CAPÍTULO XI

PROTAGONISMO JUVENIL: AVALIAÇÃO COMPARADA ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR E PROFISSIONAL

Camila Maria Cunha de Souza Freitas
Jakson Alves de Aquino

INTRODUÇÃO

Embora seja salutar a existência de programas profissionalizantes desarticulados da Educação Básica[56], como os de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional, Oliveira (2015) observa que esses programas têm um papel principalmente certificador, ou seja, os jovens recebem seus certificados, mas continuam com uma grande lacuna no que deveria ter sido preenchido pela educação básica. A complexidade do treinamento profissional fornecido aos jovens é limitada pela baixa qualidade da educação básica a que tiveram acesso. O resultado é a inserção em subempregos, seja na informalidade, seja em postos de trabalho formais, mas cujas remunerações têm valor irrisório perante os contemporâneos custos de subsistência.

Ao comparar essa realidade com a vivenciada pelos alunos que cursam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio[57], em específico, os egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEEP), destacamos duas diferenças. Primeiro, na formação, os estudantes das EEEP vivenciam o ensino técnico integrado, ou seja, tanto recebem a formação técnica quanto a base comum da Educação Básica. Segundo, para concluírem o Ensino Médio integrado, os estudantes devem obrigatoriamente estagiar em alguma empresa, pública ou privada, tendo, assim, contato com o mercado de trabalho formal.

Após concluírem o estágio, os jovens egressos das EEEP vivenciam diferentes possibilidades: alguns permanecem como estagiários até concluírem o nível superior; outros são efetivados, ou seja, são absorvidos pelo mercado formal; para uma outra minoria, existe a possibilidade de continuar os estudos profissionalizantes, e alguns vivenciarão o desemprego ou o trabalho informal. Tal cenário de múltiplas possibilidades converge para defesa de um ensino profissionalizante planejado para ser mais do que mero repasse de conhecimento técnico. Vai ao

[56] A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

[57] Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

encontro dessa perspectiva a proposta de desenvolver, nos estudantes, atitudes que lhes tornem ativos na busca por soluções de problemas sociais e inovadores em empreendimentos individuais.

Criadas no Ceará, a partir da Lei Estadual n° 14.273, de 19 de dezembro de 2008, no âmbito da Secretaria da Educação, as EEEP tiveram expansão numérica diretamente ligada à adesão do estado ao Programa Brasil Profissionalizado[58]. Até a criação das EEEP, o ensino médio profissionalizante era disponibilizado no Ceará pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE) e pelas instituições do chamado Sistema S de Ensino (SESI, SESC, SENAI). Hoje, integram a política estadual para as juventudes com o objetivo de diversificar a oferta do Ensino Médio, visando sua articulação com a educação profissional e com a continuidade dos estudos de jovens.

As EEEP foram inspiradas nos Centro de Ensino Experimental (CEE)[59] ou ginásios experimentais que, desde 2006, regidas pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), proporcionavam o ensino integral a estudantes de Ensino Médio em Pernambuco. Esse modelo chegou também a São Paulo, Goiás e Rio de Janeiro. As EEEP e os CEE assemelham-se quanto ao modelo de gestão, ao incentivo ao protagonismo juvenil, à preparação para a vida e aos projetos integrados.

A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) foi inspirada na ideia de levar os conceitos gerenciais dispostos na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) para o ambiente escolar. Segundo os idealizadores da TESE, essa seria a "espinha dorsal do processo de transformação da escola pública, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados pífios" (MAGALHÃES, 2010, p. 4). Além disso, a partir de 2005, a TESE incorporou os "pilares da educação contemporânea" definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver; aprender a ser (DELORS, 2003). As principais premissas inspiradas na TESE a serem trabalhadas nas EEEP são Protagonismo Juvenil, Formação Continuada, Atitude Empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade (MACHADO; LIMA; BARRETO, 2010, p. 21).

Ao longo deste artigo, focamos em uma das premissas da TESE, o protagonismo juvenil, e apresentamos o resultado de uma pesquisa em que investigamos se a metas do Governo do Estado do Ceará de incentivar o protagonismo entre os estudantes de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) está surtindo o efeito esperado. Para isso, fez-se um paralelo entre as respostas de alunos de escolas profissionalizantes com as de alunos de escolas regulares a diversas perguntas que, em conjunto, permitiram aferir o nível de protagonismo dos entrevistados.

A exemplo do que foi realizado em pesquisa qualitativa por Haguette e Pessoa (2015)[60], nossa pesquisa quantitativa foi realizada em cinco escolas regulares e cinco profissionais, em um total de 1300 questionários[61] aplicados em 43 turmas. A escolha das escolas foi orientada por dois critérios: localização no município de Fortaleza e pareamento dos resultados médios das notas do ENEM 2014, sendo excluída da lista de escolas selecionáveis a EEEP em que foi realizada a pesquisa

---

[58] Programa lançado em 2007 com objetivo de viabilizar técnica e financeiramente a oferta de Educação Profissional, por meio de repasse de recursos federais para que os estados investissem na criação, modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional.

[59] A principal novidade nas EEEP, quando comparadas aos CEE, foi a inclusão da formação profissionalizante a partir de cursos técnicos integrados de oferta variada em função da localização geográfica, de modo a adaptá-los às demandas e oportunidades locais. Até 2018, eram ofertados no Ceará 54 cursos. As primeiras turmas das escolas de Educação Profissional no Ceará obtiveram certificação em 2010 e, até 2017, um total de 76.320 alunos concluíram a formação técnica.

[60] Referimo-nos ao uso das notas do ENEM como critério de escolha das escolas.

[61] Questionário composto por setenta e nove questões objetivas, que podem ser classificadas nos eixos: rotina escolar, sociabilidade, participação política e civil, visão e pretensões de futuro e perfil socioeconômico. Além das questões usadas para construir os índices de protagonismo, incluíram-se várias perguntas cujas respostas foram usadas como controles nos modelos de regressão.

qualitativa. Como, em geral, as EEEP aparecem no topo da lista das escolas com as melhores notas, primeiro, foram escolhidas entre as escolas regulares as que tinham as notas mais altas e, depois, as EEEP com notas correspondentes para que as escolas pesquisadas estivessem em um mesmo patamar nesse quesito.

Preestabelecemos que os questionários seriam preenchidos pelos próprios alunos, sendo aplicados em quatro turmas por escola[62], duas turmas iniciais e duas finais do Ensino Médio. Nas regulares, uma turma de 1º e uma de 3º ano no turno manhã e, de forma similar, no turno tarde. Como as EEEP são de turno integral, seriam duas turmas de 1º e 3º ano. Os questionários foram aplicados no 1º e 3º anos, por percebermos, durante os pré-testes, que, entre essas séries, acontecia uma variância maior da opinião, já que são os anos de ingresso e de conclusão no Ensino Médio, ou seja, respectivamente o início e fim de um ciclo.

Nas próximas seções, discutiremos o conceito de protagonismo juvenil e apresentaremos os resultados de uma pesquisa quantitativa que permitiu avaliar a efetividade da política implementada pelo Governo do Estado do Ceará. Na conclusão do artigo, apresentamos um sumário da pesquisa e fazemos algumas reflexões sobre pesquisas futuras. A política estadual de implementação das EEEP previa um incentivo ao protagonismo juvenil, e, nesta pesquisa, pretendemos investigar se esse objetivo tem sido em algum grau alcançado.

JUVENTUDE E PROTAGONISMO JUVENIL COMO CONCEITO EM FORMAÇÃO

Quanto ao conceito de juventude, registra-se que a sociedade passa por um processo de "juvenilização", em que ser jovem é o desejo da maioria das pessoas, que anseiam por um prolongamento da juventude (LIMA FILHO, 2014, p. 105). Apesar desse desejo de "sentir-se jovem" alargar o limite da juventude, faz-se necessário, como nos aponta Carrano (2000), definir uma faixa de idade que delimite essa fase da vida. É necessário saber quem chamar de jovem nos estudos estatísticos e nas definições quanto à escolarização obrigatória. É preciso também definir uma idade mínima para o ingresso na vida profissional e para a responsabilização penal.

Destarte, quando da elaboração de políticas públicas para a juventude, dentre outras situações, a idade deve ser levada em conta. Legalmente, podem ser definidos como jovens indivíduos com idade entre 15 e 29 anos; biologicamente, seriam indivíduos ainda em processo de formação e maturação, portanto, psicologicamente imaturos. Mas a juventude deve também ser entendida para além de uma definição etária, enquanto categoria social (ABRAMO, 1994; DIÓGENES, 1998; PAIS, 2003).

A juventude pode ser vista como um período de transição e, portanto, "intrinsecamente instável". O jovem estaria amadurecendo sexual, física e mentalmente e estaria em busca de uma posição de autoridade na sociedade. A juventude seria um período repleto de ambiguidades: o jovem vê-se diante de um futuro que pode ser promissor ou ameaçador; é um ser ainda frágil, mas com grande potencial de desenvolvimento. A juventude "é objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e plena de expectativas" (LEVI; SCHIMITT, 1996, p. 8). Bourdieu (1983) enfatiza o quão complexas são as relações entre idade biológica e idade social, tendo em vista que a juventude é uma construção social e, portanto, reflete os aspectos culturais e características de classe dos grupos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos.

O ser jovem burguês não é o mesmo de ser um jovem estudante trabalhador e, de maneira análoga, ser um jovem estudante de uma EEEP não é o mesmo de ser um estudante de escola regular;

[62] Vale ressaltar que, das escolas regulares, duas eram administradas por militares. Em nenhuma escola, foram aplicados questionários no turno da noite, tendo em vista uma série de particularidades que distinguem bastante os alunos desse turno.

nem mesmo os jovens da EEEP podem ser caracterizados de uma maneira homogênea. O que não podemos perder de vista é que são jovens, com anseios, expectativas, projetos de vida. Sarlo (1997) relaciona o "ser jovem" com a indústria cultural, com aquilo que é produzido para compor essa "estética da vida cotidiana" como é denominado pela autora, o estilo de vida do jovem que não se reduz a uma faixa etária, mas reafirma o exposto por Bourdieu (1983), a diferença entre a idade biológica e a idade social, que nem sempre correspondem.

Camacho (2004), por sua vez, traz uma abordagem mais contemporânea e específica, pensando o jovem no contexto escolar e avaliando o quanto a estrutura organizacional da escola não percebe o aluno enquanto jovem, e, sim, como um ser assexuado, isento de pensamentos, opiniões e necessidades próprias, um receptáculo do saber que é nele depositado. Camacho (2004) afirma que o jovem é visto como um ser inacabado, sem uma identidade própria. Essas indefinições contribuem para o distanciamento entre os jovens e a escola. A escola não é pensada para o jovem estudante, e este se sente cada vez mais estranho a essa instituição.

Como apontam Bourdieu e Passeron (1982), a escola é uma instituição onde se dá a reprodução dos valores e regras sociais. É um lugar onde as relações sociais são bastante intensas e os atores sociais, ou seja, os estudantes estão em constante ação. A escola é, também, um dos espaços de participação juvenil nos quais as agremiações de estudantes são historicamente importantes.

É indiscutível que, na contemporaneidade, a juventude está engajada em vários movimentos, em vários setores, de acordo com suas vivências, levando-nos comumente a ver discursos que abordam termos como "participação", "autonomia" ou "ator social", indicando "ação individual" ou "coletiva", como se fossem sinônimos de "protagonismo". De fato, todos esses conceitos têm em comum a ideia de centralidade do jovem e a ideia do jovem independente e proativo em políticas públicas (SOUSA, 2011), tanto que em documentos publicados pela UNESCO, o protagonismo é associado ao "gerenciamento da própria vida" (CASTRO *et al.*, 2001) à "responsabilidade social" e à "solidariedade" (ABRAMOVAY, 2002, p. 62).

Como aponta Souza (2009), o termo *protagonismo juvenil* ganhou força no Brasil com as obras de Antonio Carlos Gomes da Costa, que desenvolveu o conceito ao ser convidado pela Odebrecht para sistematizar teoricamente o trabalho desenvolvido pela empresa com adolescentes em que os jovens participavam do planejamento, da execução e da avaliação de ações (COSTA, 2001 *apud* SEMLER, DIMENSTEIN e COSTA, 2004, p. 86-87). Assim, no Brasil, a primeira instituição a utilizar o enunciado *protagonismo juvenil* foi a Fundação Odebrecht em documento que tem Costa como principal autor. Nesse documento, é enfatizada a importância da participação dos jovens na solução de problemas sociais.

> Os diversos programas criados buscavam propiciar a melhoria da qualidade nas áreas de educação, trabalho, saúde sexual e reprodutiva, cidadania e voluntariado. […] A decisão de fazer com o jovem e não para o jovem, entendendo-o como parte da solução e não como problema, foi posteriormente conceituada, sistematizada e denominada Protagonismo Juvenil, filosofia formativa que a Fundação Odebrecht ajudou a criar e que hoje é um patrimônio do Terceiro Setor (FUNDAÇÃO ODEBRECHT, s. d.).

Ainda, segundo Costa (2001, p. 179),

> O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. […] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade, ou da sociedade mais ampla.

A educação em nosso país tem basicamente como objetivo preparar o educando para a cidadania e para o mercado de trabalho. O protagonismo, segundo Costa (2001), relaciona-se diretamente com a preparação para a cidadania, o que repercute também na formação do sujeito como profissional e, por isso, defende que todas as escolas deveriam incentivá-lo.

O protagonismo interfere na vida pessoal do jovem, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento, da autovalorização, da construção e da valorização da própria identidade; enfim, uma busca por uma realização, uma plenitude humana. E, no campo profissional, o incentivo ao protagonismo desenvolve, no jovem, habilidades que lhes dão condições de lidar melhor com as próprias potencialidades e limitações, coordenar outras pessoas e, ainda, trabalhar em equipe (COSTA e VIEIRA, 2006).

Costa (2001) nos alerta que o protagonismo é uma postura pedagógica que luta contra qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. É uma atuação com os jovens, a partir de como eles se sentem e interpretam o mundo. O protagonismo pode ser visto como uma educação para a participação democrática, ou seja, uma maneira de fortalecer a democracia. Para isso, é necessário que sejam criadas condições para que o educando possa exercitar, de maneira criativa e crítica, sua autonomia.

O conceito de protagonismo pensado por Costa (2007) é bastante amplo, composto por várias interfaces, relacionando-se ao conceito de participação, ao esperar, por exemplo, que os estudantes se envolvam na solução de problemas da escola. Sugere que o jovem seja incluído, em todo o processo de elaboração de uma política voltada para juventude, e não se limite a recebê-la e observá-la sendo posta em prática. Nesse sentido, o jovem não é o problema que a política tenta resolver; ele é parte da solução dos inúmeros problemas existentes em nossa sociedade.

PROTAGONISMOS, MOVIMENTOS SOCIAIS E CIDADANIA

Não há uma definição consensual do que sejam movimentos sociais, e, neste artigo, partimos do conceito de Gohn para quem os movimentos sociais são "ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais" que "politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil" e criam uma identidade entre seus participantes, que passam a compartilhar mais valores culturais e políticos (GOHN, 1995, p. 44).

Os novos movimentos sociais não fogem dessa definição. O principal ponto de diferenciação é que os "novos" não se baseiam tão fortemente na luta de classes. São movimentos que discutem pautas mais subjetivas, que estão ligadas à identidade dos sujeitos, a ações cotidianas, o que não minimiza o movimento, mas muda o seu caráter, seus objetivos. Em uma concepção anterior, os movimentos sociais eram basicamente os movimentos dos operários, ou seja, as lutas trabalhistas, e, hoje. incluem lutas pela defesa do meio ambiente, pelos direitos das mulheres, dos homossexuais, dos jovens, dos negros etc. (ANTUNES, 1997, p. 86).

Gohn (2005) apresenta uma reflexão de como os novos movimentos sociais abriram espaço para os jovens atuarem politicamente e participarem da vida pública, serem protagonistas. Foi fundamental os movimentos sociais terem ultrapassado os limites da fábrica, dos sindicatos, como incentivo à participação dos indivíduos que não estão inseridos nesses espaços, incluindo-se os jovens, os estudantes. O desenvolvimento de uma consciência crítica, de uma ação que exprima protagonismo, exige dos indivíduos uma mudança na cultura política (GOHN, 2005). Na pesquisa empírica apresentada neste artigo, levamos em consideração essa aproximação conceitual entre protagonismo e participação em movimentos sociais durante a construção de um índice de protagonismo.

Acreditamos que a ação protagonista não é descolada da cultura política dos indivíduos. Uma sociedade pode ter uma cultura política que favorece o desenvolvimento de atitudes cooperativas, ou seja, pode ter elevado capital social, ou pode incentivar a desconfiança e a não cooperação. Segundo Putnam (2000), os sujeitos são impulsionados a cooperar na medida em que confiam uns nos outros. Isso gera melhor desenvolvimento econômico, social e político, criando um círculo virtuoso, pois, quanto mais capital social se tem, mais se coopera e a cooperação fortalece o capital social. Assim como em nível macro, o engajamento cívico fortalece a democracia, no nível escolar, o engajamento dos alunos fortalece o protagonismo.

Seguindo a lógica de Putnam e com auxílio de algumas chaves de reflexão apresentadas por Cunha e Pase (2015), podemos perceber a relação existente entre capital social e confiança. Um está diretamente ligado ao outro e, também, ao protagonismo, considerando que, para assumir uma postura protagonista, o indivíduo precisa confiar minimamente nos indivíduos que o rodeiam.

O debate sobre capital social é amplo. Segundo Abu-El-Haj (1999), a principal hipótese de Putnam é a relação entre o associativismo horizontal[63] e a participação cívica. Em síntese, "Putnam chegou a duas grandes generalizações. A primeira afirma a primazia do contexto sócio-histórico na delimitação do associativismo. […] A segunda generalização diz respeito à importância das instituições públicas na indução do associativismo horizontal" (ABU-EL-HAJ, 1999, p. 70). Um maior protagonismo juvenil pode resultar em cidadãos adultos mais participativos dos movimentos sociais e mais atentos aos seus direitos e deveres.

Delors (2003) destaca o quanto o incentivo à participação estudantil impacta positivamente na sociedade civil. A experimentação de práticas como jornal da escola, parlamento estudantil, resolução de conflitos, simulações de instituições democráticas se reflete na vida para além dos muros escolares e funciona como uma importante educação para a democracia.

Segundo Sousa (2011, p. 60), um ator protagonista age com o objetivo de mudar as estruturas sociais. Para Cuin e Gresle (1994), o ator que age para transformar uma ordem é parte de um ator coletivo. O ator social está inserido em uma cultura, uma história, mas não está preso a ela, ou seja, há uma capacidade de modificação, uma liberdade de ação. Essa ação se caracteriza como uma ação individualizada, orientada, por exemplo, por questões identitárias.

É importante fortalecer no jovem a ideia de que ele é o autor da sua própria vida. A partir daí, começam a se delinear os dois tipos de protagonismo propostos por Guedes (2007). O primeiro é o *Protagonismo via Empoderamento*, que seria mais individualizado, que enfatiza o jovem como autor, e não apenas ator; está associado, portanto, a práticas individuais, como trabalho voluntário e noções de empreendedorismo. O segundo é o *Protagonismo Coletivo*. Como o nome sugere, está relacionado à atuação e à organização coletiva, o incentivo à participação e ao engajamento.

Iniciamos o trabalho com o conceito de protagonismo cunhado por Costa (2001 [1999]), mas a distinção conceitual feita por Guedes (2007) foi importante para a construção do questionário, que incluiu questões pensadas para medir os dois tipos: o protagonismo via empoderamento e o protagonismo coletivo. Para esse autor o protagonismo coletivo é um conceito que se refere a uma participação institucionalizada, que visa contribuir para a coletividade, enquanto o protagonismo via empoderamento é associado às práticas de empreendedorismo e voluntariado

[63] Segundo Putnam (1996) o associativismo horizontal é caracterizado por relações de igualdade e confiança que resultam no predomínio de relações cívicas na sociedade.

ÍNDICES DE PROTAGONISMO

Destacamos que, para a elaboração do questionário[64], durante o primeiro semestre de 2016, realizamos observações, entrevistas e grupos focais em uma EEEP localizada na periferia de Fortaleza. Durante essas visitas à escola, verificamos uma considerável distância entre o discurso favorável ao protagonismo e a prática da direção da escola, da coordenação pedagógica e dos professores, que tendiam a atuar de modo fortemente hierárquico, estabelecendo limites rígidos sobre o que os alunos poderiam ou não fazer e como deveriam agir, inclusive tentando determinar como deveria ser a atuação do grêmio estudantil.

Protagonismo é o principal conceito trabalhado neste artigo. No entanto, não é possível capturá-lo de maneira direta. Primeiro, porque os próprios alunos não têm uma compreensão clara do que ele significa; segundo, por ser impreciso pedir que os estudantes se classifiquem como protagonistas ou não. Por isso, as respostas a várias perguntas serão usadas para compor os índices de protagonismo, tendo por base a revisão de literatura, principalmente a partir das supracitadas definições de dois tipos de protagonismo elaboradas por Guedes (2007): *Protagonismo Coletivo* e *Protagonismo via Empoderamento*.

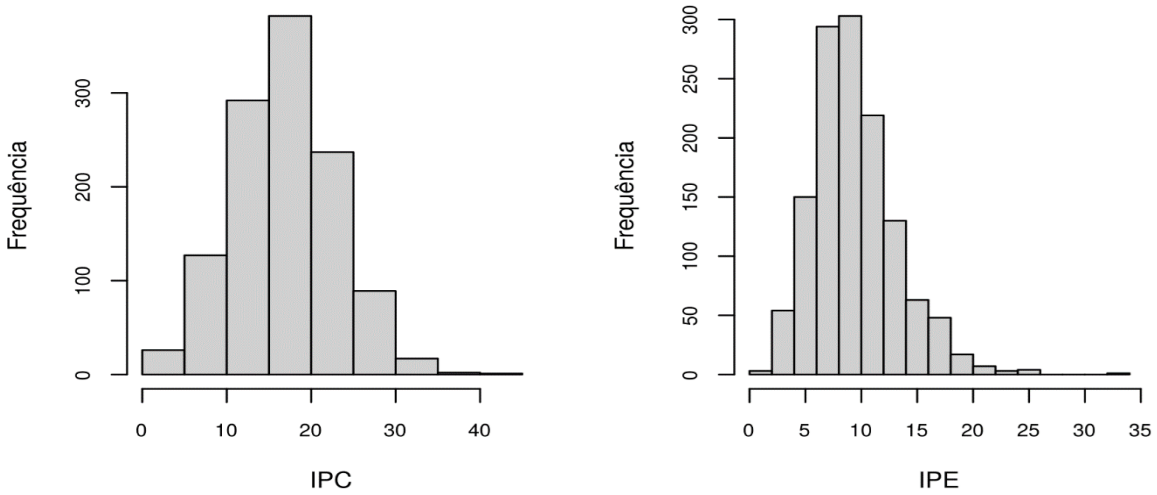
Tendo em vista a definição de protagonismo coletivo, consideramos protagonistas os estudantes que, ao responder o questionário, indicaram que preferem estudar em grupo; já organizaram ou poderiam organizar festas, partidas de futebol, grupos de estudo, reunião de amigos ou familiares; têm página no *Facebook*; criaram grupo no *WhatsApp*; já assinaram ou poderiam assinar abaixo-assinados e que já participaram ou poderiam participar de manifestações pacíficas, passeatas e greves, ou já organizaram essas atividades; participavam voluntariamente de fã-clube, grupo musical ou de igreja; participavam de alguma organização de defesa de interesses, como sindicato, partido político, associação de moradores, grêmio estudantil, ou outra organização de movimento social ou estudantil; já concorreram a eleições do grêmio estudantil ou já participaram de sua gestão; já foram líderes de sala ou representantes dos alunos no Conselho Escolar.

Por sua vez, para composição do *Índice de protagonismo via empoderamento (IPE),* somamos as respostas de algumas variáveis. Consideramos mais protagonistas via empoderamento os estudantes que: preferem estudar sozinhos tanto na escola quanto em casa; pensam em criar uma empresa, cursar faculdade, fazer um curso técnico, trabalhar ou trabalhar e estudar; imaginam-se em cinco anos empregados, gerentes, donos do próprio negócio ou estudando e realizam trabalho voluntário.

A Figura 1 revela que os dois índices de protagonismo têm, nas escolas investigadas, distribuição aproximadamente normal ou gaussiana.

[64] Os interessados em obter o questionário, os dados e o código em linguagem R necessários para replicar os resultados apresentados neste artigo devem entrar em contato com os autores por e-mail.

Figura 1: Histogramas dos índices de protagonismo

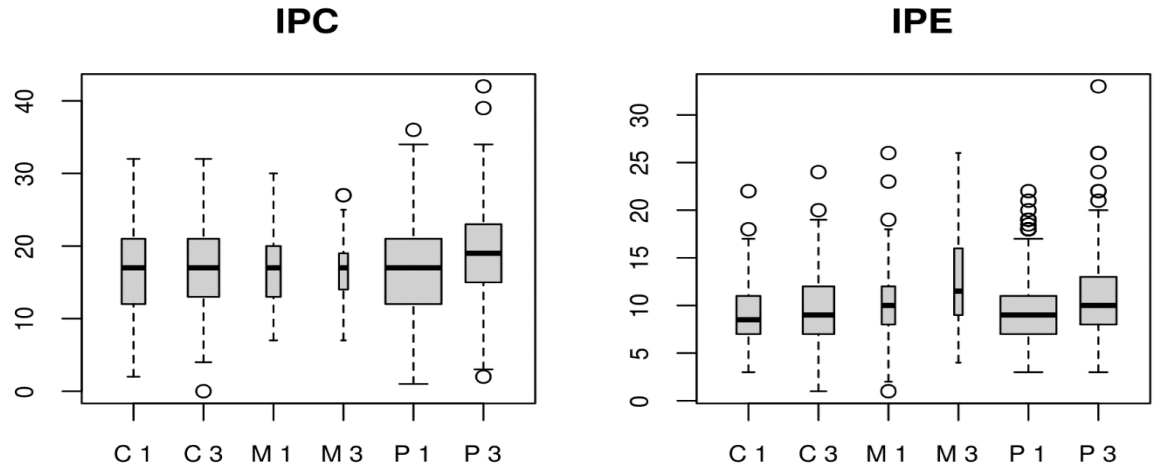


Legenda: Índice de protagonismo coletivo (*IPC*), Índice de protagonismo empreendedor (*IPE*).
Fonte: Elaboração própria, 2017.

EFEITOS DO MODELO DE GESTÃO DAS EEEP SOBRE O PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Algumas escolas podem ter nível de protagonismo mais alto por terem um processo seletivo que favorece o ingresso de protagonistas. Por isso, para mensurar o efeito do tipo de escola sobre o protagonismo, não podemos simplesmente comparar o nível de protagonismo por tipo de escola. Neste estudo, adotamos a estratégia de comparar o nível de protagonismo dos estudantes no primeiro e no terceiro ano. A Figura 2 mostra a distribuição do protagonismo coletivo (*IPC*) e empreendedor (*IPE*) em escolas regulares civis (*C*) e militares (*M*) e em EEEPs (*P*) para alunos do primeiro (C1, M1, P1) e do terceiro anos (C3, M3, P3).[65]

Figura 2: Nível de protagonismo segundo o ano e o tipo de escola



Fonte: Elaboração própria, 2017.

[65] A largura das caixas é proporcional ao número de estudantes; a linha no meio da caixa representa a mediana do índice para os alunos da categoria e os limites inferior e superior da caixa representam, respectivamente, o primeiro e o terceiro quartis.

Nas escolas regulares, civis e militares, alunos do primeiro e do terceiro anos têm distribuições muito semelhantes do *Índice de protagonismo coletivo*, enquanto nas escolas de Educação Profissional os alunos do terceiro ano apresentam valores mais elevados do índice. Ou seja, as escolas regulares não estão contribuindo para o aumento do protagonismo coletivo de seus alunos; as EEEP, sim.

Em relação ao *Índice de protagonismo via empoderamento*, alunos do terceiro ano apresentam valores mais elevados do que alunos do primeiro ano tanto em escolas regulares quando em EEEP, embora as escolas militares apresentem uma diferença visivelmente maior.

As tabelas 1 e 2 mostram sumários de análises de regressão tendo os índices de protagonismo como variáveis dependentes. Os três primeiros modelos de cada tabela não incluem variáveis de controle, e os resultados confirmam nossa leitura dos diagramas em caixa: ser aluno do terceiro ano resulta em maior valor médio de *IPC* apenas nas EEEP e tem efeito positivo sobre *IPE* tanto em EEEP quanto em escolas militares. O efeito sobre o *IPE* nas escolas militares (1,863) é maior do que nas EEEP (1,073), mas a significância, indicada pelo número de asteriscos, é menor nas militares devido ao número bem menor de casos[66].

Tabela 1: Modelos explicativos do *Índice de protagonismo coletivo*

	EEEP	Militar	Civil	EEEP	Militar	Civil
(Intercepto)	16,793***	16,838***	16,896***	1,403	7,497	13,484**
	(0,323)	(0,493)	(0,455)	(4,680)	(8,093)	(4,682)
Terceiro ano (Sim)	2,385***	−0,193	−0,016	2,853***	0,121	0,265
	(0,517)	(0,794)	(0,603)	(0,541)	(0,798)	(0,622)
Sexo (Masculino)				−1,183*	−1,146	−0,495
				(0,539)	(0,791)	(0,621)
Cor (negro)				0,447	2,585	0,299
				(0,811)	(1,317)	(0,908)
Cor (pardo)				−0,577	0,921	−0,608
				(0,663)	(0,932)	(0,741)
Renda				0,662*	0,553	0,485
				(0,308)	(0,389)	(0,347)
Escolaridade do responsável				−0,010	0,584*	0,476*
				(0,158)	(0,286)	(0,189)
Nível médio de interação				2,855***	0,786	0,108
				(0,861)	(1,463)	(0,948)
Trabalha (Sim)				−0,900	2,523	5,605*
				(2,035)	(2,451)	(2,632)

[66] Nas tabelas com resultados de análises de regressão, no caso das variáveis categóricas, omitimos a respectiva categoria de referência e informamos entre parênteses as categorias cujas estimativas estão sendo apresentadas. Por exemplo, a estimativa apresentada para os alunos do terceiro ano indica o efeito de ser aluno do terceiro ano quando comparado aos alunos do primeiro ano. Para os que têm pouca familiaridade com a interpretação de resultados estatísticos, sugerimos a segunda aula do minicurso de metodologia quantitativa ministrado por um dos autores deste capítulo: http://dadoseteorias.blogspot.com/2020/12/mq.html

R^2 ajustado	0,031	−0,006	−0,003	0,057	0,037	0,021
F	21,311	0,059	0,001	5,598	1,731	1,956
p	0,000	0,808	0,979	0,000	0,096	0,051
N	633	161	379	611	155	363
Significância: *** = p < 0,001; ** = p < 0,01; * = p < 0,05						

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Tabela 2: Modelos explicativos do *Índice de protagonismo via empoderamento*

	EEEP	Militar	Civil	EEEP	Militar	Civil
(Intercepto)	9,551***	10,239***	8,897***	5,736*	18,364**	7,097**
	(0,182)	(0,412)	(0,255)	(2,651)	(6,871)	(2,732)
Terceiro ano (Sim)	1,073***	1,863**	0,670*	1,303***	1,619*	0,555
	(0,291)	(0,665)	(0,339)	(0,307)	(0,674)	(0,356)
Sexo (Masculino)				−0,322	−2,151**	−0,293
				(0,305)	(0,667)	(0,354)
Cor (negro)				−0,698	0,076	−0,320
				(0,458)	(1,117)	(0,522)
Cor (pardo)				−0,342	1,343	0,268
				(0,377)	(0,778)	(0,430)
Renda				0,008	−0,423	−0,047
				(0,175)	(0,330)	(0,196)
Escolaridade do responsável				−0,048	−0,118	0,068
				(0,090)	(0,242)	(0,109)
Nível médio de interação				0,853	−1,118	0,357
				(0,488)	(1,237)	(0,554)
Trabalha (Sim)				1,204	1,035	−0,272
				(1,158)	(1,873)	(1,451)
R^2 ajustado	0,018	0,040	0,007	0,023	0,098	−0,004
F	13,592	7,851	3,920	3,000	3,171	0,815
P	0,000	0,006	0,048	0,003	0,002	0,589
N	706	167	423	675	160	405
Significância: *** = p < 0,001; ** = p < 0,01; * = p < 0,05						

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Nos três modelos seguintes de cada tabela, são incluídas algumas variáveis de controle, introduzidas nos modelos por serem variáveis sociodemográficas básicas ou por, possivelmente, terem efeito sobre os índices de protagonismo. Nos modelos com variáveis de controle, ser aluno do terceiro ano continua estatisticamente significativo para a explicação dos dois tipos de protagonismo nas EEEP, mas se torna apenas fracamente significativo nas escolas militares.

Em síntese, conclui-se que a escola profissionalizante tem impacto positivo no protagonismo, pois observa-se nível de protagonismo acima da média entre os estudantes do terceiro ano das EEEP, ou seja, os estudantes que estão concluindo a formação profissionalizante têm maior índice de protagonismo, tanto coletivo quanto via empoderamento.

É interessante verificar a correlação entre *IPE* e *IPC*. Observa-se que ela é bem mais elevada nas EEEP (0,175) do que nas militares (0,014) e nas demais escolas regulares (0,058). Isso indica que os estudantes das EEEP têm maior tendência ao protagonismo em suas duas dimensões. Nas escolas militares e nas demais escolas regulares, verifica-se algo que pode ser considerado protagonismo em seu "estado natural", não fomentado por uma política pública, resultando em atitudes independentes uma da outra.

Além das variáveis que constituem os índices de protagonismo e das variáveis independentes cuja correlação é testada por meio das regressões, existem outras variáveis que podem ser interpretadas como consequências do protagonismo, tais como: conhecimento sobre a existência de conselho escolar e grêmio estudantil, querer participar do grêmio e realizar trabalho voluntário. Nesse âmbito, os estudantes responderam se a escola tinha conselho escolar e grêmio estudantil. Nas visitas as escolas, verificamos que todas tinham Conselho Escolar, mas apenas algumas possuíam grêmio.

Cruzando essas informações com as respostas dos estudantes ao questionário, construímos novas variáveis indicadoras do conhecimento dos estudantes sobre a existência dessas duas instituições com base na hipótese de que aqueles com protagonismo coletivo mais elevado fossem mais bem informados sobre esses temas do que os menos protagonistas. Nossa expectativa foi confirmada em relação ao Conselho Escolar, pois o valor médio de *IPC* entre os que sabem da sua existência foi de 18,3, enquanto, entre os que não sabem, foi de 16,0, uma diferença estatisticamente significativa (p = 0,000). Entretanto, saber da existência do grêmio não foi algo influenciado pelo *IPC*.

Dos 1.300 estudantes presentes na amostra, apenas 25,5% demonstraram algum interesse em participar de um grêmio estudantil. Como esperado, o valor médio de *IPC* é maior entre os que querem participar do grêmio (20,3) do que entre os que não querem (16,3), e a diferença é estatisticamente significativa (p = 0,000).

A maioria dos alunos não realiza trabalho voluntário. Embora o voluntariado seja uma variável que compõe o *IPE*, entre os que realizam trabalho voluntário, a média do *IPC* também é mais elevada (20,5) do que entre os que não realizam (16,9), ou seja, há uma relação positiva e significativa entre o *IPC* e a prática do trabalho voluntário (p = 0,000).

O questionário não continha questões que tenhamos avaliado como adequadas para testar as consequências do *IPE* porque os entrevistados, por serem ainda estudantes, tiveram poucas oportunidades de demostrar atitudes empreendedoras em benefício próprio. Como vimos na Introdução deste artigo, em muitos aspectos, a juventude representa um potencial ainda não realizado e o empreendedorismo é um desses aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a fase qualitativa da pesquisa, observou-se que, nas EEEP, falava-se muito sobre protagonismo, mas não se dava oportunidade para os alunos serem protagonistas.

A hipótese de que não houvesse protagonismo maior entre os estudantes das EEEP, foi refutada. Os resultados indicam que o fato de o estudante cursar o 3º ano numa EEEP é significativo para o protagonismo coletivo, enquanto, para o protagonismo via empoderamento, é significativo para o estudante tanto das EEEP quanto das escolas militares. Isso mostra que a escola profissional tem impacto positivo no IPC e no IPE. Ou seja, alunos do terceiro ano das escolas profissionais têm maior tendência ao protagonismo, o que indica eficiência da política de educação profissional. Assim, a partir das leituras e do que foi captado nos dados, compreendemos que o protagonismo é, como

afirmaram Costa e Vieira (2006), uma prática educativa, ou seja, é possível, por meio da educação, tornar o indivíduo protagonista ou, pelo menos, aumentar seu protagonismo.

Quanto à distinção entre o protagonismo via empoderamento e o coletivo, compreendemos que ambos são de grande importância para a formação do jovem. O "jovem empoderado" compreende o mundo ao seu redor de uma maneira diferente. Ele é mais ciente do seu papel enquanto ser social e tende a assumir uma postura empreendedora, que pode ser tomada literalmente, ou seja, aquele jovem que pretende montar um empreendimento, ou aquele que compreende a própria vida como seu empreendimento, o que se assemelha com o proposto na TESE, o "negócio" de cada um.

Se o jovem lança uma visão empreendedora sobre sua vida, ele trabalha para que ela seja um empreendimento de sucesso. No protagonismo coletivo, a preocupação com o bem coletivo se destaca; o jovem tende a tornar-se atuante e pode vir a perceber a si mesmo como responsável pelas mudanças na escola, na família e na sociedade. Não consideramos que haja uma grande distância entre os dois tipos, tendo em vista que o jovem pode assumir tanto uma postura de investimento na própria vida quanto uma preocupação com o grupo. Não são alternativos nem excludentes, pois.

Esta pesquisa permitiu ampliar a compreensão acerca do protagonismo entre os estudantes da Educação Profissional. Há um impacto positivo do modelo de ensino no protagonismo, o que é uma afirmação de que a política vem dando resultados pelo menos no que tange a um dos pilares destacados na TESE. Diante desse cenário, nossa expectativa é que um maior protagonismo juvenil resulte em maior capital social, em maior engajamento dos adultos nos assuntos públicos, o que, a longo prazo, deve representar uma contribuição positiva para o desenvolvimento socioeconômico do Ceará e do Brasil. A política de incentivo ao protagonismo juvenil, ainda, contribuiria para as incertezas típicas da juventude se concretizarem como resultados positivos.

Por fim, identificamos algumas lacunas neste trabalho que deixam abertas portas e possibilidades para novas pesquisas. Foi verificado que há, na amostra disponível, um impacto positivo da política de educação profissional na construção do protagonismo. Mas com os dados que temos e a quantidade de escolas onde foram aplicados questionários, não é possível responder exatamente o que acontece nessas escolas que leve a um maior protagonismo juvenil: o estágio obrigatório remunerado ao fim do curso influencia na postura protagonista? O aluno é educado para o mundo do trabalho, é cobrado dele que se comporte como um profissional. Essa educação específica influenciaria no índice de protagonismo?

A estrutura física da escola influencia no protagonismo? Como nenhuma das escolas pesquisadas tem padrão MEC, seria necessário verificar se há diferença entre padrão MEC e escola adaptada, no tocante ao protagonismo. Por fim, ressalta-se que, para respondermos a todas essas questões, seria necessário mais tempo de pesquisa e recursos que possibilitassem a realização de pesquisa qualitativa e a aplicação de questionários em uma quantidade maior de escolas, com maior variedade em suas dinâmicas internas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis:** punks e darks no cenário urbano. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABU-EL-HAJ, J. O debate em torno do capital social: uma revisão crítica. ***BIB.*** Rio de Janeiro, n. 47, p. 65-79, 1999.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução***:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. A Juventude é Apenas uma Palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jan. 2004.

CARLOS, A. G. **Grêmio estudantil e participação do estudante**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**, n. 1, maio 2000.

CASTRO, M. *et al.* **Cultivando vida, desarmando violências:** experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. 3. ed. Brasil: UNESCO, Banco Iteramericano, 2001.

COSTA, A.; VIEIRA, M. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, A. **A presença da pedagogia:** teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global, Instituto Ayrton Senna, 2001 [1999].

COSTA, A. **O adolescente como protagonista**. 2007. Disponível em: protagonismojuvenil.blogspot.com.br. Acesso em: 31 ago. 2017.

CUIN, C.; GRESLE, F. **História da sociologia**. São Paulo: Ensaio, 1994.

CUNHA, G. P.; PASE, H. L. Anais. In: **I Seminário Internacional de Ciência Política**. Porto Alegre: SICP, 2015. v. 1, p. 1-15.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência:** gangues, galeras e o movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

FUNDAÇÃO ODEBRECHT. **Protagonismo juvenil**. s.d. Disponível em www.fundacaoodebrecht.org.br. Acesso em 31 de dezembro de 2020.

GOHN, M. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, M. **Protagonismo da sociedade civil:** movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

GUEDES, G. **A escola de ensino médio público noturno:** uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento. ago. 2007. Tese de Doutorado — UFRN, Natal.

HAGUETTE, A.; PESSOA, M. K. M. **Dez escolas, dois padrões de qualidade:** uma pesquisa em dez escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará. Fortaleza: UFC, 2015.

LEVI, G.; SCHIMITT, J. **História dos jovens***:* da antiguidade a era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA FILHO, I. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza, 2014.

MACHADO, J.; LIMA, I. P.; BARRETO, T. M. C. P. **Modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE**. São Paulo: ICE, 2010. (Manual Operacional). Disponível em: www.ccv.ufc.br. Acesso em: 20 de mai. 2017.

MAGALHÃES, Marcos Antonio. Introdução. In: MACHADO, J.; BARRETO, T. M. C. P. **Modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE.** São Paulo: ICE, 2010. (Manual Operacional)

OLIVEIRA, R. de. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Revista Diálogo Educional**, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr. 2015.

PAIS, J. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia:** a experiência da {I}tália moderna. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. [1993].

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna:** intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SEMLER, R.; DIMENSTEIN, G.; COSTA, A. **Escola sem sala de aula**. Campinas: Papirus, 2004.
SOUSA, M. **A propósito do protagonismo juvenil***:* quais discursos e significados?. Fortaleza-CE, 2011.

SOUZA, R. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

WALTER, R. Ensino técnico cresce 75% e garante salário maior aos alunos. **Gazeta do Povo,** 2011. Disponível em: www.gazetadopovo.com.br. Acesso em: 26 jun. 2012.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.