paciência para ouvir. É fundamental permitir-se nesse tempo e espaço viver a experiência narrativa junto com o participante.

Ainda que o acontecimento de passar pelo Programa Escola da Autoria seja comum aos diversos sujeitos, estes não fizeram a mesma experiência ou não passam pela mesma experiência. “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (Jorge Larrosa, 2002, p. 27).

O maior interesse da pesquisa narrativa está em compreender nas experiências de seus participantes o crescimento/desenvolvimento ocorrido, ou seja, a transformação na história de vida dos sujeitos envolvidos. Desenvolvimento este conforme o sentido atribuído por John Dewey e corroborado por Clandinin e Connelly. Por este motivo advertem os autores: “[...] tão difícil quanto pode ser contar uma história, mais difícil ainda é a tarefa igualmente importante, de recontar as histórias que permitem desenvolvimento e mudança” (*Ibidem*, 2011, p. 108).

Na próxima seção apresento os egressos, participantes da pesquisa, que aceitaram narrar suas experiências formativas no ensino médio em uma escola sul-mato-grossense que desenvolve o Programa Escola da Autoria. Os participantes que

apresentarei preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aprovado pelo comitê de ética da Universidade Metodista de Piracicaba.

Para a referida apresentação optei por utilizar dados respondidos no questionário de identificação anexado ao TCLE, prontuários de matrícula dos sujeitos, e produções narrativas elaboradas durante a pesquisa. Contudo, os nomes utilizados serão fictícios para garantia do sigilo sobre a identidade dos participantes egressos do Programa. São eles: Ana, Beatriz, Cecília, Diana e Everton, Flávio, Gustavo.

Como é possível perceber apresento apenas 7(sete) nomes de participantes, isso se deve ao fato de um segundo participante ter sido por mim eliminado da pesquisa, pois, embora tenha aceitado narrar (de forma escrita) sua experiência formativa do Ensino Médio em Tempo Integral preenchendo o aceite e respondendo aos contatos de WhatsApp e e-mail, não produziu as narrativas ou uma narrativa de acordo com o solicitado. Ou seja, respondia de forma evasiva e em pouquíssimas palavras às questões propostas no roteiro algo que inviabilizaria a análise. Diante desse fato tentei marcar uma reunião presencial ou virtual, mas talvez por timidez ele não aceitou. A negociação não teve êxito.

Na próxima seção apresento os sujeitos da pesquisa; as categorias constituídas a partir das narrativas de experiência narradas; revisito um conceito de “experiência formativa” que é importante para compreensão das narrativas, bem como, realizo as análises das experiências dos egressos do Programa Escola da Autoria, por meio do Paradigma Indiciário.

5 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA NA VOZ DOS EGRESSOS

Para iniciar essa seção acerca das experiências formativas dos egressos do Programa da Escola da Autoria, apresento mais um texto narrativo reflexivo que contém colaborações e indagações realizadas durante minha apresentação para a comunidade responsiva no curso de doutorado da UNIMEP. Acontecimento este que ficou marcado na minha memória e corporificado no meu diário de pesquisa.

Na sequência, apresento os participantes da pesquisa, a maneira como as narrativas de experiência foram construídas e a estrutura de análise utilizada. Nesse sentido, ressalto que selecionei recortes das narrativas que são fundamentais para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. Não apresentarei os textos completos das narrativas considerando que os excertos selecionados, extraídos das narrativas, permitem a compreensão da experiência formativa narrada pelos sujeitos. Conseqüentemente, a significação atribuída à experiência do vivido no Programa Escola da Autoria em Corumbá-MS.

O processo de análise das narrativas foi realizado a partir do paradigma indiciário. Considerando procedimentos como: fírasa; proposição de elementos estruturais; identificação de elementos isomorfos; aplicação dos elementos imponderáveis: acaso, fardo, golpe de vista e intuição; e por fim, a visão não insular que diz respeito a aspectos culturais comuns aos sujeitos (Leandro; Passos, 2021).

Os indícios narrativos (interpretação dos dados) revelam a significação dada pelos egressos do PEA à experiência do vivido. E a pesquisadora interpreta as histórias significadas pelos sujeitos à luz de estudos de John Dewey e outros autores. Por fim, a análise desses dados permite a composição de “lições” extraídas da experiência dos participantes. Bem como, a criação de um final provisório para a grande narrativa que se encerra em um lugar transitório.

5.1 Reflexões sobre o desafio de ouvir

Era oito de junho do ano de dois mil e vinte dois quando realizei mais uma apresentação ao Núcleo de Pesquisa Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais da UNIMEP e tive a grata satisfação de ouvir contribuições

importantes dos pesquisadores presentes. Dentre eles, um professor convidado do Núcleo de Filosofia e História do PPGE que apontou diversas questões, e inclusive me indicou a leitura do poema “Escutatória” de Rubem Alves.

O professor comentou acerca do desafio e importância de ouvir as pessoas no contexto de uma sociedade onde a experiência está empobrecida, e na qual somos bombardeados de informações que nos colocam diante de uma vertigem, que prejudica a capacidade de escutar. Nesse contexto, as percepções chegam a ficar atrofiadas como um tipo de regressão estética. Confesso que graciosamente, fui afetada pela fala deste professor, bem como, pela leitura do poema Escutatória de Rubem Alves apresentado a seguir:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória.
 Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil.
 Diz Alberto Caeiro que... Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.
 É preciso também não ter filosofia nenhuma.
 Filosofia é um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Para se ver, é preciso que a cabeça esteja vazia.
 Parafraseio o Alberto Caeiro: Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito.
 É preciso também que haja silêncio dentro da alma.
 Daí a dificuldade:
 A gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor...
 Sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer.
 Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração...
 E precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor.
 Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade.
 [...]
 E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia.
 Eu comecei a ouvir.
 Fernando Pessoa conhecia a experiência...
 E, se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras...
 No lugar onde não há palavras.
 [...]
 Para mim, Deus é isto: A beleza que se ouve no silêncio.
 Daí a importância de saber ouvir os outros: A beleza mora lá também.
 Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto.

A partir da leitura desse poema imaginei como seria ótimo se eu tivesse feito um curso de escutatória, mas não fiz! Passei pelo desafio de ouvir o dito e o “não dito” pelos sujeitos, ampliando a capacidade de perceber indícios a partir dessas narrativas.

Constatei que ao ler o poema, as lições aprendidas no processo de me constituir pesquisadora narrativa foram ratificadas. É necessário sensibilidade, humildade, ouvir profundamente com silêncio de alma para compreensão aquilo que o outro tem a dizer. É preciso se despir de qualquer arrogância, preconceito ou pré-julgamento acerca das narrativas ouvidas.

Nesse mesmo dia, durante a apresentação, fui questionada por uma das docentes pesquisadora do Núcleo Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais sobre algo que “não estava muito claro” na minha fala, o que era de fato a “experiência formativa” que eu mencionava na apresentação. Pensei que era muito importante esclarecer o uso desse termo na pesquisa.

Considerando as contribuições dos professores supramencionados, reconheço que tenho uma dívida de gratidão para com eles, e principalmente com minha orientadora que sempre me encorajou a inovar e viver a viagem formativa do curso de doutorado.

5.2 A experiência formativa: uma viagem interior

[...] a ideia de **experiência formativa**, essa ideia implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (Larrosa, 2003, p. 53, grifo do autor)

Essa viagem da qual Jorge Larrosa (2003) trata, é a viagem que gera desenvolvimento, crescimento pessoal e social dos sujeitos que a realizam. Pois, segundo esse autor, formação não significa necessariamente a aprendizagem de algo.

A questão da formação não corresponde a uma relação exterior com algo que se aprende, relação que não implicaria transformação, ou seja, em um sujeito inalterado. Ao contrário, a formação requer uma relação interior com a matéria de estudo, sendo assim, uma experiência que forma ou transforma o sujeito, explica Jorge Larrosa.

Penso que neste ponto, Jorge Larrosa trouxe um conceito que vai ao encontro ao conceito de experiência educativa em John Dewey visto que ambos defendem essa espécie de transformação do sujeito ao aprender algo.

De um jeito poético e metafórico, Jorge Larrosa ressalta que o sujeito pode ter sua forma modificada, sua maneira de ser, convertendo-se em sua própria forma, a partir da viagem – experiência – realizada,

Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (Jorge Larrosa, 2003, p.52).

Ao ser atravessado pela interação com algo exterior o sujeito pode vir a ser transformado. Essa formação é compreendida pelo autor como uma viagem não planejada, não rascunhada antecipadamente; trata-se portanto de uma viagem aberta com inúmeras possibilidades, na qual não se sabe ao certo aonde é possível chegar. Sem roteiro antecipado, pois é no interior; é “uma chamada não transitiva” assim como na experiência estética.

Outrossim, o autor Carvalho (2016) faz uma importante distinção entre os termos “formação” e “aprendizagem”, e afirma que qualquer processo formativo implica algum tipo de aprendizagem, no entanto, nem toda aprendizagem implica processo formativo. A noção de “aprendizagem” diz respeito a alguém que veio a saber uma nova informação, ou um conceito, ou ainda, uma capacidade. Contudo, esse algo novo, pode ou não provocar uma transformação no sujeito.

A característica distintiva do conceito de formação é o fato desse tipo de aprendizagem provocar necessariamente uma transformação no sujeito que o aprendeu. Assim, as experiências e aprendizagens constituem o sujeito de forma singular no mundo, pois nem tudo que é aprendido pelo sujeito tem poder de deixar uma marca em sua vida. Sendo assim, uma experiência torna-se formativa devido a seu caráter afetivo destaca Carvalho (2016, p.101):

[...] um livro que lemos, um filme a que assistimos ou uma bronca que tomamos ressoa em nosso interior, como a nota de um instrumento que, ao ser tocado, *ressoa* em nosso interior, como a corda de outro. Trata-se, pois, de um *encontro* entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior.

Conforme Carvalho (2016), refletir sobre a vida escolar como uma experiência existencial requer, um pensar para além do sentido dessa instituição como um “sistema” ou “estrutura”, é pensar sobre o papel da escola na constituição dos sujeitos que ali interagem. Na escola são abertas diversas relações entre os sujeitos, pois ali, ocorrem transformações significativas que marcam e constituem a vida das pessoas. Por exemplo, de um licenciado(a) que se torna professor(a), assim como, de uma criança que se torna estudante. Essas transformações apresentam singularidades, ainda que aconteçam em ambientes coletivos.

Narrar uma experiência escolar – em seu caráter contingente, único e mesmo pessoal – implica atribuir um sentido para **acontecimentos que nos afetaram** na qualidade de aluno, de professor ou de pai. Implica, em síntese, atribuir significado àquilo que ocorre a alguém em suas diversas modalidades de relação com a escola, com suas práticas culturais, seus saberes e com a pluralidade de sujeitos singulares que a frequentam e interagem entre si (Carvalho, 2016, p. 19, grifo nosso).

Considerando a citação de Carvalho (2016) é importante compreender o qual é o sentido atribuído ao termo acontecimento e como ele pode ser articulado a ideia de experiência educativa.

Ao estudar a experiência formativa dos sujeitos egressos do Programa Escola da Autoria pretendo conhecer também os acontecimentos que marcaram a passagem desse egresso no ensino médio cursado em tempo integral em uma escola localizada em Corumbá -MS. E a partir da narrativa de tais sujeitos, compreender como suas vidas foram afetadas pelo PEA.

Pretendo conhecer a viagem experiencial formativa constituída de bons ou maus momentos, de um ensino libertador ou conservador do *status quo*, marcada pela singularidade das interações, situações e contextos distintos, tempos distintos e de experiências distintas.

Os autores Freitas e Fiorentini (2007) apresentam a definição de experiência formativa a partir dos estudos de Jorge Larrosa, e enfatizaram que a experiência formativa seria “aquilo que nos passa”, por este motivo, é algo que requer atribuição de sentido. Para tanto, o uso de narrativas compostas por nossas crenças e valores favorecem a reflexão, considerando que as narrativas variam e modificam-se conforme o tempo e lugar que o sujeito ocupa na sociedade.

Apoiados em seus estudos de outros pesquisadores, Freitas e Fiorentini (2007, p. 66) definem dois tipos distintos de análises utilizadas em pesquisa narrativa. O

primeiro tipo é a “análise de narrativas” e o segundo as “análises narrativas”. Nas análises de narrativas as histórias são usadas como dados de pesquisa e geram categorias. Por outro lado, as análises narrativas “coletam as descrições de eventos e de outros acontecimentos se geram uma narrativa como produto da pesquisa”.

Ambos os tipos de análise são recomendáveis e até mesmo complementares, no entanto: “[...] neste tipo de pesquisa, o narrador fornece tanto o contexto como a interpretação, permitindo ao pesquisador uma compreensão mais orgânica e histórica do processo [...]” (Freitas; Fiorentini, 2007, p.66).

Isto posto, nessa seção apresentarei as narrativas de experiências formativas nas vozes dos egressos da escola da autoria.

Sabendo que o conceito chave da pesquisa narrativa é a temporalidade, esse estudo, considera dois pontos fundamentais e complementares: o primeiro diz respeito a ideia do estranhamento de si, de se enxergar como forasteiro em viagem para dentro de si mesmo, de alguém que se olha com profundidade a fim de compreender a própria experiência formativa. O segundo ponto é que o viajante e narrador recorrem a memórias do passado, falam de uma paisagem presente, mas olha para o futuro, considerando que estarem em viagem leva-os à novas paisagens que se transformam e os transformam a cada novo contexto situacional.

Ao narrarem os acontecimentos que marcaram a experiência formativa no ensino médio em tempo integral os participantes rememoram, e se “enxergam” ao mesmo tempo em que se transformam. Nesta pesquisa, somos todos viajantes para dentro de nós mesmos compreendendo e interpretando juntos os acontecimentos e fragmentos da nossa a experiência humana.

Sabendo que a transformação dos textos de campo em textos de pesquisa é considerada uma das fases mais difíceis da investigação, aceitei o desafio de criar um texto narrativo global e único, recomendação de Clandinin e Connelly (2011).

O texto elaborado nesta seção, pretende comunicar as experiências dos estudantes egressos do Programa Escola da Autoria revelando a significação atribuída à experiência formativa.

Foi necessário compreender que ao produzir eu escreveria sobre pessoas, lugares e coisas em transformação. Conforme (Clandinin; Connelly, 2011, p.193): “[...] não é dizer que pessoas, lugares e coisas são desta ou daquela maneira, mas que elas têm uma história narrativa e que estão avançando”.

Desenvolvi os temas e cruzei a análise dos participantes, entrecruzando as histórias vivenciadas na paisagem pantaneira sul-mato-grossense. Assim, colocarei a minha própria marca no trabalho, unindo descrição, narração e argumentação-elementos que compõem essa investigação narrativa.

Considerando que os participantes vivem múltiplos papéis dentro de múltiplos enredos, foi necessário capturar o dito e o não dito nos contextos de cada egresso que ora se descrevem no papel de filhos, ora de estudantes, ora de egressos, e por fim de viajantes.

5.3 Apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa

Conforme narrado na seção anterior, sete estudantes responderam questões do Google Forms, e constituíram o *corpus* dessa pesquisa narrativa, quantitativo este, considerado adequado para desenvolvimento dessa metodologia.

Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios para os egressos do Programa Escola da Autoria que aceitaram narrar a experiência formativa no ensino médio.

A fim de atender o desafio de unificar os textos de campo na composição de um texto narrativo global e único, situados no espaço tridimensional da pesquisa narrativa, buscarei produzir um texto de pesquisa olhando retrospectivamente e prospectivamente situando a experiência formativa em um lugar, como indicam Clandinin e Connelly (2011).

Devido a produção das narrativas que ocorreram em meio a pandemia da COVID-19, os participantes tiveram a liberdade de escolher como realizariam a produção narrativa junto à pesquisadora. Sendo assim, apresento o quadro a seguir:

Quadro 5 - Dos participantes da pesquisa

Ordem	Participante	Egresso/ano	Autodeclaração Raça/Cor	Opção de construção da Narrativa/ O encontro na estação presente
01	Beatriz	2019	Parda	Encontro virtual – Narrativa oral
02	Ana	2018	Preta	Narrativa Escrita e Narrativa oral
03	Everton	2019	Pardo	Encontro virtual - Narrativa oral
04	Gustavo	2020	Pardo	Narrativa Escrita
05	Cecília	2018	Parda	Encontro virtual – Narrativa Oral
06	Diana	2018	Parda	Narrativa Escrita
07	Flávio	2019	Pardo	Encontro Presencial – oral

Fonte: Acervo da pesquisadora 2021 - 2022.

Para apresentar cada participante, optei por utilizar os dados respondidos no formulário de identificação *Google Forms*, assim como, nas narrativas produzidas de forma oral e/ou escrita.

5.4 A construção das narrativas e estrutura de análise

Iniciamos a construção das narrativas a partir das memórias da infância, e da trajetória escolar anterior à participação no Programa Escola da Autoria. Posteriormente, abordamos memórias ligadas ao período no qual os sujeitos vivenciaram experiências como participantes do programa. Ou seja, o período em que estudaram o Ensino Médio em Tempo Integral. E num terceiro momento, tratamos das novas experiências na qualidade de egressos da Escola da Autoria. Em relação às narrativas elaboradas a partir de encontros virtuais, percebi que os participantes (Beatriz, Everton e Cecília) se mostraram bem à vontade para narrarem suas experiências.

No entanto, dois participantes optaram por contar suas histórias com as câmeras desligadas, e apenas uma participante preferiu manter a câmera aberta enquanto narrava. Percebi que não houve reservas para expressarem suas ideias, experiências, percepções acerca do Programa Escola da Autoria e das experiências após passagem pelo mesmo. Nesses momentos, eu apenas interferia quando buscava me certificar se havia entendido bem a narrativa, ou para saber maiores detalhes que eu considerava interessante. A construção dos dados se tornava naqueles momentos conversas sem constrangimentos ou pré-julgamentos.

As narrativas escritas enviadas por e-mail também seguiram o roteiro de questões norteadoras, e não inviabilizaram a construção dos dados para a pesquisa com os participantes (Gustavo, Diana e Ana). Após ler uma das narrativas escritas, a da participante “Ana” resolvi enviar-lhe um outro e-mail solicitando a possibilidade de maiores detalhes sobre fatos marcantes na trajetória enquanto aluna do Programa Escola da Autoria. De forma muito simpática ela entrou em contato, perguntando se poderia completar as narrativas por meio de áudios de WhatsApp. Eu afirmei que sim. Em poucos dias ela enviou dois áudios nos quais completava suas narrativas.

Conforme a dinâmica da pesquisa narrativa apresentada na seção anterior, ressaltamos que não há um único caminho para construir os dados, e sim possibilidades imaginativas que permitem essa construção.

Isto posto, ressalto que o participante Flávio, fez questão de me encontrar pessoalmente para narrar suas experiências no Programa Escola da Autoria, e confesso que foi bem proveitoso o encontro assim como o contato que estabeleci com os demais. Com esse participante as narrativas foram gravadas no meu *smartfone*, em um encontro no meu escritório, na minha própria residência. Lembro de ter ficado incomodada com muitos barulhos advindos de obra na rua e na minha própria casa, mas eu não poderia perder a oportunidade de ouvi-lo.

Em todas as conversas, mesmo aquelas que se deram de forma escrita, o clima foi bom, os sujeitos se mostraram confiantes na pesquisa conduzida, caracterizando “êxito na negociação” com esses participantes.

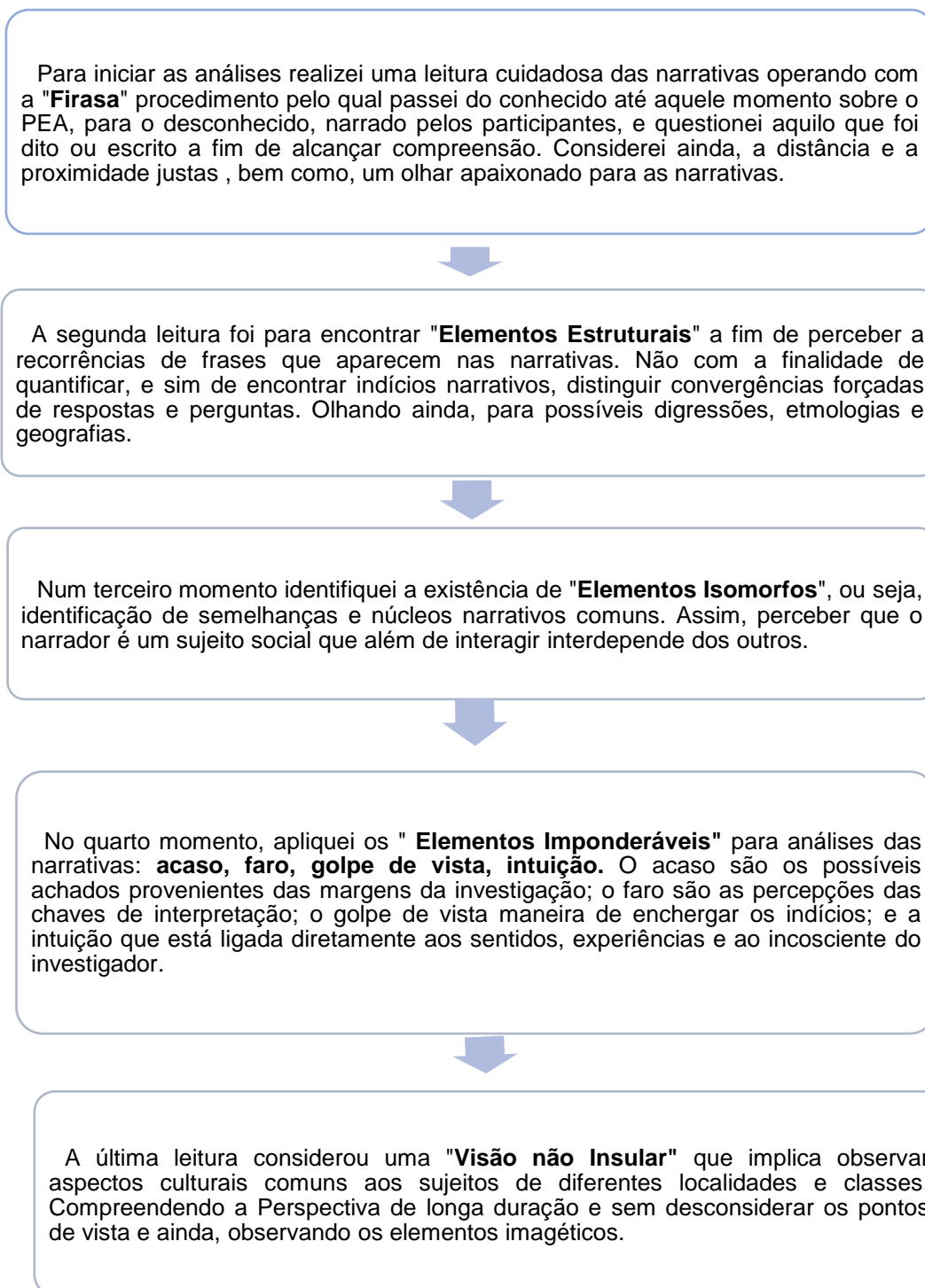
Ao organizar a arqueologia, iniciei pelas narrativas escritas e depois pelas narrativas orais. Ao transcrever os áudios percebi que nossas conversas renderam um volume considerável de narrativas a serem analisadas. Para tanto, muitas vezes precisei reler e (re)ouvir as narrativas orais e escritas para posterior definição de núcleos narrativos comuns.

Acerca das experiências na infância, no processo de escolarização anterior ao Programa Escola da Autoria decidi adensar a apresentação dos sujeitos. Dessa forma, as narrativas e memórias sobre esse período foram tratadas na apresentação dos egressos. Fato que torna possível conhecer melhor a origem desses sujeitos.

Contudo, para realização das análises das narrativas dos egressos do PEA, utilizo o paradigma indiciário a fim de encontrar indícios narrativos que revelassem à significação atribuída à experiência no referido programa.

Dessa maneira, elaborei um esquema baseado nas recomendações de Leandro e Passos (2021), conforme segue:

Figura 05 - Processo realizado para análise das narrativas



FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir dos escritos de Leandro e Passos (2021).

A partir das narrativas construídas, foi possível organizar categorias de análise.

5.5 Os jovens egressos do PEA

A partir desse momento apresento os sujeitos da pesquisa, egressos do PEA, considerando dos dados respondidos no formulário de identificação *Google Forms*, assim como, nas narrativas produzidas de forma oral e/ou escrita.

A jovem Beatriz

Beatriz foi a primeira jovem que conversei virtualmente dias antes do Natal de 2021, ainda no período de pandemia da COVID-19, recordo que eu estava um pouco ansiosa para que tudo ocorresse conforme o planejado, e a conversa fluísse possibilitando a construção da narrativa da egressa.

Por volta das quinze horas e trinta minutos do MS, iniciamos um diálogo agradável, eu e a jovem Beatriz: parda, com um sorriso calmo, que passa uma serenidade ao falar das coisas e situações que vivenciou em sua vida, e do período que frequentou a Escola da Aatoria entre os anos de 2017 a 2019.

Beatriz contou que sempre estudou em escolas próximas à casa dela, primeiramente em uma creche localizada na área central da cidade de Corumbá, e posteriormente cursou o ensino fundamental em uma escola bem próxima à sua casa, do primeiro ao nono ano. Ressaltou que a partir do quinto ano do ensino fundamental ela começou a estudar em tempo integral. E atualmente é estudante de Psicologia (em tempo integral) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A jovem relata que durante o período ensino fundamental ela era bastante participativa, e que isso se dava pelo fato de ser uma escola pequena, com colegas que eram do mesmo bairro, Beatriz enfatiza: “pessoas da comunidade mesmo [...] a gente cresceu juntos [...] então ficava aquela intimidade [...] como era de manhã e de tarde era como se fosse uma segunda família.”

Beatriz contou que ao sair dessa escola de ensino fundamental para ingressar no ensino médio sentiu falta dos colegas, e disse que foi uma mudança do ambiente escolar. Alega que no ensino médio, no início, ela ficou muito tímida,

[...] antes, quando eu entrei para o JGP foi totalmente diferente. Eu já não era tão participativa, eu era muito retraída [...] **lá eu mudei totalmente**, porque, na minha escola, que eu havia crescido, eu conhecia todo mundo, e aí quando

eu fui para o JGP era muita gente. Tipo, na minha sala mesmo, na escola que eu estudava tinha dez alunos. Aí fui para o JGP tinha 40 na mesma sala. Entendi!?! (Beatriz, grifos nossos)

A narrativa de Beatriz dá a entender que ela apresenta uma sensibilidade para as relações interpessoais, atribuindo grande importância às interações estabelecidas na escola. Durante nossa conversa Beatriz menciona várias situações envolvendo colegas e professores, mas no que tange a vida pessoal, Beatriz mencionou apenas a figura da mãe que inicialmente a levava e buscava na escola durante o ensino médio, pois a escola ficava mais distante de sua casa.

A jovem Ana

A segunda participante é Ana, jovem negra de 22 anos, que tem uma voz firme, pausada e serena, é uma jovem muito determinada.

Inicialmente Ana optou por produzir uma narrativa escrita conforme o roteiro que enviei por e-mail, posteriormente, após a leitura de sua narrativa, que por sinal muito bem escrita, entrei em contato agradecendo-a, e perguntei se ela poderia me contar mais sobre a experiência no PEA. E prontamente Ana respondeu que sim, mas preferia enviar áudios, pois seria mais viável naquele momento para ela. A partir dos áudios e da narrativa escrita construí a narrativa de experiência da Ana.

Ao iniciar sua narrativa Ana contou que tinha quatro irmãs, e que uma sempre cuidava da outra pois, a mãe delas trabalhava muito. Ana não falou sobre a figura paterna em momento nenhum de nossa conversa.

Devido ao trabalho de sua mãe ser em uma empresa de transporte coletivo, isso exigia disponibilidade para trabalhar em turnos distintos. Dessa forma, a empresa criava escalas de trabalho, e assim que saia a escala de serviços, às vezes a mãe de Ana “virava a madrugada”.

A jovem relatou que em relação aos seus estudos, sua mãe tentava acompanhar na medida do possível, e às vezes quando era convidada para reuniões na escola, naqueles momentos de entrega de boletim entre outros, mas não podia comparecer, ela encaminhava uma das filhas mais velhas para participar dos eventos.

Ana foi enfática ao dizer: “[...] ela nunca pode participar dessas coisas, ter uma convivência, mas assim, **nunca tirou nosso direito de estudar!**”

Sobre seu percurso escolar, Ana relata que sempre estudou em escola pública, desde a educação infantil até o ensino médio. Afirmou ter sido uma estudante bastante dedicada, muito participativa nas atividades curriculares e extracurriculares,

[...] É ... todas as atividades lúdicas que tinham na escola eu estava participando, seja num sábado onde as famílias iam para passar o dia com os alunos, seja nas viagens que tinham dos jovens protagonistas dos quais eu fazia parte também (Ana).

A jovem narrou que sempre teve um sonho profissional,

Desde pequena tinha dentro de mim o sonho de cursar direito, porém na escola não era dada importância a esse sonho e muito menos ensinamento para conquistar uma vaga em faculdade pública, desta maneira eu ia para escola mais para estar com meus amigos em convívio social e fazia esforço em casa (Ana, grifo nosso)

Das cinco filhas, Ana relata que foi a única que completou os estudos no tempo certo, e foi a única que entrou para universidade pública federal sem desistir do curso.

A jovem Ana atualmente é estudante de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ela conquistou o sonho que aspirava.

O jovem Everton

Everton, um jovem pardo, de 23 anos de idade, de sorriso largo, olhos brilhantes, e extremamente gentil e acolhedor. Everton parece aquela pessoa que te conhece há muito tempo!

Inicialmente me contou sobre sua origem humilde, fruto de uma família de sete filhos, mas com uma habilidade especial para a dança. Segundo Everton, além de sua própria mãe, os filhos também dançavam, e continuam dançando muito! Uma curiosidade apontada por Everton é que cada um dos dançarinos da família tem suas preferências em relação ao ritmo e estilo musical desenvolvido. Questões que variam do *Street Dance* ao Balé clássico.

Esse convívio com a dança certamente influenciou a experiência formativa do jovem Everton, assim como Dewey (1979, p. 18) exemplifica:

Uma criança vivendo no seio de uma família de músicos terá inevitavelmente estimuladas, por menores que elas sejam, as suas aptidões musicais, e as

terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em diversos ambiente. Com efeito, se não tomar interesse pela música e não adquirir nessa arte alguma competência, será como um elemento estranho, inábil para participar da vida do grupo a que pertence.

Ao rememorar o início de sua biografia, o jovem, emociona-se ao recordar momentos difíceis de sua infância. Relata que inicialmente seus pais e alguns irmãos moravam com a avó, mas posteriormente por questões familiares precisaram mudar de casa.

A nova casa era pequena, com poucas peças, conquistada segundo Everton, com ajuda da Prefeitura. Essa casa abrigava as nove pessoas. Naquele momento, mesmo grávida, a mãe precisava trabalhar para ajudar no sustento da família:

[...] minha mãe começou a trabalhar naquele momento, grávida mesmo, de doméstica em três casas, em apenas um dia, pra ela poder dar de comer pra gente. E meu pai ia cedo, acordava cedo pra ir para feira. E antes, se não me engano, tinha duas feiras em Corumbá em apenas um dia. E era esse dia que ele ia numa feira [...] todo mundo indo embora, e ele começava a pedir restos das feiras que sobrava das frutas, dos alimentos assim ... [...] minha mãe tirava aquele machucado e dava pra gente levar para escola (Everton).

O egresso Everton narra que começou seus estudos aos três anos de idade em uma creche. Depois, cursou a pré-escola, numa instituição localizada na parte alta da cidade de Corumbá- MS. Estudava com um primo, na mesma sala de aula, e com ele continuou estudando do Pré até o nono ano. Narra ainda um acontecimento que o marcou nesse período,

[...] E no pré tentaram separar a gente, tanto é que eu chorei, mas eu não queria, não queria estudar [...] era o único primo meu, que me ajuda entendeu. Na escola eu dava merenda pra ele e ele dava merenda pra mim quando a gente separasse eu pensava assim: que eu não poderia mais ajudá-lo na merenda e ele não poderia mais me ajudar na merenda (Everton).

Everton recorda momentos em que sua mãe adaptava os materiais escolares para que ele e um de seus irmãos pudesse ir para escola,

Eu e "N". ia com um saco de arroz, nossa mãe fazia um buraco pra gente colocar a mão né. E um caderno apenas. Nós não tínhamos muito caderno a gente dividia, pra um mês dar esse caderno [...] então a gente pegava um caderno e era um caderno grande e dividia esse caderno. E a gente separava as matérias. Desde aí começamos a separar as matérias. E não era aquilo que a professora queria e até esperar ganhar a calça da REME, casaco da REME eu cheguei de pegar esse Kit escolar. Essa época de Kit escolar (Everton).

Everton conta que seus pais se separaram quando ele ainda era pequeno. Recorda que seu pai era trabalhador, mas enfrentou problemas com vício. Porém, o motivo exato da separação não é revelado pelo jovem.

Dentre muitos trechos da memória de infância e trajetória escolar, Everton relata que ainda no Ensino Fundamental começou a trabalhar com coreografias de danças nas escolas. Inicialmente recebia uma ajuda para ensinar coreografias para turmas do ensino fundamental de sua própria escola. Segundo Everton, ele começou ensinar dança e ganhar pequenos valores para comprar alimentos.

O jovem narrou ter ido morar sozinho aos dez anos de idade. E sua mãe e irmãos foram morar em outra casa, outro bairro, na mesma cidade, e assim, meio que sobrevivendo às dificuldades o jovem narrou sua infância marcada por desafios e superação até a chegada ao Ensino Médio, no Programa Escola da Autoria.

Como observado, o egresso Everton, parecia estar revivendo, no momento da narrativa, a trajetória de infância e adolescência, experiências que o tornaram esse jovem que é hoje.

O jovem Gustavo

O participante Gustavo optou por construir sua narrativa de experiência de forma escrita, sob a justificativa de que ficaria mais à vontade para contar suas experiências. Gustavo se identificou como gênero masculino, autodeclarado pardo, e egresso do ano de 2020.

De acordo com sua narrativa, tive a impressão de ser um jovem extrovertido e decidido, pois, foi categórico ao dizer que tinha diversas histórias do tempo vivido na Escola da Autoria. No entanto, poderia apenas escrever uma única narrativa contando aquilo que se lembrava sobre a passagem no ensino médio em tempo integral, começou assim,

[...] sou ex-aluno da Escola da Autoria, sempre fui estudante de escola pública e aos três anos iniciei na pré-escola, já aprendendo a ler e escrever, sempre fui um aluno disciplinado e respeitoso, meus primeiros anos não foram dos mais fáceis, sempre fui um pouco tímido para novas amizades, não tive tantos amigos até o 5º ano, quando iniciei o sexto, havia alguns alunos maiores, alguns até atrasados e não me enturmei por conta da diferença de idade.

Na sequência, Gustavo relata que iniciou os estudos na Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho no ano de 2014 quando chegou ao sexto ano do Ensino

Fundamental. Frequentou aquele educandário até o oitavo ano, em dois mil e dezesseis. Sendo aprovado nesses três anos consecutivamente. Naquele lugar Gustavo afirmou ter desenvolvido muitas amizades, que inclusive cultiva-as até hoje.

Gustavo narrou também a transição que vivenciou no ensino fundamental para o ensino médio na referida escola. O educandário até aquele período oferecia cursos em período parcial apenas. Posteriormente a escola foi transformada em Escola de Tempo Integral, e Gustavo recorda,

[...] no 8º ano de 2016 que recebemos a notícia que a escola passaria por uma mudança que a partir de 2017 a escola se tornaria integral e somente para ensino médio, na época era a única informação que sabíamos. E então tive que mudar de escola por um ano para completar o 9º, e após me formar no fundamental, em 2018 ingressei no Ensino Médio, retornei à Escola JGP já totalmente diferente de quando havia saído, não entendia muito bem o que era o projeto.

O jovem Gustavo narrou que inicialmente deixou de ser um aluno “um pouco tímido” para se um jovem com muitas amizades. O jovem se descreve como um “aluno disciplinado e respeitoso”, algo que parece tê-lo ajudado durante o ensino fundamental, visto que alguns colegas de sala de aula no sexto ano estavam em defasagem idade-ano e ele estava na idade certa, ele contou.

A jovem Cecília

Era Cecília, uma jovem parda, sorridente e muito gentil, que embora fosse comunicativa e doce, às vezes falava e sorria com certa timidez.

Ao conversar com Cecília perguntei-lhe se podia me contar um pouco de sua infância e do tempo anterior à sua passagem pelo PEA. Ela iniciou sua narrativa dizendo que até o quinto ano do ensino fundamental era aluna de escola pública, do sexto ano até o oitavo ano do ensino fundamental ganhou uma bolsa de estudos e passou a frequentar uma escola privada.

Cecília contou que cursou o nono ano em Corumbá mesmo, numa escola pública. No ano seguinte, quando iria iniciar o ensino médio é que a aluna foi para Campo Grande estudar em uma escola privada. A egressa afirmou que foi muito bom, que aprendeu bastante com a experiência, mas ressalta que ficou apenas um ano

estudando na capital, pois, alegou ter enfrentado alguns problemas, e ter sentido muitas saudades da família,

E já no primeiro, eu consegui ficar um ano lá [...] e foi muito bom eu aprendi bastante é ... deu impacto de ver a diferença de tudo que aprendi, assim, de como as coisas são passadas na Escola Pública e na Privada. E mesmo na **privada aqui** de Corumbá, **lá na privada** [...] foi uma sensação totalmente diferente eu consegui me adaptar rápido, mas assim, é ... aí teve tantos problemas pessoais, eu estava muito longe da minha família, era adolescente né... Eu fiquei com muita saudade e tudo, eu quis voltar (Cecília, grifo meu).

Nesse momento, egressa refletiu sobre a diferença do ensino e das interações vividas na escola privada em Corumbá (sua cidade natal); a escola pública em Corumbá e a escola privada de Campo Grande. Retrata ter se adaptado ao ensino, mas ter apresentado outros tipos de dificuldades, de ordem pessoal.

A jovem contou que retornou da capital para cursar o segundo ano do ensino médio na Escola da Aatoria no município de Corumbá, pois ficou sabendo por intermédio de uma parente que ministrava aulas na escola naquele educandário. A jovem destaca: “[...] quando eu estava procurando uma escola para estudar por aqui, ela me disse que o JGP era integral ia ter atividades é... como se diz? Aquela em que você que tem grupos [...]”.

Nesse momento perguntei se eram as eletivas? A jovem Cecília respondeu: “Isso! Isso! As eletivas! ... aí eu pedi para me matricular lá né!? E aí eu fiquei. Me encantei e fiquei até o meu terceiro ano.” (Cecília)

A jovem Diana

Diana é uma jovem parda, de aproximadamente 22 anos, egressa do PEA do ano de 2019. A egressa optou por escrever contando sobre tudo que lembrava, sobre as coisas que marcaram sua passagem no PEA, pois ficaria mais à vontade para narrar. Assim, recebi uma narrativa escrita por e-mail que me revelava algumas questões e situações.

Diana afirmou ter cursado sem dificuldades o ensino fundamental e a educação infantil. Embora houvesse ressaltado que não apresentou dificuldades cognitivas, ela ressaltou que era “uma jovem com medo de expressar os próprios pensamentos”. Assim, ao narrar por escrito sobre seu desenvolvimento cognitivo, a aluna reconhece que mesmo se considerando tímida, ela era uma boa estudante.

Tive um ótimo desenvolvimento intelectual durante minha trajetória na educação infantil e fundamental. Porém, faltava apoio emocional, não somente ter meu desenvolvimento intelectual. E sim, oportunidades que pudessem florescer meu desenvolvimento pessoal. Por conta disso, passei grande parte da minha vida com medo de expressar meus pensamentos. Por conta da timidez (Diana).

No excerto acima, Diana percebeu como seria importante se desde a educação infantil e ensino fundamental se pudesse ter oportunidades de desenvolver habilidades socioemocionais que pudessem ajudá-la a diminuir a timidez.

Diana ao se apresentar fez questão de mencionar que era egressa da primeira escola da cidade e uma das primeiras escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul a implantar o Programa Escola da Autoria. A jovem ressalta: “O ano era 2017, quando a escola que frequentei passou a adaptar o ensino integral. Tornando-se a primeira escola da cidade e do estado a implantar o novo ensino, denominado! “Escola da Autoria”.

O jovem Flávio

Flávio é um jovem de 21 anos, pardo, egresso da Escola da Autoria do ano de 2019, foi o único jovem que optou por encontrar-se pessoalmente comigo para tratar da sua experiência no PEA. Na data do encontro para construção da narrativa, ocorrida em março de 2022, ainda estávamos vivenciando a pandemia da Covid-19, por este motivo, realizamos a conversa no meu escritório. É um espaço amplo cercado de livros, arejado, com janelas grandes e porta de vidro folha dupla para dar maior luminosidade natural possível. Há um espaço de café com e um banheiro próprio para que eu e as pessoas que porventura estiverem aqui possam ter o conforto necessário para passar horas nesse “meu lugar”.

Não liguei o ar-condicionado, apenas usamos ventiladores para que a circulação do ar fosse maior. Decidimos não utilizar máscaras, mas seguimos o protocolo de manter distância e uso de álcool conforme orientações das autoridades em vigilância sanitária. Naquele momento já havíamos tomado as vacinas da Covid - 19 disponibilizadas pelo governo federal.

Logo de início percebi que Flávio é um rapaz muito falante e comunicativo, ele afirmou ser natural do município de Corumbá, filho de militar e o mais velho de três irmãos.

Flávio morou no Rio de Janeiro e iniciou os estudos de educação infantil até o segundo ano do Ensino Fundamental naquele estado, até retornar para Corumbá,

[...] foi eu, minha mãe, meus irmãos... a gente foi morar no Rio de Janeiro, eu minha vida, o meu pai ia trabalhar, minha mãe ficava em casa, eu estudei na creche ficava em casa, aí... eu e meu irmão a gente ia pra creche, minha mãe teve minha irmã em 2005 [...] então assim, nessa época, nesse período do Rio, a gente só estudava, brincava, estudava na creche é... estudei primeiro e segundo ano do primário lá [...]

Após esse período o jovem relatou que devido a morte da avó, e por necessidade de ficar mais perto do avô (viúvo) a mãe dele retornou com os filhos para Corumbá.

A gente chegou aqui, aí houve a separação dos meus pais, por conta que meu pai, ele era militar no Rio de Janeiro ele teve que voltar e minha mãe não queria abrir mão de cuidar do meu avô para ir embora para o Rio. Ela já tinha perdido a mãe dela, ela quis vir aqui pra Corumbá para cuidar meu avô, então beleza! Eh... a gente... ela separou, meu pai voltou para o Rio e ela ficou em Corumbá. E aí, a gente teve aquela primeira trava na nossa vida, aquela perda paterna né! (Flávio).

Flávio recordou que a separação de seus pais alterou o rumo de sua história e ele assumiu algumas responsabilidades, dentre elas, ajudou a cuidar dos irmãos e estudar ao mesmo tempo. Visto que após a separação, a mãe de Flávio começa a trabalhar fora para sustentar os filhos,

Eu tinha na época sete pra oito anos eu ia fazer oito anos, meu irmão tinha sete, minha irmã tinha uns... três anos, dois anos, e...e aí o que que acontece, enquanto minha mãe ia trabalhar lavava roupa, lavar roupa do pessoal, eu tinha que dar banho nos meus irmãos, eu tive que aprender a cozinhar com sete- oito anos eu já, já tava no fogão. Eu aprendi a cozinhar de tudo, sou muito grato hoje a Deus, porque hoje através disso, hoje eu cozinho um pouco de tudo, cozinho e ai eu fazia a comida dos meus irmãos, eu dava, banho nos meus irmãos, eu levava na escola de manhã... buscava a tarde eu que ia pra escola. então esse período da tarde minha mãe já tava na casa né [...] Eu gostava muito! Então no momento que eu estava na escola era o meu ... eu posso falar assim ... meu refúgio um pouco porque era onde eu estava com meus colegas eu estava, onde é né ali... na bagunça. Aí, e tava aquele momento de quinto, sexto e sétimo ano é muito bom esse período! Faz novos amigos e tal então... eu conheci pessoas novas, conheci, comecei a tá ali no meio. E ... era assim minha vida (Flávio).

O jovem Flávio relata que após o novo casamento de sua mãe, e com a presença do padrasto, que ele classificou como um homem trabalhador, a vida deles melhorou muito. O jovem afirmou que podia ficar mais tranquilo, brincar mais e estudar mais.

Flávio contou que gostava de estar na escola, mas que sabia que as responsabilidades estariam o esperando quando voltasse. Contudo, o jovem atribui um sentido de aprendizagem para a situação vivida:

[...] Então assim, quando eu ia pra escola e acho que dava mais de mim, eu penso ali. Em casa eu também eu... peguei gosto pela limpeza! Eu gostava de limpar casa, eu gostava de escutar música, então assim, não foi um fardo muito pesado pra mim, porque eu deixava ali ser intenso, ali onde eu estava. Tanto na escola... tanto em casa (Flávio).

Flávio contou que entrou no Ensino Médio em uma escola do município vizinho, pois não queria estudar nas escolas do município onde residia. E recorda que alguns amigos que eram da rede municipal foram para o Programa Escola da Autoria também. Assim, estudou o primeiro ano do ensino médio em 2016 quando a Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho ainda não era integral.

Em seguida Flávio recordou o momento que a direção da escola (à época) avisou aos estudantes sobre a mudança do ensino médio e a decisão que tomara:

A diretora né, da escola, falou assim: [...] “Eu preciso falar que a partir do ano que vem o segundo ano vai ser integral a escola. Avisem seus pais, pensem se vocês vão querer estudar ou não. Então pra mim foi “um choque” de começo porque uma pessoa que nunca estudou em período integral né... chegar agora e... poxa! Vou ter que ficar das 7:30h até as quatro e meia (16:30h) da tarde? Cara! Será? E jovem quer aproveitar né! Que quando a gente estuda meio período a gente já quer que dá 11:00h e quer ir embora. Então, eu pensei muito, conversei com a minha mãe e tal, aí eu, eu fui pensei né! Cara, eu não faço nada na parte da tarde, eu fico só em casa, assistindo, deitado né, ou limpo casa, ou tenho que fazer alguma coisa em casa. Acho que eu vou para escola (Flávio).

Conforme a narrativa do jovem Flávio ele optou por estudar em tempo integral porque queria ocupar-se com algo diferente, não ficar apenas em afazeres domésticos, ou ainda “sem fazer nada”. Todavia, no início, o egresso ficou em dúvida se seria algo muito cansativo e se ele conseguiria estudar em tempo integral, mas acabou decidindo que iria estudar em tempo integral.

A educação em tempo integral segundo Gadotti (2009), é um tipo de inovação educacional que não deve ser imposta, e sua implantação requer preparo técnico-político e formação dos sujeitos envolvidos no processo. Ou seja, toda comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários) precisa participar do referido processo de implantação. Algo que conforme a fala de Flávio não ocorreu desta maneira.

Por outro lado, a pesquisa de Pedro Miranda (2021) apresenta em seu anexo uma cópia da Ata Escolar nº 06 de 19/11/2016 denominada “Informa a nova estrutura da Escola” que versa sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral para o ano de 2017, na Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho. Na ocasião ocorria mais uma edição do Evento Família na Escola que culminaria com apresentações de projetos realizadas por estudantes do Ensino Médio. Por este motivo, estavam presentes: pais ou responsáveis, professores, coordenadores, funcionários e estudantes. O documento revela como os pais foram informados que “[...] a partir do ano de 2017, conforme designação da Secretaria de Estado de Educação tornar-se-á integral, funcionando apenas com o Ensino Médio, e que a SED/MS se responsabilizará pelo alocamento dos alunos de outras modalidades.” (ATA, nº06).

No ensejo, o relato destaca que houve uma explicação prévia aos presentes “do que é Ensino Médio em Tempo Integral”. Os pais ou responsáveis após ouvirem a explanação solicitaram que a mantenedora garantisse toda a estrutura necessária: seja ela “física, humana, pedagógica, e financeira” a fim de que fosse possível e a contento o desenvolvimento do projeto de educação integral.

A partir desta leitura foi possível perceber que houve uma comunicação por parte da equipe escolar, seguida de uma solicitação dos responsáveis. Houve um diálogo entre as partes, porém aos pais ou responsáveis e seus filhos, coube apenas aceitar continuar ali na escola com o ensino médio em tempo integral, ou ser realocado em caso de solicitação de transferência.

Sendo assim, é importante lembrar que nem todos os pais ou responsáveis estiveram presentes na data desta reunião, e por vezes, os filhos é que fizeram a primeira comunicação sobre a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral. Seria esse um dos motivos pelos quais Flávio ressalta que a direção falou diretamente aos alunos, pois é dessa maneira que ele se recorda.

O roteiro das nossas narrativas tratou: a) do período escolar vivido na infância – período anterior à escola da Autoria; b) lembranças do acolhimento no PEA; c) Rememoração das aulas, tempos e espaços, e as relações com professores e colegas; d) Memórias de uma experiência marcante no ensino médio em tempo integral; e) Significação atribuída à experiência e projeções de futuro.

5.6 Índícios narrativos da infância e processo de escolarização dos jovens egressos: período anterior ao ensino médio

Ao buscar os indícios narrativos da infância e sobre o início do processo de escolarização dos jovens egressos do PEA foi possível estabelecer algumas similaridades e singularidades a respeito das experiências dos jovens no período anterior ao curso de ensino médio em tempo integral. Busquei encontrar sentidos sociais e culturais que os jovens atribuíram “àquele tempo” visto que todos os narradores hoje têm entre 20 a 24 anos, os sete egressos são autodeclarados negros, sendo 01 egressa preta e 06 egressos pardos. Conforme dados divulgados pelo IBGE em (2022) cerca de 53,4% da população do MS é composta por negros. A predominância é de pessoas autodeclaradas pardas. São 46,9% de pardos e 6,5% de pretos. E em Corumbá predominantemente a população em sua maioria é composta por pessoas pardas como revela o quadro a seguir:

Quadro 6 - Da população corumbaense por cor ou raça

Cor/raça	Autodeclarados em números absolutos
Parda	61.139
Branca	24.954
Preta	9.388
Indígena	520
Amarela	266
Total	96.267

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados do IBGE 2022²⁹.

Embora não tenha havido de forma explícita essa questão no diálogo entre pesquisadora e egresso, não se pode ignorar o racismo estrutural presente na constituição da sociedade brasileira, que se expressa na ausência de oportunidades, igualdade de condições para que os jovens negros consigam formar-se e exercerem profissões de maior prestígio social e valorização econômica.

²⁹ Com base no panorama divulgado no IBGE (fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama>. Acesso em: 20/05/2024).

A primeira similaridade encontrada na infância dos egressos, é que todos narraram o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental sem dificuldades, no início do século XXI.

Situação perfeitamente compreensível, pois, além da Carta Magna de 1988, diversos documentos que compunham o sistema nacional da educação brasileira (LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001, pareceres, resoluções, portarias etc.) já garantiam o direito subjetivo das crianças frequentarem creches ou pré-escolas, se os pais assim o desejassem.

E determinavam a matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir de sete anos. Contudo, esses jovens vivenciaram o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade, conforme determinado nas normativas: Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

O filósofo John Dewey (1959) reconhecia a importância da educação formal para a infância, uma educação direta que acrescentava conhecimentos para além dos saberes indiretos gerados na vida coletiva dos sujeitos, de suas relações sociais. Ressaltava que foi a partir da evolução das sociedades, que houve a necessidade da criação dessa educação direta da infância. A evolução da cultura social, exigiu a criação de escolas com mecanismos especializados e sistemáticos para o fornecimento daquilo que a vida não pode naturalmente fornecer. Não pode diretamente ministrar, mas por algum motivo, as narrativas dos egressos do Programa Escola da Aatoria, não resgataram muitas memórias, desse período de ensino-aprendizagem, mesmo se tratando de uma etapa importante para a vida deles.

O jovem Everton, foi o único que narrou um episódio que marcou a sua vida na educação infantil (pré-escola) enquanto estudava com um primo que compartilhava a merenda com ele. Sobre a eminência de uma possível separação de turma, o Everton sentiu medo, e vontade de desistir da escola. O fato de estudar com outra criança com a qual ele convivia, e poder dividir a merenda, parecia dar uma sensação de segurança e o conforto emocional para o infante.

Os jovens Beatriz, Gustavo, Diana restringiram suas narrativas a abordarem o início do processo de escolarização, pois, não mencionaram outros aspectos da infância e não comentaram nada sobre a família. No entanto, os três jovens fizeram questão de revelar que da educação infantil para o ensino médio, sofreram mudanças

em seus comportamentos. Por exemplo: Beatriz estudou em uma escola (de tempo integral) pequena perto de sua casa, afirmou que durante o ensino fundamental conhecia todos, era bem participativa e comunicativa, mas ao entrar no ensino médio em tempo integral ficou um pouco tímida pois eram muitos alunos em sala e de diversos bairros da cidade. Com o tempo Beatriz torna a mudar. A jovem sentiu inicialmente a adaptação ao novo espaço escolar, bem maior do que a escola que frequentara, um lugar um pouco mais distante de casa, e com muitos alunos.

Todavia, os jovens Gustavo e Diana relataram que eram ótimos alunos no ensino fundamental, que não tinham dificuldades em relação à aprendizagem, assim como Beatriz, mas se consideravam tímidos naquele período anterior à Escola da Autoria. Gustavo ainda destacou que era disciplinado e respeitoso durante o ensino fundamental, ressaltou que a partir do sexto ano do ensino fundamental passou a estudar com alunos mais velhos e por isso não se enturmou tanto naquele momento.

Os jovens Ana, Everton e Flávio narraram momentos vivenciados com a família durante a infância e o início do processo de escolarização. No caso da Ana, em momento algum ela menciona a figura paterna, porém fala com orgulho de sua mãe trabalhando e se esforçando para criar as cinco filhas. Ana ressalta a importância que a mãe empregava aos estudos, e a presença na vida escolar das filhas, mesmo trabalhando muito. Ana destaca que era muito dedicada aos estudos e que desejava cursar direito, decisão que parece ter sido tomada antes de entrar no ensino médio em tempo integral.

Os jovens Everton e Flávio relatam sobre a convivência familiar, dificuldades enfrentadas, e o processo de separação de seus pais enquanto ainda estavam começando a vida escolar, nos primeiros anos do ensino fundamental. Ambos tiveram acesso ao ensino na idade certa, porém parecem ter conciliado a infância com uma maturidade precoce, pois precisavam cuidar dos irmãos menores.

Everton destacou a habilidade em dança desenvolvida desde a infância enquanto brincava no quintal e arriscava passos e coreografias musicais. Esse sonho parece tê-lo acompanhado durante todo ensino fundamental inclusive como forma de ajudá-lo em sua sobrevivência.

Flávio por outro lado, parece ter aceitado estudar em uma escola de tempo integral para diminuir seus afazeres domésticos e experimentar o Programa Escola da Autoria. Quando o jovem afirma que “não queria ficar em casa sem fazer nada”

dividido entre tarefas domésticas e ficar assistindo televisão, parece ter resolvido “tentar” participar do programa, pois não apresentou outras possibilidades como práticas de esportes, cursos etc. Os indícios levam a pensar na falta de oportunidades a muitos adolescentes e jovens brasileiros que vivenciam a mesma rotina de Flávio.

No entanto, o jovem Flávio afirma não ter sido um “fardo pesado” durante o ensino fundamental conciliar a rotina escolar e os afazeres domésticos como cuidar dos irmãos, limpar casa e cozinhar. Mas ao chegar no ensino médio o jovem resolve se agarrar àquela oportunidade de mudar de vida.

O jovem Flávio atribui um sentido de aprendizagem significativa ao tempo em que precisou aprender atividades como cozinhar e ajudar a cuidar dos irmãos e da casa e diz ter gratidão.

A jovem Cecília ao abordar sobre sua vida escolar na educação infantil e ensino fundamental foi a única que frequentou escola pública e privada durante sua trajetória escolar antes do ensino médio. Contudo, há indícios que a jovem é de uma família de baixa renda, pois, os períodos que frequentou escolas particulares sempre recebeu bolsas de estudo. Foi uma estudante dedicada e incentivada pela família a estudar constantemente.

Certamente a família é a grande responsável pela educação das crianças e jovens para conviver em sociedade, seja de forma consciente ou inconsciente, ela vai inculcando na mente dos filhos, a cultura, as regras sociais, a linguagem, os gostos, os valores entre outros, que o acompanharão até chegar à escola. A obrigatoriedade de matricular os filhos na escola, nem sempre é acompanhada do incentivo a estudar, mas no caso de Cecília a família contribuiu para que ela adquirisse o gosto pelo estudo.

Cecília destacou que ficou sabendo do Programa Escola da Autoria por meio de uma parente que ministrava aulas na Escola E. Júlia Gonçalves Passarinho, e que se interessou pelo modelo de ensino da escola. Afirmou ainda ter ido estudar na capital do estado, mas sentiu falta da família, ou seja, não atribuiu dificuldades de aprendizagem no percurso escolar tanto na escola pública quanto na privada. Apenas nesse momento a jovem menciona a família.

Todos os jovens mencionaram brevemente as relações sociais que vivenciaram durante o processo anterior ao PEA, a ênfase maior de suas narrativas girou em torno

do período que vivenciaram no Programa de Educação em Tempo Integral e posterior ao PEA.

No contexto das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos atualmente é possível destacar as relações tecnológicas, e as interações constantes viabilizadas pela evolução tecnológica.

Sendo assim, observo que os sete jovens participantes desta pesquisa, narraram inicialmente sobre suas vidas no início do século XXI, num momento de efervescência da internet e das redes sociais, pois, são jovens que nasceram após a virada do milênio, e ficaram conhecidos como “geração Z”. Uma geração que vive conectada, que segundo Faber (2011, p. 7) apresenta-se como: “[...] uma geração que consome informação de forma compartimentada, como se cada compartimento fosse uma peça de quebra-cabeça. Ninguém mais quer montar todo o quebra-cabeça”. Pois, segundo o autor referenciado, há um anseio por consumir informações que lhes interessam para o conhecimento desejado e imediato.

A leitura de textos informativos extensos, não despertam o interesse dos leitores da geração Z porque exigem muito tempo para leitura. E a questão inevitável é: por que empregar tanto tempo em aprender algo que poderia ser aprendido em alguns minutos? Essa geração não concebe a ausência de computadores, celulares, redes sociais de forma geral entre outras tecnologias no mundo, que os influenciam desde o berço. Um mundo complexo, acelerado pela tecnologia criada e aperfeiçoada constantemente, tecnologias que rompem fronteiras geográficas (Faber, 2011).

Embora a tecnologia já fizesse parte da vida de muitas crianças e adolescentes nascidos após o ano 2000, os participantes não narraram episódios acerca de uso de tecnologias em suas infâncias. Talvez isso se deva ao fato de serem crianças residentes em uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul, na região do baixo pantanal.

Aqui na região oeste do pantanal sul-mato-grossense, a internet foi chegando aos poucos, e nem todos os bairros da cidade de Corumbá possuíam as chamadas “portas” para instalação de internet discada nas casas. Até mesmo a internet em fibra óptica chegou praticamente em 2021 para Corumbá e Ladário. Atualmente há diversas empresas oferecendo este serviço, mas no início dos anos 2000 não era tão fácil conseguir internet de boa qualidade nas residências. Era comum precisar

aguardar em filas a liberação de portas. O custo do serviço também não era dos mais baratos, pois havia baixa concorrência.

O acesso à inclusão digital muitas vezes era promovido pelas escolas e/ou telecentros comunitários, por Programas Federais como Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) que a partir do ano de 2007 começa a ser ampliado para todo Brasil, durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Todavia, após as Companhias de Celulares se instalarem aqui, os jovens passaram a ter mais acesso à internet na palma da mão. No entanto, precisaríamos realizar um estudo exclusivo sobre essa questão para compreendermos melhor porque esses egressos quase não mencionaram o uso de tecnologias digitais em suas narrativas.

Primeira lição extraída das narrativas: As personalidades distintas dos egressos do PEA, se manifestam nas falas e nos silêncios, pois, nem todos estão prontos para “reviver” acontecimentos e experiências marcantes da infância.

5.7 Análises das recorrências narrativas a partir de núcleos narrativos comuns

Realizada a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, informo que a primeira parte das análises de narrativas, contemplarão similaridades da experiência (memórias dos egressos referentes ao período durante o ensino médio em tempo integral). Além da relação professor-aluno, abordo situações ligadas às memórias sobre o Programa de Estudos do Conjunto das disciplinas e atividades desenvolvido no programa; os tempos e espaços do/no PEA; e ainda a relação entre os estudantes no PEA.

Quadro 7 - Das categorias de Análise: similaridades na experiência

	Núcleos narrativos comuns	Recorrências narrativas
Parte 01	A relação professor-aluno	Amizade Afetividade Conselho Tutoria Incentivo

	A relação entre os estudantes	Acolhimento de egressos Construção de amizades Troca de conhecimento Clubes Representatividade e protagonismo Separação / Continuidade
	Tempos e Espaços no PEA	Salas de aula Laboratório Refeitório Sala de Dança Climatização da escola
	Programa de Estudos do Conjunto das disciplinas e atividades	Disciplinas eletivas Disciplinas da Base Nacional Comum Avaliações/Simulados e Preparação para vestibular Projeto de Vida

Fonte: Acervo da pesquisadora 2021 - 2022.

A segunda parte das análises, tratará de especificidades narrativas e acontecimentos marcantes narrados pelos egressos; e ainda, a Significação atribuída à experiência no PEA que será apresentada individualmente.

Quadro 8 - Das categorias de análise: das singularidades da experiência

	Especificidades narrativas	Experiências marcantes e significativas
Parte 02	Experiências singulares/ Acontecimentos marcantes	A separação de uma amiga Viagem à Campo Grande A Bolsa de Estudos para academia de dança Uma matemática para além do Básico A inscrição para o vestibular A participação no grêmio estudantil A participação na Feira de Ciências do Pantanal

	Significação atribuída à experiência no PEA	Uma experiência transformadora Uma escola acolhedora. Uma escola diferenciada! Lugar de protagonismo e responsabilidade O propósito de crescimento Um estudo de qualidade e valor Uma mente empreendedora
--	---	--

Fonte: Acervo da pesquisadora 2021 - 2022.

5.7.1 Indícios narrativos sobre a relação professor-aluno no PEA

As relações e interações entre professores e estudantes do Programa Escola da Autoria se deram por meio do fazer em sala de aula, e das atividades e práticas desenvolvidas em outros espaços do ambiente escolar. As narrativas dos egressos mencionam os professores como: amigos, conselheiros, incentivadores de sonhos, e profissionais comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

Acerca da relação professor-aluno Gustavo destaca:

[...] os professores sempre buscavam melhorias no ensino e adaptar para cada estudante, tudo para nos preparar para avaliações semanais, simulados e provas externas (vestibulares, concursos, etc.) E não só **nossos amigos, conselheiros, sempre nos incentivando e ajudando nas nossas piores fases**, digo por experiência própria (Gustavo, grifo meu).

Gustavo enxergava os professores de diversas formas: a) como profissionais comprometidos com o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes, por isso, adaptavam as aulas para ajudar a cada um a construir conhecimento; b) docentes que se preocupavam com o futuro dos estudantes e acreditavam no potencial dos mesmos, pois os incentivava e os preparavam para avaliações internas ou externas; c) professores como conselheiros confiáveis e que sempre estavam prontos a ajudá-lo em momentos difíceis que viesse a atravessar.

Contudo, Gustavo não narrou especificamente em qual momento precisou de ajuda, mas reconhece a importância da figura do professor(a) como um amigo mais experiente com o qual poderia contar.

De acordo com Dewey (1959), o professor é o sujeito mais experimentado na vida, aquele que possui condições de fazer os estudantes (menos maduros) desenvolverem-se continuamente, pois são eles os responsáveis por organizarem experiências educativas no ambiente escolar.

Os professores têm a possibilidade de compartilhar suas experiências com os jovens promovendo a reflexão conjunta e a transformação. Detém aquele poder de incentivar ou desanimar seus estudantes por meio de palavras, gestos, olhares que podem gerar sentimentos de alegria, frustração, tristeza ou até decepção. Um simples balançar de cabeça indicando “não” antes de uma apresentação oral diante da turma, pode causar um arrepio que percorre o corpo do estudante, desde a cabeça à ponta do pé. Assim como, um olhar encorajador e um sorriso de satisfação quando o estudante está apresentando bem seu trabalho, pode aumentar a confiança e a alegria de estar vivendo aquela experiência.

O jovem Gustavo não deixou de mencionar que os professores desenvolviam aulas diferenciadas, que buscavam atender as necessidades educativas dos estudantes, e adaptavam a teoria à prática. Na visão do jovem Gustavo à preparação para as avaliações semanais, simulados e provas externas (vestibulares, concursos, etc.) foram internalizadas como práticas promissoras para seu futuro acadêmico e/ou profissional.

Na relação professor-aluno Everton destaca que fez uma grande amizade com a professora de matemática, que se lembrava até hoje, afirma que ela conversava e ensinava todo conteúdo. “[...] eu gostava de falar com ela e ela começou a me dar conselhos muito grandes”. Conselhos estes que o jovem não esqueceu: “[...] se você gosta de coisa cara, você tem que trabalhar muito! E eu coloquei isso na minha cabeça.” (Everton).

As lembranças de Everton remetem ao diálogo com a professora de matemática, atenciosa para o cognitivo dos alunos, mas também ao lado emocional, aos sonhos e aspirações.

A jovem Beatriz ao tratar de suas relações com os professores, narrou:

“Eu sempre conversava com os professores de todos os anos, eu acho que consigo lembrar de todos. Assim, até os que ficaram pouquinho tempo. Que eu tinha uma relação boa com a maioria dos professores” (Beatriz).

Beatriz não narra experiências negativas com os professores do PEA, parece ter guardado boas lembranças com todos, até com aqueles que permaneceram pouco tempo no programa. A jovem durante o encontro virtual faz uma digressão e explica um pouco mais sobre essa relação:

[...] tinha ... uma aula. Era uma aula sim... duas! Duas aulas! Que se chamava Projeto de Vida, que eram feitas pelos próprios professores mesmo. **E lá a gente falava sobre tudo, mais sobre faculdade e sobre a vida**, após a escola, porque é como eu falei né! Nem todos vão para a faculdade então **os professores, eles alertavam muito a gente**. E por a gente ter sido de uma escola pública, muito aluno não dava importância pra estudo. Então, **era um momento meio que especial** em que os professores, eles... pegavam pra puxar a nossa orelha, assim né! Para alertar a gente sobre como que é a vida porque muitas vezes, os alunos, eles não têm o apoio dos pais ou do responsável. E aí na escola, os professores ofereciam isso. **A questão da conversa, de alertar os alunos e pra mim assim ... era essencial aquilo que os professores faziam** (Beatriz, grifo nosso).

Mais uma vez os professores são apontados como aqueles que aconselham, advertem e orientam os estudantes. Na visão da Beatriz, estes desempenham um papel fundamental na vida dos jovens e adolescentes que por vezes não encontram esse tipo de apoio em casa.

Os professores ao aconselharem os estudantes compartilham o saber de suas próprias experiências de vida, e das experiências que ouviram de outros narradores. Aconselham, no sentido benjaminiano, sugerindo possibilidades, novos caminhos, ensinamentos para os mais jovens, e atuam como sujeitos que indicam meios para “continuar uma história” que foi narrada pelo estudante.

Para a jovem Cecília, a relação com os professores diz respeito à uma transformação positiva na sua vida, e algo que ela entende como um processo de caráter mediato que remete a boas lembranças:

É. nesses primeiros dias foi difícil pra mim, mas por eu ser muito quieta né. Muito calada. [...] quando começou a aula mesmo, era um pouquinho complicadinho, porque eu ficava sentada sozinha, mas aí os professores... Eu tenho a professora que... não duas... português e matemática [...] que até **hoje tenho muito carinho por elas porque tanto elas quanto eu [...] mudaram minha vida, disseram que eu mudei a vida delas que foi bem bacana o aprendizado** (Cecília, grifo meu).

A jovem Cecília relata que no início de sua participação no PEA ficou um pouco isolada dos demais, mas posteriormente, sentiu-se “*percebida*” pelas professoras de Língua Portuguesa e de Matemática que a acolheram carinhosamente. A relação entre Cecília e as professoras ultrapassou o tempo escolar do ensino médio pois

apresentam indícios de uma relação afetiva entre elas. Conforme Dewey (1979), a experiência educativa transforma tanto o professor que organiza a experiência, quanto o estudante com o qual ele se relaciona. É fundamental que o professor esteja atento ao relacionamento interpessoal de seus estudantes, para que a aprendizagem flua da melhor maneira possibilitando experiências educativas e duradouras. Nesse sentido, ele não pode ser omissos caso observe comportamentos de isolamento, tristeza ou desânimo de seus estudantes na escola. As interações entre os sujeitos podem ser realizadas por meio de um planejamento inteligente feito a partir de um diagnóstico no qual percebe-se as capacidades e necessidades do grupo com o qual esse profissional trabalha.

Outro aspecto, apontado pela egressa Cecília é a preocupação que os professores tinham com as condições objetivas para viabilizar o aprendizado dos seus estudantes. A questão do conforto térmico é destacada na fala da jovem,

[...] aqui em Corumbá é muito, muito quente e acho que isso é uma das coisas principais que te tiram atenção, não deixa concentrar, e **sempre dava um jeito as professoras como podiam a gente para ter aula do lado de fora na parte da cantina e os bancos que batem vento lá, quando tava ventando e deixavam a gente bem livre assim** (Cecília, grifo meu).

Cecília menciona o comprometimento das professoras com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mesmo em situações adversas, houve a busca por possibilidades de melhorar o meio ambiente para construção do conhecimento.

O posicionamento de busca por um ambiente mais viável para garantir o ensino e aprendizagem dos estudantes do PEA revela que os professores assumiram um papel ativo para solucionar adversidades, visto que a escola já funcionava há mais de 40 anos e por muitas vezes as temperaturas são muito elevadas na região do baixo pantanal. Os professores buscaram estratégias para desempenhar suas tarefas, visto que sabiam que a escola seria climatizada, mas naquele momento ainda não estava.

No período frequentado por Cecília na Escola da Aatoria em Corumbá-MS, nem todos os espaços haviam sido climatizados, processo este, que se concretizou conforme a narrativa do egresso Flávio, mais à frente.

Os demais egressos também ressaltaram a boa relação que constituíram com os professores da Escola da Aatoria, por exemplo: a jovem Ana afirmou: “[...] como jovem protagonista, eu tinha uma relação muito boa com professores, alunos e em

geral na escola”; o jovem Flávio destacou: “[...] posso falar que eu tive excelentes professores, questão disso, eu sempre fui aluno esforçado [...]”.

Diante dessas narrativas, concordo com o estudo “As emoções e os valores dos professores brasileiros”, desenvolvido pela Fundação SM e pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), a atividade docente é considerada uma profissão moral, que não é puramente técnica, e que não pode ser exercida sem reflexão. Visto que, à docência requer comunicação e contato social, algo que exige confiabilidade entre professores e alunos e dos professores com seus pares. Essa relação traz em si a moralidade com raízes estabelecidas na experiência afetiva dos sujeitos, de forma que não é possível distanciar a dimensão da cognitiva da dimensão emocional durante uma atividade educativa (Soares, s/d).

Não podemos esquecer que o ensino supõe uma interação positiva entre um professor e um grupo de alunos que não é nem voluntária nem livremente escolhida, como poderia ser a como estabelecida entre um grupo de amigos. O mérito da atividade docente é que essa relação imposta, expressão das obrigações dos professores e dos alunos, se transforme numa relação construtiva, que tenha a competência, a confiança, o afeto e o respeito mútuo como elementos constitutivos (Soares, s/d., p.11).

Embora a tutoria e a aproximação dos professores e estudantes já estivesse prevista, ou até mesmo imposta como obrigação do professor no PEA, essa prática foi considerada construtiva pelos egressos. Hoje eles têm condições de olharem para aqueles momentos vividos e refletirem sobre tais relações.

Os professores do Programa Escola da Autoria desempenham concomitantemente o papel de tutores dos jovens e adolescentes. Além disso, professores dos componentes curriculares como: Projeto de Vida ou Pós-médio também mantêm uma relação mais próxima com os estudantes como veremos mais à frente nessa pesquisa.

O sistema de tutoria no PEA promoveu encontros positivos e interações que favoreceram o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. É como se eles não estivessem sozinhos na trajetória escolar, como se estivessem com um guia durante a viagem formativa do ensino médio. Os estudantes valorizaram esses momentos que marcaram suas vidas, por isso, em outros momentos voltam a narrar experiências que envolvem a figura do professor.

Os indícios narrativos sobre a relação professor-aluno no PEA revelam que os estudantes egressos avaliaram positivamente a experiência da conversa com os professores, os conselhos recebidos, as orientações e incentivos de tais profissionais.

Ao ouvir a narrativa dos egressos da E. E. Júlia Gonçalves Passarinho, aponto uma nova lição: a boa relação entre professores e alunos favoreceu o desenvolvimento de experiências educativas e transformadoras para ambos.

Quando o professor e o aluno estabelecem uma boa convivência, o espaço pedagógico torna-se um lugar de experiências educativas que compõem o inventário formativo dos sujeitos que ali interagem. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais foi tão apreciado quanto as aprendizagens relativas ao desenvolvimento cognitivo, enfatizadas no item “indícios narrativos acerca do currículo e metodologias” na percepção dos egressos do PEA.

5.7.2 A relação entre os estudantes no PEA

Nesse momento, passo a apresentar excertos das narrativas dos egressos acerca das relações e interações estabelecidas com colegas e amigos participantes do PEA. São memórias relativas ao período em que cursavam o ensino médio na Escola da Aatoria. Os excertos que abordam a acolhida no primeiro dia de aula, amizades constituídas no caminho, e separações durante a trajetória e após o PEA.

Para tanto, início com os relatos de Beatriz, Ana, Gustavo e Diana que rememoraram a acolhida inicial no Programa Escola da Aatoria:

Eu acho que tinha outros estudantes do mesmo Projeto que da Aatoria, eu lembro que é um Projeto Novo na época né... inclusive na escola JGP acho que pra todo mundo era uma nova experiência porque as escolas estaduais não tinham ainda esse ensino integral. Então acho que foi tudo novo não só para os alunos, como para os professores também, diretores, e aí veio uma galera, de outra escola, e de outra cidade, estado de Pernambuco... algo assim. Ah! Eles explicaram [...] o processo deles enquanto estudaram, estava tentando vestibular, já eles eram... como vou dizer... alunos que já haviam estudado o ensino médio integral da Aatoria lá na cidade deles (Beatriz).

Conforme abordado por Beatriz o projeto era novo na cidade, uma nova experiência para os estudantes corumbaenses, mas a jovem percebeu que também era novo para os professores e toda comunidade escolar. Ouvir os egressos de Pernambuco suas experiências de estudante (de ensino médio em tempo integral) em

outro estado, ficou marcado na memória de Beatriz, pois recordou que alguns egressos pernambucanos estavam tentando vestibular.

Ressalto que para aprender é necessário estar em condições subjetivas para ouvir com atenção e interagir na conversa, por meio de um diálogo significativo, para aqueles que falam e para os quem ouvem.

Com base nos estudos de Dewey (1959) é possível inferir que a interação é um dos princípios que constituem a experiência, e requer atribuição de direitos iguais as condições internas (sujeito) e das condições externas (meio), criando a *situação*, nesse caso a conversa entre os estudantes egressos e os ingressantes do PEA viabilizou crescimento. Pois o assunto vestibular, sonhos, ensino médio constitui parte da situação como descrito nos excertos a seguir (narrativas de outros jovens participantes dessa pesquisa).

Ana apresenta um tom de encantamento pelas vivências no primeiro dia de aula no PEA. Os depoimentos de egressos que alcançaram seus sonhos, e as dinâmicas desenvolvidas naquele dia, parecem ter tocado Ana de uma forma que a fizeram enxergar a escola com “outros olhos”:

[...] Meu primeiro dia na Escola da Autoria foi mágico! Pois tivemos a oportunidade de conhecer ex-alunos do modelo de ensino, que tiveram as vidas marcadas por esse projeto e conseguiram alcançar seus sonhos assim como eu. Além desse contato com as vivências, as dinâmicas e o momento em que nos colocou para pensar sobre nosso futuro e as possibilidades que tínhamos, foi algo que me marcou e mudou muito minha visão sobre como a escola pode ser boa e divertida e acima de tudo acolhedora, pois é a segunda casa de todos os estudantes[...] (Ana)

Diante desta narrativa percebi que a estudante egressa após passar pela acolhida no PEA, apresenta indícios de uma possível transformação pessoal e social, pois, reconhece a escola como lugar de acolhimento, e o PEA, como algo que mudou seu olhar acerca do cotidiano escolar e das relações que ali se estabelecem.

Compara a experiência do primeiro dia no Programa com algo encantador que viabilizou interação com egressos estudantes do referido PEA de Pernambuco, situação que parece indicar que a jovem buscava uma certa validação do modelo por parte de antigos estudantes que já haviam passado pela experiência.

Ana enfatizando que se tratava de um “modelo de escola” enfatiza que o mesmo concedia dinamicidade e favorecimento para pensar o futuro do jovem. É preciso evidenciar que um modelo de escola não significa uma escola perfeita ou uma

escola modelo. É necessário considerar as especificidades de cada espaço, tempo, lugar entre outros. Esse excerto de narrativa parece indicar um futuro distanciado do agora, como possibilidade, como uma preparação para algo que ainda não se sabe ao certo o que é, ou onde vai conduzir.

Narrar sobre o primeiro dia de aula no PEA parece ter disparado em Ana um processo reflexivo que a fez enxergar que embora tenha escolhido ser advogada desde muito cedo, ela passa a reconhecer que o “sonho” se tornou possível não somente por seu esforço pessoal, mas por meio da contribuição da Escola da Autoria.

A narrativa de Ana, revela ainda, a importância de ter escutado a voz de outros jovens, àqueles cujos sonhos foram alcançados, ou daqueles que ainda estavam prestando vestibular para entrar em uma universidade. Algo que parece ter sido inspirador para a jovem.

O jovem Gustavo recordou-se que estava ansioso no primeiro dia de aula, ele estava voltando para a escola JGP naquele dia, e diferentemente de outras vezes que já havia passado por aquele portão de entrada, relata que vivenciou:

[...] quando chegou o primeiro dia eu não fazia ideia de como seria, já no portão me deparo com pessoas animadas, com sorriso no rosto, sinceramente nunca havia visto uma multidão tão disposta às 6:30 da manhã, depois que entrei teve uma breve reunião de apresentação e **boas vindas no pátio, e em seguida fomos selecionados para as salas onde realizamos várias atividades durante o dia inteiro, só que eram atividades diferentes de como outras escolas costumam fazer, eram atividades socioeducativas**, era um dia para nos conhecermos e os jovens protagonistas que estavam à frente de tudo eram de Pernambuco, considerado o berço da Escola da Autoria. O meu primeiro ano foi muito especial [...] (Gustavo, grifo meu).

Gustavo narra a experiência do primeiro dia recordando o semblante de alegria das pessoas, aparentemente várias pessoas motivadas para estarem na escola, algo que causou um estranhamento para o jovem, ressalta que as “atividades diferenciadas” tinham dentre os objetivos, provocar a interação, conhecer os colegas e os egressos do modelo de Pernambuco.

A acolhida foi aquele diferencial para o jovem, algo que o conectou com a escola, mobilizou seus sentidos e emoções. Aquele acolhimento inicial não imaginado por Gustavo foi o que marcou seu primeiro dia de aula no PEA. Durante a narrativa o egresso confrontou a experiência vivida em experiências anteriores e refletiu que outras escolas pelas quais ele já havia estudado não realizava o acolhimento daquela forma.

Gustavo menciona a realização de atividades socioeducativas para propiciar a interação com outros jovens que estavam cursando o ensino médio em tempo integral e interação com os jovens “protagonistas” pernambucanos. Na visão de Gustavo esses jovens é que estavam à frente das atividades realizadas naquele seu primeiro dia. Por fim, Gustavo classifica o primeiro ano do Ensino Médio como especial, deixando transparecer satisfação por ter participado do programa.

Conforme descrito no PPP (2020) da escola onde os participantes dessa pesquisa frequentavam, a prática do “Acolhimento” ocorre diariamente a partir do início do ano letivo e estende-se durante todo ano.

O acolhimento inicial teria como propósito dar boas-vindas aos novos estudantes e por meio do diálogo estabelecido entre os jovens para realizar uma recepção dos veteranos aos recém-chegados à escola, garantindo assim a integração de todos. O referido acolhimento é parte integrante da “Pedagogia da Presença” pensada como uma prática que envolve toda equipe escolar com atitudes participativas para além dos limites da sala de aula (PPP, 2020).

São previstos pelo Programa Escola da Autoria formas distintas, mas complementares de acolhimento:

- a) o acolhimento inicial – na abertura do ano letivo pelos alunos do ano anterior aos novos alunos;
- b) acolhimento diário – organizado pelos docentes, discentes, e funcionários a fim de criar um sentimento de pertencimento a Escola;
- c) acolhimento da equipe escolar no início do ano pelos Jovens Protagonistas.
- d) acolhimento para apresentação do Projeto Escola da Autoria, os resultados das avaliações e apresentações culturais, processo esse que envolve os pais ou responsáveis, acolhimento realizado pelos professores e alunos.

Confirmando o exposto no referido documento, a egressa Diana recorda-se do momento de acolhida dos egressos de Pernambuco, e fez questão de mencionar em sua narrativa como foi seu primeiro dia de aula “[...] Fui recebida por todos os integrantes da instituição de ensino; antigos alunos da escola da autoria de Pernambuco, professores, coordenadores e diretora”.

Diana destacou a apresentação dos pilares que regem o Programa referenciados no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino,

O início no ano letivo foi marcado por apresentação dos três pilares que regia a escola da autoria, e dinâmicas que aproximavam o aluno dos demais (Diana).

De acordo com as finalidades previstas na Lei de Criação do Programa Escola da Autoria Lei Estadual nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, uma das finalidades, prevista no inciso IV do referido programa é:

[...] ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: **aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser**, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (grifo meu).

Dentre esses pilares destaco o aprender a aprender conforme estudos de Dewey. Para ele, é fundamental que o ser humano adquira o hábito de aprender a aprender, considerando a variação de circunstâncias, fatores, fazendo combinações, possibilitando um contínuo progresso. Significa também plasticidade: capacidade de apreender da experiência anterior conhecimentos que modificarão a experiências subsequentes, ou atos subsequentes.

Em outras palavras a plasticidade diz respeito a formação de hábitos, capacidade de aprender com a experiência vivenciada; um hábito é uma capacidade de fazer algo; uma aptidão para executar; uma habilitação.

Segundo as palavras de Dewey: “aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. (1959, p. 48)”.

Esse aprender a aprender não significa necessariamente se abster de um processo de aprendizagem significativa e reflexiva. O hábito ativo, entendido como manifestação de crescimento, é uma capacidade de fazer algo, ou ainda, uma aptidão executiva, dominando ativamente o ambiente; uma atitude inteligente (Dewey, 1959).

Assim, a capacidade de crescimento advém do processo de dependência de outros seres humanos e da plasticidade. Condições estas que se manifestam desde a infância até a adolescência. Pois, “[...] um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meio para realização de objetivos. É um domínio ativo sobre o ambiente, por meio do comando dos nossos órgãos. (Dewey, 1959, p. 47)”.

Diante do exposto, foi possível perceber que dos sete egressos participantes dessa pesquisa, quatro deles mencionam um ponto em comum nas narrativas, um momento de crescimento, a situação da conversa com os egressos de um modelo similar ao PEA, vindos de Pernambuco estiveram na escola para conversar sobre o

programa de educação em tempo integral desenvolvido lá, sobre seus projetos de vida, sonhos, realizações, tentativas, entre outros. Esse processo parece ter marcado os jovens corumbaenses que estavam iniciando o ensino médio no referido modelo.

A possibilidade de ouvir outros jovens que já haviam passado por uma experiência semelhante à deles, contribuiu para composição da experiência formativa. Visto que, houve interação dos jovens mais experientes com aqueles considerados mais *imatuross*, de acordo com a ótica deweyana, e isso pode ter contribuído para aquisição de hábitos ativos na escola da autoria e fora dela.

Após falar dos egressos de Pernambuco, a jovem Diana aborda em sua narrativa a relação com os colegas do Programa Escola da Autoria no decorrer do curso do Ensino Médio em tempo integral:

A relação com os colegas não era mil maravilhas. Até porque vivemos em sociedade composta por pessoas com opiniões e personalidades distintas. E o papel da escola da autoria foi aprender a respeitar o colega independente intrigas pessoais (Diana).

Diana expõe com maturidade a relação com os colegas do PEA revelando que conflitos são inerentes aos relacionamentos humanos, devido a convivência com estudantes de diferentes personalidades. Ou seja, de culturas distintas, que fundamentam suas opiniões baseadas nas experiências individuais e sociais distintas, questões esportivas, religiosas, políticas etc., podem provocar conflitos que não destroem necessariamente as relações, mas podem “estremecer as convivências” ou fazer crescer cada pessoa envolvida. Assim, Diana parece olhar para a relação vivida entre os colegas do PEA com maturidade.

A egressa Cecília relata que no início sentiu-se sozinha, e chegou a pedir para voltar para uma das escolas que tinha frequentado anteriormente em Corumbá, mas aos poucos suas habilidades cognitivas a auxiliaram nas relações com os colegas. A jovem não relata nenhum impedimento de poder circular entre os colegas auxiliando-os, ela sentia-se bem por poder ajudar, estabelecendo gradativamente amizades.

Eu já no começo já fiquei sozinha... até pedi para minha mãe me trocar par o Dom Bosco porque pelo menos ficava mais perto de casa, mais aí, eu fui desenvolvendo amizades, é ... e foi bem bacana. Assim praticamente com a sala toda me dando bem é inclusive eu tinha que ler... eu ia na carteira de quem chamava para ajudar. Mesmo assim, o pessoal que eu menos conhecia, menos tinha contato falava: [...] você pode me ensinar como se faz essa conta aqui!? O que que significa esse texto aqui? E eu me sentia muito bem com isso. É... em poder estar auxiliando.

Cecília aponta que deveria ser assim em todas as escolas, referindo-se a cooperação entre as pessoas, entre os estudantes, e segue apontando que sentiu-se acolhida na escola, que gostou da experiência vivida naquele lugar. Destaca ainda, que eventos esportivos e gincanas contribuía para esse bom clima de estudos. Por fim, Cecília relatou ter gostado muito de estar ali:

[...] é assim pra acontecer toda escola, todo adolescentes passa por algum desentendimento com alguém, mas é assim, eu só tenho lembranças boas de todo mundo, porque eu realmente me senti muito acolhida nessa escola. As pessoas que eu menos conversava, sempre tem essa união da sala eu consigo me lembrar do rosto de todo mundo, eu gostei mesmo de estar lá, é mais por causa dos eventos que tinha lá por exemplo sala contra, sala em algum esporte, em uma atividade em uma gincana me trazia um sentimento a mais de união (Cecília).

Assim como Diana, o jovem Everton preferiu narrar a relação com os colegas tratando de momentos do dia a dia na escola:

Conheci gente nova, e aí, eu fiz gostar, e mostrar pra eles que você vai passar o dia inteiro numa escola que não ia ter cabeça de nós virarmos inimigos, isso não existiria. Entendeu!? O que existiria era da gente gostar de um ao outro, cuidar de um ao outro. Pra poder... pra isso fortalecer mais a escola. E eu sempre falo pra ele assim: gente! **Busque sempre ser você!** Interagir. Você ter uma pessoa boa do seu lado por mais que essa pessoa fez algo ruim no passado; passado é pra ter ficado lá! Então vamos ficar aqui! Vamos viver o presente! (Everton).

Sempre tinha reunião assim... que eu fazia com meus amigos na hora do intervalo... e falava pra eles... gente, minha mente. E tipo, eu não quero ter inimizade na escola falava muito sobre isso... e quando eu entrava na escola [...] todo dia quando eu pisava na no portão, os problemas de casa e... eu só conseguia ir...e conversar com eles (Everton, grifo meu).

Everton destaca a necessidade de uma boa convivência entre todos os participantes do PEA, do cuidar um do outro para poder fortalecer o programa. Destacou que todos precisavam vivenciar “o presente” da melhor forma possível. Esquecer conflitos anteriores que deveriam ser sepultados no passado. E ainda, o jovem frisa o “ser você” como se recomendasse a importância de não tentar fingir ser alguém para agradar os outros, e sim, assumir sua autenticidade em relação ao meio e ao demais.

Em sua narrativa Everton se coloca como protagonista principal na relação com os colegas, como uma espécie de orientador, de conselheiro, líder que tenta ser amigo de todos. Uma fala que carrega o aprender a conviver na prática.

Por fim, Everton faz uma digressão abordando sua relação de amizade com um colega do PEA,

Aí eu fui para o segundo ano, aí eu fiz amizade com meu colega J. que até então foi minha mão direita e eu fui a mão direita dele. Meu amigo J. foi para o primeiro ano e eu estava no segundo. E tipo... ele começou a contar a história dele pra mim [...] e eu comecei a frequentar a casa do J. pra mim poder entender um pouco mais da história dele (Everton).

Pra mim ele se tornou meu melhor amigo desde quando eu vi ele. Ele era uma pessoa negra! Humilde, e muito amorosa e... tipo, tinha um coração bom. Sabia ajudar as pessoas, mas não tinha oportunidade ainda. Aí ele começou a estudar, começou a estudar e nós começamos a ir a pé juntos. Porque ele ia a pé também, ele ia a pé de lá do Guatós, lá de frente do UPA, passava em casa e nós íamos pela BR até a escola. Aí eu comecei a não ir sozinho, aí dia chuvoso, a gente não ia na escola, ou quando estava neblinando a gente colocava apenas um casaco e uma toca, e ia embora pra escola. Aí eu chegava na escola, tirava o casaco que estava úmido, colocava pra secar, que também era nosso meio de voltar para nossa casa (Everton).

Conforme narrado por Everton no PEA foi possível estabelecer uma relação de amizade com um jovem que também morava longe da escola e passava por dificuldades semelhantes às suas.

Embora o transporte coletivo fosse gratuito aos jovens estudantes que residiam à quilômetros da escola, Everton e seu amigo J. estavam indo e retornando a pé da escola. Somente em dias chuvosos é que faltavam. Nos dias em que neblinava apenas, os jovens não deixavam de frequentar a escola em tempo integral.

A interação dos jovens favoreceu o fortalecimento para não desistir da escola como se um processo de Busca Ativa feita do jovem pelo jovem.

Em um novo momento de digressão, Everton narra um acontecimento no percurso da escola no qual ele e seu amigo J. conseguem ter garantido o transporte para escola com auxílio da diretora do PEA à época.

O jovem conta que não queria desistir do Ensino Médio, ele e um colega iam e retornavam a pé da escola. Até que um dia ele e o colega decidem ir mais cedo para o centro da cidade, não especificou o local certo que iriam passar antes de entrar na escola, mas no trajeto foram vistos pela diretora da escola.

Era muito cedo ainda e eu tinha muita ansiedade de ir para escola porque era o único meio de eu poder almoçar. Não! Tomar café da manhã primeiro, e depois almoçar. E tomar café da tarde antes de ir para casa. Então, esse era meu único meio de eu poder ter o meu dia de alimentação boa, entendeu? Porque eu não era bom ainda igual nessa vida.[...] Aí a diretora um dia viu [...] parou com o carro e falou pra nós entramos no carro dela. Aí nós entramos dentro do carro dela. Fomos pra escola. Aí a diretora falou assim: - Antes de vocês irem embora, vocês trazem

seu cartão e venham aqui! Aí nós olhamos pra ela e falamos assim: -Nós não temos cartão de ônibus [...] Depois então venham vocês dois aqui, não vão embora sem falar comigo! Nós fomos na sala da diretora, e ela falou com a gente perguntou porque nós não tínhamos o passe. Nós explicamos que era muito longe pra gente poder ir da nossa casa pra ir até lá fazer o passe. **E a gente não sabia o calendário direito que dia que era pra fazer o passe entendeu!? Porque todo mês tinha que ir lá renovar. Levar declaração tipo... minha mãe não tinha tempo porque trabalhava muito, muito mesmo!** [...] Mas nesse mesmo ano a diretora fez um acordo com a gente. A diretora falou assim: “- Eu posso ajudar vocês, mas eu quero que vocês me ajudem. Aí nós falamos assim: - Nossa! Como vamos ajudar? E **ela queria que nós fizéssemos acontecer na escola.** [...] Aí eu peguei, aí ela falou Everton, vou ajudar você e J. com a passagem de ônibus. Aí ela fazia o orçamento todinho do mês[...] passagem de ida e volta e ela começou a ajudar a gente. Não só a gente como muitas pessoas que tinha dado errado a questão do cartão. Ia lá pedir pra ela a passagem, e a gente pegava e gente ia embora (Everton, grifo meu).

Na narrativa de Everton percebe-se que frequentar o Programa Escola da Autoria em Tempo Integral era uma forma de garantir suas refeições diárias. Esse era um dos motivos pelos quais ele faltava apenas em caso de extrema necessidade. Embora morasse muito longe da escola, e precisasse percorrer a pé cerca de 14 quilômetros diários, o jovem tentava manter um bom relacionamento com todos, e colaborar com suas aptidões para um bom clima estudantil.

Essa digressão me fez pensar o quanto esse tipo de política pública educacional mesmo com falhas e problemas, auxiliam jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade e que necessitam além de um bom estudo, uma boa alimentação garantida. Visto que a produção das desigualdades sociais no sistema capitalista acaba por atribuir à instituição escola um papel na segurança alimentar que deveria já estar garantido a todas as famílias.

Não desejo com isso afirmar que essas políticas devem ter caráter salvacionistas, mas é preciso reconhecer que a vida do Everton de acordo com seus relatos, ficou um pouco menos difícil, pois ele morava sozinho e tinha que “se manter”. O jovem afirma: “Porque eu não era bom ainda igual nessa vida”. Infiro que naquele momento da construção da narrativa ele falava do momento presente, no qual ele trabalhava em um supermercado e tinha seus direitos trabalhistas garantidos, e com alimentação garantida.

Ressalto ainda, que a direção da escola ao observar o que estava ocorrendo com os alunos, não mediu esforços para ajudá-los a frequentar regularmente o PEA, e em troca solicitou que os jovens exercessem ainda mais protagonismo juvenil. Ela conhecia o talento do jovem Everton para dança, pois o mesmo já estudava na Escola

E. E.JGP, mesmo antes da implantação do PEA, e sua liderança era natural entre os jovens e adolescentes da escola.

Finalizando esse momento da conversa virtual, Everton narra o que imaginava sobre a relação com os amigos da escola quando finalizasse sua participação no PEA:

Quando eu terminei o terceiro ano, chorei muito porque não iria poder ver mais meus amigos. É...eu pensava que não ia ver mais meus amigos, e que todo mundo que ia afastar de mim, e eu ia ficar esquecido. Aí, até então meus amigos falaram “isso não vai acontecer (Everton).

Em sua fala Everton sempre dá ênfase à relação com as pessoas, com seus colegas do PEA, grande parte sobre as professoras, orientações e conselhos que aprendeu. À proporção de sua narrativa Everton transita entre passado, presente e futuro olhando saudosamente para acontecimentos marcante no PEA e aspirações e sonhos acerca de seu futuro (situações ainda não vivenciadas e/ou alcançadas).

Lição: a experiência formativa diz respeito a estar em relação com pessoas nesse processo de interação que pode provocar crescimento contínuo.

5.7.3 Tempos e Espaços no PEA

Nesta parte do texto abordarei excertos das narrativas que fazem referência aos espaços e tempos memorados por alguns egressos na Escola da Aatoria. Embora, em outros momentos os demais participantes da pesquisa estabelecem relações entre as aulas e situações ocorridas na escola e espaços.

De maneira geral a egressa Ana se reservou-se a dizer que: “A escola tinha uma boa estrutura o que ajudava muito a passar o tempo com vários ambientes diferentes”.

No período referenciado nessa pesquisa e conforme os PPPs (2018; 2020) a E.E. JGP Escola da Aatoria contava com os seguintes espaços: 01 Biblioteca; 05 Laboratórios (Física, Química, Informática; Biologia e Matemática); 02 pátios amplos e bem ventilados; 01 Quadra coberta com arquibancadas; 01 sala para diretor(a); 01 sala para diretor adjunto(a); 01 secretaria escolar; 01 sala dos professores; 01 sala da coordenação pedagógica; 01 sala para coordenadores de área; 01 sala para kit escolares e uniformes, 01 arquivo morto; 01 sala para reuniões; 01 copa; 11 banheiros

para alunos; 02 banheiros para professores; 02 banheiros para funcionários; 01 Refeitório (em obras); 01 sala de jogos; 01 Jardim com plantas; 01 cozinha (temporária); Auditório (desativado); 01 Bicicletário com estrutura metálica; Rol de entrada com acessibilidade e ótimas condições de preservação; e as salas temáticas.

Mesmo com esses diversos espaços descritos, verificamos na fala da egressa Cecília que os professores precisavam ministrar aulas “fora” devido ao calor excessivo em Corumbá.

Por sua vez Beatriz relata: “Então, a gente tinha nove aulas por dia e três intervalos que era: intervalo do lanche, do almoço e outro era lanche de novo né. Acho que do lanche eram vinte minutos, do almoço era uma hora. Uma coisa assim.”

Diana, explicou: “Cada professor tinha sua sala de aula personalizada de acordo com a disciplina. Deste modo, nós alunos, tínhamos total autonomia, disciplina e confiança dos professores para mudar de sala de acordo com a matéria do dia”.

O jovem Flávio descreve com mais detalhes quais eram os espaços e tempos na escola, e como se sentia em estudar ali,

A gente tinha aula de Biologia, de Química, de Física de Língua Portuguesa, sociologia, matemática ... as salas eram por disciplinas, então os professores não se locomoviam eram os alunos que iam cada um para uma sala... de Português, Ah hoje tem português aula de Português então hoje vou para sala de Português e era temático, **eram salas temáticas, então isso dava um estímulo para os alunos. Porque você chegava e aquela sala era toda decorada e tal. Era muito legal estudar. A gente gostava de estar ali e climatizaram tudo! Tudo propício para o aluno** (Flávio, grifo meu).

Como observado, Flávio e Diana afirmaram que as salas eram decoradas ou organizadas conforme cada disciplina, fato que converge com o descrito na Proposta Pedagógica do PEA da escola JGP. Ambos frisaram que os estudantes é que trocavam de salas e não os professores, diferentemente do que acontece na maioria das escolas de ensino médio.

Para Diana esse processo de liberdade e a confiança favorecia a autonomia dos estudantes do ensino médio em tempo integral, e para Flávio parecia ser estimulante e agradável estudar nas salas temáticas.

Além desse aspecto, Flávio aponta a questão do conforto térmico ocasionado pela climatização dos ambientes escolares. Esse fator é essencial para concentração dos estudantes, pois em Corumbá onde não é incomum temperaturas altíssimas.

Mais à frente na conversa presencial que tive com Flávio, ele explica:

Também tinha nas aulas de química, nas aulas de física a gente tinha os laboratórios que a gente tinha aulas experimentais, acho que era uma vez por semana. Eu lembro que a gente fez muitas aulas experimentais durante o ano, em questão de física, de química, de matemática, que a gente também ocupava o jardim (Flávio).

A respeito de aulas nos laboratórios da escola, a egressa Cecília menciona: “Nas aulas de química por exemplo a professora sempre que podia mostrava pra gente alguma reação no laboratório, para fazer, até cozinhar mesmo; ou uma torre de líquidos para analisar densidade de cada material” (Cecília).

Segundo Dewey (1979, p. 244, grifo meu):

Átomos, moléculas, fórmulas químicas, as proposições matemáticas no estudo da física – todas estas coisas têm primeiramente valor intelectual ou lógico, e só indiretamente valor empírico ou experimental. Representam instrumentos para os trabalhos da ciência. Como no caso de outros instrumentos, **sua significação só pode ser aprendida com uso**. Não podemos procurar compreender-lhes a significação indicando as coisas a que se referem e sim mostrando o modo por que os ditos instrumentos atuam quando empregados como elementos da técnica do conhecimento.

Os jovens egressos participantes do PEA atribuíram significado positivo à participação nas aulas dentro dos laboratórios, aprendendo como a teoria e a prática precisam caminhar juntas. Porquê dessa forma, eles compreendem que a educação não é letra morta. Educação é vida! E aquilo que foi significado, pode ajudá-los a crescer continuamente.

Conforme descrito anteriormente, durante o primeiro ano de funcionamento do PEA em Corumbá, existia na Matriz Curricular do PEA na parte diversificada, a disciplina “Práticas Laboratoriais” e possivelmente é por isso que os egressos mencionaram as aulas nos laboratórios da escola. Inclusive a egressa Cecília apontou a diversidade de práticas ligadas às aulas de química que ela participou. A professora D., que ministrava Química, é mencionada por vários egressos em outras situações, parece ter ganho admiração dos egressos por suas práticas pedagógicas.

Flávio no meio da narrativa recorda-se de momentos nos quais outros espaços eram usados para o desenvolvimento das aulas:

A gente ia às vezes quando estava muito quente a gente ia lá pra baixo das árvores, jardim, sentava nas mesas e tal... Então assim... Não era uma coisa chata! Os professores tinham essa autonomia de usar a escola inteira. Você podia ir para a quadra nas aulas de **Educação Física não era só aquele negócio do futebol e tal.... Não!** A professora lá a gente lá ... ela pegava um esporte e ela fazia a gente aprender era é handebol, vôlei, futebol, **várias coisas diferentes é que eu badminton, coisas que eu não conhecia, fui**

conhecer ali porque assim, a escola tava proporcionando isso... uma aula diferenciada! (Flávio, grifo meu).

A narrativa de Flávio destaca que outros espaços além da sala de aula eram utilizados pelos professores, e exemplifica as aulas no jardim embaixo de árvores, porém não é claro de qual disciplina está tratando. Já em relação à Educação Física para o jovem Flávio afirma que foram aulas eram diferenciadas! Passou a conhecer uma prática de Educação Física para além do futebol, eram aulas que revelavam novas aprendizagens e nossos conhecimentos sobre a matéria. Flávio menciona ainda a existência de quadra de esportes na escola o que é algo que favorece a prática dessas aulas.

Por fim, apresento um espaço considerado especial aos olhos do jovem egresso Everton, para tanto, ele inicia narrando do momento que estava no PEA e finaliza em uma digressão do tempo de infância:

A parte que eu mais amava era minha salinha de dança aonde eu surtava, aonde eu colocava uma música alta e dançava, mostrava meu sentimento na dança sozinho... **naquela sala enorme! Porque toda vez que eu pisava lá na... naquele piso gelado por causa do ar condicionado**, eu só queria dançar, só queria dançar, só queria mostrar do que eu era capaz, eu nunca fui um bailarino profissional, assim, profissional que eu falo assim... de aula de balé de sete anos... não sei o quê... não! (Everton)

Era meu quintal que era [...] meu Porto Seguro, era onde eu amarrava corda, no pé de goiaba, lá no fundo da casa, naquela terra vermelha, e colocava meu pé lá em cima, e mandava N. puxar, e era uma dor que eu gostava de sentir, porque era uma coisa que eu queria, que era dançar balé. E eu ia no *cyber* e pagava um real a hora, lá no seu Jorge perto de casa, pra mim poder assistir algum exercício de balé, pra mim poder fazer em casa, e isso, desde o começo eu via iniciantes, eu ia vendo muito mais, e coisas, que eu ia vendo muito mais, e coisas que eu não sabia fazer e não dava pra mim fazer eu [...] (Everton, grifo meu).

Como foi possível perceber Everton fala do seu lugar preferido na Escola da Aatoria, sua sala de dança, sala ampla e climatizada. O lugar no qual desenvolveu o sentimento de topofilia, onde ele extravasava as emoções por meio da dança. Era nesse lugar onde o Clube de Dança ensaiava e organizava as coreografias que eram apresentadas durante o ano letivo. Em outro momento de sua narrativa Everton relembra como organizou o espaço com ajuda de colegas e aval da direção da escola.

Everton rememora ainda que a dança sempre fez parte de sua vida desde pequeno, mas que devido a sua origem humilde ele não pode cursar balé clássico ou ter outras oportunidades que crianças de camadas mais abastadas têm acesso. No

entanto, dançar para o jovem é vida! Assim, ele foi segue agarrando oportunidades que surgem em sua trajetória.

Considerando o exposto pelos jovens egressos sobre os espaços e tempos escolares no PEA, apresento o que Dewey pontua acerca dos espaços nas escolas:

Nos lugares em que as escolas são providas de laboratórios, oficinas, jardins, e em que se usam livremente dramatizações, brinquedos e jogos, existem oportunidades para se reproduzirem as situações da vida, e para adquirir e aplicar informações e ideias na realização de experiências progressivas. As ideias não ficam segregadas, a formarem uma ilha isolada. Elas animam e enriquecem o curso da vida comum. Os conhecimentos vitalizam-se com o ser postos em ação [...] (Dewey, 1979, p. 178).

Desejo esclarecer que em outros momentos das narrativas os egressos falaram desses espaços, dos tempos, e outros aspectos, pois ao narrarem situaram a experiência em tempo e lugar.

5.7.4 Programa de Estudos do conjunto das disciplinas e atividades

Acerca do Programa de Estudos do Conjunto das disciplinas e atividades desenvolvidas no PEA, os egressos lançaram luz às seguintes questões: disciplinas eletivas, projeto de vida, experiências de protagonismo, processo avaliativo entre outros.

5.7.4.1 As Disciplinas Eletivas

De acordo com o PPP (2020) da escola onde os egressos estudaram, as disciplinas Eletivas eram oferecidas semestralmente aos estudantes, e visavam enriquecer os conteúdos trabalhados nos componentes da Base Nacional Comum Curricular. Os temas trabalhados nestes componentes curriculares eram escolhidos pelos próprios professores e estudantes, compreendendo aspectos como: pesquisa científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, aponta o documento.

No que concerne as Atividades Eletivas I e II correspondiam a tempos de estudos organizados por temas, selecionados pela equipe escolar. O objetivo de tais

atividades era propiciar uma formação científica assim como, orientações iniciais para ingressar no mundo do trabalho.

Na centralidade do processo educativo, as disciplinas Eletivas são desenvolvidas de forma a viabilizar aprofundamento de estudos e experiências escolares, permitindo a interdisciplinaridade e a experimentação. Tais disciplinas propiciam o alargamento de múltiplas linguagens. Dentre elas: a verbal, plástica, gráfica e corporal, ainda, conhecimentos matemáticos, comunicação de ideias, interpretação e produções culturais (PPP, 2020).

Para composição das turmas de (Eletivas) era exigido o número mínimo de vinte e cinco estudantes. Caso esse número não fosse alcançado, a turma não poderia ser constituída. Tratava-se de uma carga horária denominada “tempos de estudo” que precisa ser desenvolvida de maneira integrada com a interação entre estudantes, docentes e Equipe Gestora da escola.

A egressa Beatriz chamou de “algo bem legal” as aulas eletivas que ocorriam no PEA. E descreveu a disciplina da seguinte maneira:

[...] geralmente dois ou três professores, criavam uma eletiva em prol de alguma coisa é... tinham vários temas, os alunos escolhiam, os professores, eles criavam, sei lá tinham dez eletivas por exemplo, aí os professores criavam geralmente parecido com o que eles formavam. Por exemplo, tinha professora [...] de Química... aí ela criou uma eletiva, eu não lembro o nome, mas eu cheguei até de participar, que as pessoas, elas aprendiam a fazer sabão [...] ela ensinava lá como que era, eu não lembro... mas era legal! Havia um dia que todos os professores eles apresentavam para os alunos as eletivas deles: objetivo, como iria ser no decorrer dos dias, e aí era toda terça-feira, o dia de eletiva. Depois do almoço eram duas aulas, e aí na outra terça-feira os alunos escolhiam as eletivas que eles iriam participar. Só que todas as eletivas eram limitadas (Beatriz, grifo meu).

As memórias de Beatriz convergem com a Proposta Pedagógica da Escola da Autoria pois, a egressa, os professores desenvolviam eletivas semelhantes com as disciplinas que eles ministravam (referindo-se à parte comum da matriz curricular). Existia, portanto a liberdade de criar com outros colegas professores e inicialmente permitir aos estudantes que escolhessem em qual Eletiva desejariam participar. Uma possibilidade de exercer, mesmo que parcialmente, a autonomia e o protagonismo juvenil.

Beatriz recorda-se que no início ela podia escolher em qual Eletiva participar, mas com o tempo, ocorre uma modificação nesse procedimento,

Eles davam um número por exemplo a Eletiva de [...] é... **no começo a gente escolhia literalmente**, a gente mesmo as eletivas. Passava uma lista e a gente colocava o nome. Se acabasse o nome, porque era limitado, a gente teria que escolher outra. **Depois mudou**. Aí a de D. era do número de um a vinte, aí eles distribuíam pra todos os alunos em quadra, o número de um a vinte. **Aí não era meio que a gente escolher, era uma seleção né!** Aí outra eletiva era do número de vinte a trinta por exemplo, aí quem ficasse com esses números[...] (Beatriz, grifo meu).

A jovem Beatriz ressalta que inicialmente era passada uma lista e o aluno se inscrevia, posteriormente esse procedimento foi substituído por distribuição de números na quadra da escola, ou seja, passaram a ser escolhidos, ainda que aparentemente de forma aleatória. Esse fato revela que mais alunos poderiam estar interessados na Eletiva X, mas teria que participar da Eletiva Y devido à falta de vagas para garantir a participação naquela aula que ele realmente se interessou.

Contudo, Beatriz revela:

Eu gostava porque era como se a gente fosse fugir da rotina porque não era uma matéria comum. **As eletivas de... era coisa diferente que a gente fazia**, tinha uma que eu entrei que era de jornalismo. Eles tinham que tirar foto e fazer um jornal da escola. Aí... tinha outros também que falava sobre é... sobre ...o financeiro. Tinha várias coisas (Beatriz).

A egressa Beatriz frisou as aulas diferentes que eram proporcionadas pelas disciplinas Eletivas, para a jovem a experiência parece ter sido agradável, como uma fuga da rotina, não era “mais do mesmo”. No entanto, o que se percebe é que os jovens nem sempre tem a oportunidade de participar das aulas que têm interesse, acabam se conformando com a seletiva feita pela escola. Esse fato pode inviabilizar o desenvolvimento de uma experiência educativa, visto que a subjetividade é fundamental para a interação do sujeito em processo de aprendizagem. Quem constrói aprendizagem sobre algo que não lhe desperta interesse?

Inicialmente o egresso Flávio apresenta o seguinte discurso sobre as disciplinas Eletivas:

O modelo da autoria proporcionava né... as eletivas, que eram tipo: já que o aluno ficava em período integral, pra não ficar muito pesado, só estudar, de manhã e à tarde, **de manhã a gente estudava, à tarde a gente fazia um programa que eram as eletivas. É pra descontrair, a desculpa... faz parte do próprio currículo, somava no currículo** (Flávio, grifo meu).

No entanto, ao continuar a narrativa Flávio abordou as eletivas como algo que positivo no PEA argumentou:

[...] começou o novo ensino de tempo integral. Ah! **Teve uma revolução na escola, tudo, tudo, tudo, desde alimentação, foi boa, foi ótima! E foi um**

dos itens... das causas que muito bem falado pelo Projeto de Tempo Integral que projetos que tinham eletivas [...] muitos projetos que ajudaram mesmo, teve um por exemplo, hoje eu sei mexer no computador, tive é um... as eletivas ... também aprendi muito ali ...a fazer sabão com outros sabonetes que estavam velhos. Então, assim, a gente aprendeu muita coisa para agregar na vida, ali no tempo integral, na escola da autoria desse modelo pode assim, ajudar muitas pessoas, muitos amigos meus que fizeram cursos na eletiva de fotografia e levar aquilo para vida né! (Flávio, grifo meu).

[...] inclusive quando eu saí da escola, ele podia ingressar no currículo né profissional que eu fiz, eu estudei na escola modelo e eu fiz a eletiva de tal disciplina, então assim, eu fiz várias eletivas, fiz eletivas de dança eu dancei muito, hoje eu danço fora também, e a de informática que foi muito bom pra mim, trabalhei já na área de administração, libras também né! Fui auxiliar de donos de academia que são surdos. Então assim: me agregou muito né, o modelo da educação integral, foi muito bom para mim (Flávio).

O jovem destacou que as Eletivas foram uma experiência muito boa para ele, pois segundo seu relato, foi ali que ele aprendeu informática, participou de projetos a seu ver interessantes: como o de reaproveitamento de sabonetes e confecção de sabão. Menciona que as Eletivas propiciaram formação para a vida e fez questão de mencionar que seus amigos também foram beneficiados fazendo curso de fotografia.

Flávio contou ainda que devido a convivência com um tio surdo, ele gostou de participar da eletiva de libras, e posteriormente chegou a trabalhar como auxiliar de uma academia que os donos eram deficientes auditivos.

Conforme Dewey (1979, p. 85):

A experiência como processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas. O resultado final revela, assim, a significação do antecedente, ao passo que a experiência considera como um todo estabelece uma determinada tendência ou disposição para com as coisas que possuam essa significação.

A partir dessa reflexão entendo que o jovem Flávio ao narrar sobre sua participação nas Eletivas do PEA ressignificou as suas experiências percebendo que as aprendizagens ali desenvolvidas não eram o fim e sim parte do processo da vida.

Aquilo que parecia somente algo para passar tempo, hoje é visto como experiência que se prolonga em sua vida.

Já a jovem Diana brevemente destacou: “A rotina não era exaustiva, já que as aulas eram regidas por profissionais excepcionais, além de diversas possibilidades de eletivas oferecidas aos alunos” (grifo meu).

Foram desenvolvidas dezesseis Eletivas entre o primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2019, dentre elas destaco:

- a) Fala sério** visando organização de ideias na elaboração de argumentos e contra-argumentos;
- b) Robótica [...]** para fomentar a aprendizagem dos conteúdos curriculares com intuito de estimular a criatividade, a experimentação, a análise sistêmica e a inclusão de tecnologia digital [...];
- c) Movieart** potencializar a aprendizagem utilizando as produções cinematográficas como ferramenta pedagógica de ressignificação e reconstrução da realidade;
- d) Loucos por natureza** despertar novos talentos e compartilhar experiências com os alunos do Ensino Médio em projetos de Pré- iniciação científica no que se refere a temática “Sustentabilidade/Meio Ambiente/Cidadania”, levando-os à contextualização da Ciência e da Tecnologia, através de vivências cotidianas.
- e) Jornalismo** Despertar a criatividade, a autonomia na leitura, escrita e conhecimento matemático diante de assuntos abordados e das diversas expressões culturais, construindo sentidos e conhecimento a partir da interação que se estabelece com o mundo (PPP, 2020, s/p.).

A eletiva “Loucos por natureza” por exemplo, abordou assuntos pertinentes a conservação do meio ambiente, significando que não é apenas por meio de campanhas educativas ou acolhidas que os estudantes da Escola da Autoria tinham contato com as questões ambientais, pois no PPP encontra-se outros projetos e atividades abrangendo essa problemática ambiental.

Conforme exposto acima, os egressos participaram de Eletivas que contribuíram para a formação indispensável para o exercício da cidadania e fomentou meios para progredir em estudos posteriores e no mundo do trabalho. É certo que ao rememorem as Eletivas, os estudantes não se recordam com precisão do nome das mesmas, mas destacaram o efeito positivo para a formação.

5.7.4.2 O protagonismo juvenil

Outro Núcleo Narrativo comum que saltou das narrativas sobre o período em que os jovens frequentaram o PEA, foi a questão do protagonismo juvenil.

Conforme os documentos analisados, é possível inferir que a criação de clubes de protagonismo no Programa Escola da Autoria era uma prática desenvolvida para incentivar a autonomia, capacidade de organização e gestão dos estudantes, ou seja, a própria vivência do protagonismo juvenil (PPP, 2018; 2020).

Os clubes eram organizados para atender as áreas de interesse dos estudantes, viabilizando a troca de experiências e informações que favorecessem a melhoria da qualidade acadêmica dos estudantes (PPP, 2018).

Os jovens se inscreviam nos clubes, marcavam encontros nos espaços destinados ao jovem, e posteriormente realizavam discussões, atividades artísticas, desportivas, ou de outra natureza, que tinham como objetivo a melhoria de uma forma geral da vida do desempenho acadêmico do estudante jovem protagonista (PPP, 2020).

No PPP (2018), da E.E. JGP Escola da Aatoria, foram localizados os Clubes: “dança, música, fanfarra, robótica e outros.”

O egresso Everton conta como criou um Clube de Danças com os estudantes do Ensino Médio da Escola da Aatoria. Recordou-se que a partir do pedido da direção da escola para que ele “fizesse acontecer” na escola, ele deu início ao Clube de Dança, e narra da seguinte forma:

E tipo... com isso... ela montou as eletivas, montou [...] montou os projetos, clubes. Aí eu peguei e decidi entrar no clube de dança todo dia de manhã eu dançava na escola na acolhida. Aí **comecei a criar esse clube de dança. Eu achei... nossa! Eu achei que ninguém ia entrar e o meu clube de dança era o mais cheio de toda escola. Até então eu decidi conversar com ela que eu queria uma sala[...]** onde os alunos poderiam dançar[...] porque nós fazíamos lá no pátio. Aí tinha uma salinha muito suja e muitas coisas velhas, mas tinha ventilador que pegava, umas lâmpadas que pegavam e eu falei pra ela eu vou lá limpar. Ela falou assim: “Pode limpar se você quiser. Vou te dar a chave, você sabe que fica com você com o **Clube de dança**”. Eu falei tá bom! Fui lá... limpamos tudinho! Jogamos água, varremos, fizemos um monte de coisas... e foi e peguei. Trinta pessoas. Era só na hora do almoço. O almoço era de meio dia às uma e meia. Sim. E pra não tomar todo o tempo do almoço, eu pegava ao 45 até 20. De 12:45 até 13:20. Que era um meio de pegar e ensinar as coisas que eu sabia, aí a gente montava coreografia também (Everton, grifo meu).

A narrativa de Everton revela seu protagonismo nos momentos da acolhida, sua preocupação em encontrar um espaço para ser significado como lugar onde o Clube de Dança se reuniria para os ensaios e organização das coreografias. Inicialmente o jovem não encontrou uma situação ideal para realização dos trabalhos e reuniões do clube, faziam no pátio da escola, mas ele teve iniciativa de procurar a direção da escola e solicitar um espaço melhor.

A salinha suja, em outro momento da narrativa foi apresentada como “sala enorme com piso gelado devido ao ar-condicionado” ou seja, o jovem deu indícios de que a sala de dança recebeu reparos e ficou um pouco melhor. O ventilador foi substituído pelo ar-condicionado. Assim ao rememorar o espaço ele transforma-o em lugar preferido.

É certo que seria ideal ter uma sala com espelho, piso adequado, barras para treinamentos etc., contudo, o jovem não se privou de tentar modificar o meio. Certamente Everton passou a ser considerado o líder do Clube de Danças e com apoio dos colegas membros do referido grupo, foram compartilhando experiências que envolviam ritmo, melodia e harmonia.

Porém, a infraestrutura é algo imprescindível para garantir que as atividades e práticas pedagógicas sejam adequadas ao desenvolvimento dos alunos da escola pública, e por este motivo, as redes de ensino que ofertam ou pretendem ofertar essa modalidade de tempo integral precisam garantir de fato as condições para ensino e aprendizagem. Embora nos PPPs (2018; 2020) não havia registro de um espaço exclusivo “Sala de Dança”, mas é a forma como o jovem relata que aconteceu e como ele compreendeu a sua experiência com a Dança no Programa Escola da Autoria.

Devido à sua aptidão para a dança Everton afirmou que desejava compartilhar o que sabia com os colegas do PEA, e a sua maneira foi deixando sua marca na escola.

Gustavo conta que no seu primeiro ano do Programa Escola da Autoria arriscou-se a ser líder de sala, alegou que sempre foi proativo nessas questões,

[...] para tentar incentivar meus colegas, eu tomava a frente, não foi fácil, no começo era cansativo por conta da carga horária das aulas, projetos, mas a sensação de missão cumprida no final, era maior que o cansaço, sabia que valia a pena cada esforço (Gustavo).

Ao assumir o papel de líder de sala, Gustavo revela que sua intenção era colaborar com os colegas, sentia-se como corresponsável em uma missão que exigia esforço, mas que seria recompensadora. Ao afirmar que sempre foi proativo “nessas questões” fica evidenciado que o jovem significou a experiência de líder de sala como oportunidade de auxiliar os colegas. Essa era uma das formas de materialização do protagonismo juvenil na E.E.JGP Escola da Autoria, onde o egresso frequentava.

O papel do líder de sala incluía também colaborar com os tempos de aprendizagem destinados a disciplina Estudos Orientados.

O Estudo Orientado, é uma disciplina da Parte Diversificada que corresponde ao tempo de estudo no qual os professores orientam os estudantes de forma personalizada, nas problemáticas a serem investigadas, nos planos e roteiros de estudos e ainda, em outras estratégias metodológicas integrantes do processo de pesquisa. Tem como princípio a mediação do “ensinar” a “aprender” (PPP, 2020).

Conforme o Projeto Político da Escola:

[...] é necessário o apoio do líder de sala que deverá, junto ao professor, criar condições adequadas para um ambiente de estudo e promover a distribuição de tarefas, provas e trabalhos da semana, fixados no mural de atividades de cada sala. **Cabe ao líder de turma assumir, com apoio e supervisão do professor, a liderança do plano de atividades ou plano de estudos da turma** (2020, grifo meu).

De acordo com o exposto, é necessário que seja desenvolvido um Plano de Estudos ou de Atividades da turma, para que seja realizado acompanhamento sistemático das aprendizagens dos estudantes, não pode ser entendido como momento de lazer, descanso ou tempo livre para os sujeitos (PPP, 2020).

Estariam os jovens, como Gustavo, assumindo o papel de protagonistas, exercendo atividades de monitoria, e compartilhando com os colegas seus saberes, disponibilizando seu tempo? Ou apenas se adaptando passivamente ao Modelo imposto pelo PEA? Estariam apenas “secretariando os professores”? Essas questões precisariam de um estudo específico. Na presente pesquisa buscamos compreender como Gustavo significou a experiência.

Segundo os documentos analisados, o Estudo Orientado reforça ainda ressalta que esse tempo de aprendizagem não deve ser utilizado apenas para realização de “tarefas”, mas para dirimir dúvidas dos estudantes e atender necessidades exigidas pelos estudos. E ainda, uma mesma turma, pode ter vários professores de Estudos Orientados essa distribuição de carga horária cabe à escola. O professor responsável por Estudos Orientados, pode encaminhar o estudante para sanar dúvidas com outros professores, desde que haja disponibilidade no momento (PPP, 2020).

Os professores seguem um manual de orientações sobre como desenvolver o Estudo Orientado a fim de possibilitar desenvolvimento de: autonomia para estudar; estabelecer uma conexão entre estudos e o Projeto de Vida; criar uma rotina de estudos visando alcançar as metas pontuadas no seu plano; aperfeiçoar suas práticas de estudos, entre outros. A proposta é que os professores estimulem os estudantes a descobrirem como aprendem da melhor maneira, respeitando seu ritmo pessoal e seus recursos mentais, aprendendo a administrar seu próprio tempo de aprendizagem (PPP, 2020).

Os Estudos Orientados devem possibilitar a construção do autodidatismo, autonomia, responsabilidade pessoal, entre outros, e os tempos de aprendizagem (aulas) podem ocorrer fora das salas de aula, na biblioteca, laboratórios, pátios, etc.

desde que sejam garantidas as condições para realização de tais estudos (PPP, 2020).

A eleição direta, era a forma de escolha do líder da sala como apresenta o PPP (2018, s/p.):

O projeto de escolha e formação de líderes de sala visa, entre outros, discutir os problemas da turma e da escola, procurando formas de melhorias pelas ações integradas entre alunos, professores, coordenação e direção. Incentiva a democracia com eleições diretas, em sala de aula, com orientação e supervisão dos padrinhos de sala. O líder de sala é o principal elo entre as salas e a Escola. O estudante escolhido pelos colegas para representa-los perante a direção e os demais setores da escola é responsável por administrar eventuais conflitos e deve estabelecer diálogo com a turma. O líder se destaca e influencia o grupo, coordena, incentiva, cresce, coopera, respeita os colegas, confia no seu grupo, é persistente, produtivo e tem espírito de liderança. Serão oferecidas formações pela Gestão Escolar, para participação direta nos conselhos de classe e demais reuniões que possibilitem e necessitem de sua participação.

Conforme narrado pelos jovens Everton e Gustavo, o protagonismo juvenil no PEA abrange a liderança de Clubes e a representação de turmas, algo que para eles exigia responsabilidade e esforço. E ainda, necessidade de colaborar com os colegas e professores durante as aulas.

5.7.4.3 O Projeto de Vida

Emergiram das narrativas dos egressos: Ana, Everton, Flávio, Cecília, Diana e Beatriz memórias relativas à disciplina Projeto de Vida durante a passagem pela experiência formativa na Escola da Autoria.

De acordo com os documentos que apresentam o Modelo Pedagógico adotado no Programa Escola da Autoria, a disciplina Projeto de Vida não corresponde a um projeto para desenvolvimento de determinada carreira a ser escolhida pelo jovem. Tampouco, corresponde a resultados de testes vocacionais que possam direcionar escolhas dos estudantes.

A disciplina Projeto de Vida conforme o Projeto Político Pedagógico da E.E.JGP onde os egressos estudaram, diz respeito a uma formação que se organiza a partir de elementos cognitivos, socioemocionais e as experiências pessoais, visando o favorecimento da consolidação de valores, conhecimentos e competências que

apoiarão o jovem na construção do projeto de vida. Para tanto, a proposta é orientar o estudante no processo de “se conhecer melhor” e saber quem gostaria de vir a ser:

[...] a formação acadêmica poderá levar o estudante não apenas a despertar os seus sonhos, a suscitar ambições e aquilo que almeja para seu futuro no mercado de trabalho, como também se posicionar como ser pensante e atuante, sabendo onde se quer chegar e que tipo de pessoa pretende ser, escolhendo suas prioridades e pensando nos mecanismos necessários para transformar em ações concretas aquilo que foi pensado como projeto de vida (PPP, 2020, s/p.).

Projeto de Vida é a “razão de existir” da Escola Integral, em outras palavras, aquilo que atribui sentido ao Programa da Escola em Tempo Integral. Visto que, o desenvolvimento de um estudante crítico, capaz de argumentar, competente, autônomo e solidário, é abordado como primordial na educação integral oferecida aos discentes. Assim, para atingir tal objetivo, a equipe educacional “se concentra na projeção daquilo que os discentes almejam para seu futuro (PPP, 2020, s/p.)”

O material didático é estruturado em etapas de discussões e ações práticas, que os professores de Projeto de Vida organizam com os alunos. As aulas estão agrupadas de acordo com quatro grandes temáticas: 1º ano: Identidade; valores; responsabilidade social; competências para o século XXI. 2º ano: sonhar com o futuro; Planejar o futuro; definir as ações; rever o projeto de vida (PPP, 2020, s/p.).

Para auxiliar na consolidação das escolhas do Projeto de Vida, o Programa Escola da Autoria oferece a disciplina Pós-Médio exclusiva para os estudantes do terceiro ano do ensino médio em tempo integral. A ideia central é que o aluno compreenda que escolher uma profissão vai além de optar por um curso de graduação ou a realização de um curso tecnológico; ou ainda, por uma carreira trilhada em uma instituição ou de um empreendimento que se queira fazer (PPP, 2020).

Pensar que essa escolha resulta da sua identidade pessoal e ocupacional e do Projeto de Vida é a chave da disciplina. Essa escolha,

[...] ocorre num momento de vital importância, pois a necessidade do jovem de assumir compromissos e se colocar frente à vida adulta significa uma profunda mudança de seu papel no mundo, levando-o a questionamentos, dúvidas e incertezas (PPP, 2020, s/p.).

A disciplina Pós-Médio perpassa discussões que tratam de possibilidades de ingresso nas universidades, principais cursos universitários existentes no país; formação técnica e tecnológica; itinerários para carreira militar; empreendedorismo; exigências do mercado de trabalho, primeiro currículo, empregabilidade entre outros

temas é o que apresenta o Projeto Político Pedagógico da escola na qual os egressos dessa pesquisa frequentaram.

Marco Silva e Hanna Danza (2022) apontam que o projeto de vida foi determinado como um dos eixos centrais para formação básica de estudantes brasileiros. No entanto, os documentos legais a Lei 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não definem claramente esse conceito. Tampouco, oferecem fundamentos teóricos, diretrizes curriculares, metodologias e outros aprofundamentos que pudessem nortear as práticas dos educadores. Não possibilitam conhecer como a identidade e o projeto de vida se articulam e são construtos psicossociais que se relacionam.

Conforme Silva e Danza (2022, p. 2):

[...] para além de ser objeto de ensino e passível de ser construído mediante a implementação de práticas pedagógicas, o projeto de vida é constituído na instância psíquica por meio da coordenação entre sistemas psicológicos como valores e identidade dos sujeitos, cujo conhecimento é necessário para compreender a gênese do projeto de vida e de sua construção.

Conforme os autores supracitados, a construção do projeto de vida se dá na adolescência e início da fase adulta, e muitos estudiosos a consideram como parte central da identidade. Nesse período o sujeito começa afirmar-se como agente de sua autoconstrução e não apenas um observador de uma identidade imanente que lhe será apresentada. Nessa lógica, um projeto de vida precisa atender os seguintes critérios: “[...] intenção estável, com sentido pessoal, orientado por princípios éticos e imbuído de estratégias que permitam sua realização (Silva; Danza, 2022, p. 04).

Sobre isso, Dewey (1979, p. 59) adverte que: [...] o futuro não tem poder estimulante e orientador quando separado das possibilidades do presente, algo que deve ser descoberto para exercer aquela função.

Durante a construção das narrativas, alguns egressos apenas mencionaram brevemente quais foram os projetos de vida que construíram para si. No entanto, outros detalharam mais aspectos dessa elaboração na escola, as narrativas forneceram indícios desse processo.

A egressa Ana apenas mencionou que seu Projeto de Vida era cursar universidade de Direito: “Desde pequena tinha dentro de mim o sonho de cursar direito”.

Como enfatizado na fala de Ana, a egressa tinha um propósito em sua vida, um sonho que perdurou da infância até o final da adolescência e início da fase adulta. Conforme Dewey (1959), um propósito inicia-se de um impulso. Ou seja, uma força que provoca movimento. Mas, a dificuldade ou impedimento à realização imediata do mesmo, o transformará em desejo. O propósito significa um fim em vista, porque prevê as consequências do impulso afirma Dewey.

Em sintonia com os estudos de Dewey, podemos citar Silva e Danza (2022) que apresentam o conceito de “*purpose*”. Os autores, baseados nos estudos de Damon (2009) explicam que o propósito fundamentalmente é a intenção de conquistar algo no futuro. Contudo, é algo que precisa ter condições do sujeito conquistar, por isso precisa de constância e/ou estabilidade para que não seja frequentemente alterado, mesmo que as circunstâncias variem.

Essa frequência e estabilidade na escolha da profissão futura está presente na fala de Ana. Assim, como da egressa Diana: “[...] meu objetivo sempre foi conseguir ingressar em uma faculdade federal, especialmente no curso de Direito. Sempre deixei claro meu objetivo através das eletivas como Projeto de Vida (Diana)”.

Devido as intervenções pedagógicas propostas, não é raro que a dimensão trabalho e carreira tenham primazia e exclusividade sobre conteúdos como: família, religião, ideologia política, e moral (que são perfeitamente possíveis de orientar o projeto de vida). Porque muitas vezes esses conteúdos não são considerados objetos de estudo (Silva; Danza, 2022).

O único jovem que revelou ter um projeto de vida para além da questão profissional foi o Everton. O egresso enfatizou: “Meu projeto de vida era sempre, procurar ser quem eu sou, sem saber ser de forma contrária. Não me esconder. Porque eu me escondia muito, eu queria me abrir na forma que eu era” (Everton).

Silva e Danza (2022) a partir de diversos estudos, abordam a identidade narrativa relacionada ao projeto de vida. Bem como, apontam que:

[...] uma identidade madura pode ser reconhecida pela capacidade do sujeito em reconhecer e atribuir sentido aos episódios (positivos e negativos) de sua biografia e identificá-los como significativos para a construção de si no presente e para a realização de seus propósitos para o futuro. Segundo McLean et al. (2014), um importante atributo da identidade é o sentido de continuidade temporal que o sujeito estabelece em relação aos traços de personalidade e aos valores mais centrais para si mesmo.

Sendo assim, Everton ao falar sobre seu projeto de vida construído durante o tempo na Escola da Aatoria, rememorou o passado, abordou como projetava o futuro, e significou o presente no qual parece ter alcançado seu propósito de “ser quem é” considerando o aspecto pessoal e social. Quando o jovem relata que se escondia, fala no pretérito imperfeito, revelando indícios que não precisa mais se esconder.

Contudo, em outro momento da narrativa, assim como outros egressos, Everton revela o desejo de cursar universidade de Dança ou Educação Física, demonstrando que o projeto de vida abordou o aspecto carreira e profissão:

Quero fazer minha faculdade que quero começar esse ano, fazer minha faculdade e procurar me aprimorar mais meu estudo [...] dar aulas numa academia, pegar uma sala de zumba grande de Corumbá, de Campo Grande, e me aprimorar nisso... e virar um coreógrafo bem sucedido! (Everton).

A partir dessa narrativa de Everton fica evidenciado que o jovem durante sua passagem no Programa Escola da Aatoria tentou elaborar um projeto de vida que correspondesse com sua aptidão para o movimento e expressão corporal por meio da dança. Contudo, até o momento da composição da narrativa desta pesquisa, o jovem parecia não ter elementos suficientes para colocar em prática tal projeto no que tange a questão profissional. Visto que, um projeto de vida é um propósito que demanda estratégias para sua realização.

Estudar no PEA pode ter ampliado o desejo de trabalhar com dança, visto que o jovem desde criança se interessava por tal prática. Ao frequentar o ensino médio em tempo integral Everton ingressou no Clube de Dança da Escola desenvolvendo plasticidade e ampliação de hábitos ativos.

Para dar prosseguimento as análises sirvo-me dos estudos de Danza e Silva (2022) *apud* Danza (2019) no qual a autora realizou uma pesquisa com jovens e adolescentes brasileiros com faixa etária de 14 a 18 anos sobre a organização do futuro feita por esses jovens. O estudo evidenciou a existência de cinco formas distintas de organização de futuro a saber: a) projeções normativas; b) projeções idealizadas; c) projetos parciais; d) projetos de vida; e) projetos de vida com compromisso social.

Ressalto que não é minha intenção enquadrar ou classificar a narrativa dos jovens à determinado tipo de organização, mas nortear as análises por meio de um estudo que me permita refletir sobre a experiência narrada pelos jovens egressos do

PEA. Penso que a disciplina Projeto de Vida no PEA diz respeito a essa organização de futuro dos jovens guardando relação com a formação de identidade dos mesmos.

A jovem Cecília ao construir sua narrativa abordou o tema projeto de vida, e revela que inicialmente estava indecisa porque gostava de estudar todas as matérias,

[...] sempre gostei bastante de estudar todas as matérias. Eu não tinha nenhuma mesmo, assim que eu falasse: - Nossa! Que chato! Desde história até Química e Física, e isso assim de certo modo que gerou problema porque eu trocava o que eu queria ser. Comecei querendo muito fazer medicina, mas eu tenho muita aversão à sangue, um machucadinho que eu olho... Aí então eu passei para arquitetura, e depois é... Aí! Eu não lembro. Mas eu lembro que ficou Medicina, Arquitetura por um bom tempo na minha cabeça. Aí eu fui falando outras coisas, eu não sei porque a gente já fez vários trabalhos de projeto de vida. E eu mudei muito durante a minha trajetória no JGP. Quando eu passei na Federal eu estava pensando em colocar para Arquitetura lá em Campo Grande e Direito e Administração em Corumbá. [...] Só que só tem opção de colocar duas no SISU pensei: - **Como já passei para o concurso e vou ter que ficar aqui... eu preferi administração que eu passei em administração é porque eu achei mais minha cara.** E achei que Direito não era tanto minha cara e depois já ter dado uma lida, uma nessa parte de legislação, me identifiquei muito mais com as disciplinas e estrutura curricular do curso de ADM aí ... é isso! É que durante meu projeto de vida eu fui realmente (risos) um tempo para fazer meu projeto de vida porque eu estava muito indecisa. Quanto essa parte do Ensino Médio (Cecília, grifo meu).

Conforme estudos de Danza (2019) *apud* Danza e Silva (2022) é possível inferir que a jovem Diana possuía um projeto parcial de organização de futuro, pois a jovem não sabia exatamente o que desejava para o futuro, mas preparava-se para ele, dedicando-se aos estudos como forma de estratégia para ampliar as possibilidades de uma escolha. Uma jovem que parecia explorar as possibilidades sem necessariamente comprometer-se com decisões iniciais.

Cecília esclarece que durante seu percurso formativo pensou estudar diversos cursos superiores, mas ao ser aprovada em um concurso público federal, em um cargo administrativo, resolveu cursar Administração no Campus do Pantanal em Mato Grosso do Sul. Uma escolha coerente com o concurso que foi aprovada.

A jovem Cecília desenvolveu habilidades e competências para construir e reconstruir seu projeto de vida caso seja necessário, tendo em vista que o projeto de vida não é algo imutável, inalterável e estático.

Os projetos de vida embora requeiram certa estabilidade temporal, não deixam de ser construções abertas, cujas maneiras de organização, quanto os conteúdos que inspiram tal construção possa ser alterados caso necessário. O importante é que ao término do ensino médio os jovens tenham desenvolvido habilidades e competências,

bem como, construído conhecimentos que os tornem capazes de reconstruir de forma autônoma seus projetos de vida considerando imprevistos, incertezas, mudanças que possam surgir ao longo da vida (Silva; Danza, 2022).

Assim como as jovens Ana e Diana, o egresso Flávio também organizou seu futuro voltado à dimensão do trabalho, não destacou aspectos como: família, religião, política etc. O jovem menciona que durante o Ensino Médio planejou ser um empreendedor, e hoje considera ter conquistado com êxito seu objetivo. Não revelou as estratégias que utilizou para alcançar seu propósito, mas fala da interação de uma pessoa mais madura para orientá-lo a “encontrar” qual caminho desejaria seguir.

O egresso Flávio afirma que desejava ser empreendedor,

[...] a gente tinha o Projeto de Vida que era também uma disciplina, e a gente era acompanhado por um **mentor** cada um de nós tinha um mentor então, assim, ele acompanhava a gente. E eu lembro que a gente fez várias vezes... a gente ia pra fora... fazia em cartolina desempenhava, mapeava nosso sonho né! Eu vou fazer isso, isso, e aquilo né. Eu tive êxito sim! **Tive êxito no meu Projeto de Vida porque eu sonhava em ter a minha liberdade financeira, eu sonhava em ser empreendedor é ... ter algo pra mim hoje eu como falei para você, eu sou, empresário, empreendo.** Eu empreendo, tenho êxito na carreira que eu faço, e assim, na questão dos [...] ensinamentos que eu tive ali foi muito importante [...] **Meu projeto de vida foi acompanhado e hoje estou executando** (Flávio, grifo meu).

A expressão mentor que o jovem Flávio se referiu diz respeito ao papel de tutor que está presente no Projeto Político Pedagógico da Escola. É o professor que acompanhou o desempenho escolar, frequência, questões socioemocionais, entre outras dos jovens, representando um apoio aos estudantes. Não pode ser confundido com aquele que pensa pelo jovem, mas como alguém que o orienta e o aconselha.

De acordo com o Programa Escola da Autoria o procedimento chamado tutoria é compreendido como uma das práticas para evitar abandono escolar ou desistência dos estudantes. Essa prática baseada na Pedagogia da Presença consiste na interação de professor e aluno para possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, competências ou habilidades. Cabendo ao professor exercer a função de tutor de alguns estudantes. Ou seja, acompanhar o andamento da aprendizagem, frequência escolar, conceito educacional, inclusive em questões de competência socioemocional.

Os encontros entre tutor e tutorado, segundo o documento analisado, representa uma espécie de apoio para o jovem. Por meio de encontros que ocorrem

mensalmente ou a partir do surgimento de alguma necessidade, ainda, quando uma das partes solicita.³⁰

Isto posto, percebo que a recorrente fala sobre trabalho e carreira relacionada as lembranças sobre o projeto de vida no PEA, tem a ver com as práticas pedagógicas ali realizadas. Talvez essas práticas pedagógicas tenham favorecido mais esse aspecto. Contudo, seria necessária uma pesquisa exclusiva para confirmação dessa hipótese explicativa.

Beatriz ao abordar sua relação com os professores mencionou que ela considerava fundamental a disciplina Projeto de Vida e como agregou saberes à sua vida. No entanto, não revelou diretamente qual era seu projeto de vida.

Na ótica Deweyana é fundamental que os mais maduros possam acolher, orientar os imaturos sobre suas dúvidas, auxiliar na compreensão de quem eles são, e quem desejam se tornar, orientá-los na construção de estratégias para alcançarem seus propósitos.

Além disso, a organização de experiências no Ensino Médio precisa despertar a compreensão de que Educação é vida, e a vida se dá num continuum, as experiências que o jovem vivencia cotidianamente afetarão as experiências subsequentes dos mesmos.

É inegável que a escola precisa contribuir para a formação integral do ser humano, e para tanto, os conhecimentos do mundo físico e social, mais o conhecimento de si, precisam estar articulados com componentes físico, social, cognitivo, afetivo e ético (Silva; Danza, 2022).

Nesse sentido, consideramos que a definição de um projeto de vida ao final do Ensino Médio, embora desejada, não é tão importante quanto a construção de conhecimentos, habilidades e competências que possibilitem ao sujeito construir e reconstruir seu projeto de vida para além da etapa de escolarização (Silva; Danza, 2022, p. 12).

Ademais, não foi possível perceber indícios de projetos de vida baseados nos num compromisso social, com preocupação com o outro, voltados para o bem comum, como um compromisso social cujo objetivo é promover a transformação do “status

³⁰ Projeto Político Pedagógico da E.E. Júlia Gonçalves Passarinho. Disponível em: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Portal de Sistemas. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP> . Acesso feito em 11/03/2022.

quo”. Nesse sentido, Silva e Danza (2022) apoiados em vários estudos nacionais e internacionais, ressaltam que construção de projetos de vida com compromisso social é raro entre os jovens. Situação esta que se constatou por meio da narrativa dos egressos do PEA participantes dessa pesquisa.

Todavia, é necessário lembrar que as paisagens são transitórias, e que os projetos de vida não são inalteráveis. Os jovens egressos ainda podem se engajar em causas sociais como propósito de vida.

5.7.4.4 Avaliações no PEA

Outro ponto abordado pelos egressos do PEA foram as preparações para participar de avaliações externas, concursos, vestibulares e exames entre outros. A egressa Beatriz recordou-se como era esse processo durante sua experiência formativa:

Toda segunda-feira a gente tinha prova, toda segunda-feira sem exceção, só quando era feriado que não ia ter, mas no outro dia a gente ia fazer. A gente tinha simulado também. [...] Eram provas bimestrais mesmo. Pra nota pra gente obter nota, e aí eram duas provas toda segunda-feira, de cada matéria. Aí, por exemplo ... é matemática e história e eram nas duas últimas aulas quando já estava bem cansado, a gente ia mais na segunda-feira por conta da prova né. Eu não ia faltar no dia de prova. [...] Eu acostumei porque geralmente as avaliações não é tão rápida. Lá era muito rápida, a gente, toda segunda-feira, **às vezes a gente nem tinha estudado o suficiente, já tinha que fazer avaliação né. Mas com o tempo, todo mundo acostumou. Já sabia do ensino. E tá tranquilo a gente acostuma** (Beatriz, grifo meu).

A jovem Beatriz realiza uma reflexão durante sua narrativa apontando que nem sempre se sentia preparada para avaliações recorrentes. Beatriz parece atribuir um sentido de treinamento para essa prática, pois resalta que era “toda segunda-feira sem exceção” como um ritual, ao sagrado! Que não pode deixar de ocorrer.

Conforme Dewey existem duas maneiras que o meio social pode direcionar a experiência do sujeito, ou por treinamento ou pela educação genuína. O treino acaba por desenvolver uma conformação externa com hábitos e práticas das quais o sentido não se participa integralmente: “[...] é o primeiro resultado rude e áspero de nosso contato com outras pessoas e com um meio social de convenções e fórmulas (Westbrook; Teixeira, 2010 p. 44)”.

Essa conformação parece ter sido gerada gradativamente em diversas práticas pedagógicas do PEA, além das avaliações, a força direcionadora da experiência foi suficiente para que a jovem sempre destacar “com o tempo todo mundo se acostumou [...] Já sabia do ensino. [...] a gente se acostuma”.

Esse conformismo na fala de Beatriz diverge justamente da liberdade que um jovem protagonista teria para (aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser) prevista nas finalidades do PEA, pois, se os alunos pudessem mudar essa realidade a partir de suas assembleias e reuniões de clubes de estudos, etc., e fossem ouvidos, talvez o treinamento seria menos relevante durante o percurso formativo. Pois, segundo Robert Westbrook e Anísio Teixeira (2010 p. 44): “O treino, é assim, uma forma preliminar e incompleta de educação”.

Dentre as várias formas de avaliação na E.E. JGP Escola da Autoria está previsto no PPP (2020, s/p):

[...]uma das ações da escola consiste em realizar a avaliação semanal como instrumento avaliativo que serve para que o professor meça a aprendizagem dos alunos, e a partir de então, crie estratégias que visem ao aprimoramento do que o aluno aprendeu.

O documento ainda menciona entre as formas de acompanhamento do processo de Ensino e Aprendizagem:

A criação de planilhas com o controle frequente das atividades avaliativas desenvolvidas pelos estudantes por componente curricular; [...] realização de encontros bimestrais para análise dos resultados da turma, utilizando o ciclo PDCA. Essa prática, como já dissemos, guarda relação com a busca de qualidade total, mas a qualidade voltada a maximização de resultados, e com sentido de bons resultados nas avaliações de larga escala.

Outro egresso que abordou a questão das avaliações foi o Gustavo afirmando:

As aulas eram diversificadas, entre teoria e prática [...] os professores sempre buscavam melhorias no ensino e adaptar para cada estudante, tudo para nos preparar para **avaliações semanais, simulados e provas externas** (vestibulares, concursos, etc.) (Gustavo, grifo meu).

Conforme a narrativa de Gustavo a preparação para avaliações externas, vestibulares, concursos entre outros, são consideradas boas práticas dos professores que buscavam auxiliar os estudantes na aprendizagem. Todavia, percebe-se que para muitos jovens a “boa educação” está ligada a essas práticas de treinamento para concorrer a vagas. Uma postura que diz respeito à adaptação passiva (na qual não se

deseja alterar aquilo que está posto) já que a sociedade atual que vivemos exige essa concorrência, é preciso tentar concorrer. Porém, essa prática de treinamento contraria a adaptação ativa para fins de transformação que Dewey abordou em seus estudos:

[...] estamos sem dúvida longe de compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles (Dewey, 1979, p. 86).

Diante do posicionamento de Dewey contra o simples treino técnico dos sujeitos, precisamos pensar estratégias reais para desenvolver uma educação em tempo integral numa perspectiva integral. Assim, o treino dará lugar a educação genuína, crítica e criadora.

A experiência educativa aumenta a capacidade de direção ou regulação das experiências subsequentes. Não é uma atividade rotineira que a pessoa não se preocupa com o que poderá vir a acontecer, apenas deixando-se levar. Quando o sujeito aprende é porque ele observa resultados que antes não era capaz de observar (Dewey, 1979).

É preciso recordar que a Matriz Curricular implementada no ano de 2017 apresentava 02 horas aulas semanais destinadas para “Avaliação” nos três anos do Ensino Médio de Tempo Integral, uma *avaliação* como disciplina da parte integradora, ou seja, da parte diversificada do currículo. Nos anos seguintes, a Avaliação deixou de aparecer na Matriz Curricular como componente, mas não das práticas do PEA, mas os simulados permaneceram recorrentes conforme narrativa dos egressos.

O jovem Flávio recordou-se de ter participado de aulas de reforço oferecidas na escola. Seu desejo era alcançar “uma boa nota no vestibular”,

[...] teve aula de reforço, ter aula de reforço... não, não quero e [...] depois da, depois do período integral quem quisesse ficar, ficava. Eu tava lá, minhas primas, meus primos, meus amigos, a gente tava lá, eu ficava porque eu queria ter uma nota legal no vestibular e assim foi... Era uma hora. [...] mas tinha no sábado! Só que no sábado ninguém ia... os professores, então quem quiser uma hora, mas assim aquele reforço pra quem queria fazer vestibular, ou prestar algum concurso militar. E... mas não precisava estar no terceiro ano para participar, poderia ser desde o primeiro ano, poderia qualquer aluno aí a gente começou a fazer e assim melhorando muito minhas notas. Na aula de reforço é específico pra quem quer aprender... lá na escola às vezes os professores tinham uma sala de quarenta alunos pra atender muitos alunos ia para o reforço (Flávio).

Então... aí a gente [...] reforço e tal, e que que acontece eu tive uma experiência muito boa com isso... é querer estudar [...] começar ler porque

assim, quando eu entrei no ensino médio, a gente começou a ter novas disciplinas que a gente não tinha no ensino fundamental. Tive Espanhol, tive Literatura que eu não sabia também que era uma parte da Língua, então assim, **a gente teve muita coisa legal e os professores estavam ali nos preparando para o vestibular pra faculdade** (Grifo meu).

Acerca da expressão: “aula de reforço” ressalto que não foi encontrado no PPP da Escola da Autoria, nenhum tempo de aprendizagem, aula, projeto, ou disciplina com essa denominação, mas é dessa maneira que o jovem se recorda.

Flávio ressalta que era um horário além da carga horária integral. O “reforço escolar” entendido pelo jovem como “momento para aprender aquilo que não foi possível na sala de aula com todos os alunos presentes”, ocorria após as aulas ou nos sábados, conforme interesse dos estudantes. A participação era de estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

A participação do jovem Flávio foi motivada pelo desejo de obter uma melhor nota no vestibular ou preparar-se para concursos. Ou seja, uma motivação decorrente de pressões externas que os jovens costumam passar durante a vida. Verifica-se que essas aulas não eram momentos para promover a educação genuína, defendida por Dewey, e sim, aulas para treinar os estudantes a não se saírem tão mal nos exames e concursos.

Contudo, após Flávio abordar a questão do reforço, em sua narrativa, ele faz uma digressão acerca de seu encontro com a Literatura e o processo de avaliação utilizado pelo professor,

[...] e na parte de literatura eu lembro que narrava muitos, muitos poemas. Cara! O meu professor de Literatura fazia a gente narrar cinco poemas, então, tipo assim: cada um valia dois pontos, se você narrava cinco, era dez! Se você narrava “três”, era seis. Então assim, eu narrava cinco. Tinha que ir lá na frente da sala inteira e... (Flávio).

Ao ouvir essa digressão de Flávio, eu pesquisadora, pergunto: Quando você fala narrar é declamar?

Sim de memória. Decorar aquele poema e clamar para as pessoas. Tipo aquele: aí flores... aí flores... Então assim... eu fiquei ...Caraca! !!! Às vezes a gente acha, a gente limita a nossa mente, a nossa cabeça e a gente acha que não consegue. E eu ficava cara! **Eu consigo os cinco poemas declamar e tal foram assim exercícios e tal. Tipo começar a trabalhar a nossa cabeça e a mente e ... eu sou super grato por isso.**

Dewey (1959) aborda o papel da literatura e das belas artes no processo de ensino e aponta que o trabalho com poesia não pode ser realizado de maneira

artificial. No passado, a poesia relacionava-se à questões ligadas à religião e à moral, servia como código de moral para os gregos, e era considerado uma inspiração nacional devido a seu valor patriótico, mas na contemporaneidade, o principal valor agregado à poesia é o prazer proporcionado nas horas de lazer. Nesse sentido, é importante que àqueles que desenvolvam trabalhos com a poesia compreendam sua contribuição para a experiência da vida.

[...] pode-se dizer que a educação que não conseguir fazer a poesia tornar-se um recurso para os trabalhos da vida, assim como o é para seus lazeres, terá qualquer coisa que se lhe diga – ou, então, a poesia será uma poesia artificial (Dewey, 1959, p. 264).

A partir desse entendimento, e da afirmativa deweyana que a poesia tem valor de apreciação e fim em si mesma na vida do estudante, apresento a seguinte questão: Teria Flávio sido afetado pelo valor apreciativo da poesia?

A partir da narrativa de Flávio percebe-se indícios que o jovem se recorda apenas do processo avaliativo, aparentemente de forma mecânica: o professor atribuindo valor correspondente ao número de poemas/poesias que o estudante conseguisse reproduzir frente aos seus pares.

A apreciação segundo Dewey (1959) denota intensificação de valor. Na educação, a função primeira da literatura, da música, do desenho, da pintura entre outras, é proporcionar prazer realçando a qualidade da experiência. Porém não são agentes exclusivos de apreciação, mas agentes principais para uma apreciação intensificada e inspirada. “A participação da imaginação é a única coisa que faz a atividade deixar de ser mecânica” (p.259).

Dessa forma, Dewey apresenta o processo imaginativo como conhecimento vivo e íntimo com total alcance de uma situação, e ressalta que esquecer dessa visão imaginativa é promover apenas acumulação de informações.

Isto posto, não foi possível compreender se o jovem realmente declamava - dramatizando o conteúdo com gestos, expressões faciais e modulação de voz - ou se apenas reproduzia aquilo que leu. Porém, o jovem aparenta ter atribuído significado positivo esses momentos no PEA, pois mais à frente em sua narrativa explica os motivos pelos quais considerou tais aulas importantes para sua formação.

A disciplina Literatura não constava separadamente na matriz curricular dos estudantes do PEA, porém, o jovem Flávio, e posteriormente a jovem Cecília,

mencionam situações nas quais abordaram especificamente trabalhos de literatura, mas entendo que constitua parte dos estudos de Língua Portuguesa.

Por fim, é necessário compreender que os egressos Beatriz, Gustavo, Flávio ao mencionarem em suas narrativas a questão da preparação para concursos, exames e avaliações de larga escala, parecem ter interiorizado a prática como algo necessário atualmente. Por esse motivo parecem validar positivamente essa prática que os possibilita a concorrer por uma vaga de emprego ou universidade no futuro.

Para continuidade das análises das narrativas dos participantes da pesquisa, optei por abrir uma nova seção que aborda as singularidades da experiência formativa, e atribuição do significado ao vivido.

6. DAS EXPERIÊNCIAS SINGULARES ÀS SIGNIFICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PEA

Esta seção destina-se a abordar as especificidades da experiência formativa dos sete egressos do Programa Escola da Autoria da Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho em Corumbá –MS. Constitui-se assim, a segunda parte das análises das narrativas feitas pelos sujeitos acerca dos momentos marcantes no PEA, suas experiências singulares e posteriormente a significação atribuída a experiência formativa em uma escola que oferece ensino médio em tempo integral numa perspectiva integral e integrada.

6.1 As experiências singulares dos egressos

Neste item apresento as *experiências singulares* vividas e narradas pelos egressos do Programa Escola da Autoria. Experiências estas, cuja qualificação é ímpar, conferida por unidades como: “aquela experiência” ou “uma experiência”, que é lembrada pelo sujeito, ainda que muitos anos tenham se passado. Algo significado, de caráter individualizado que possui começo e fim.

6.1.1 A separação de uma amiga

Segundo John Dewey (2010) a nossa vida não se resume a um fluxo uniforme, contínuo, sem interrupções. A vida é constituída de histórias, cada uma com seu enredo, com início e movimento para seu fim, e cada movimento tem seu próprio ritmo, um ritmo particular.

A experiência, nesse sentido vital, define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como “experiências reais” aquelas coisas de que dizemos ao recordá-las: ‘isso é que foi uma experiência’. Pode ter sido algo de tremenda importância – uma briga com alguém que um dia foi íntimo, uma catástrofe enfim evitada por um triz. Ou pode ter sido algo que em termos comparativos, foi insignificante – e que talvez por sua própria insignificância, ilustra melhor o que é ser uma experiência. Como aquela refeição em um restaurante parisiense da qual se diz ‘aquilo é que foi uma experiência’. Ela destaca como um memorial duradouro. (Dewey, 2010, p. 110-111).

A jovem Beatriz narrou duas experiências singulares vividas durante sua passagem no Programa Escola da Autoria, descritos a seguir:

Quando eu entrei, eu entrei com minha amiga, que estudava comigo na minha antiga escola e aí ela não queria estudar lá né. Eu sabia que ela iria sair eu não me abria [...]com outros alunos. Eu ficava só com ela. Aí, eu não queria fazer IF né? Instituto Federal. Ela conseguiu no segundo ano, ela tentou no nono, para estudar lá, no primeiro não conseguiu, aí no segundo ano ela conseguiu. E aí, ela saiu acho que saiu no primeiro ano da escola. No primeiro ela faltava muito, ela saiu no segundo [...] senti, por mais que ela não ia na escola eu sabia que ela não ia na escola eu sabia que ela ia algum dia, né!?(Beatriz).

A jovem relata que sentiu muita falta dessa amiga e chegou a ficar um bom tempo sem querer almoçar, pois não queria ficar almoçando sozinha. Por diversas vezes, ficava na sala de aula, e recorda que a diretora à época, não gostava dessa atitude e chamava-lhe a atenção,

Ela sempre chamava atenção, porque não pode né?! Ficar pra mim ficar na sala sozinha na hora do almoço É... ficava lá no refeitório, na escola em si, mas foi só o primeiro ano mesmo. **No segundo, eu fiz amizade com outras pessoas, outro ano né, estava mais disposta a conversar com todo mundo, aí conseguiu fazer amizade, consegui conversar com mais pessoas, aí fiquei mais aberta. Aí terceiro ano vixe!! Terceiro ano foi melhor ano que a gente conversava praticamente com todo mundo.** Aí veio a formatura aí acabou (Beatriz).

Beatriz se recorda da *experiência singular* que não fora agradável, mas que a ajudou a transformar-se de uma jovem tímida em uma jovem mais comunicativa, que estabeleceu novas amizades na Escola da Autoria.

A antiga amiga estudou com a jovem desde o ensino fundamental, no entanto, desejava estudar no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, era alguém com quem a jovem “se abria”, uma pessoa de confiança para Beatriz. No entanto, a egressa compreendia que sua amiga tinha um desejo de estudar em outro lugar, no qual ela não revelou interesse em estudar.

A partir da narrativa de Beatriz é possível perceber que a egressa sentiu muito a saída dessa amiga do PEA, inclusive tentando isolar-se dos demais jovens da escola durante os intervalos das aulas, mas sua atitude chamou a atenção da gestão escolar que a repreendia constantemente. Beatriz concordou que não era correto permanecer na sala de aula por ser uma regra da escola, e gradativamente, com o passar do tempo foi estabelecendo novas amizades.

Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma

ganha distinção em si. [...] Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência *singular* (Dewey, 2010, p. 111).

Dando prosseguimento à sua narrativa Beatriz refere-se a outra lembrança e fez questão de mencioná-la: a interação que ocorreu entre todos os alunos no momento do almoço,

[...] eu acho que era bacana, assim a questão, da hora do almoço juntar todo mundo. Tinha umas pessoas que cantavam na escola, e aí, a diretora, ela fez um show ao vivo com quem cantava, acho que foi no último ano, e aí todo mundo almoçando, e chegava lá... quem cantava fazia um showzinho lá. Todo mundo! (Beatriz).

Nessa segunda situação apresentada por Beatriz pode-se perceber o princípio da continuidade da experiência, pois a jovem aborda uma experiência marcante que ocorreu durante o almoço com vários estudantes da escola apresentando seus talentos musicais.

Percebe-se uma interação da jovem estudante com todos, confirmando seu processo de transformação, de uma jovem que almoçava sozinha após a saída da amiga, para uma jovem que estava feliz por almoçar com todos. Mais madura e que cresceu na convivência com os colegas.

Nas palavras de Pérez (2003) finalizo o olhar sobre a experiência singular narrada por Beatriz:

Memórias, pedaços de acontecimentos, resíduos de experiência, retalhos de vida que escolhemos para lembrar. Mesmo que não tenhamos consciência desta seleção, fica o que significa, sons, cheiros, gostos, sentimentos, imagens registradas na memória e reelaboradas na e pela linguagem (Pérez, 2003, p. 103).

6.1.2 Viagem à Campo Grande

Ana narrou uma experiência singular que marcou sua experiência formativa na etapa de ensino médio no PEA, uma viagem à Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Teve uma vez, que teve uma capacitação em Campo Grande, em que foi eu e mais quatro colegas de níveis diferentes, eu fui representando o segundo ano na verdade. Teve alunos do terceiro, e teve alunos do primeiro ano que foram representando respectivamente cada nível né... cada ano! E foi assim, um aprendizado muito grande porque teve alunos de várias cidades do estado que foram juntos para essa confraternização lá em Campo Grande [...]

reforçaram né sobre os pilares da educação, reforçaram o que a gente havia recebido de capacitação dos jovens de autoria lá de Pernambuco que também fizeram uma visita pra gente lá em Corumbá. Então, assim, a viagem foi bastante enriquecedora muito por conta dos **depoimentos que a gente escutou de outros alunos que tinham vidas também muito diferentes, que foram mudadas, transformadoras nesse novo projeto de ensino [...]**
(Ana)

A egressa Ana trouxe à memória um fragmento de sua experiência formativa no PEA vivenciada no seu segundo ano de ensino médio. Relata com um tom saudoso daquele momento que marcou sua vida escolar. A viagem à Campo Grande (capital) do estado de Mato Grosso do Sul significada pela egressa como uma “oportunidade” para interagir e aprender com outros estudantes do PEA. Todavia, iniciou externando que aquele momento lhe parecia uma confraternização entre os estudantes.

A jovem continua narrando a experiência marcante,

[...] a gente conheceu uma escola muito legal, que eu não me lembro o nome, mas é em Campo Grande onde os jovens conseguiram idealizar uma rádio estudantil e aí colocaram em prática, tendo o próprio estúdio da rádio na escola, assim, uma coisa muito fantástica pra uma escola estadual assim se realizar sabe... e sempre foi o nosso sonho lá no Jota, então a gente voltou dessa viagem com um gás que assim... **a gente queria fazer diferença... e a gente colocou bastante coisa em prática do a gente aprendeu lá. A gente tentou colocar em prática uma horta lá na escola. A gente colocou em prática a rádio da escola só que como a gente não tinha equipamento a gente só utilizava uma caixa de som e um microfone pra poder dar os anúncios**, pra poder fazer o acolhimento de manhã caso tivesse algum aviso importante ou na semana de prova pra aliviar o estresse dos **alunos a gente fazia uma tarde diferente, um recreio com músicas**, então foi uma época muito boa e muito legal, divertida da escola (Ana, grifo meu).

A narrativa revela que a egressa considerava o PEA um modelo de Programa Inovador, mas que trazia desafios para os jovens protagonistas, pois, quando a egressa narra que tinha sonhos para serem colocados em prática na Escola da Autoria onde frequentava, há indícios da falta das condições objetivas para realização de tais sonhos.

A egressa traz para si e para os colegas a responsabilidade de tentar exercer o protagonismo juvenil na escola. Ana afirma ter viajado na condição de representante de turma do segundo ano, assim, como outros jovens que viajaram. No encontro, a jovem escuta novamente sobre os “pilares da educação” que regem o PEA, ouve experiências de outros jovens protagonistas, de outras escolas, e retorna com o senso de responsabilidade ampliado.

Fica evidente que Ana e seus colegas tentaram criar uma horta, mas não conseguiram; criaram uma rádio sem as condições que ela e os colegas gostariam de

ter, mas não desistiram da ideia. Nesse caso, a interação com jovens de outras escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul participantes do PEA vislumbrou a possibilidade de “tentar”.

Dewey (1979) ressalta que o princípio da interação atribui direitos iguais a fatores da experiência: condições objetivas e condições internas (subjetivas). Existe um jogo entre os dois grupos de condições. O que constitui a situação. Os alunos apresentavam vontade de realizar algumas ações, mas as condições externas nem sempre possibilitavam a execução.

Ana revela que alguns momentos como a semana de provas, fazia parte de uma rotina estressante para os alunos, mas ela e os jovens protagonistas que improvisaram a rádio, buscavam situações para minimizar o estresse, por meio de um recreio diferente, no qual a música ajudaria os colegas descontraírem.

Sirvo-me dos dizeres de Pérez (2003) para relatar que a egressa Ana ao recordar o vivido relembra as marcas deixadas na memória, renovando-as como “reminiscências e corporificando-as através da linguagem”.

A viagem para Ana representou uma força motivadora para lutar contra adversidades e tentar mudar o ambiente no qual estava inserida. Todavia a condição subjetiva precisa estar acompanhada de condições objetivas para transformação.

Acredito ter sido válida a viagem para a jovem, mas o planejamento para a melhoria no espaço físico e clima escolar, demandava ações para além da “boa vontade dos protagonistas”.

Por exemplo: produzir um planejamento justificando a criação da rádio e da horta vinculado ao currículo escolar; observação dos recursos financeiros para investir na compra de equipamentos e utensílios necessários para tais ações. Aprovação do Colegiado Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil e demais ações que a legislação requer.

É importante registrar que Ana é egressa do ano letivo de 2018, e afirma que “tentaram colocar em prática uma horta”, o que causa a impressão de que os protagonistas daquele ano letivo não conseguiram efetivar o projeto Horta. Porém, no PPP (2020) há registro de uma disciplina Eletiva denominada: Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo, ministrada no segundo semestre de 2019, que apresentava como objetivo: “[...] criar um dispositivo com tecnologia Arduino para irrigação da horta da

E.E. Júlia Gonçalves Passarinho, controlada de forma inteligente, de modo a promover maior produtividade das hortaliças”.

Trata-se de um bordão de comercial televisivo e midiático que visa criar uma imagem positiva do setor agrícola na sociedade, ignorando todos os malefícios que a produção desenfreada, faz ao meio ambiente. É preciso pensar que ao criar uma disciplina Eletiva com esse nome, não se pode deixar de discutir os problemas ambientais e limites éticos da produção. Sendo assim, o professor precisa auxiliar os alunos a desenvolverem a criticidade acerca da responsabilidade social e sustentabilidade ambiental. O currículo escolar não pode ignorar as dissimulações do sistema neoliberalista e tampouco, servir de instrumento para alienação dos adolescentes e jovens.

Além desse indício, há uma descrição dos espaços escolares da escola, e apresenta a existência de jardim com plantas e uma horta. Isso me leva a crer que o projeto de criar uma horta na escola ocorreu após a saída da egressa Ana em 2018.

6.1.3 A Bolsa de Estudos para Academia de danças

Devido a ter vivido em um seio familiar de dançarinos (alguns profissionais e outros amadores), Everton teve suas aptidões musicais estimuladas, e seus impulsos despertados para atividades relacionadas à dança. Ao abordar um momento marcante na Escola da Autoria, o jovem inevitavelmente traz a pauta algo relacionado à sua atividade preferida. Recordou-se de um momento especial vivido no PEA, durante uma atividade extraclasse que participou,

Eu fiz uma semana de Oficina de Dança de Corumbá e fiz um ano de Balé Clássico na “Academia de dança P. G.” porque eu ganhei bolsa. Porque ela (diretora da academia) me viu dançando [...] no dia que a Escola Júlia Gonçalves Passarinho foi desfilar no dia vinte e um. **E ela me viu dançando** nesse grupo de dança, e estava apenas só eu e uma outra menina a R. lembro até hoje [...] desfilei. E isso marcou minha vida [...] E tipo, pra mim aquilo ali era tudo bom, tudo novo, então dava mais inspiração para eu ir para escola, e sabendo que saindo da escola eu ia lá para Academia de Dança. Porque quando eu fiquei sabendo que **eu ganhei a bolsa**, a diretora chamou todo mundo do grupo de dança e falou sobre isso. E tipo, foi um ponto entendeu... muito forte também para a escola porque, se não fosse a escola naquele momento eu não estaria lá, entendeu? (Everton, grifo meu).

Os estudos de Dewey (1979) apontam que o meio social é um fator educativo que desenvolve atitudes mentais e emocionais influenciadoras no procedimento dos

sujeitos, e podem fazê-los entregarem-se a atividades que fortalecem determinados impulsos, objetivos e consequências:

[...] o ambiente social exerce um **influxo educativo ou formativo**, independentemente de qualquer propósito intencional [...] é tão sutil e penetrante que impregna todas as fibras do caráter e do espírito (Dewey, 1979, p.18-19, grifo meu).

A narrativa do jovem Everton comprova a afirmativa supramencionada, ao rememorar sua experiência formativa no PEA o jovem sempre fala daquilo que seu coração e sua mente não conseguem se desvincular. A dança compõe os episódios de crescimento do jovem, os momentos de protagonismo, seu projeto de vida, seu sonho, suas alegrias e tristezas como narrado mais à frente.

Nesse sentido, participar do PEA e ter incluído no Projeto Político da Escola a criação do Clube de Dança, e outras atividades nas quais ele continuava tendo contato com dança (acolhida, atividades extraclasse, como o desfile cívico militar no aniversário da cidade), impulsionou ainda mais essa aptidão do jovem Everton.

Everton ressalta que ganhar a bolsa de estudos para participar de aulas em uma academia de dança só foi possível devido a sua participação no desfile da escola. Conforme relato do jovem, a experiência daquele dia “21 de setembro” ficou marcado em sua memória, foi um momento especial no qual suas habilidades de dança foram percebidas e valorizadas por uma profissional da área que reconheceu seu talento e sem saber fortaleceu seu impulso para a dança, um sonho que ele carregava desde menino.

Everton atribui essa conquista “ganhar a bolsa de estudos” à visibilidade que a escola teve no dia do desfile. Ele ficou muito feliz pelo reconhecimento e incentivo da diretora da sua escola que reuniu o grupo e falou para todos sobre o fato ocorrido. O jovem afirma que foi um ponto positivo para a escola também pois, o trabalho do grupo de danças estava dando frutos.

6.1.4 Uma matemática para além do básico

A jovem Cecília mencionou uma experiência singular vivida durante uma de suas aulas de matemática,

Nunca fui de falar muito porque eu tinha vergonha talvez em Corumbá de fazer pergunta, [...] mas teve uma vez que, com a professora de Matemática, [...] eu fui num assunto mais a fundo. A professora teve que pesquisar e ver

mais isso. Aí ela falou, ela falou... fez um discurso praticamente para todas as salas na qual ela passava, de que [...] isso, fez ela ter mais vontade de ensinar. Porque o ensino não fica somente na sala, mas estava despertando curiosidade de ir além do básico para o que é previsto nos livros e nas atividades enfim, aquela troca bem bacana eu lembro. (Cecília)

Durante todo o ensino médio a egressa Cecília participou de inúmeras aulas de matemática, no entanto, a egressa escolheu especificamente “aquela aula” que a motivou a caminhar em direção ao crescimento e pesquisar mais sobre o tema.

É preciso deixar claro que a organização da matéria a ser ensinada, os conceitos e atividades, a serem ensinadas, “partiam da professora”, mas a egressa Cecília pesquisava novas formas de desenvolver as atividades. A interação era parte fundamental da experiência. Não só com colegas, assim como, com outros livros, materiais etc.

Dewey (1979) revela que o professor que deseja produzir crescimento dos seus alunos precisa encorajar as diversas tentativas de solucionar questões. Não há uma forma única e arbitrária a ser seguida pelo aluno, pelo contrário aprende-se com experiências nas quais se erra. Para o filósofo é fundamental compreender o processo vivido, perceber o caminho trilhado durante a experiência.

O professor que não permite nem encoraja a variedade de modos no se resolverem questões, coloca antolhos em seus discípulos – restringindo-lhes a visão à única trilha pela qual o professor tem predileção. Provavelmente a causa principal de se apreciar a uniformidade rígida dos métodos é que ela parece prometer rapidez, perfeição, mensurabilidade dos resultados certos. O zelo pela obtenção de “respostas” exatas explica em grande parte a preferência pelos métodos rígidos e mecânicos. O estudo forçado e intenso tem a mesma origem e produz o mesmo efeito sobre o interesse intelectual vivo e variado. [...] Se todos os docentes compreendessem que pela qualidade dos processos mentais, e não pela obtenção de respostas certas, é que se mede o desenvolvimento educativo, dar-se-ia quase que uma revolução nos processos de ensino. (Dewey, 1959, p.193-194)

No entanto, a professora de matemática de Cecília, ao perceber que a aluna pesquisava mais a fundo o conteúdo, permitia e aceitava essa prática. Isso gerava mais estímulo para Cecília estudar, se interessar pela matéria, mais vontade de pesquisar. Por outro lado, essa liberdade para desenvolver as questões, exigia mais estudo da professora também.

A experiência tem um lado ativo (agir sobre algo) e passivo (sofrer a consequência da ação). A professora ao permitir as novas formas de desenvolvimento das questões problemas, gerava crescimento da aluna. Assim como, seu próprio crescimento profissional, pois alega ter tido mais vontade de ensinar – visto que a

aluna tinha atitude ativa diante da aula. Assim, apresenta indícios da continuidade quando diz “isso me deu mais vontade de ensinar.”

Segundo Dewey (1959, p. 173):

[...] o que é absolutamente inconveniente é que os outros, o livro ou o professor, forneçam soluções já prontas, em vez de proporcionarem material que o estudante haja de adaptar e aplicar por si mesmo à questão a resolver.

Esse adaptar mencionado por Dewey e provavelmente realizado por Cecília, se materializa nos momentos pelos quais ela utilizou os conhecimentos prévios advindos de experiências matemáticas anteriores e aplicou às novas experiências. Ou seja, aos desafios de atuar sobre o meio, resolvendo novas questões à sua maneira. É o procedimento de adaptação ativa para realização de fins em vista, um hábito entendido como atitude inteligente que envolve compreensão da situação na qual se atua.

O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação, torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue (DEWEY, 1979, p. 37).

6.1.5 A inscrição para o vestibular

A experiência singular de Diana diz respeito a inscrição para o vestibular:

Lembro-me como se fosse ontem, meu objetivo sempre foi conseguir ingressar em uma faculdade federal, especialmente no curso de Direito. Sempre deixei claro meu objetivo através das eletivas como “projeto de vida”. Entre uma das aulas, a professora levou eu e meus colegas na sala de informática para ter a possibilidade e apoio para efetuar inscrição. Entretanto, por conta do meu nervosismo e falta de confiança em meu potencial, acreditei que não seria capaz de passar no exame. Lembro de sair da sala sem realizar a inscrição. Pois o medo tinha tomado conta de mim. Passou-se os dias, e nada. Até que conversei com a professora, e contei a ela o que me afligia. Então, ela disse: “Você é capaz de alcançar seus objetivos. Tudo só depende de você. Siga seu coração e acredite em você “finalizou ela dizendo”. “Você nunca vai saber se não tentar”. Lembro de contar a ela que passei, e ela com um sorriso no rosto disse: “eu te falei” (Diana).

Mesmo antes da entrada no Programa Escola da Autoria Diana já havia decidido cursar direito; A escolha foi externada na disciplina Projeto de Vida; A egressa ficou tomada pelo medo e aflição no momento de realizar a inscrição para o

vestibular. Diana buscou orientação com a professora (possuidora de uma experiência mais ampla) acerca da situação de indecisão e insegurança que vivia naquele momento. A professora conhecendo o potencial da aluna encorajou-a a tentar.

O tentar ou não tentar conseqüentemente já geraria um resultado que poderia estagnar o crescimento ou possibilitá-lo. Na escola, além dos conteúdos, acontecem as aprendizagens colaterais:

[...] a formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia ou de história. Estas são as atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. **A mais importante atitude a ser formada é o desejo de continuar a aprender** (DEWEY, 1959, p. 42, grifo meu).

A estudante egressa precisou do impulso da professora para conseguir realizar a inscrição; após se inscrever, realizou o exame, foi aprovada e compartilhou com a professora o fato. De acordo com Maria Tereza Esteban (2003) existe uma relação subjetiva entre professores e alunos, que é fomentada pela constante interação, viabilizada pelo processo aprendizagem ensino.

Um professor conhece seus alunos não apenas por meio de testes, provas, exames, e outros instrumentos classificatórios. É no dia a dia que o professor observa, dialoga, desafia os sujeitos da aprendizagem para conhecer até onde podem chegar, promove interação entre os alunos, e por meio de práticas coerentes com seus discursos, o professor estabelece uma relação de confiança com os sujeitos. O professor consegue o respeito e a admiração dos alunos quando ele respeita e admira seus alunos. Para tanto, a voz, a postura, o olhar e todo conjunto de atitudes pedagógicas precisam estar alinhados a promover o crescimento contínuo dos sujeitos.

Diana não revelou se a professora que a aconselhou era sua tutora no PEA ou não, mas certamente era alguém com poder suficiente para encorajar a jovem ou desmotivá-la. Isso me leva a inferir que a professora de Diana conhecia o potencial de sua aluna, e a encorajou a tentar pois sabia que a jovem era capaz de conquistar a vaga para o curso de direito.

6.1.6 A participação no Grêmio Estudantil

O jovem Gustavo destacou a experiência de participar do Grêmio Estudantil enquanto cursava o ensino médio em tempo integral no PEA,

O Ensino Médio foi uma experiência muito marcante, de alguém que era tímido antes de entrar, passei a ser um dos presidentes do Grêmio Estudantil, só quem estudou sabe quanto a mudança é natural, eu mesmo nem percebi quando melhorei em certos pontos, somente aconteceu (Gustavo).

A fala de Gustavo é marcada pelo reconhecimento de um processo de transformação, a seu ver, ocorrido durante sua experiência formativa no Ensino Médio no Programa Escola da Autoria. O jovem demonstra ter consciência da importância que é ser membro do Grêmio Estudantil e atribui a essa participação um dos principais fatores responsáveis pela mudança em seu comportamento deixando de ser tímido e sendo “melhor em alguns aspectos”.

De acordo com o PPP (2020) da Escola do egresso Gustavo, a constituição do Grêmio Estudantil tem como objetivo de formar grupos de estudantes competentes para solucionar problemas, exercer liderança, que sejam capazes de implementar ideias, aperfeiçoar habilidades para o bem coletivo e que sejam comprometidos com o bem social.

Para tanto, o Grêmio é escolhido via eleição dos demais estudantes respeitando a seguinte composição: presidente, vice-presidente, 1º secretário, tesoureiro geral, 1º tesoureiro, diretora pedagógica, diretor de imprensa, diretoria de esporte e lazer, diretoria social e cultural. Sendo previsto suplentes para os cargos de diretoria.

Martins e Dayrell (2013) no texto “Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo” auxilia na compreensão de possíveis significados e aprendizagens advindos da participação de jovens em organizações como grêmio estudantil.

A existência desse tipo de organização na escola pode favorecer a ocupação dos jovens em outros espaços para além da sala de aula, não exercendo exclusivamente o papel de aluno. Esse tipo de instituição no interior da escola possibilita ampliar a representatividade no cotidiano da escola estabelecendo também novas relações (Martins; Dayrell, 2013).

De acordo com a pesquisa que originou o artigo de Martin e Dayrell (2013, p. 1.278) os autores apontam:

Ser membro do grêmio dá destaque àquele que ocupa tal cargo, há um status inerente à função. São jovens que são convocados para reuniões, que têm permissão para sair da sala rotineiramente, que estabelecem discussões, argumentam e defendem seu ponto de vista [...] A atuação no grêmio está ligada ao exercício do poder pressupõe responsabilidade em seu exercício e conseqüentemente, a obrigação de prestar contas e responder por seus atos.

Aquele que ocupa cadeira no Grêmio Estudantil está sempre sendo observado, cobrado, e convocado a participar das questões e demandas que surgem no cotidiano escolar. São os estudantes que muitas vezes são vistos como “intelectuais, metidos, ou líderes do bom exemplo”. Contudo, eles são a voz coletiva dos estudantes que muitas vezes precisam lidar com seus dilemas pessoais e ainda os problemas sociais que surgem na escola. “Ao adentrarem para o grêmio, os estudantes têm de lidar com cobrança ininterrupta por parte daqueles aos quais representam (Martins; Dayrell, 2013, p. 1.281)”.

A partir das reflexões de Martins e Dayrell (2013) é possível inferir que o processo de participação e representatividade no grêmio estudantil exige negociação, posicionamento, defesa de ideias e pontos de vista dos jovens. Além disso, é necessário a resolução ou superação de conflitos e divergências no próprio grupo, a fim de encontrar uma solução ou ideia viável ao bem comum.

Nesse contexto, os membros do grêmio desenvolvem habilidades de articulação do pensamento, pois, ao se posicionarem frente aos demais, precisam “se fazer entender”. Algo que exige maturidade do jovem para compreender que suas ideias nem sempre prevalecerão, e sim aquilo que é melhor para todos.

Esse tipo de experiência mencionada por Gustavo pode provocar o crescimento contínuo defendido por John Dewey.

No trecho que Gustavo afirma “[...] só quem estudou sabe o quanto a mudança é natural, eu mesmo nem percebi quando melhorei em certos pontos, somente aconteceu”. O jovem parece querer valorizar toda experiência formativa no Programa Escola da Autoria, não atribuindo sua melhora em determinados aspectos, às experiências singulares vividas ali naquele espaço educativo.

Gustavo significou e validou como natural ocorrer uma mudança naquele que estuda no PEA, aparentando certa contradição em sua fala, mas que provavelmente para ele parece ter muito sentido.

6.1.7 A participação na Feira de Ciências do Pantanal

Na continuidade da minha conversa com Flávio, perguntei a ele se tinha alguma experiência marcante em sua passagem no ensino médio em tempo integral, ele relatou a participação em uma atividade extraclasse denominada Feira de Ciências, resultante de um trabalho desenvolvido em uma disciplina eletiva.

Conforme Flávio, as disciplinas eletivas envolviam muitas atividades práticas, e que em datas específicas como por exemplo o Dia da Consciência Negra, “as eletivas apresentavam o que elas aprenderam durante o ano ali, se era dança, o pessoal do grupo de dança, dançava, do teatro fazia o teatro, tudo voltado à data comemorativa (Flávio)”.

E o jovem continuou,

Foi sobre a eletiva de, ... eu não lembro bem o nome, mas era de artesanato, pra esse meio [...] tipo artes, é a área de humanas. Aí que que acontece, a professora deu, ela fez um curso de... oficina de fazer bonecas negras africanas, que eram feitas pra... antigamente espantar... falam que lá na África era usado para espantar demônios, espíritos maus, então assim, a gente fez aquelas bonecas de material reciclado beleza! Eis né! Isso daí hoje é... se você for comprar uma boneca dessa aí fora, elas são caríssimas. Porque são para você colocar em mesas de é... enfeites e tal, pessoas ricas (Flávio).

Nesse momento, perguntei quais eram os materiais usados? E o jovem continuou,

Palito de Churrasco, era de papelão, é tinta que ia pintar bonecas, retalhos de roupas pra gente decorar, vestido, saia da boneca, do jeito que a gente queria. Então foram materiais reciclados, né! e... papelão. Então assim, a gente fez legal, aí e apresentamos para escola a gente foi convidado para fazer... **e a gente levou nosso projeto na feira de ciências do Pantanal que teve.**

Em consequência dessa atividade, os estudantes participaram de uma Feira de Ciências,

Lá na feira de Ciências do Pantanal a gente viveu uma experiência bem legal, que todos os professores que estavam lá em diversos projetos a gente achava que o nosso era qualquer um projeto. Ah, nós não vamos ganhar porque só essas bonecas, olha lá os caras com informática, com robô e tal, e fizeram não sei o quê... e descobriram pesquisas... e quando a gente no final da feira de ciências, foram três dias... é [...] ganhar uma medalha e uma viagem para São Paulo. Interessadual! Porque pra gente poder representar aquele trabalho que foi um trabalho muito bem feito [...] a gente ganhou na área de humanas, né, através disso, e então assim, foi uma coisa muito legal, porque eu ganhei certificado, ganhei medalhas e é... uma coisa inesperada que marcou a minha vida que

através de uma oficina que eu fiz na escola a gente pode ir para a Feira de Ciências interestadual ainda assim... eu abri... Eu, minha amiga, e minha professora que estava com a gente na época; e a gente era só três né, que fizemos ali... esse trabalho, esse projeto legal! (Flávio, grifo meu).

Conforme narrado por Flávio, a experiência de participar de uma oficina durante uma disciplina Eletiva ofertada em sua escola sobre bonecas africanas, viabilizou a inscrição em uma Feira de Ciências desenvolvida pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), em Corumbá, e isso marcou sua experiência formativa no PEA.

A Feira de Ciências do Pantanal no IFMS promove integração entre os jovens e oportuniza troca de conhecimentos e saberes entre os jovens da rede pública municipal, estadual e federal.

Conforme Dewey (1979, p. 85): “[...] a experiência como processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas.

Após essa narrativa, o jovem recordou-se da continuidade dessa experiência, pois alega ter sido convidado para ministrar uma oficina para professores da rede estadual e municipal de ensino,

E a gente pôde abrir uma oficina pros professores; porque assim, a professora lá... de Artes, humanas lá do IFMS nos chamou, ligou, convidou a gente para abrir uma oficina para professores do estado e do município que quisessem! A gente abriu a oficina, a gente fez a oficina, **foi um dia de oficina na IFMS, e foram vários professores; lá eu me reencontrei com alguns professores. Isso foi depois de 2018 que eu terminei o ensino médio, e isso, terminei o ensino e eles ligaram pra gente.** Oh! Vocês apresentaram um trabalho há dois anos atrás e tal... e queria que vocês abrissem uma oficina porque chegou em várias pessoas de fora, que fazem faculdade, e queriam saber, ver como é... Eu tenho foto, né, ainda guardada. E teve acho que uma média de 35 a 40 professores lá. Gente!!!! Só tinha professor já formado, concursado, gente que dava aula, **eu falei: meus professores estão aqui pra aprender comigo?! [...] e fizemos um dia e recebemos certificado. Foi bem legal!** (Flávio, grifo meu).

O jovem Flávio sentiu-se importante em poder compartilhar com professores já formados, aquilo que ele aprendeu no Programa Escola da Autoria. Ele enfatiza que seus antigos professores estavam lá “aprendendo com ele”, parecia estar admirado e mal acreditando que aquilo estava acontecendo. O jovem de certa maneira estava orgulhoso de contribuir com seus saberes participando como ministrante de uma oficina para professores no IFMS.

6.1.8 Indícios das experiências singulares e marcantes

Após ouvir as experiências singulares e marcantes dos jovens egressos do Programa Escola da Autoria depreendo alguns pontos:

- a) as experiências singulares vividas no Programa Escola da Autoria foram marcantes na trajetória dos jovens porque apresentaram os critérios indissociáveis e irrevogáveis de toda experiência (interação e continuidade). A interação com pessoas, objetos e lugares presentes explicitamente nas narrativas. A continuidade porque afetaram suas vidas até os dias atuais e não se apagaram das memórias dos jovens.
- b) a experiência vivida por Beatriz guarda relação com o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. Revela mudança de comportamento no meio social, da timidez à ampliação de círculo de amizades dentro da escola.
- c) a experiência de Gustavo no grêmio tornou-o mais responsável, autônomo e independente, experiência ligada ao seu papel de líder e protagonista no PEA.
- d) as experiências marcantes de Cecília e Ana privilegiam aspectos cognitivos da passagem pelo Programa Escola da Autoria. No caso de Cecília o ato de pesquisar novas maneiras de desenvolver os exercícios da matemática; e da Ana, a ampliação do senso de protagonismo após a viagem para Campo Grande, pois ao retornar tentar implantar uma rádio e produzir uma horta.
- e) a experiência singular de Diana revela que a jovem sempre soube o que queria cursar, mas ficou por um momento insegura, após procurar uma professora e refletir sobre a importância do “tentar” a jovem confia no próprio potencial e alcança o sonho de cursar direito.
- f) A experiência de Everton está ligada ao seu reconhecimento de seu talento para dança no dia do Desfile alusivo ao Aniversário da cidade de Corumbá- MS. Nesse contexto, ganhar uma bolsa de estudos para uma academia de Dança seria uma possibilidade de ajudá-lo a conquistar seu sonho. O líder do Clube de Danças da Escola da Autoria tendo a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos de maneira técnica.
- g) No caso de Flávio destaco a valorização dos saberes adquiridos nas aulas de Eletivas, concedeu a ele a oportunidade de participar da Feira de Ciências do

Pantanal promovida pelo IFMS. Isso rendeu-lhe um prêmio e posteriormente a oportunidade de compartilhar com professores seus conhecimentos. O jovem enxergou a própria competência para comunicação em público.

Lição: narrar a experiência singular ou marcante que constitui a experiência formativa do Ensino Médio em tempo integral possibilitou aos egressos a experiência reflexiva – a percepção da aprendizagem decorrente do vivido, e as mudanças causadas por essa experiência.

6.2 Significação atribuída à experiência formativa no PEA

Esse item revela aonde os jovens chegaram após passagem pela experiência vivida no Programa Escola da Autoria, por meio de excertos de suas narrativas com suas reflexões e significações.

Sendo assim, é importante alertar ao leitor desse trabalho que: Como na narrativa de qualquer experiência, as reflexões desencadeadas pelos acontecimentos e os sentidos a eles atribuídos são contingentes e não necessários; são particulares e não generalizáveis (CARVALHO, 2016, p. 20).

Complementando a citação acima, é imprescindível reconhecer que a narrativa possui um caráter formativo, que viabiliza reflexão acerca do vivido, e traz consigo um poder de produção de sentido à experiência. Fato este que implica diretamente na constituição da identidade do sujeito (Freitas; Fiorentini, 2007).

Por este motivo em alguns momentos da narrativa, os próprios sujeitos tecem reflexões, atribuem sentidos e significados à experiência vivida, e movem-se retrospectivamente lembrando de seus sonhos e seus projetos de vida. Em outros momentos projetam futuros por meio de narrativas prospectivas realizadas durante os encontros.

Embora alguns jovens já tenham realizado o sonho pensado outrora, traçarão novas metas, novos percursos e iniciarão novas caminhadas. E àqueles que ainda não conquistaram os seus projetos de vida, continuarão a caminhada em busca de um “lugar melhor”.

6.2.1 Uma experiência transformadora

Ao continuarmos a conversa, a jovem Beatriz me contou que se sentiu de certa forma transformada pela experiência vivida no Programa Escola da Autoria, e narrou porque pensa dessa forma:

Eu acho que me senti transformada [...] porque eu passava maior parte na escola. E, no primeiro e segundo ano eu não era uma aluna faltosa, no terceiro ano eu já sabia como funcionava o negócio, então eu faltava um pouquinho. Mas, **me transformou muito como pessoa, porque, você conviver todos os dias com pessoas diferentes de você; você acaba levando um pouquinho do jeito dessas pessoas, da forma como elas lidam com certas situações.** [...] acredito que tenha me transformado bastante até, pelo fato de, quando a gente saísse dali, todo mundo iria para um lugar diferente, é... nem todos vão para faculdade. Alguns começam trabalhar... e eu sentia muito isso sair de lá. Então **muita coisa que os professores diziam lá, eu não levava tanto a sério, como a questão do emprego, que a gente seria desempregado quando saísse de lá. Eu senti depois tudo!** (grifo meu).

Ainda acerca da questão da empregabilidade, retomo um excerto da narrativa de Beatriz que diz o seguinte,

Nem todos vão para a faculdade então os professores, eles alertavam muito a gente. E por a gente ter sido de uma escola pública, muito aluno não dava importância pra estudo. Então era um momento, meio que especial em que os professores, eles... pegavam pra “puxar a nossa orelha” assim né. Para alertar a gente sobre como que é a vida, porque muitas vezes, os alunos, eles não têm o apoio dos pais ou do responsável. E aí na escola, os professores ofereciam isso. A questão da conversa, de alertar os alunos e pra mim assim, era essencial aquilo que os professores faziam (Beatriz, grifo meu).

Em outro ponto da conversa a jovem reflete,

Então, eu acho que era fundamental para transformar a gente. Quando a gente sai da escola tudo isso é lembrado. Tudo que eles falaram, tanto que quando eu fui procurar meu primeiro emprego, eu lembro que tinha uma professora que falava [...] que um dia você vai ir procurar e vai ter outros alunos que vai concorrer com você. E foi o que aconteceu comigo que eu cheguei lá, e tinha gente que estudou comigo tentando a vaga (Beatriz).

Outro aspecto mencionado pela jovem foi a questão do amadurecimento devido à idade; ela afirma que quando saiu do Ensino Fundamental ela tinha 14 anos, ao finalizar o PEA ela estava com 17 anos. Beatriz ressalta que a cada ano que passou, foi vivenciando outras coisas.

Antes de me despedir da jovem, perguntei-lhe como havia sido afetada pela experiência do PEA em suas novas experiências, ou seja, de que forma essa experiência mudou as experiências atuais, e ela respondeu,

[...] na faculdade é tudo diferente né! Então... na escola por exemplo a gente tinha mamata. Os professores eles se importavam muito com a gente né. Questão da prova, ah! Essa nota não está tão boa, ou se a gente perdesse uma prova, a gente podia fazer de novo. Na faculdade é tudo diferente. Se você num faz prova, você perdeu e vai fazer só a substitutiva. [...] é uma nova experiência que eu estou tendo agora né. Então, não é a mesma coisa de antes. ... **a gente sempre leva alguma coisa de um lugar para o outro.**[...] o JGP quando estudei lá, era uma aluna cheia de metas, de objetivos, até por conta desse Projeto de Vida que tinha lá. Então, tudo aquilo... **eu era muito sonhadora lá... Eu pensava que a vida era um morango (risos). Eu pensava que tudo era muito fácil. [...] e aí quando eu saí do Jota eu vi que não era! Que não era um morango a vida e que as coisas eram difíceis.** E aí, eu fui perceber isso, só na hora da minha vivência porque quando eu tava lá... era só coisa de que Ah! Vai acontecer comigo, mas não tá acontecendo agora (Beatriz, grifo meu).

Como percebi, a jovem Beatriz, viajou para o passado e moveu-se para o presente fazendo uma comparação entre aquilo que pensava naquele momento e aquilo que pensa hoje. No momento de nosso encontro Beatriz estudava Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e vivenciava o curso de maneira remota, devido a pandemia da COVID-19. Mesmo que não tenha exposto seu projeto de vida durante a narrativa da experiência a jovem aparentava estar muito feliz por estar vivenciando uma nova experiência, mesmo que nesse novo lugar os desafios lhe pareçam maiores, mas não insuperáveis.

A experiência transformadora para Beatriz guardou relação com o sentido comportamental, pois, saiu da timidez para a interação e comunicação com a grande maioria dos estudantes do PEA. Contudo, suas reflexões apresentadas no momento da narrativa, indicaram que atualmente ao se confrontar com as dificuldades e realidade do mercado do trabalho, compreende que a vida não é fácil e que apenas sonhar não é suficiente para alcançar um bom trabalho e demais objetivos de vida.

6.2.2 Uma escola acolhedora

Além da narrativa de sua experiência singular compartilhada anteriormente, Ana ressalta que se sentiu tocada pela relação afetiva e pedagógica que os professores tinham com cada aluno do PEA, e afirma que foi isso que mais a marcou:

[...] o que mais me marcou foi a maneira que o programa, a escola e os **professores abraçaram a cada aluno, se disponibilizando para sanar dúvidas, para acompanhar os estudos, se fazendo presente**. Nesse momento eu **me senti muito segura, do que queria e do meu potencial para conquistar** (Ana, grifo meu).

Na fala de Ana percebe-se gratidão pelos professores terem acolhido os alunos, terem acompanhado seus estudos, sanarem dúvidas, ajudando-os a superarem as dificuldades, e sendo presentes na vida deles. Tudo isso, na visão da jovem, colaborou para que ela se sentisse segura para alcançar seu potencial. A relação professor-aluno desenvolvida mediante “orientações” do Projeto Político Pedagógico do PEA para Ana parece ter sido algo fundamental na experiência formativa.

Em relação ao sentido atribuído pela egressa Ana à experiência vivida no ensino médio, a participante relata que o PEA a afetou de maneira positiva:

[...] afetou de maneira positiva, me ensinando a ter proatividade, organizar melhor meus horários para tudo, me ensinou a estudar de forma produtiva e nunca desistir dos meus sonhos (Ana).

No excerto da narrativa de Ana, percebo que ela acredita que o PEA “moldou” de certa forma seu estilo de vida estudantil, um tipo de aperfeiçoamento positivo em relação aos seus estudos. Considerando que anteriormente Ana já havia se declarado como “estudiosa desde pequena”.

Ana ressalta que foi ensinada a ter proatividade e melhorar a maneira de organizar e otimizar seu tempo. Nesse ponto parece ter sido afetada em sua vida para além do espaço escolar algo que pode ter surgido a partir de experiências desenvolvidas nos tempos de aprendizagem denominados de Estudos Orientados ou ainda, a partir da pressão que o meio PEA exercia sobre a egressa.

Quando Ana relata que aprendeu a estudar de forma produtiva, há indícios de uma transformação no seu pensar, pois, anteriormente disse estudava sozinha para conquistar o sonho da universidade pública, especificamente cursar direito. Contudo, finaliza sua narrativa afirmando como estudar no PEA ajudou-a nessa conquista,

[...]um dos momentos que foram proporcionados foram os depoimentos, foram essa **amplitude de visão que esse projeto me trouxe, que me fez assim, querer mesmo, cursar o ensino superior**. Porque eu sempre tinha em mente: ah! Vamos fazer faculdade? Vamos! Ah! Se não der para fazer faculdade, vamos trabalhar? Vamos! [...] **Quando eu era criança eu queria ser policial! Era assim, o meu sonho, minha idealização, mas conforme foi passando o tempo, eu fui deixando essa idealização lá no passado e**

fui mais me concentrando com o dia a dia pensando adiante... (Ana, grifo meu).

Ana considerou que o PEA ampliou sua visão, ajudou-a a planejar seu futuro, pois ao ouvir os depoimentos dos egressos do PEA, a jovem sentiu-se encorajada a tentar conquistar a vaga em um Curso Superior. Ana faz uma breve digressão recordando de seu sonho idealizado na infância era “ser policial”, mas com o passar do tempo, descobre que gostaria de se tornar advogada.

A egressa prossegue significando a experiência formativa no PEA, afirmando que além do acolhimento, os professores a incentivavam, a auxiliavam na construção do projeto de vida, que nesse momento apresenta-se para além do eixo central carreira e profissão,

[...] e assim, poder participar do Projeto, poder ter o incentivo dos meus professores, eles trazerem essa consciência e essa visão pra gente, fez com que a gente pudesse planejar o futuro e não ficar pensando só no agora! **Só no hoje, e sim no amanhã, o que a gente quer pra nossa vida: estabilidade financeira, é...uma família, um lar. E foi isso assim que me deu aquele gás de estudar mesmo, correr atrás; participar de todos os intensivões que teve na escola; participar de todas as revisões, de tudo o que eles fizeram para nos ajudar a fazer uma boa prova de ENEM e Vestibular.** E foi nesse gás que eu consegui é ... entrar na faculdade dos meus sonhos, descobrir qual era minha vocação... e agora estou feliz cursando o meu curso e esperando o que o futuro irá nos reservar. (Ana)

Ana afirma que os professores organizaram intensivos e revisões de conteúdo para ajudarem os alunos obterem bons resultados no ENEM e nos vestibulares, práticas por ela vistas como positivas.

Contudo, para Dewey (1979), alcançar crescimento por meio de rotina e puro treinamento, é inviável na formação, porque não se constitui um *hábito ativo* de tal maneira. O filósofo esclarece que muitas pessoas associam *hábitos* à coisas pejorativas, acreditando que hábitos fixos, equivalem a maus hábitos ou hábitos irreflexivos. Algo do qual a pessoa não se liberta facilmente, ainda que a própria razão condene. Por exemplos: embebedar-se consumir drogas ilícitas, mentir etc. Mas não é sobre essa significação pejorativa que Dewey trata. Para o estudioso, *hábitos* não são apartados da razão.

Os hábitos que Dewey defende, não são hábitos rotineiros que acabam por possuir o sujeito, ao invés de por eles serem possuídos, tampouco, são hábitos maquinais que encerram a plasticidade. “Hábitos para o filósofo, significa ter capacidades bem implantadas que ao necessitarmos delas, é possível utilizá-las.

Assim, [...] a rotina e repetição maquinais para garantir a eficácia exterior do hábito e a habilidade motora, sem correspondente esforço mental, significa uma voluntária supressão de horizontes do crescimento” (Dewey, 1979, p. 53).

Isto posto, entendo que os simulados e os “intensivos” aos quais os estudantes eram submetidos não garantiam plasticidade, mas corroboram para que os sujeitos utilizem tais treinamentos para concorrer a uma vaga. O jovem passa a ser treinado para aprovação em exames e testes de larga escala. Porém, essa prática no olhar de Ana favoreceu seu desempenho no vestibular e ENEM.

A jovem compartilha como ela se vê após passar pelo PEA,

[...] me vejo uma pessoa de atitude, segura, com mais humanidade ao outras para as dificuldades dos outros, **aprendi a não desistir dos meus sonhos e por isso fui a primeira da minha família a passar para uma Universidade Pública em um curso tão concorrido** (Ana, grifo meu).

Por fim, a jovem destaca o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que a ajudaram a ser a pioneira em sua família a entrar na Universidade Pública para cursar Direito, um dos cursos mais concorridos na UFMS Campus do Pantanal.

6.2.3 Uma escola diferenciada

O jovem Everton relatou que ao encerrar o ensino médio viajou para a capital do estado – Campo Grande – para “tentar a vida”. No entanto, voltou para a cidade de Corumbá pois, segundo ele, ficou com muitas saudades. Passado um tempo, o jovem retornou para Campo Grande e novamente retorna para Corumbá e ficou por um tempo procurando emprego na cidade.

Aí com 22 anos de idade agora, decidi vir pra Campo Grande e tentar minha vida. Eu falei assim... quer saber?! Eu vou tentar a minha vida! Vou tentar a minha vida! Vou tentar a minha vida! Não quero mais voltar pra trás. Porque voltar só pra passear ... pra ver meus amigos e caso contrário eles podem vir para Campo Grande me ver também (Everton).

Eu peguei, fui pra Campo Grande morei com minha irmã e entreguei currículo no Mercado P., perto de casa. E eles me aceitaram na hora! [...]Porque eu conversei muito com o gerente, e o gerente perguntou qual era a área que eu queria. Eu olhei pra ele e falei assim: pra mim qualquer coisa! Nem que seja pra varrer aquele chão da calçada do P., eu estou aceitando (Everton).

O jovem recorda-se que foi entregar o currículo de bermuda, porque: “[...] não sabia que tinha que tinha que ser de calça, para dar uma impressão melhor, mas, eu fui levado pela minha humildade” (Everton).

Mesmo assim, Everton narra que após conversa com o gerente ele foi contratado.

Aí, quando eu comecei a trabalhar eu não sabia realmente como que era feito, como que era pra fazer. E eu fiquei na sessão do... [...]arroz, açúcar, café, óleo, tudo isso... Eu fui ensinado pelo L. que é um amigo meu, que me ajudou muito. E ele falou: “[...] é só você colocar no lugar, ajeitar como está aqui e sempre manter limpo. Aí, eu comecei a trabalhar muito, muito, muito [...] porque eu tinha que mostrar serviço porque estava na experiência ali três meses. E eu só pensava em crescer e até certo momento, antes de ontem, de ontem, briguei com minha irmã. Não! Ela brigou comigo! (Everton).

Inicialmente o jovem morava com a irmã em Campo Grande, no entanto, devido a problemas de convivência entre eles, e para preservar seu estilo de vida, o jovem foi “obrigado” a procurar um novo lugar para morar. Ele recorda que foi um momento difícil, mas que contou com apoio de amigos, e por isso conseguiu seu próprio espaço para alugar, inclusive já mobiliado.

[...] minha amiga falou uma coisa muito legal pra mim que eu comecei a pensar: ‘a professora C. falava isso’. Não voltar atrás, nem se for pra pegar impulso. E meu amigo falou a mesma coisa [...] não vai para trás nem se for pra pegar impulso. Se você fugir agora do desafio feito pra você [...] não vai vencer [...] (Everton).

Recordou novamente momentos que vivenciou no PEA, no município de Corumbá, e práticas que trouxe daquele período para os dias vividos em Campo Grande,

A parte que eu mais amava era minha salinha de dança aonde eu surtava, aonde eu colocava uma música alta e dançava, mostrava meu sentimento na dança sozinho... naquela sala enorme! **Quando eu não vejo meu pai também, porque eu estava muito... muita saudade dos meus amigos de Corumbá tá. A minha coisa boa é que tipo ... eu choro! Mas eu choro dançando. E ontem foi bom porque tirei tudo! Coloquei pro lado o sofá, e coloquei pro lado o outro, e botei a música e comecei a dançar. Pra mim tirar essa saudade (Everton, grifo meu).**

Em outro momento, o jovem Everton ressaltou: “[...] eu penso nas coisas que os professores falavam antes e eu coloco em prática agora. Procuro sempre dialogar bem [...]. Assim, o jovem afirmou que a experiência no PEA o ajudou a ter mais confiança em si mesmo e a não duvidar se suas capacidades:

[...] eu não consigo mais... falar assim... ah! Será que eu quero isso? Eu não consigo mais falar assim. Porque a escola me ajudou muito a ser objetivo. Eu quero aquilo e vou seguir. Pra mim era tão bom falar isso entendeu!? Vou! pronto e acabou. E não quero saber qual será as consequências da vida. Porque tudo na vida não é fácil! (Everton).

Nada na escola me chateou! Não tem! Teve assim... matéria que eu não conseguia, mas os professores vinham me ajudavam, aí tinham os orientadores que me ajudavam bastante... era uma coisa assim... que ao mesmo tempo dava para você correr, mas ao mesmo tempo você não queria correr! Porque era maravilhoso! **Era um mundo extraordinário! Era um estudo que eles empregavam pra gente, de forma assim mais... Era uma escola di-fe-ren-ci-a-da total! Pra mim! Total!** (Everton, grifo meu).

Para concluir sua narrativa, Everton fez a seguinte reflexão:

Eu me realizo todo dia, de manhã falo: obrigado Deus por mais um dia! [...] eu sou de Deus! Do jeitinho que eu quero, [...] **quero coisa melhor! Quero fazer minha faculdade quero começar esse ano, fazer minha faculdade e procurar me aprimorar mais no meu estudo.**

Acerca da narrativa de Everton há indícios de que o jovem se mudou para Campo Grande para buscar melhores condições de vida, tentar uma oportunidade de emprego e tentar alcançar seu projeto de vida de ser um “coreógrafo bem-sucedido” e na capital do estado de Mato Grosso do Sul há uma universidade que oferta um curso que aborda a Dança.

Ao sair da casa da irmã, o jovem Everton consegue amparo de amigos, um emprego no supermercado, e um local para morar. Ao narrar como ele conseguiu o emprego, Everton faz uma reflexão de que não sabia que era necessário trajar roupas “adequadas” para a ocasião da entrevista de emprego, mas afirma que fez isso devido sua humildade. Ao contar o fato, parece ter aprendido que a sociedade exige “certos hábitos” para facilitar sua empregabilidade. É muitas vezes o efeito colateral da experiência, ouvir aquela frase: “ao se apresentar para o trabalho, venha de calças” ou ainda “dá próxima vez venha de calças”. Embora Everton já estivesse com seu diploma de Ensino Médio e vivenciado a escola em tempo integral, parece que até aquele momento ainda não tinha passado pela experiência de participar de uma entrevista de emprego formal.

Nos momentos de dificuldade lembrou de uma de suas professoras do PEA que incentivava os alunos a seguirem sempre em frente. Não retornar nem para pegar impulso. Era uma tentativa de passar aos jovens que as dificuldades na trajetória são inevitáveis, mas é importante seguir até completar o objetivo.

Ao se sentir com saudades ou triste Everton recorre a dança e lembra-se do “seu lugar” no PEA, a sua sala de dança. Mesmo em um outro cenário, em outra sala, era por meio da dança (seu grande sonho e aptidão) que Everton tenta superar as intempéries da vida.

À sua maneira Everton aponta que participar do PEA o ajudou a ter ainda mais resiliência porque “nada na vida é fácil”, ajudou-o e a ter mais confiança em suas habilidades. A sua vivência ali no programa foi significada como “mundo extraordinário” uma experiência na qual ele interagiu com sujeitos que o ajudaram, incentivaram e ensinaram. Como muitos jovens Everton afirma que tinha dificuldades com algumas disciplinas, mas encontrou apoio no PEA para superar essas dificuldades.

O egresso se diz realizado e de certa forma cuidado por Deus, por isso planeja alcançar seu projeto de vida cursando a faculdade, continuando os estudos, superando as dificuldades do dia a dia.

Até a nossa última conversa virtual, Everton ainda não estava cursando a faculdade de Dança, mas não havia desistido do sonho.

6.2.4 Lugar de protagonismo e responsabilidades

O jovem Gustavo, teceu elogios ao modelo Escola da Aatoria, e faz uma orientação aos futuros jovens estudantes do PEA,

Sou muito grato pelos anos e experiências que vivi e adquiri no Programa Aatoria, se pudesse voltar no tempo eu voltaria só para viver tudo isso novamente. Gratidão é o que sinto, levo cada experiência todos os dias, espero que os futuros alunos aproveitem ao máximo o tempo que estiverem matriculados no programa Aatoria, e não tem erro, é só buscar a mudança, mas não basta só acreditar, é preciso querer mudar, depois, deixa que o protagonismo e a escola mostrará o resultado (Gustavo).

Fica evidenciado ainda, na fala do Gustavo, a gratidão pelos momentos vividos naquele período. Na oportunidade, ele deixa claro que acredita no referido modelo de ensino, mas imputa aos futuros estudantes a responsabilidade de acreditar e “querer mudar”.

A responsabilidade é apontada como um elemento de atitude intelectual que implica pensar com antecedência as possíveis consequências de algo planejado ou

projetado. E ainda, aceitar essas prováveis consequências contando com as mesmas na ação (Dewey, 1979).

É possível que a mudança que esse jovem se refere seja a mudança nos hábitos de convivência e de estudo. Pois, em outro momento vivido abordou a transformação que vivenciou, deixando de ser um jovem tímido e passando a ser participativo e atuante na escola.

No término de sua narrativa, Gustavo fez questão de ressaltar que aquilo que ele contou sobre sua experiência no PEA tratava-se apenas de um resumo do seu tempo de estudante de ensino médio em tempo integral, e que muitas outras coisas aconteceram, porém ficaria longa demais a narrativa. Todavia, as partes mais importantes foram ditas.

Todavia, ao retomar a fala de Gustavo é importante perceber que o egresso parece ignorar as dissimulações do jogo neoliberal que envolve a implementação de uma política pública educacional, os interesses em jogo, quem dita as normas, e o que pretendem no contexto social. Ele teria visão de que para uma política pública ser implementada é necessário muito mais que a vontade dos beneficiários?

6.2.5 O propósito de crescimento

Ao refletir sobre sua experiência formativa no PEA Cecília apresenta indícios que vários fatores colaboraram para construção de sua autonomia, desde a experiência com espaço e lugar: “Eu me senti transformada acho que em todos os sentidos da minha vida, por que para ter uma ideia, **antes de estudar no JGP até mesmo ônibus eu não pegava**” (Cecília, grifo meu).

Prosseguindo a reflexão, a jovem dá indícios de que ocorreu um crescimento pessoal-social por meio de habilidades desenvolvidas, nas relações sociais que tinha no PEA da Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho – “JOTA”. Estas, funcionaram como facilitador para seu crescimento enquanto estudante atualmente nível universitário,

[...] **depois do JOTA** é, passar por uma vida acadêmica é foi um pouco mais desafiador, mas assim é [...] **por já ter mais desenvoltura eu já consegui conversar mais me aplicar mais... é, eu já tinha bem definido que eu não quero parar de estudar** (Cecília, grifo meu).

Cecília tem objetivos traçados para seu futuro além da graduação na universidade, e está trabalhando para conquistá-los. A jovem atribuiu à experiência vivida no PEA, essa vontade de se aplicar mais nos estudos e não querer parar de estudar. Talvez possa ser indícios da disciplina Estudos Orientados.

Nas palavras de Cecília:

Já entrei com propósito de procurar um mestrado ou aqui em Corumbá ou ir para Campo Grande, e Doutorado também, pretendo ficar na minha área que eu estudo. Administração, talvez na administração pública, ou talvez é... empresa mesmo, como administradora de alguma empresa.

6.2.6 Um estudo de qualidade e valores

Ao término de sua narrativa Diana significou a experiência vivida no Programa Escola da Autoria da seguinte maneira: “Mudou a minha perspectiva de enxergar o mundo e as possibilidades que o ensino me proporcionaria. Sou grata a escola da autoria por ter me oferecido um estudo de qualidade, além de me ensinar valores”.

Percebe-se dois atributos de valor mencionados pela jovem à experiência vivida: qualidade e valores.

A concepção de qualidade educacional para muitos jovens, está associada às práticas que contribuam para alcançar objetivos de acesso ao ensino superior, bem como, um emprego que garanta sua satisfação pessoal. No caso dos jovens do PEA a realização de simulados, participação nos intensivos, avaliações constantes, parecem ser instrumentos necessários para o ensino qualificado.

Diana ao considerar o ensino de qualidade parece ter significado positivamente as práticas e aprendizagens que desenvolveu durante a experiência no ensino médio em tempo integral. Contudo, o sentido dessa qualidade está associado a práticas neoliberais?

O dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2007) apresenta uma a seguinte definição sobre valores:

[...] a melhor definição de valores é a que considera como “possibilidade de escolha” isto é, como disciplina inteligente das escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou declará-las irracionais ou nociva, e pode conduzir e (conduz) a privilegiar outras [...]. Em outros termos, uma teoria do valor, como crítica de valores, tende a determinar as autênticas possibilidades de escolha, ou seja, as escolhas que podendo aparecer como possíveis sempre

nas mesmas circunstâncias, constituem pretensão do valor à universalidade e a permanência.

A partir de tal entendimento, ao aprender valores no PEA é possível inferir que a jovem aprendeu a realizar escolhas, desenvolveu a autonomia para decidir sobre sua profissão e como conduzir as escolhas a serem realizadas ao longo da vida.

Além disso, especificamente durante a narrativa a jovem destaca: [...] o papel da escola da autoria foi aprender a respeitar o colega independente intrigas pessoais (Diana). O respeito ao próximo a opinião e as escolhas dos outros parece ter marcado a experiência formativa da jovem.

A egressa encerra a narrativa agradecendo aos professores pelas aulas ministradas durante o PEA: “Agradeço aos meus professores que fizeram parte disso, além do mais, pude sanar minha timidez através das eletivas e convívio escolar” (Diana).

Hoje sou uma mulher que não tenho medo de expressar minhas opiniões, respeitando sempre a integridade física e mental de outrem; além de estudo, tive apoio emocional, consegui ingressar em uma faculdade federal, hoje estou no terceiro ano do curso de Direito (Diana).

Na voz de Diana, o estudo e o apoio emocional é que permitiram que ela conseguisse atingir seu projeto de vida – Cursar Direito em uma universidade federal. Expressa ainda, sua transformação a partir dos laços afetivos construídos com os colegas e professores durante o período em que era protagonista, estudante do PEA,

Tive a oportunidade de criar laços afetivos com meus antigos colegas e professores que permanecem no meu meio social até hoje. **Ter sido uma jovem protagonista, sem dúvidas, mudou a minha trajetória e forma de enxergar as possibilidades que o ensino tem para oferecer ao estudante de rede pública.** (grifo meu)

A fala de Diana aponta que a egressa valorizou a experiência formativa vivenciada no PEA, considerou ainda que a rede pública de ensino, mesmo com limitações é capaz de oferecer oportunidades de crescimento para os jovens. Finaliza significando a experiência positivamente atribuindo um valor apreciativo ao vivido.

E segundo Dewey (1979) atribuir valor diz respeito a dar apreço a algo por si mesmo ou intrinsecamente. É uma experiência plena ou completa. Um valor de apreciação a ter “sido uma jovem protagonista que se transformou durante a passagem pelo Programa Escola da Autoria”.

6.2.7 Uma mente empreendedora

O jovem Flávio narrou sobre as transformações que percebeu em sua vida após a passagem pelo PEA, para tanto, viajava retrospectivamente e prospectivamente durante essa narrativa.

Eu e minha prima, a M., a gente sempre estudamos juntos... é... desde o quarto, quinto, e sexto ano, a gente sempre foi da mesma sala e a gente foi pra mesma escola juntos, a gente decidiu junto ir pra... pro... primeiro ano **lá em Corumbá** na Escola [...] (Flávio).

No período anterior à matrícula na Escola da Aatoria Flávio morava no município de Ladário e queria viver a experiência de estudar em Corumbá. De certa maneira, recordei-me de quando eu tinha quatorze anos e desejei estudar no município vizinho ao meu. Pegar o ônibus para ir à escola era sinônimo de autonomia e ampliação de horizontes culturais, conhecer jovens de vários bairros da cidade era mecanismo de ir conhecendo toda cidade.

Visto que, quando algum professor faltava, saíamos mais cedo, e deslocávamos para diversos bairros até mesmo a fronteira Brasil – Bolívia. A desculpa era “levar um colega em casa”, mas ao chegar ao ponto onde o colega iria descer, ninguém descia junto, era só para conhecer os pontos de referência com “um guia do próprio bairro.”. Dessa forma aprendíamos muito sobre a geografia, os problemas e as coisas interessantes de cada bairro, mas aprendíamos uns com os outros, a partir do olhar dos jovens e adolescentes.

A experiência com espaço e lugar discutida por Yi-Fu Tuan (1983) acontecia e ainda acontece com muitos jovens quando saem de escolas que ficam em seus bairros e ingressam em escolas em outros locais. Flávio e a prima decidiram viver essa experiência de estudar numa escola central em Corumbá, mas além do Flávio, a Cecília e o Everton abordam esse crescimento pessoal gerado pela experiência com espaço e lugar.

O jovem relatou que antes de estudar no PEA não gostava de passar tanto tempo na escola, mas essa situação mudou:

[...] eu tive incentivo dos professores né, e do modelo mesmo da escola, de começar a ler, de começar a estudar mais, e tive desenvoltura em muita coisa, principalmente como disse, nas eletivas. Foram projetos que foram próprios [...] **nas eletivas foram projetos pra não ficar pesado só estudar. [...] a gente ia pras eletivas com aquele gás, saia animado, saia dali, a gente**

ia pra sala de aula mais animado ainda. [...] pela experiência que a gente teve numa aula diferenciada isso deu aquele gás.

Eu via isso com meus colegas também, inclusive pessoas que eram tímidas começaram a falar, porque assim, **teve aula de oratória e muita coisa assim mudou com certeza foi bom para todos os alunos. Muita desenvoltura** (grifo meu).

Flávio narra com saudosismo os projetos que vivenciou durante as aulas das disciplinas Eletivas, mas ao mesmo tempo parece não as enxergar como “aulas” propriamente. O jovem parece entender que as disciplinas Eletivas era uma espécie de “passatempo para os alunos não se cansarem” das aulas. Ao mesmo tempo, o jovem afirma que as Eletivas eram o gás para continuar a experiência, pois eram aulas diferenciadas.

Dentro dessa experiência Flávio recorda-se que participou de uma Aula de Oratória que contribuiu para formação de todos os alunos e propiciou desenvoltura para se expressarem melhor e diminuindo a timidez.

Nesse momento Flávio recordou-se do exemplo do próprio irmão que também estudou no PEA, era um jovem muito tímido, calado que não conversava com os demais. Era “daqueles garotos que eram antissocial” (Flávio). Todavia, quando iniciou o modelo da nova escola afirma Flávio, uma mudança ocorreu não somente nos alunos, mas na direção e nos professores também.

Durante o ensino médio no PEA ele elaborou um projeto de vida ser empreendedor, substituindo seu desejo inicial de ser professor de Educação Física,

[...] eu sonhava em ter a minha liberdade financeira, eu sonhava em ser empreendedor é ... ter algo pra mim hoje eu como falei para você, **eu sou, empresário, empreendo. Eu empreendo, tenho êxito na carreira que eu faço**, e assim, **na questão dos [...] ensinamentos que eu tive ali foi muito importante** (Flávio, grifo meu).

Hoje Flávio se considera realizado por ser empresário e empreendedor, afirma que os ensinamentos ali no PEA contribuíram para alcançar seu projeto de vida. Flávio alega que precisa usar as habilidades desenvolvidas no PEA, como falar em público, declamar poemas frente à sala, produzir seu projeto de vida, hoje ele trabalha com vendas.

Continuando a narrativa Flávio refletiu sobre momentos que vivenciou no PEA e que influenciaram sua vida atualmente,

[...] como eu te falei eu clamava poema em frente à sala, apresentava seminários, fazia essas coisas, coisas que faço no meu... na minha área

profissional no meu trabalho. Então, eu creio assim, que me ajudou muito porque, porque já comecei a falar em público ali. **Hoje eu falo muito em público aonde eu trabalho.** Então assim, muitas coisas me agregaram para o profissional muitas coisas foram legais. Porque assim, **o que eu aprendi na escola quando eu cheguei no profissional eu já sabia fazer aquilo, já dominava aquela situação. Então, foi bom! Meu projeto de vida foi acompanhado e hoje estou executando** (Flávio, grifo meu).

[...] quando eu não tinha essa mente empreendedora, eu não tinha informações. Eu queria ser professor de Educação Física. Hoje eu quero ser dono de academia né. Então [...] não quero mais ser professor de Educação Física, mas eu quero me formar em "*Personal Trainer*" com certeza quero fazer isso porque eu gosto, muito gosto, gosto de malhar de esporte, mas eu quero ser dono de academia [...] Hoje pretendo ser o dono! Não mais o *personal* que vai trabalhar ali. Hoje eu quero trabalhar [...] para aquilo eu quero ser o dono daquilo (Flávio, grifo meu).

O egresso Flávio afirma que desenvolveu uma mente empreendedora, que gosta de cuidar do físico, malhar e praticar esportes. A narrativa nos dá indícios que o jovem quer retomar o Curso de Educação Física, para se tornar *Personal Trainer* e ser o dono da academia. Não deseja ser professor de Educação Física o que nos leva a pensar que deseja fazer o curso bacharelado.

Até a data de nossa entrevista, Flávio ainda não havia retomado o curso de Educação Física, mas refletiu sobre a necessidade de continuar estudando para que seu projeto de vida seja alcançado.

Ficou evidenciado a partir das narrativas dos participantes, que a experiência formativa na educação em tempo integral na etapa do Ensino Médio ocorreu de maneira singular para os jovens. Contudo, todos validaram a Educação em Tempo Integral do Programa Escola da Autoria como um ensino de qualidade, que possui como diferencial como a prática do acolhimento e a tutoria, as disciplinas Eletivas, a construção do Projeto de Vida, e ainda, desenvolvimento de valores, o incentivo a proatividade para os estudos, e autonomia.

Ao narrar os jovens de certa forma reviveram os acontecimentos marcantes, as experiências singulares na experiência formativa do ensino médio e estabeleceram significados para o vivido. Afirmam terem se tornado mais confiantes, menos tímidos, mais responsáveis com seus estudos, com uma visão ampliada sobre a importância de estudar para conquistar seus projetos de vida.

6.2.8 Indícios da Significação atribuída à passagem pelo Programa Escola da Autoria

Ao ouvir os estudantes, percebi em suas narrativas, indícios de que os jovens acabam se adaptando às necessidades impostas pelo capitalismo e tentando individualmente sobreviver às pressões de um sistema político pautado no neoliberalismo. Visto que o Programa Escola da Autoria apresenta finalidades alinhadas à “lógica das competências” que segundo o pesquisador Laval priorizam (2004, p. 63):

[...] qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco desintegração e de desformalização do processo de aprendizagem.

Tais indícios narrativos, nos remetem a seguinte constatação: a experiência formativa possibilitada aos jovens pelo Programa Escola da Autoria embora validadas como positivas pelos sujeitos da aprendizagem, não viabilizam a construção de uma autonomia suficiente para construção de Projetos de Vida voltados à transformação social. Isto porque, em parte, as experiências organizadas no PEA visaram atender exigências do sistema capitalista de cunho neoliberal, cujo enfoque na área educacional é a preparação para adaptação ao mercado de trabalho, que requer sujeitos flexíveis e adaptáveis as mudanças aceleradas que as novas tecnologias impõem.

As experiências formativas dos egressos foram tecidas em um cenário educacional cheio de contradições e problemas, por exemplo, a Política Nacional de Educação em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio, parte integrante da Reforma Nacional do Ensino Médio, que visivelmente não possibilitou uma formação integral para os jovens brasileiros, e que até o momento tenta encontrar o fio da meada. No contexto da aprovação da BNCC e suas dissimulações, desenvolvendo disciplinas Eletivas com distintos graus de complexidade, que por vezes, não viabilizavam uma formação crítica para os estudantes, entre outros problemas.

As experiências vividas pelos sujeitos no PEA parecem tê-los direcionado à competitividade para atuar no mercado do trabalho, embora, dissimuladamente transfere a eles a responsabilidade em caso de não conseguirem o emprego. Visto

que, no capitalismo não há empregos para todos, e àqueles que não conseguirem, é porque talvez não tenham se esforçado o suficiente para conquistar a vaga almejada.

Observamos nos documentos escolares e nas narrativas dos estudantes, um incentivo direto ao empreendedorismo. Porém, esse empreendedorismo mal colocado ou mal discutido, pode levar a perda de direitos trabalhistas. Estariam os estudantes participando de experiências educativas nas quais percebessem os prós e contras desse incentivo ao empreendedorismo? Precisaríamos de um novo estudo para tentar responder a tal questão. O fato é que muitos sujeitos passam a nutrir a ideia de que são empresários, que precisam fazer empréstimos, fazer o negócio progredir, mas, por vezes, desconhecem que não basta apenas sonhar e se esforçar para realizar o sonho, ou ainda, ter sorte nos negócios. Certamente há muitos fatores em jogo: a concorrência, momentos de crise, capacidade técnica, entre outros.

Por outro lado, a concepção de um ensino por experiências educativas, defendida nos estudos do professor e filósofo John Dewey, poderia constituir uma forma de educação que levasse o sujeito ao crescimento *continuum*, um desenvolvimento integral e pleno que o permitisse atuar em sociedade e adaptar-se ativamente ao meio ambiente.

Assim como Dewey, compreendendo que a educação é a vida, em constante transformação, com alargamento de experiências, e é instrumento de continuidade da vida e das gerações; não se trata de uma experiência formativa que despreze os conhecimentos historicamente produzidos em sociedade, e desenvolva um ensino exclusivamente centrado no aluno, espontâneo, sem currículo, ou que conduza o sujeito a adaptação passiva e acrítica. Pelo contrário, a experiência formativa, em tempo integral, numa perspectiva integral deweyana, não se prenderia a lógica de competências e habilidades de um “aprender a aprender” travestido de “aprender a se adaptar passivamente”, muito menos a “aprender a empreender”.

De acordo com John Dewey (1979, p. 348):

[...] reorganização educativa não pode realizar-se tentando-se meramente dar preparo técnico para as indústrias e profissões do modo como são exercidas atualmente, e muito menos limitando-nos a reproduzir nas escolas as existentes condições industriais. O problema não é tornar as escolas outros tantos apêndices da indústria e do comércio, e sim utilizar os fatores da indústria para tornar a vida escolar mais ativa, mais cheia de significações imediatas, mais associada à experiência extraescolar. O problema não é de fácil solução. Há o perigo de que a educação perpetue as velhas tradições em benefícios de alguns poucos escolhidos, e que efetue sua adaptação às novas condições econômicas mais ou menos sobre a capitulação em face

dos aspectos não transformados, não racionalizados e não socializados de nosso defeituoso regime industrial.

Nessa lógica, complementa o autor (*op. cit.*, 1979, p.348):

A educação tornar-se-ia então instrumento para perpetuar, imutável, a existente ordem industrial da sociedade, em vez de atuar como meio para a sua transformação. Ela significa uma sociedade em que todas as pessoas se ocupem com alguma coisa que torne a vida das pessoas mais digna de ser vivida [...] denota um estado de coisas em que o interesse de cada um pelo próprio trabalho seja livre e inteligente, e gerado pela afinidade desse trabalho com as aptidões dos indivíduos. É inútil dizer que estamos longe desse estado social; e no sentido literal quantitativo, poderemos talvez, jamais atingi-lo [...].

Contudo, Dewey (1979) aponta que essa transformação social requer uma mudança educativa, mas não somente isso, é preciso transformação das condições industriais e políticas da sociedade.

Sendo assim, a educação em tempo integral desenvolvida no Programa Escola da Autoria, em parte tem proporcionado experiências significativas para os sujeitos, afetando as suas novas experiências, como foi revelado pelos egressos. No entanto, o contexto de múltiplas e distintas forças que se impõem no ambiente escolar, acrescido de finalidades ambíguas que incorporam os documentos normativos que fundamentam o PEA, incentivam dissimuladamente a competitividade, responsabilização, adaptação passiva e acrítica no contexto do neoliberalismo. Fatores como esses, impedem que experiências educativas e genuínas componham a experiência existencial dos sujeitos.

Por outro lado, independentemente do tipo de experiência vivida pelos sujeitos durante passagem pelo PEA, elas afetaram as experiências subsequentes desses sujeitos.

Assim, vivenciar o processo reflexivo possibilitado pela participação nessa investigação narrativa, materializou a experiência formativa vivida pelos sujeitos, pois suas vozes e reflexões, em conjunto com a minha voz enquanto pesquisadora, significaram a perspectiva dos estudantes sobre o vivido em um Programa de Educação em Tempo Integral na etapa do ensino médio.

Situada em um espaço tridimensional a experiência foi significada pelos egressos como: transformadora; como experiência em uma escola diferenciada; escola onde foi incentivado o protagonismo, a responsabilidade, desenvolvimento de

valores; lugar onde ocorreu o desenvolvimento de uma mente empreendedora; experiência que viabilizou desenvolvimento de propósitos e crescimento *continuum*.

Lição da experiência: até o momento da construção das narrativas, algumas realidades permaneciam “opacas” para os egressos do PEA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS (PAISAGENS TRANSITÓRIAS)

Ao recordar meu tempo de ensino médio vivenciado em tempo integral numa escola pública estadual de Mato Grosso do Sul, por meio de um movimento retrospectivo/prospectivo, refleti acerca da minha história de vida e formação como profissional do magistério. Um processo de transformação contínua, com momentos de alegria, tristeza, conquistas, frustrações, mas sobretudo: aprendizagem, interação e continuidade.

Rememorei durante a escrita dessa tese como fui me constituindo uma pesquisadora narrativa como se deu a acolhida no PPGE da UNIMEP, os desafios, as dúvidas, experiências e aprendizagens adquiridas durante o percurso do doutorado em Educação. Tive a oportunidade de mobilizar minhas inquietudes e compartilhar minhas conquistas com a comunidade responsiva do programa.

Compartilho ainda, que quando cheguei à metade do curso tive a perda mais dolorosa da minha vida, a morte do meu pai, acontecimento este que me fez por alguns meses lutar para não desistir da jornada. Chorei muito, culpei o doutorado por todas as conversas que não tive, pelos passeios que não fiz, pela atenção que não dei a ele. Depois, a dor foi diminuindo e se tornando saudades, voltei a estudar para concluir o curso pois sei que ele ficaria orgulhoso de ter uma filha doutora.

Hoje, ao concluir essa experiência no Doutorado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) percebo que fui transformada, e para melhor! Estou mais sensível, mais humana, ouço com mais profundidade, como quem realmente se interessa, julgo menos, compreendo mais. E ao me interessar por aquilo que os estudantes egressos do Programa Escola da Autoria do (MS) têm a dizer sobre suas experiências formativas numa educação em tempo integral, vejo como a educação pode melhorar se a voz daqueles que tiveram suas vidas transformadas, puderem ecoar e colaborar com a melhoria das políticas públicas educacionais deste país. As narrativas reverberaram avanços e limitações da Educação em Tempo Integral na Etapa do Ensino Médio.

A seguir apresento o que aprendi com a experiência formativa do doutorado por meio das minhas considerações finais.

Nos últimos anos a questão da educação em tempo integral na etapa do ensino médio tem sido objeto de investigação recorrente na literatura acadêmica brasileira. Como foi possível observar as temáticas abrangem: políticas públicas educacionais, práticas educativas, organização da escola, formação de professores, concepção de educação integral, concepções e significações atribuídas por estudantes, sexualidade, gênero e diversidade entre outros, foram abordadas por vários pesquisadores de diversas universidades. Fato este que revela um crescente interesse sobre o objeto, bem como, a riqueza e potencialidade do tema.

Embora desde a Antiguidade, filósofos e pensadores, já abordassem a necessidade de uma formação integral dos sujeitos, considerando uma formação que desenvolvesse todas as potencialidades do ser humano e viabilizando a transformação deles, foi apenas em meados do século XX que no Brasil iniciou-se a primeira experiência em política pública educacional para ampliação do tempo dentro da escola com perspectiva de formação integral. Ou seja, a educação integral em tempo integral proposta por Anísio Teixeira, na década de 1950 atendia apenas a etapa do ensino fundamental dos estudantes brasileiros.

Especificamente em Mato Grosso do Sul a educação em tempo integral na etapa do ensino médio foi implantada no ano de 2017 através do Programa Escola da Autoria e com o decorrer do tempo o Programa Escola da Autoria sofreu transformações. No entanto, esta pesquisa abrangeu a experiência formativa de egressos do Programa Escola da Autoria (PEA) no período de 2017 a 2020, no município de Corumbá- MS.

Durante o percurso da escrita dessa tese cheguei a seguinte questão norteadora da investigação: Como os egressos do Programa Escola da Autoria significaram e experiência formativa vivenciada no Ensino Médio em Tempo Integral? Assim, foi definida a seguinte hipótese: as experiências organizadas no PEA – Programa Escola da Autoria afetaram as experiências subsequentes dos estudantes egressos, e estas, ao serem narradas e significadas geram um processo reflexivo nesses jovens alterando suas subjetividades. E com o intuito de encontrar possíveis respostas, explicações e resultados, optei por utilizar a *pesquisa narrativa* como metodologia de pesquisa.

Os objetivos específicos desenvolvidos nessa pesquisa foram: a) a narrativa da implantação do Programa Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul apontando a

concepção de educação integral presentes nos ordenamentos legais do Programa; b) compreender a constituição da noção de experiência a partir dos estudos de John Dewey; c) os caminhos trilhados durante a investigação por meio da arqueologia e inventário utilizados no processo da pesquisa narrativa; d) apresentar as narrativas de experiências formativas dos egressos do Ensino Médio em Tempo Integral Escola da Aatoria e compreender como tais experiências afetaram as suas vidas, por meio das significações atribuídas por esses egressos.

Para compreender o que constitui uma experiência ancorei-me nos estudos do filósofo americano John Dewey que desenvolveu a teoria da experiência, seus princípios e contribuições para uma educação democrática.

A fim de evidenciar os caminhos trilhados durante a escrita da tese apresentei a constituição do inventário da arqueologia da pesquisa, revelando ao leitor como fui afetada pelo processo de pesquisa narrativa e suas especificidades. Como se deu o encontro, a negociação, a construção dos dados da pesquisa com os participantes e a análise indiciária proposta.

A partir das narrativas de experiências dos estudantes egressos optei por realizar um cruzamento das histórias de vividas e narradas pelos participantes e a fim de compreender as experiências formativas e significadas pelos mesmos. Organizei duas seções distintas, mas que se complementam.

A primeira parte das análises compreendeu as Similaridades da experiência, a partir das recorrências narrativas dos egressos estabeleci quatro núcleos comuns: a) a relação professor-aluno; b) a relação entre os estudantes; c) tempos e espaços no PEA; d) o Programa de Estudos do conjunto das disciplinas e atividades.

A segunda parte das análises compreendeu as Singularidades da experiência, assim, a partir das especificidades narrativas, inicialmente foram analisadas as “Experiências singulares e acontecimentos marcantes” para os egressos acerca do vivido no PEA. Posteriormente, foram analisadas as significações atribuídas pelos egressos sobre a experiência vivida na educação em tempo integral do Programa Escola da Aatoria na E.E. Júlia Gonçalves Passarinho em Corumbá –MS.

Para interpretação sobre os dados construídos, utilizei o Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg.

Assim, neste ponto final da análise, mas provisório da paisagem da vida dos egressos, percebo que a relação entre os professores e estudantes no Programa

Escola da Aatoria é lembrada com carinho e positividade por parte dos egressos. Durante as narrativas, os professores são lembrados como amigos, conselheiros e sujeitos maduros que além de ensinar “os conteúdos escolares” são capazes de desenvolver habilidades socioemocionais que orientam os estudantes para a vida. Nesse sentido, a interação do professor com estudantes favoreceu a aprendizagem e a construção de conhecimentos, assim como o desenvolvimento contínuo dos mesmos, pois os momentos foram significados como especiais. Dewey (1959) nos ensina que devido as experiências apresentarem um lado ativo e um lado passivo afeta quem organiza e quem participa das aulas. Porque na interação do PEA tanto estudante como o professor são transformados.

Conforme a narrativa dos sete jovens egressos do Programa Escola da Aatoria, percebe-se que todos atribuíram significado positivo à experiência formativa de estudar em tempo integral durante o ensino médio na Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho – Escola da Aatoria, Corumbá – MS.

Ao realizarem o movimento retrospectivo de narrar a experiência vivida no PEA os jovens trouxeram aquilo que permaneceu marcado em suas memórias. Significaram a educação em tempo integral desenvolvida no programa como algo transformador, que os auxiliou a se tornarem quem são no presente. Os jovens consideraram o Modelo proposto como algo que os fez crescer, ampliar a visão de mundo, enxergar as possibilidades de alcançarem seus projetos de vida.

Além disso, mencionaram que a “Escola da Aatoria” propiciava o diálogo entre os professores e alunos sobre questões que enfrentariam durante a vida como: a concorrência ao buscarem o primeiro emprego, o propósito de cursar ensino superior almejado, e outras questões que os jovens enfrentam na contemporaneidade, algo que era fundamental para Beatriz, egressa que atualmente é (estudante de Bacharelado em Psicologia na UFMS).

A fala da egressa Ana (estudante de Bacharelado em Direito na UFMS) atribui um significado positivo à sua experiência formativa em tempo integral no PEA. A jovem assinalou que desenvolveu proatividade para estudar, aprendeu a otimizar o tempo de estudo e organizar “tempo para tudo”. Ademais, a jovem destacou o acolhimento da escola como algo fundamental para construção do projeto de vida e estabelecimento de estratégias para alcançá-lo. A experiência da formação integral no PEA tornou-a mais segura e persistente nos objetivos.

Cecília (estudante de Bacharelado em Administração na UFMS) parece ter significado a experiência formativa no PEA como um preparativo para cursar ensino superior e pensar sempre adiante, na continuidade dos estudos, algo para alcançar novos propósitos traçados para além da graduação. A jovem pensa na pós-graduação na área de estudos de Administração para qual já é concursada na UFMS. Ou seja, uma fala evidente que a experiência parece ter desenvolvido o crescimento contínuo.

A significação atribuída por Diana (estudante de Bacharelado em Direito na UFMS) também é positiva, a egressa aponta a questão dos valores presentes na educação integral oferecida na Escola da Autoria. Considerando valores como “disciplina inteligente das escolhas” a egressa Diana ressalta que hoje consegue expressar suas opiniões de forma segura. Diana significou a experiência formativa no PEA como um ensino qualificado que além dos ensinamentos cognitivos visa desenvolver valores humanos.

Gustavo por sua vez, destaca a Escola da Autoria como lugar de transformação de vidas dos adolescentes e jovens, que segundo ele, “desejam a mudança”. O egresso parece qualificar o programa como uma boa experiência, mas atribui aos estudantes a responsabilidade dessa possível formação transformadora. A gratidão por passar pelo PEA ficou evidenciada na voz de Gustavo, um jovem que foi protagonista, líder de sala e vice-presidente do Grêmio Estudantil da escola. No período de construção de sua narrativa Gustavo estava trabalhando, no entanto, não revelou o local. Quanto ao prosseguimento dos estudos, Gustavo não mencionou em sua narrativa escrita.

O jovem Everton significou a experiência da formação integral na Escola da Autoria como situação que o ajudou a ter mais confiança. A interação entre os professores e alunos, e entre os próprios alunos, foi um dos pontos valorizados por ele. Everton assinala que durante a passagem no curso teve dificuldades em algumas disciplinas, mas encontrou apoio no PEA para superar essas dificuldades. Ressalta os conselhos recebidos dos professores, o acolhimento no processo, e as possibilidades que enxergou na constituição de um projeto de vida que o permitiu “ser quem é” e não se esconder. A dança acompanhou o jovem Everton durante toda vida, e no Programa Escola da Autoria não foi diferente. O egresso se destacou pelo protagonismo ao liderar um Clube de Danças no PEA.

Na ocasião do encontro virtual Everton pensava em ser coreógrafo profissional de sucesso, mas naquele momento estava trabalhando em um supermercado para o qual, segundo ele, “Deu vida!”. A voz do Everton é de um sobrevivente que achou na Escola da Autoria oportunidade de se alimentar melhor, crescer e ser feliz a sua maneira, e mais que isso, de sonhar com um futuro melhor.

Por fim, o egresso Flávio parece ter significado a experiência formativa no Programa Escola da Autoria como algo que afetou positivamente sua experiência atual. Aprendeu a pensar como um empreendedor, e afirma que os ensinamentos que obteve durante o curso o ajudam muito em seu trabalho atual com vendas. Iniciou a reflexão narrativa afirmando que as Eletivas pareciam ser passatempo na educação em tempo integral, uma desculpa para não ficar algo tão cansativo para os estudantes, mas termina afirmando que os conhecimentos das Eletivas o ajudam muito.

Considerando a significação realizada pelos jovens ao narrarem suas experiências, aponto algumas reflexões que faço a partir do posicionamento dos egressos sobre a experiência formativa no PEA em Corumbá – MS.

Alguns jovens durante a narrativa refletiram sobre as limitações no desenvolvimento do programa. Dentre tais limitações os jovens citaram a dificuldades na realização de projetos como horta e a rádio estudantil (nas condições ideais). Por outro lado, mencionaram o esforço dos professores em tentar superar as dificuldades relativas ao clima de calor intenso em Corumbá por exemplo, buscando desenvolver as aulas em outros espaços, “[...] no lado de fora, nos bancos próximos à cantina quando estava ventando”. Até ocorrer o processo de climatização das salas.

Conforme indícios encontrados nas narrativas e análise de documentos referentes ao PEA, percebe-se que o programa foi implantado sem as condições estruturais ideais para funcionar uma escola em tempo integral, com permanência dos estudantes durante nove horas diárias. Atualmente a E.E. Júlia Gonçalves Passarinho – Escola da Autoria, localizada no centro da cidade, está em reforma, e os estudantes atuais estão em outro prédio onde funcionava uma escola particular.

Contudo, as aulas práticas desenvolvidas na E. E. Júlia Gonçalves Passarinho, Escola da Autoria dos egressos dessa pesquisa, foram consideradas ótimas estratégias para aprendizagem no olhar e significação dos mesmos. Sendo assim, mencionaram as práticas laboratoriais; aulas de Educação Física que não se restringiam a jogar futebol ou queimada; a pesquisa em matemática e literatura

(componente da Língua Portuguesa); e principalmente as Eletivas de diversas áreas integradas.

O protagonismo foi evidenciado na voz dos egressos por meio da participação em Clubes, na liderança de sala, participação no Grêmio e nos Estudos Orientados. Mas o simples fato de “ter” a confiança dos professores para mudarem de sala já foi significativo para os alunos.

As avaliações constantes e a prática de simulados, intensivos foi entendida como prática positiva pelos egressos, pois acreditam que ajudaram a conquistar o projeto de vida que em grande parte foi limitado a abordar a carreira e estudos.

Outra questão, é que não foram encontrados indícios narrativos de construção de projetos de vida voltados para transformação social. Isso me permite apontar uma lacuna para futuros estudos acerca da elaboração de Projetos de Vida como eixo central em políticas de Educação em Tempo Integral, como é o caso do Programa Escola da Autoria. As práticas voltadas para construção do projeto de vida com suas respectivas estratégias de execução parecem centrar-se em questões individuais e não coletivas.

Um estudo centrado na preparação de sujeitos para atuarem no mundo do trabalho, seguir suas carreiras, sem estabelecer relação com possibilidades de transformação social. Algo que seria muito importante aqui na região pantaneira, visto que grandes problemas afetam a região, e faz-se necessário vozes e coletivos jovens que se levantem para lutar em prol da sustentabilidade ambiental, combate à exploração sexual, combate ao uso de entorpecentes, entre outros. Seria importante fazer de tais questões pontos centrais de projetos de vida e transformação social.

Percebi nas narrativas experiências relativas ao deslocamento de casa (por vezes bairros periféricos) para escola de tempo integral na área central. Um sentido de autonomia emergiu das narrativas que mencionaram a experiência de usar o transporte público coletivo para chegar a uma escola em tempo integral.

O jovem Everton destacou o olhar atento e humanizado da diretora da escola ao resolver seu problema com transporte para frequentar as aulas. Mesmo o jovem perdendo o prazo de regularizar a documentação que o permitiria utilizar o transporte público para estudantes gratuitamente, a direção buscou alternativas para que Everton e outro estudante não precisassem percorrer 14 quilômetros diários para frequentar a escola.

A narrativa dos egressos acerca da significação atribuída à experiência formativa apresenta indícios de que os jovens enxergavam a relação professor-aluno como algo que fluía naturalmente, consequência da boa convivência entre dois sujeitos: um mais maduro que ensina e direciona, e o mais jovem que se sente seguro e acolhido para caminhar na direção “certa”.

Os egressos ao narrarem suas experiências parecem ignorar as questões sociais e políticas que permeiam as relações entre os sujeitos dentro da escola. É possível que a equipe gestora e professores estivessem preocupados em oferecer um ensino de qualidade e que ajudassem seus alunos atingirem seus objetivos de vida. No entanto, esses profissionais sofrem pressão de um sistema que exige maximização de resultados, que exige o atendimento de uma formação taylorista que “prepara” o sujeito para atuar no mercado do trabalho. Para tanto, aplicam ferramentas gerenciais advindas de parcerias com o terceiro setor, realizam monitoramento, participam de formações que nem sempre abordam as necessidades locais, e inculcam na mente dos jovens projetos que por vezes geram adaptação acrítica ao *status quo*.

A partir da narrativa dos sujeitos foi possível refletir ainda, sobre as novas subjetividades que o neoliberalismo demanda pela via da educação. Observei que as finalidades propostas na lei de criação do Programa Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul, estavam alinhadas à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por sua vez, fruto da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

Reforma esta que foi anunciada como “possível alternativa para superação de crise do ensino médio brasileiro”, cujos resultados em exames de larga escala estavam abaixo do desejado pelos organismos internacionais que disciplinam práticas a serem desenvolvidas em países periféricos para manutenção da ordem social.

Essa ideia de crise na educação, apontada por especialistas a favor do capital, se baseiam a partir de estatísticas de abandono e reprovação dos alunos, e servem como pano de fundo para consolidação de modelos de gestão para resultados. Esses programas utilizam-se de instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; instrumentos advindos do setor empresarial e de parceiros do terceiro setor que são implementados nas escolas públicas. Tais práticas estão a serviço do capitalismo e são disciplinadas por um ideário neoliberalista.

O Programa Escola da Autoria foi divulgado como um instrumento para uma formação humana, integral e integradora que buscaria a emancipação cidadã dos sujeitos participantes. Para tanto, o protagonismo juvenil, a investigação científica para autoria, e atividades que viabilizassem a construção e reconstrução do conhecimento em suas múltiplas dimensões (científicas, culturais, tecnológica e do mundo do trabalho) foram anunciadas.

Contudo, as narrativas dos egressos da experiência, revelaram situações nas quais professores (in) conscientemente reproduziram práticas pedagógicas que visavam conduzir os estudantes a atender o novo perfil de profissional para o século XXI ou para o “novo milênio”. Difundindo um ensino baseado nos quatro pilares da educação, definidos no Relatório Jacques Delors da UNESCO sobre a educação para o século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”.

A expressão “aprender a aprender” termo semelhante ao “aprender a conhecer” passou a ser visto como uma expressão de proposta educacional afinada com o projeto neoliberal. Uma formação que visa adaptar o sujeito às inovações da sociedade contemporânea, porém de maneira passiva e velada. O que nos permite pensar ter ocorrido uma agremiação de termos de estudos clássicos a favor da permanência da injustiça social.

Foi revelado nessa tese que o “aprender a aprender” conceito integrante da teoria deweyana, apresenta um sentido discrepante da aprendizagem acrítica, e de uma adaptação passiva aos problemas da sociedade. Trata-se de plasticidade e criação de hábitos ativos para que o sujeito se desenvolva continuamente e no processo de interação com o meio possa contribuir para a transformação social.

Conforme discutido, a partir de Newton Duarte (2001), algumas estratégias têm sido utilizadas para enfraquecer a luta contra o capitalismo, criação de armadilhas que para confundir o entendimento das pessoas, tentando fazê-las acreditar que tudo não passa de um processo evolutivo natural da sociedade.

Nesse contexto, destaco os “tempos de aprendizagens” na Escola da Autoria, pautados na Base Nacional Comum Curricular e Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, ratificam a lógica de competências exigidas aos estudantes e futuros trabalhadores.

Esse desenvolvimento de competências tais como: criatividade, resolução de problemas, flexibilidade, exercícios de responsabilidades entre outras, são indicadas por especialistas ligados ao capitalismo. Tal lógica de competências favorece o desenvolvimento de qualidades úteis à empregabilidade na sociedade atual, contudo, incidem na substituição de saberes historicamente acumulados em sociedade, por atividades espontâneas, informais e práticas que não agregam conhecimento ao sujeito, afirma Laval (2004).

Essa empregabilidade passou a ser vista como chave para uma “formação por competências ao longo da vida” e a escola passou a se adaptar para que os estudantes “futuros assalariados” se adaptem a fase atual do capitalismo. Assim, a presente formação de um “trabalhador flexível” é mais adaptável às exigências do mundo globalizado (ou do mercado de trabalho) é mais perversa que a formação do modelo fordista, visto que, a divisão das tarefas, considerada marca do fordismo, cedeu lugar para uma organização de trabalho na qual a autonomia e adaptabilidade intensificam a exploração do trabalhador (Laval, 2004; Oliveira, 2004).

Tal flexibilidade coberta sob um véu neoliberal, requer do sujeito capacidade de análise, para tomada de decisões, autonomia para solucionar possíveis problemas que vierem a surgir na empresa, bem como, constante capacitação para permanecer ou competir por cargos na empresa. Ocorre que esses procedimentos técnicos empresariais foram sendo transferidos às escolas inculcando práticas “pseudo inovadoras” que na verdade atendem interesses do mundo corporativo. Formar estudantes para enfrentar a competitividade do mercado de trabalho, e ao mesmo tempo sujeitos criativos para adaptação passiva a fim de atenderem interesses do capitalismo, é algo que acontece de maneira recorrente nas escolas.

Como foi possível perceber, o Programa Escola da Autoria no período analisado nesta pesquisa, foi desenvolvido com “auxílio” de parceiros do terceiro setor, ligados à formação do sujeito para atuar no século XXI. Aparentemente é tudo muito natural e favorável a formação integral dos sujeitos, mas é preciso discutir que tipo de sujeito está sendo formado. Seriam cidadãos críticos e participativos em sociedade? Ou sujeitos adaptáveis à lógica neoliberal, consequentemente interessados em sobreviver e “crescer” dentro de um sistema que contribui para a permanência das classes sociais e suas desigualdades? Estariam as finalidades estabelecidas no PEA apenas “reforçando o *status quo*”?

Evidentemente a formação dos estudantes do ensino médio no Brasil, envolve múltiplas e distintas forças dos agentes em relação às intencionalidades. O currículo é sempre espaço de disputa por projetos societários, de educação, porém é um espaço de luta para transformação social.

Acredito que há muito para ser aperfeiçoado no ensino médio brasileiro, a implantação e implementação de políticas públicas educacionais como o PEA, apresentam contribuições e limitações para os atores envolvidos. Ao mesmo tempo que pretendem desenvolver senso crítico e participação social dos estudantes, oscila na organização de experiências educativas e deseducativas que limitam os estudantes a exercerem um “protagonismo direcionado” e voltado a adaptação passiva no contexto neoliberal. Um exemplo, é o desenvolvimento de disciplinas Eletivas sem o devido preparo dos professores, estas, podem apenas tomar tempo de aprendizagem, mas não desenvolver experiências educativas que os levem ambos (professores e estudantes) a crescerem continuamente.

Por fim, foi possível verificar nas narrativas dos egressos que o Programa Escola da Autoria foi considerado como um ensino de qualidade, que os ajudou a adquirir maturidade e crescimento. Contudo, é necessário lembrar que o termo “qualidade” é multivocal, isto é, pode adquirir diversos sentidos a depender do contexto e do anunciador. Sendo assim, os parâmetros de qualidade de ensino do PEA estão associados bons resultados em testes de larga escala, treinamento para passar em exames e vestibulares, desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC, entre outros. Porém não garantem ao sujeito desenvolvimento contínuo ou mesmo a educação genuína defendida por Dewey.

Amparados nos estudos de Dagnino (2004), os autores Nascenti, Conti e E. Lima apresentam o conceito de “confluência perversa” fenômeno urdido no contexto neoliberal “[...] determina um obscurecimento das distinções e divergências por meio de um vocabulário comum, de procedimentos e mecanismos institucionais marcados de fortes similaridades de significados” (2018, p. 160).

Parafraseando os autores, penso que nessa lógica, conceitos como qualidade, participação e cidadania podem ser ressignificados a fim de atender aos objetivos do projeto neoliberal estabelecido. Por esse motivo, muitos estudantes compreendem a qualidade educacional segundo os discursos e práticas adotadas nos programas

implementados pelo governo, e sob essa influência não desenvolvem senso crítico capaz de compreender o sentido de qualidade para além do que vivenciaram.

Por outro lado, o acompanhamento dos professores como amigos, conselheiros e tutores ajudou no desenvolvimento socioemocional dos adolescentes durante o período que estudavam, podendo diminuir situações como evasão escolar e/ou outros problemas que para os mais jovens parecem não ter solução, mas para os mais experientes são desafios que podem ser enfrentados.

Os conselhos são sempre lembrados ao passarem por novas experiências, os conhecimentos desenvolvidos no PEA possibilitaram para alguns estudantes crescimento contínuo. Porém, nem todos os jovens que participaram do PEA já conquistaram seus projetos de vida, mas parecem ter propósitos estabelecidos, faltando talvez estratégias mais claras para os conquistar.

O Programa Escola da Autoria viabilizou conquistas individuais para os jovens, mas requer uma transformação em suas finalidades. Assim, conduzir os estudantes para construção da liberdade de escolha, desenvolvendo valores voltados ao bem comum, ampliação do senso crítico dos estudantes, entre outros aspectos necessários ao desenvolvimento pleno dos sujeitos.

A intenção de ouvir os egressos não foi de realizar julgamento se estão corretos ou equivocados em suas percepções sobre as experiências vivenciadas em momentos anteriores, no durante ou após passagem pelo PEA, mas compreender a significação atribuída por eles.

É certo que no PEA pulsaram outras dimensões que escaparam ao olhar dos jovens, que voltaram prioritariamente suas narrativas e reflexões sobre a interação, afetividade, acolhimento, avaliação, eletivas, e práticas como projeto de vida. É evidente que a boa relação entre a comunidade escolar, bem como, o “se sentir pertencente” ou “se sentir acolhido pelos pares e pelos profissionais da escola”, são contribuições e méritos do PEA para a vida dos jovens. Contudo, não se pode negar que no seio do PEA ocorre uma fragmentação do saber gerado por uma filosofia subjacente à lógica das competências, do empreendedorismo e da desintegração do processo de aprendizagem.

Uma escola de tempo integral com uma perspectiva de formação integral precisa gerar na sua comunidade (equipe gestora, professores, administrativos, estudantes) e ainda, nas famílias desses sujeitos (mesmo que indiretamente), a

vontade de transformar a realidade social, erradicar injustiças, preconceitos de qualquer origem. Para tanto, os aspectos intelectuais, sociais, os princípios éticos e ainda, a afetividade, compõem o rol de elementos indissociáveis para a formação integral. Não se trata de uma formação para adaptação passiva, acomodação e sujeição aos interesses de uma classe dominante, e sim, a uma escola que some esforços para a construção da sociedade justa.

Como foi possível perceber os sete egressos participantes dessa pesquisa são de raça negra como eu, no entanto, não mencionam situações ou experiências educativas relacionadas a formação de uma identidade racial durante a passagem pela Escola da Autoria. Apenas a jovem preta que revela com orgulho que de sua família foi a única que conseguiu se formar na idade certa e entrar para o curso superior de direito numa instituição pública federal. A sua narrativa permite inferir que ela sabe das dificuldades que a população negra historicamente sofreu e ainda sofre para conquistar lugares que anteriormente eram somente “predestinados injustamente” para pessoas privilegiadas.

Durante a análise dos documentos narrativos do PEA, percebemos que o currículo de Mato Grosso do Sul, aponta a importância de trabalhar com o tema contemporâneo “O Estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena” a fim de combater qualquer forma de preconceito e racismo. Porém, as narrativas não permitiram apontar maiores indícios sobre essa questão. Seria necessário um estudo próprio sobre como a escola vem desenvolvendo esse importante trabalho.

É certo que o PEA tem uma história narrativa em andamento, não encerrou em 2020, pelo contrário, sofreu alterações que geraram e geram novas histórias e novas narrativas a serem contadas por outros egressos que vivenciaram uma escola de tempo integral na etapa do ensino médio, desta vez com outra organização curricular e outro regime escolar com Itinerários Formativos.

Para a composição de um ensino médio desenvolvido em tempo integral e numa perspectiva de tempo integral é necessário que o mesmo, seja visto como um direito social para todos e com qualidade curricular que permita a todos alcançarem uma vida digna.

Finalizo reafirmando que as paisagens de nossas vidas são transitórias. Nem todos conquistam a vaga naquele “curso sonhado” na primeira tentativa. Muitos jovens não ingressam em um curso superior de Medicina na primeira tentativa; há

outros que passam por tantas dificuldades e preconceitos até conquistarem a posição desejada e que por competência deveria ser deles muito antes.

O que deixo nessa reflexão é o que aprendi com Dewey, que as nossas experiências sempre afetarão as experiências subsequentes, seja para crescimento ou estagnação. Que possamos ouvir mais os jovens brasileiros, sobre aquilo que vem contribuindo, e o que pode ser melhorado, nas políticas públicas educacionais voltadas para a oferta uma educação integral na perspectiva integrada. Assim desenvolver uma experiência formativa integral e não simplesmente reprodutora.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. S. A.; MINHOTO, M. A. P. Política de Admissão ao Ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 107-118, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640074>

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2007.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **A formação das novas gerações como campo para os negócios?** In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

AGUIAR, T.B. de; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 37, p.1- 22, e74451, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br> Acesso feito em: 14 de maio de 2021.

ALVES, A. J. A “Revisão da Bibliografia” em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.81, p. 53-60, mai./1992.

ARAÚJO, A. J. **A implementação da educação em tempo integral:** reflexões, sobre o que pensam os estudantes de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará, 2020, 226 f. Dissertação (Mestrado em Profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora- SP, 2020.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista USP**, n.8, p. 65-69, dez. 1990/fev.1991. Dossiê Educação. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/158.pdf

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa de Narrativa In: JÚNIOR, R. C. G. (Org.) **Pesquisa Narrativa:** histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo, ed. Pimenta Cultural, 2020. p. 19- 37.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas:** magia, técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BARRETO, L. H. D. Terceiro setor: uma análise comparativa das organizações sociais e organizações da sociedade civil de interesse público. **Boletim Jurídico**, Uberaba, ano 3, n. 138, 2005. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/direito-administrativo/729/terceiro-setor-analise-comparativa-organizacoes-sociais-organizacoes-sociedade-civil-interesse-publico>. Acesso em: 3 out. 2021.

BARROS, M. Gramática expositiva do chão: (Poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990.

BARROS, M. **Pantanal Som e Imagem**: Um ensaio fotográfico sobre a Estância Ecológica SESC Pantanal. Rio de Janeiro: Ed. Sesc Nacional, 1998.

BARROS, M. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BARCENA F. MÈLICH, J. C. El aprendizaje extraviado: exposición, decepción y relación *In*: **La educación como acontecimiento ético**: natalidade, narración y hospitalidade. Paidós. Barcelona Buenos Aires. México 2000. P. 149-190.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71-80.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017c. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jun. 2017, nº 113, seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016b. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016, seção 1, p. 23-25.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun 2014.

BRASIL. **Lei** nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

CARDOSO, P.F.S As **Determinações das avaliações em Larga Escala nos componentes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral em uma Escola da Autoria do Município de Campo Grande –MS**, 2022, 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande (MS), 2022.

CARNEIROS, J. D. **Desafios da avaliação em um Projeto Sócio-Educativo**: Assistência social, ONG e Escola Pública. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, J.S. **Por uma pedagogia da Dignidade**: memórias e reflexões sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. *In*: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (orgs.). Instituições

escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. CAVALIERI, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51- 63, abr. 2009. Disponível em:<<http://www.emaberto.inep.gov.br> Acesso em: 2 de junho. 2021.

CAMARGO, J. da C.; BERNARDES, M. E.; JEFFREY, D. C.. Educação Integral e as experiências estaduais: uma análise da constituição de redes políticas. *In*: COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D.C.; MACIEL, Antônio Carlos (Orgs.). A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços. Santarém, Pará: UFOPA, 2018.

CORTI, A. P. Política e Significantes Vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, p.e201060, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/#>. Acesso feito em 28 de fevereiro de 2024.

CAMPESTRINI, Hildebrando et al. *Enciclopédia das Águas de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: IHGMS, 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 15 de nov. de 2021.

CAMPOS, E. F. E. Educação Integral na Política de Ampliação da Jornada Escolar: perspectivas críticas em Paulo Freire. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, p. 1-20, 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius. A atualidade De John Dewey para a educação: mais arte, não menos. **Apotheke**, v.4 n.3, 2018.

CUNHA, M. I. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. *In*. SOUZA, E. C de; GALLEGOS, R. C. **Espaços, Tempos e Gerações: Perspectivas (Auto) Biográficas**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p.199-214.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3a. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3a Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010

DUTRA, P. F. de V., **Educação Integral no Estado de Pernambuco**: uma realidade no Ensino Médio. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 98 p.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE, N.. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35–40, set. 2001.

EDVIRGES, L. C. **Educação em Tempo Integral**: Análise da Implantação e Implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 2021,101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021.

ESTEBAN, M.T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*. ESTEBAN, M.T. **Escola, Currículo e avaliação**. São Paulo, SP: Cortez, 2003 p. 13-37.

FABER, J.. A geração Z e a evolução das revistas científicas. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 16, n. 4, p. 7–7, jul. 2011.

FIORI, Ernani Maria. Aprenda a dizer sua palavra (Prefácio), *In*: Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREITAS, M.T.M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v.25, n.1, p.63-71, jan./jun. 2007 Disponível em <https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes>. Acesso em: 24 de out. de 2022.

FREITAS, C. R. de; FIGUEIREDO, I. M. Z. . As concepções de Educação Integral e Integrada em John Dewey. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 197–215, 2020. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.19618. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19618>. Acesso em: 2 set. 2023.

FURTADO, R. M. M. (2009) A experiência Estética como Experiência Formadora. *In* COELHO, I. M. Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia. Goiânia, GO: Ed. PUC Goiás, 2009, p.139- 162.

GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo (2009). São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3079> Acesso feito em: 27 de fevereiro de 2023.

GALLEGO, R. C. Tempo Social e tempos vividos: as narrativas autobiográficas e seus marcadores temporais. *In*. SOUZA, E. C de; GALLEGU, R. C. **Espaços**,

Tempos e Gerações: Perspectivas (Auto) Biográficas. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p.19-34.

GARCIA, Y. L. B. D. **A atuação do Setor Privado na Implantação do Ensino em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul:** um estudo da Escola da Autoria. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. UEMS, 2021. 209p.

GAGNEBIN, J.- M. Prefácio. *In.* BENJAMIN, W. **Obras escolhidas:** magia, técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GUARÁ, I.M. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola além da escola Brasília. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em:<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 15 de nov. de 2021.

GRESSLER, L.A.; VASCONCELOS, L.M.; SOUZA, Z.P. **História do Mato Grosso do Sul** 1. ed., São Paulo, 2008.

KUENZER, A.. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como Princípio Educativo.** São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/> Acesso feito em: 03/03/2022.

LARROSA, J. B. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 4.ed., 1ª imp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** 1. ed. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEONARDI, P.; AGUIAR, T.B.de. As potencialidades para o uso da obra de Carlo Ginzburg na História da Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristovão, SE, v. 5, p. 107-123, jul./dez. 2010.

LEANDRO, E.G.; PASSOS, C.L.B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v.37, e 74611, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/?format=pdf&lang=pt> Acesso feito em: 15 de julho de 2023.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G. ; GERALDI, J. W.; **O trabalho com narrativas na investigação em educação.** *Educ. Rev.* [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. (2018) **A base é a base. E o currículo o que é ?**. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, p.28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 26 de novembro de 2022.

MACHADO, A.V. et. al. . COVID-19 e os sistemas de saúde do Brasil e do Brasil e do mundo: repercussões das condições de trabalho e de saúde dos profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n.10, p. 2965 -2978, out. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Plano o caput e acrescenta o § 5º ao art. 3º -A da Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016. Campo Grande, Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9807_26_12_2018. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. LEI ESTADUAL Nº 4.973, de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, publicada em 30 de dezembro de 2016.

MATO GROSSO DO SUL (Estado) Secretaria de Estado de Educação. Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul [recurso eletrônico] / Organizadores, Alessandra Ferreira Beker Daher, Estela Mara de Andrade, Éverton Paulino Damaceno. – Campo Grande, MS: 2018, 178p. (Coleção Teia da Educação).

MATO GROSSO DO SUL. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**: PEE 2014-2024. Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação 2014.

MARQUES, D. A. F. **Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e perspectivas em narrativas de estudantes do ensino médio**, 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Rondonópolis, 2018.

MARTINS, F.A.S.; DAYRELL, J. T. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, v. 38, n.4, p. 1267 -1282, out. 2013.

MIRANDA, P. R. de. **Concepções de professores e alunos sobre a web 2.0 em duas escolas públicas de Corumbá/MS**. Campo Grande, 2014. 129 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MIRANDA, P.R. de. **Efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino no Município de Corumbá/MS (2016-2019)** Campo Grande, 2021. 185p. Tese (Doutorado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

MIRANDA, M. A. **Significações de Alunos do Ensino Médio sobre a contribuição dessa etapa na constituição de perspectivas de futuro profissional**: um estudo da dimensão subjetiva dos processos de escolarização. Dissertação (mestrado em

educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, São Paulo, 170 f. 2017.

MICHETTI, M. Entre a Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v.35, n.102, e3510221, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso

MELO NETO, J.C. **Educação pela Pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

NUNES, C. Anísio Teixeira. In: BRASIL. **Ministério da Educação**. Anísio Teixeira. Brasília, DF: Coleção Educadores MEC, 2010.

NAKAMURA, M. E. F. P., Ginásios vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960, 2017, 627 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2017.

OLIVEIRA, L. D. G. S. C. O.; Pesquisa Narrativa e algumas considerações In. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas; **IV Seminário Internacional de Representações Sociais**, Subjetividade e Educação- SIRSSE. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf Acesso feito em: 14/05/2022.

OLIVEIRA, E. S.; KUKIEL, E.D.G. O turismo Sexual nas águas do pantanal: o caso da mercantilização sexual em Corumbá. **Revista GeoPantanal. UFMS**, v.27, p. 259-274, 2019.

OLIVEIRA, D. A.. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004.

PAIVA, V.L.M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução **Rev. bras. linguíst.** apl 8. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br.https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção para a Modernidade. In: COELHO, L M. C. da Costa (Org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009. P.13-20. ISBN 978-85-61593-23-0.

PERES, J. H; FREITAS, M.A. **Uma revisitação do pragmatismo**: método da abdução. Blog Migalhas de Peso. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/341203/uma-revisitacao-do-pragmatismo--metodo-da-abducao> Acesso feito em: 07 de mar. de 2022

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In. GIMENO SÁCRISTAN, J; PÉREZ GÓMEZ, A.I.

Compreender a transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa Porto Alegre, RS: ARTIMED, 2000. p. 53-65.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão In. GIMENO SÁCRISTAN, J; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender a transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa Porto Alegre, RS: ARTIMED, 2000. p. 67-91.

PLACIDES, F. M.; COSTA, J. W. da. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021129. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20411>. Acesso em: 30 maio. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (2018) **JGP** disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>.> Acesso em: 11 de mar. de 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA (2020) **JGP** disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>.> Acesso em: 11 de mar. de 2022.

QUEIROZ, T. Escola integral terá seu início em 5 cidades do MS em 2017. **MS NOTÍCIAS**, Campo Grande, Dez. 2016. Disponível em: <https://www.msnoticias.com.br/editorias/geral-ms-noticias/escola-integral-tera-seu-inicio-em-5-cidades-do-ms-em-2017/69890/> Acesso em: 03 de março de 2023.

RELATÓRIO FINAL SEMINÁRIOS da ANPEd | (2023) **Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?** Subsídios para a consulta Pública. Relatório Final. Rio de Janeiro, junho de 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio-partir-de-pesquisas-e-seminarios> Acesso em 16 de outubro de 2023.

RIBETTO, A; MAURÍCIO, L.V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RIESSMAN, Catherine Kohler (2005) Narrative Analysis. In: Narrative, Memory & Everyday Life. University of Huddersfield, Huddersfield, p. 17.

ROSA, E. T. **O Projeto Escola da Autoria como política de Educação em Tempo Integral:** o caso da escola estadual de Taquarussu- MS, 2020, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, MS. Dourados, 2020.

RODRIGUES, M.B.F.; COELHO, C.M. **Paradigma Indiciário - Breve definição.** Disponível em: <https://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/> Acesso feito em: 02/02/2021

RODRIGUES, M. B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma Indiciário. **Dimensões Revista de História da Ufes.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, nº 17, 2005. 213-221 pp.

SANTANA, C. da S. **Memória, narrativa e formação docente**. In: FERREIRA, L. H.; SANTANA, C. S.; PUCCI, R. H. P.; AGUIAR, T. B.. (Org.). *Percursos do escrever-se: memórias de formação na pós-graduação*. 1ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2022, v. 1, p. 34-45.

SANTOS, M. L. S. DOS; SILVA, K. N. P. Estado da Arte sobre a Educação Integral em Redes Municipais De Ensino no Brasil (2007-2017). **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 25, n. 50, 6 dez. 2019.

SENA, M. D. Cururueiros no Pantanal sul-mato-grossense. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 334–364, 2021. DOI: 10.14295/rbhcs.v13i26.12437. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/12437>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SENAC.DN. **Pantanal: Sinfonia de Sabores e Cores**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução /SED nº 3182 de 29 de dezembro de 2016. Aprova a matriz curricular da etapa do Ensino Médio em Tempo Integral, nas escolas estaduais que menciona, e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul 2016**. Disponível em: https://www.spdo.msgov.br/diariodoe?Index/Downlod/DO_9318_30_12_2016. Acesso em: 20 fev. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução /SED nº 3403 de 30 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a Organização Curricular e o Projeto Político Pedagógico das escolas em tempo integral. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul n. 9.586 de 31 de janeiro de 2018**. Disponível em: https://www.spdo.msgov.br/diariodoe?Index/Downlod/DO_9318_30_12_2016. Acesso em: 20 fev. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução /SED nº 3671 DE 02 DE JANEIRO DE 2019 Aprova a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico para as escolas de educação em tempo integral -Escola da Autoria -etapa do ensino médio, integrantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul n. 10.061, de 02 de janeiro de 2020**. Disponível em: <https://www.spdo.msgov.br> Acesso feito em 20 de fevereiro de 2021.

SILVA, M. G. S. **Dificuldades e desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: percepção dos educadores**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. UEMS, 2020. 109p.

SILVA, R. V. da. **Aspectos da pronúncia do [s] em Corumbá-MS: uma abordagem sociolinguística** – Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

SILVA, A. M.. **Escola da Autoria como Proposta de Educação em Tempo Integral para O Ensino Médio: Uma Análise Da Escola Estadual Julia Gonçalves Passarinho Na Região Fronteiriça (Brasil/Bolívia) De Corumbá (MS), 2020, 123 f.** Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS. Corumbá, 2020.

SILVA, M. A. M. D.; DANZA, H. C.. Projeto de Vida e Identidade: articulações e implicações para Educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. e35845, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845> Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 30 de dezembro de 2023.

SILVA, E. L. da S.; BORGES, M.C.de A.. (2016) Parceria Público-Privada na Gestão da Educação: de um Programa Experimental a uma política pública de gestão para resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1 . nº 1 . jan./jun 2016 p.04-23. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br> Acesso feito em: 20 de junho de 2022.

SOARES, M.T.S. As emoções e os valores dos professores brasileiros. Ed. SM. São Paulo, s/d.

SOLIGO, R. A.; SIMAS, V. F. **Pesquisa Narrativa em três dimensões.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Biograph, 2014.

SOUZA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SOUZA, J. C. S. O. **O terceiro setor e a correção de fluxo escolar: processo de exclusão branda?** 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá, 2015.

SOUZA, L. G. **História de uma Região:** - Pantanal e Corumbá – Vol. I., Pré-História; Tribos Indígenas: Editora Resenha Tributária LTDA. São Paulo, 1973.

SOUZA, E. C. (Auto) Biografia, histórias de vida e práticas de formação *in* NASCIMENTO. A.D.; HETKOWSKI.T.M. orgs. Memória e formação de professores (*e-book*) Salvador, EDUFBA. 2007. p. 59-70.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65 n.150, mai/ago. 1984, p. 407-425. Disponível em: <https://download.inep.gov.br> Acesso feito em: 03 de março de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TORCHI, G. **Elos de Intermediação na Literatura e na Cultura Sul – Mato – Grossense:** o caso Manoel de Barros. *In:* PINHEIRO, A. S.; NETO, P. B. (Org.)

Ervais, pantanais e guavirais: cultura e literatua no Mato Grosso do Sul. Dourados: Ed. UFGD, 2013, p.173-196.

TUAN, YI-FU. Espaços e Lugar. São Paulo: Difel, 1983.

VAZ, O. M. **Tempo Integral nas perspectivas de alunos do Ensino Médio** 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, – Campus Catalão, Catalão - GO, 2020.

WALTHIER, V. P.; CUNHA, Da C. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.47, p. e119386, 2022.

WESTBROOK, R.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E., RODRIGUES, V. L. (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Extrato do Acordo de Cooperação Nº95/SED/2017. **Diário Oficial do MS nº.9.447 DE 11 de julho de 2017** p.6. Disponível em: [https:// www.spdo.ms.gov.br](https://www.spdo.ms.gov.br) Acesso feito em 03 de junho de 2021.

Sites e portais eletrônicos

BRASIL. Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materiais/202401/17>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CAMPESTRINI, Hildebrando et al. Enciclopédia das Águas de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: IHGMS, 2014.

CARTACAPITAL. Parecer de Mendonça Filho sobre o PL do Novo Ensino Médio repete erros do passado. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/artigo/pl-do-novo-ensino-medio-repetiremos-no-futuro-os-erros-do-passado/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CIDADES IBGE. Panorama de Corumbá. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em: 15 mai. 2023.

CORUMBÁ. Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2021.

EOCA. Rios do Pantanal: as sub-bacias hidrográficas da Bacia do Alto Paraguai. Disponível em: <https://eoca.org.br/aguas-que-alimentam-o-pantanal-as-sub-bacias-hidrograficas-da-bacia-do-alto-paraguai-bap/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

FACEBOOK. Disponível em: <http://www.facebook.com/sibcolegiosaomiguel>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FACEBOOK. Disponível em: <https://www.facebook.com/bandeiraserodovias/photos>. Acesso em: 15 mai. 2023.

G1. Rio Paraguai é o 8º maior da América do Sul e percorre 4 países. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/expedicao-travessia/noticia/2019/06/04/rio-paraguai-e-o-8-maior-da-america-do-sul-e-percorre-4-paises.ghtml>. Acesso em: 12 jun. 2024.

IBGE. Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama>. Acesso em: 20 mai. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Disponível em: <http://icebrasil.org.br>. Acesso em: 12 jun. 2024.

IPATRIMÔNIO. Festa de São João de Corumbá. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/corumba-festa-de-sao-joao/#!/map=38329&loc=-18.99687399999997,-57.65350400000001,17>. Acesso em: 15 mai. 2023.

IPATRIMÔNIO. Imagem Ministério do Turismo. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2018/01/Corumb%C3%A1-Festa-de-S%C3%A3o-Jo%C3%A3o-Imagem-Minist%C3%A9rio-do-Turismo4.jpg>. Acesso em: 15 mai. 2023.

LUGARES ECO. No ritmo das águas e cadência das boiadas: a experiência de ser peão. Disponível em: <https://www.lugares.eco.br/noticias/no-ritmo-das-aguas-e-cadencia-das-boiadas-a-experiencia-de-ser-peao/1997>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. Acesso em: 12 jun. 2024.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/observatorio-do-ensino-medio-integrado-coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PREFEITURA DE CORUMBÁ. Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SEMADESC. Frigorífico de Jacarés Diversifica a Economia e Gera 150 Novos Empregos Em Corumbá. Disponível em: <https://www.semadesc.ms.gov.br/governador-e-ministro-inauguram-hoje-frigorifico-de-jacares-em-corumba/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Portal de Sistemas. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 11 mar. 2022.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO. Disponível em: <https://www.trt24.jus.br>. Acesso em: 20 jul. 2023.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO. Disponível em: <https://www.trt24.jus.br>. Acesso em: 20 jul. 2023.

TURISMO MS. Carnaval de Corumbá. Disponível em:

<https://www.turismo.ms.gov.br/com-seguranca-e-muita-alegria-carnaval-de-corumba-integra-calendario-nacional-do-mtur/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

TURISMO MS. Conheça Corumbá: a capital do Pantanal. Disponível em:

https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/turismo/2017/07/05/interna_turismo_607398/conheca-corumba-a-capital-do-pantanal.shtml. Acesso em: 16 mai. 2023.

CAMPO GRANDE NEWS. Tráfico de Pessoas é mais comum na fronteira e tem pena menor que venda de droga. Disponível em:

<https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/trafico-de-pessoas-e-mais-comum-na-fronteira-e-tem-pena-menor-que-venda-de-droga>. Acesso em: 28 jul. 2023.

EMBRAPA. Artigo - Milho: Oportunidade para a Agricultura de Mato Grosso do Sul.

Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/72854764/artigo--milho-oportunidade-para-a-agricultura-de-mato-grosso-do-sul>. Acesso em: 15 mai. 2023.