



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FLÁVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS**

**O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA COMO EXPERIÊNCIA  
FORMATIVA EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO  
PESSOA - PB**

**JOÃO PESSOA/PB**  
**2021**

FLÁVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS

**O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA COMO EXPERIÊNCIA  
FORMATIVA EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO  
PESSOA - PB**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal da Paraíba,  
para fins de defesa da pesquisa de Mestrado em  
Educação na linha de Processos de Ensino-  
Aprendizagem.

**Orientador:** Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima  
Severo

JOÃO PESSOA – PB  
Junho/2021

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S237c Santos, Flávia Melina Azevêdo Vaz dos.

O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma Escola Cidadã Integral no município de João Pessoa - PB / Flávia Melina Azevêdo Vaz dos Santos. - João Pessoa, 2021.

156 f. : il.

Orientação: José Leonardo Rolim de Lima Severo.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação - Disciplinas. 2. Educação Integral. 3. Projeto de Vida. 4. Escola Cidadã. 5. Juventudes. I. Severo, José Leonardo Rolim de Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.016(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELAMESTRANDA FLÁVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- ( x ) APROVADA  
( ) INDETERMINADA  
( ) REPROVADA

| MEMBROS – BANCA EXAMINADORA                 | INSTITUIÇÃO  | ASSINATURA                                                                                                                         |
|---------------------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| José Leonardo R. de Lima Severo(Orientador) | PPGE/CE/UFPB |                                                                                                                                    |
| Jeane Félix da Silva                        | PPGE/CE/UFPB | <br>Profa. Dra. Jeane Felix da Silva                                                                                               |
| Eduardo Jorge Lopes da Silva                | PPGE/CE/UFPB | <br>Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva<br>Programa de Pós-Graduação em Educação<br>UFPB   Centro de Educação<br>SIAPE: 2469627 |
| Leandro Rogério Pinheiro                    | PPGEDU/UFRGS |                                                                                                                                    |

João Pessoa, 22 de junho de 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA FLÁVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS ALUNA DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPA.

Aos vinte e dois (22) dias do mês de junho do ano dois mil e vinte e um (2021), às 9:00 horas, no (meet.google) Programa de Pós-Graduação em Educação, realizou-se a sessão de defesa de dissertação da mestranda FLÁVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS, matrícula 20191014429, intitulada “O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA – PB”. Estavam presentes, os Professores Doutores: José Leonardo Rolim de Lima Severo (Orientador/PPGE/CE/UFPA); Jeane Félix da Silva (PPGE/CE/UFPA); Eduardo Jorge Lopes da Silva (PPGE/CE/UFPA); Leandro Rogério Pinheiro (PPGEDU/UFRGS) e demais convidados. O PROF. DR. JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO, na qualidade de Orientador, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou à palavra a mestranda FLÁVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral apresentada pela mestranda FLÁVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS, o PROF. DR. JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a mestranda FLÁVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS, respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador o PROF. DR. JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:

A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO: APROVADA. A banca destaca a pertinência teórico-metodológica na construção do objeto e do texto, especialmente o uso das cartas como ferramenta de produção de dados e da Teoria Fundamentada como aporte analítico. Aponta que o trabalho atende às exigências de uma pesquisa em nível de mestrado. Recomenda a publicação dos resultados. Sugere aprofundamentos conceituais e analíticos, conforme pareceres escritos e arguições orais.

A seguir, o PROF. DR. JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO apresentou o parecer da Banca Examinadora a mestranda FLÁVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Glória de Lourdes Fernandes, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 22 de junho de 2021.

## **DEDICATÓRIA**

Em memória, a minha fraterna e querida amiga de mestrado, Márcia Gean. Aos (as) professores (as), todo corpo docente e técnico da escola Francisca Ascensão Cunha, e principalmente, aos (as) jovens estudantes que se dispuseram em contribuir com está pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Foram tempos e momentos difíceis, mas Deus me conduziu, me fez persistir, enfrentar duras batalhas, lidar com perdas, reconhecer diariamente seus milagres para chegar até aqui. E várias pessoas foram instrumentos d'Ele para não desistir e montar todo “quebra-cabeça” desta pesquisa. Por isso, agradeço e reconheço a importância de cada um (a) na colaboração, direta e indiretamente, para construção deste trabalho. Vivemos um cenário político de cortes e ameaças aos pesquisadores (as) científicos, por isso estar pesquisadora nos tempos atuais é enfrentar adversidades, ser resistência pela educação, futuro e dar visibilidade as tantas vozes silenciadas.

À minha família, meu padrasto Genival, meus irmãos Mauro e Junior, minha irmã Rayssa e seu pequeno Henry que alegra diariamente meus dias. Reconheço, em especial, o apoio diário da minha mãe Maria José e meu esposo Ramon, com vocês pratico a pedagogia da fraternidade e esperança, o amor de vocês torna a minha caminhada mais leve.

Ao meu orientador, Leonardo Severo, por mais uma vez, partilhar seu tempo, conhecimento, atenção, cuidado e paciência nessa jornada científica. Ele que me ensinou ser forte e resiliente frente aos desafios acadêmicos.

Às amigas construídas no mestrado, pessoas que me ensinaram, aconselharam, riram e choraram comigo: Eduarda, Luciano, Sara, Suênia, Luciana, David, Fabricio, Afonso, Márcia (in memoriam) e toda turma 39 do mestrado. Professores e professoras com quem tive a oportunidade de ouvir, aprender e partilhar afetos sinceros, muito obrigada. Construir e/ou manter relações de amigas nessa pandemia também foi um desafio, por isso sou grata às minhas amigas Anna Karla, Amélia, Anuska, Alberto, Vanessa e Luiza pelos momentos de descontração, alguns virtuais ou presenciais, externos à academia.

Aos professores e os (as) jovens estudantes por compartilharem suas experiências/impressões na disciplina de Projeto de vida e Escola Cidadã Integral Técnica Francisca Ascensão Cunha.

À banca, representada pela professora Jeane Felix e professores Leandro Pinheiro e Eduardo Jorge, agradeço a disponibilidade em contribuir significativamente nesta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação por oportunizar aprendizagem e a ascensão acadêmica. E a CAPES pela contribuição financeira desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa se insere em estudos sobre experiências de Educação Integral no Brasil, especificamente, a implantação das Escolas Cidadãs Integrais (ECI's) na Paraíba em 2016, vindo a se tornar Programa de Educação Integral em 2018. Neste sentido, o Ensino Médio passou por novos arranjos curriculares, sendo inserido o componente Projeto de Vida que, na Paraíba, é tido como aspecto central no modelo pedagógico das ECI's. Desta forma, temos como objetivo central analisar como o Projeto de Vida se constitui enquanto um dispositivo didático-curricular de experiências formativas na Escola Cidadã Integral, partindo das seguintes problemáticas: o que os documentos reguladores de políticas educacionais nacionais e locais especificam sobre a Educação Integral e o componente Projeto de Vida? Quais as avaliações dos jovens sobre experiências vividas no Projeto de Vida? As discussões teóricas estão conduzidas pela dimensão histórica da Educação Integral (GADOTTI 2009; CAVALIERE, 2002, 2010; MOLL, 2012); construção do Ensino Médio para juventudes (DAYRELL, 2003; 2007; 2014; ARROYO, 2012; 2014); dimensões pedagógicas do Projeto de Vida (Diretrizes Estaduais, 2018,2019,2020; ICE, 2016a; 2016b; 2016c) e das orientações técnicas das Políticas Educacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012; PNE, 2014; Novo Ensino Médio, 2017; BNCC, 2018). Utilizaremos a abordagem qualitativa, por permitir a investigação de elementos que constituem as relações humanas. Temos como método de pesquisa a Teoria Fundamentada, conforme as orientações de Charmaz (2009), sob a compreensão de que esta teoria permite a coleta de dados e sua análise serve como fio condutor de organização dos argumentos conceituais desde o início da pesquisa, construindo, simultaneamente, estruturação teórica com base em dados empíricos. Foi possível verificar a aceitação pelos (as) jovens acerca das mudanças no currículo, enquanto estavam na escola. Durante a interrupção das atividades presenciais em função da pandemia, demonstram sentir saudade do contato cotidiano com colegas e equipe escolar. A pandemia impactou profundamente as dinâmicas escolares e o ensino no componente Projeto de Vida. Identificamos a ênfase na formação técnica, tendências neoliberais e infantis nas orientações curriculares para esse componente. No ensino remoto as disciplinas da base diversificada ficaram desprezados, para dar evidência aos conteúdos da base comum, com vista nos resultados do ENEM, o que escanteou o Projeto de Vida. Demonstrou-se importância de outros tempos e espaços educativos, por isso apontamos a Pedagogia Integradora como base teórico-metodológica para reforçar as lacunas deixadas com ênfase na concepção das aprendizagens e juventudes plurais.

**Palavras-chave:** Educação – disciplinas. Educação Integral. Projeto de Vida. Escola Cidadã. Juventudes.

## ABSTRACT

This research is part of studies on Integral Education experiences in Brazil, specifically the implementation of Integral Citizen Schools (ECI's) in Paraíba in 2016, becoming a Comprehensive Education Program in 2018. In this sense, high school has undergone new arrangements curriculum, including the Life Project component, which in Paraíba is seen a central aspect in the pedagogical model of ECI's. In this way, we have as central objective to analyze how the Life Project is constituted as a didactic-curricular device of formative experiences in the Integral Citizen School, starting from the following problems: what the regulatory documents of national and local educational policies specify about Integral Education and the Life Project component? What are the evaluations of young people regarding experiences lived in the Life Project? Theoretical discussions are guided by the historical dimension of Integral Education (GADOTTI 2009; CAVALIERE, 2002, 2010; MOLL, 2012); construction of high school for youth (DAYRELL, 2003; 2007; 2014; ARROYO, 2012; 2014); pedagogical dimensions of the Life Project (State Guidelines, 2018, 2019,2020; ICE, 2016a; 2016b; 2016c) and the technical guidelines of Educational Policies for Secondary Education (DCNEM, 2012; PNE, 2014; New High School, 2017; BNCC, 2018). We will use the qualitative approach, as it allows the investigation of elements that constitute human relationships. We have as a research method the Grounded Theory, according to the guidelines of Charmaz (2009), under the understanding that this theory allows the collection of data and its analysis serves as a guiding thread for the organization of conceptual arguments since the beginning of the research, building, simultaneously, theoretical structuring based on empirical data. It was possible to verify the acceptance by young people about changes in the curriculum, while they were at school. During the interruption of face-to-face activities due to the pandemic, they demonstrate their homesickness for daily contact with colleagues and school staff. The pandemic had a profound impact on school dynamics and teaching in the Life Project component. We identified the emphasis on technical training, neoliberal and children's trends in the curriculum guidelines for this component. In remote education, were scorned the disciplines of the diversified base, to the detriment of giving evidence to the contents of the common base, with a view to the results of ENEM, which scarred the Life Project. The importance of other educational times and spaces was demonstrated, that is why we point out the Integrated Pedagogy as a theoretical and methodological basis to reinforce the gaps left with emphasis on the concept of plural learning and youth.

**Keywords:** Education – disciplines. Integral Education. Life Project. Citizen School. Youths.

## LISTA DE SIGLAS

|         |                                                                                                         |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BDTD    | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                                                   |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                                                          |
| CAIC    | Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente                                                   |
| CEU     | Centros Educacionais Unificados                                                                         |
| CIAC    | Centros Integrados de Atendimento à Criança                                                             |
| CIEP    | Centros Integrados de Educação Pública                                                                  |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                             |
| CEP/CCS | Comitê de Ética em Pesquisas do Centro de Ciências da Saúde                                             |
| ECI     | Escola Cidadã Integral                                                                                  |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos                                                                            |
| ECIT    | Escola Cidadã Integral Técnica                                                                          |
| ECIS    | Escola Cidadã Integral Socioeducativa                                                                   |
| FAC     | Francisca Ascensão Cunha                                                                                |
| FUNDEB  | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| ID      | Identificação                                                                                           |
| ICE     | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação                                                          |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| JP      | João Pessoa                                                                                             |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases                                                                               |
| MEC     | Ministério da Educação                                                                                  |
| PB      | Paraíba                                                                                                 |
| PDI     | Plano de Desenvolvimento Individual                                                                     |
| PDE     | Plano de Metas Compromissos Todos Pela Educação                                                         |
| PSS     | Processo Seletivo Seriado                                                                               |
| PROEMI  | Programa Ensino Médio Inovador                                                                          |
| PROFIC  | Programa de Formação Integral da Criança                                                                |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico                                                                             |
| PV      | Projeto de Vida                                                                                         |
| TF      | Teoria Fundamentada                                                                                     |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                                              |
| RDDI    | Regime de Dedicação Docente Integral                                                                    |

UFPB

Universidade Federal da Paraíba

## LISTA DE FIGURAS

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> - Etapas da Teoria Fundamentada.....     | 28 |
| <b>Figura 2</b> - Dados de identificação.....            | 30 |
| <b>Figura 3</b> - Marco regulatório do Ensino Médio..... | 65 |
| <b>Figura 4</b> - Centralidade do modelo é o P.V.....    | 91 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Levantamento de dissertações e teses .....                                                    | 20  |
| <b>Quadro 2</b> - Análise textual dos documentos.....                                                           | 60  |
| <b>Quadro 3</b> - Codificação Aberta sobre os principais desafios de ser jovem.....                             | 71  |
| <b>Quadro 4</b> - Codificação axial dos códigos identificados sobre o desafio de ser jovem .....                | 73  |
| <b>Quadro 5</b> - Codificação aberta sobre o que os estudantes mais gostam na ECI. ....                         | 82  |
| <b>Quadro 6</b> - Codificação axial sobre o que os (as) estudantes mais gostam na ECI .....                     | 84  |
| <b>Quadro 7</b> - Aulas de Projeto de Vida do 1º ano .....                                                      | 87  |
| <b>Quadro 8</b> - Aulas de Projeto de Vida do 2º ano .....                                                      | 88  |
| <b>Quadro 9</b> - Codificação Aberta sobre o que aprendeu no P.V. que considera mais importante .....           | 91  |
| <b>Quadro 10</b> - Codificação Axial sobre temas importantes no P.V .....                                       | 93  |
| <b>Quadro 11</b> - Codificação aberta - Qual a formação você acha necessária para ministrar a aula de P.V. .... | 97  |
| <b>Quadro 12</b> - Codificação Aberta - Como planeja as aulas do Projeto de Vida? .....                         | 98  |
| <b>Quadro 13</b> - Codificação axial dos códigos sobre como os professores planejam as aulas do P.V. ....       | 99  |
| <b>Quadro 14</b> - Análises das cartas sobre os Impactos da Pandemia na vida dos/as jovens.....                 | 110 |
| <b>Quadro 15</b> - Análises dos códigos gerados das falas dos/as jovens sobre os impactos da pandemia.....      | 112 |
| <b>Quadro 16</b> - Olhar para o eu do futuro .....                                                              | 115 |
| <b>Quadro 17</b> - Análise dos códigos olhar para eu do futuro.....                                             | 117 |

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO: APROXIMAÇÃO E EXPLORAÇÃO**

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>METODOLÓGICA DO CAMPO DE PESQUISA .....</b>                                  | <b>13</b> |
| <b>1.1 Percursos introdutórios: campo e definições temáticas .....</b>          | <b>13</b> |
| <b>1.2 Objetivos, problemática, justificativa e relevância da pesquisa.....</b> | <b>18</b> |
| <b>1.3 Produções acadêmicas sobre Projeto de Vida.....</b>                      | <b>19</b> |
| <b>1.4 Encaixe Metodológico na pesquisa.....</b>                                | <b>23</b> |
| 1.4.1 <i>Abordagem Qualitativa .....</i>                                        | 24        |
| 1.4.2 <i>Teoria Fundamentada .....</i>                                          | 25        |
| 1.4.3 <i>Campo e sujeitos da pesquisa.....</i>                                  | 28        |
| 1.4.4 <i>Instrumentos de coleta e análises dos dados.....</i>                   | 31        |
| <b>1.5 Apresentação dos capítulos.....</b>                                      | <b>34</b> |

### **CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL:**

|                                                                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>EXPERIÊNCIAS E CONTRAPONTO .....</b>                                                                            | <b>37</b> |
| <b>2.1 Precusores teóricos da Educação Integral no Brasil .....</b>                                                | <b>37</b> |
| <b>2.2 Uma revisão sobre os conceitos de Jornada Ampliada, Educação em Tempo Integral e Educação Integral.....</b> | <b>43</b> |
| <b>2.3 Experiências de Educação em Tempo Integral e Educação Integral no Brasil e na Paraíba.....</b>              | <b>49</b> |
| <b>2.4 O Modelo da Educação Cidadã Integral .....</b>                                                              | <b>54</b> |

### **CAPÍTULO 3 ENSINO MÉDIO PARA JUVENTUDES PLURAIS: CURRÍCULO, SUJEITOS SOCIAIS E SEUS PROJETOS DE VIDA.....**

|                                                                                             |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>3.1 Políticas educacionais para o Ensino Médio: um currículo para juventudes plurais</b> | <b>60</b> |
| <b>3.2 Juventudes protagonistas e sua formação profissional na ECI.....</b>                 | <b>70</b> |
| <b>3.3 Avaliações dos (as) estudantes sobre currículo da ECI .....</b>                      | <b>81</b> |
| <b>3.4 Análises conceituais sobre Projeto de Vida e perspectivas discentes.....</b>         | <b>86</b> |
| <b>3.5 Ação docente no Projeto de Vida .....</b>                                            | <b>95</b> |

|                                                                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 4 – O COMPONENTE CURRICULAR PROJETOS DE VIDA NA PANDEMIA: O IDEAL VERSUS O REAL NA FORMAÇÃO DOS/AS JOVENS ESTUDANTES .....</b> | <b>104</b> |
| <b>4.1 Um breve relato de experiência com os impactos da Pandemia.....</b>                                                                 | <b>105</b> |
| <b>4.2 Reflexos da pandemia na formação dos/as jovens estudantes do ensino médio .....</b>                                                 | <b>106</b> |
| <b>4.3 A Pedagogia Integradora aliada do Projeto de Vida: possibilidades futuras .....</b>                                                 | <b>114</b> |
| <b>ENCAIXES FINAIS: PALAVRAS PARA PENSAR.....</b>                                                                                          | <b>120</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                   | <b>123</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                        | <b>133</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                     | <b>136</b> |

## **CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO: APROXIMAÇÃO E EXPLORAÇÃO METODOLÓGICA DO CAMPO DE PESQUISA**

### **1.1 Percursos introdutórios: campo e definições temáticas**

No centro da discussão deste trabalho temos o componente curricular Projeto de Vida e as experiências formativas dos (as) estudantes do Ensino Médio de uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) em João Pessoa – PB. Outras peças cercam esses dois elementos centrais e vão constituindo a pesquisa, como a dimensão histórica e as orientações técnicas das políticas educacionais para regulamentação da Educação Integral no Brasil; a ampliação das Escolas Cidadãs Integrais (ECI's) na Paraíba e modificações do currículo, com a exposição de novos componentes para os (as) estudantes do Ensino Médio, como o Projeto de Vida (P.V.).

Temos como suporte para condução do percurso metodológico as orientações da Teoria Fundamentada (T.F.) e apresentá-la já nas primeiras linhas deste estudo demarca novos modos de fazer pesquisa. Em vista disso, recorrer ao método da Teoria Fundamentada possibilitou que o arcabouço teórico surgisse a partir do contato com o campo empírico e nesse processo a escrita fosse construída junto à pesquisa.

A imersão nas temáticas, bem como a aproximação das mudanças que ocorreram e ocorrem no Ensino Médio, fizeram-me lembrar dos anos em que fiz o Ensino Médio. Tenho mais três irmãos (uma mulher e dois homens), eles (ela) tiveram uma experiência formativa diferente da minha, pois minha irmã e um irmão fizeram supletivo, já o mais velho estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental. Ele precisou interromper seus estudos aos 11 anos para ajudar minha mãe nas tarefas de casa e cuidar dos outros três irmãos mais novos.

Tempos depois, tivemos situações difíceis, algumas renúncias, pois enquanto meus irmãos e minha mãe trabalhavam, eu e minha irmã só estudávamos. Por isso, me sentia na responsabilidade de concluir a formação pelo menos da educação básica, mas meu sonho era a universidade. Mesmo estudando em escola pública e com as dificuldades financeiras que tínhamos na época, não desisti e continuei me esforçando para não repetir de ano.

Muitos estudantes passam ou vivem situações piores do que as que passei e dessa forma visualizam a conclusão do Ensino Médio como uma oportunidade para seus futuros projetos de vida, sejam esses pensados para oportunidades profissionais ou para o desenvolvimento cognitivo, cultural, social e acadêmico.

São bagagens que estão para além dos conteúdos aprendidos em sala de aula, confirmando a amplitude de questões que as circundam os/as jovens. Inclusive, sob a ótica de

Groppo (2017), a juventude passa a ser investigada pela “sociologia da juventude”, com destaque para as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Essas teorias lançam reflexões entre instâncias psicossociais, biológicas, resistência, cultural, entre outras que são vistas e categorizadas conforme a finalidade de defesa de cada uma. Existe, porém, na teoria pós-críticas da juventude uma defesa não só na travessia da infância para fase adulta, ela se aproxima ao que vem ocorrendo no que está posto atualmente como interesse das políticas educacionais, caminhos abertos para pluralização das juventudes.

Ainda segundo Groppo (2017) essas teorias trazem a tona não só a composição dos movimentos que tenham viés sociais, pluralizados, mas tensionam questões que cercam as juventudes e são invisibilizadas pelas políticas educacionais, particularmente as que deveriam descrever itinerários formativos plurais, como a Lei 13.415/17 que trata do Novo Ensino Médio. Por isso temos duas perspectivas que se confrontam, conforme afirma o autor, “a juventude como problema social e os jovens como sujeitos sociais” (GROPPO, 2017, p. 12).

O Estado passa a tomar como solução para esse estigma de juventude como problema social, a criação de medidas políticas institucionais, para influenciar a inserção precoce profissional desses (as) jovens. As políticas para as juventudes sempre são cercadas por essa intencionalidade, como veremos no terceiro capítulo que analisa as leis e documentos que regulam a educação para os (as) jovens no Ensino Médio. Aliás, fez parte do Projeto “Agente Jovem” nos anos 2005 e 2006, vinculado ao governo federal, foi lançado em 2001 com o intuito de oportunizar experiências educativas, culturais e comunitárias para os(as) jovens no Centro de Referência Comunitária (CRC).

Essas perspectivas que cercam as juventudes nos levam a pensar no papel da escola, na sua função de espaço para construção do conhecimento e de relação com uma imensidão de aspectos psicossociais. As Moratórias Social e Vital são categorias sociológicas que demarcam como essa relação entre escola e sociedade reproduz desigualdades nas diferentes juventudes, principalmente as mais pobres. As Moratórias pontuam a utilização da força vital do jovem para produzir e gerar valor a sociedade, algo que vem do interesse do mercado e do Capital Simbólico. Além disso, o (a) jovem é visto como um valor social e, dependendo do seu poder aquisitivo, pode ser ofertado “crédito social” para sua ascensão e isso pode lhe dar mais tempo na condição de aprendiz (MARGULIS, 1996; PEREGRINO, 2004;).

Assim, as Moratórias são, portanto, representadas por aquilo que os(as) jovens têm acesso, sua condição social, a sua vitalidade e utilização daquilo que aprende para e na sociedade, como uma fonte de grande interesse pelo mercado. Compreendemos que essas questões estão ainda enraizadas nas discussões sobre as juventudes. Por isso, nossa ênfase se

concentra nos (as) estudantes do Ensino Médio, os (as) jovens estão nessa posição de pressões da família e da sociedade, e em um contexto transformações fisiológicas e socioafetivas. Enfim, uma imensidão de questões vividas, sentidas e aprendidas nessa fase da vida pessoal e educacional. O espaço escolar se caracteriza nesse momento na vida dos jovens como um espaço que deveria dialogar com boa parte dessas questões. Agora compreende-se a noção de Juventude, como diversa e diferente, como bem conceitua Reis (2014, p. 159)

Evocamos, portanto, a palavra juventudes – no plural – aliando-nos às compreensões de juventudes como uma categoria múltipla, produzida numa complexa trama de representações sociais e culturais que vão se construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas, tornando impossível falarmos numa juventude única. Com efeito, esta compreensão traz à tona questionamentos acerca de definições seguras e estáveis sobre o que é ser jovem. Dizer que as juventudes são múltiplas implica pensar num leque de inúmeras possibilidades de ser jovem que são engendradas no plano econômico, social, político e cultural.

Então pensemos, qual o modelo de escola para juventudes plurais do século XXI? Esta é uma pergunta que nos permite explorar duas questões: a função socializadora da escola e sua contribuição para atender as diferentes juventudes. Nas escolas do século XXI termos como protagonismo, inovação, educação integrada, empreendedorismo, profissionalização e juventudes estão cada dia mais presente. Reis (2012, p. 140), em sua produção, trata sobre as perspectivas de futuro para os jovens do Ensino Médio e destaca a relevância da escola nesse processo,

Pode-se afirmar que a instituição escolar assume uma grande importância na vida destes jovens, importância esta que significa uma mobilização em relação a estar na escola, ao lugar deste espaço nas suas vidas, mas esta importância pode ou não relacionar-se às questões de mobilização em relação aos estudos. Essa importância da escola pode indicar, também, a ausência de acesso a outros espaços de sociabilidade onde vivem.

Istoposto, as escolas que se dizem voltadas para juventudes plurais estão incorporando tempos e espaço ampliados, com foco em propostas pedagógicas direcionadas para um ensino inovador e que produza experiências significativas para os(as) estudantes. Diferente do que pude vivenciar quando fiz o Ensino Médio de 2005 até 2007, na Escola Estadual Francisca Ascensão Cunha, localizada no bairro Bancários, em João Pessoa – PB. Hoje, essa escola é uma Escola Cidadã Integral Técnica, mas até 2019 não existia a oferta de curso profissionalizante. Nos próximos capítulos abordaremos esses conceitos justamente por estarem presentes em alguns documentos das Políticas Educacionais e nos documentos e materiais elaborados pela

Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) e pelo Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação<sup>1</sup> (ICE).

Na época em que estudei nessa escola, existia muitas fragilidades e isso desmotivava os (as) alunos(as). Faltavam materiais, processos de estímulos, criação e engajamento para os/as estudantes. Às vezes, os (as) professores (as) não podiam ir à escola por questões pessoais ou ainda estavam sendo encaminhados (as) pela secretaria de educação. Não existiam feiras educativas, as aulas eram sempre expositivas e conteudista...enfim, um acúmulo de fatores que colaboravam com a falta de perspectiva para o futuro acadêmico e profissional dos (as) estudantes.

Após o Ensino Médio, fiz curso técnico em Radiologia, influenciada pela minha mãe e padrasto, por trabalharem em um hospital em João Pessoa, e em 2008 fiz o Processo Seletivo Seriado (PSS), selecionei o curso de Ciências Biológicas, porém não obtive êxito. Nessa época, amava as aulas de Biologia e por isso optei pelo curso. Em 2009 fiz o ENEM e utilizei a nota para ingressar no curso de Enfermagem em uma instituição privada, chegando a cursar um período, mas tive que abandonar por não ter condições de pagar o valor integral da mensalidade.

De 2010 até 2012 trabalhei em loja, academia, restaurante e ainda em 2012 comecei a trabalhar no projeto “Qualifica-JP”, exercendo a função administrativa na coordenação dos cursos que eram ofertados às comunidades de João Pessoa. Foi essa experiência que permitiu a minha aproximação com as dinâmicas pedagógicas e administrativas. No mesmo ano, fiz novamente o Processo Seletivo Seriado (PSS) e com a reopção para ingressar em algum curso, escolhi Pedagogia, iniciando na metade de 2013 e concluindo em 2018.

Assim, minha história acadêmica e um pouco da profissional me aproxima de algumas questões que estou encontrando na construção da escrita deste trabalho. São estudantes que ainda vivem em seus lares situações limitadas, vulnerabilidades diversas, incertezas sobre seu futuro e buscam na escola respostas, soluções e alternativas para mudarem suas vidas. As Políticas Educacionais, ao longo do tempo, têm buscado encontrar alternativas para incluir demandas da sociedade, por isso o currículo escolar sofre mudanças, adaptando-se às realidades dos (as) estudantes e comunidade escolar.

Apesar da discussão sobre a Educação Integral ter se fortalecido a partir dos anos 2000 (GALIAN, 2006), durante minha vivência escolar não tive a oportunidade de estar em contato

---

<sup>1</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é responsável pela elaboração dos cadernos de apoio e orientação pedagógica para o modelo de escola que eles denominaram de “Escola da Escolha”, sendo este material adotado pelas Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba. A entidade está localizada em Recife e foi criada em 2003 por um grupo de empresários (ICE, 2016a).

com essa perspectiva de formação humana e de organização didático-curricular. Minha inexperiência, como aluna, com as escolas de Tempo e Educação Integral aguça a curiosidade em saber como a escola que havia estudado no Ensino Médio está se organizando aos moldes da Educação Integral, sendo este o motivo inicial para escolher como campo de exploração desta pesquisa a Escola Cidadã Integral Francisca Ascensão Cunha. Tentarei identificar quais as mudanças que ocorreram na estrutura e organização curricular dessa escola, bem como as impressões dos(as) jovens estudantes sobre suas experiências formativas. Apesar de ter estudado nessa escola, direcionarei meu olhar, agora mais amadurecido e tomado pela minha formação, para analisar todas essas questões de forma pedagógica.

Meu primeiro contato com a Escola Cidadã Integral foi em 2019 por meio do projeto “Sala de aula itinerante”, iniciativa ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O projeto propôs a ida dos (as) professores (as) e estudantes de mestrado e doutorado em duas escolas, sendo uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT), localizada no município de Bayeux e a outra uma Escola Cidadã Integral (ECI), localizada no município de João Pessoa.

Em um desses momentos, os (as) estudantes de mestrado e doutorado foram acompanhados pelos professores da disciplina de Pesquisa em Educação em uma visita à Escola Cidadã Integral Daura Santiago, em João Pessoa, na qual foi abordado um tema solicitado pela direção da escola, sobre “Protagonismo juvenil e Cidadania”.

Essa prática possibilitou a aproximação dos(as) estudantes de mestrado e doutorado com as mudanças que ocorreram nas escolas estaduais de Ensino Médio em João Pessoa, sobretudo, as escolas que implantaram e ampliaram o modelo de Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba. Foi uma ação educativa que demarcou a importância da relação do Programa de Pós-Graduação em Educação e escola pública, afirmando a educação como um pilar comum que deve ser pensado de maneira plural.

A ida a essas escolas foi uma experiência tão significativa que questões sobre a organização do currículo e das ECI's me inquietaram, motivo para iniciar esta pesquisa. Na primeira busca por mais informações sobre as ECIs, fui visitar duas escolas e em conversa com as coordenadoras pedagógicas de cada escola elas me relataram as particularidades da ECI's e do componente Projeto de Vida (P.V.). Nessa mesma ocasião mostraram o caderno que utilizam como fonte de orientação para as aulas do supramencionado componente curricular, além de explicarem os procedimentos necessários para realização da pesquisa com os seus estudantes.

Esses encontros aguçaram mais minha curiosidade em encontrar o material que deu/dar suporte as ECI's. Explorei os possíveis materiais que as ECI's usam, quando encontrei alguns

cadernos do ICE, mas só após conversa com o Coordenador Pedagógico da Comissão Executiva de Educação Integral, obtive todo o material que até aquele momento era utilizado pelas ECI's, além de outras informações relevantes quanto à implementação das escolas, processo de seleção, organização curricular e a relevância do componente Projeto de Vida no modelo implementado aqui na Paraíba.

No próximo tópico apresentaremos as direções que esta pesquisa seguiu, apontando as problemáticas que verificamos ao analisar todo o contexto do Projeto de Vida como componente curricular e os objetivos que pretendemos alcançar. Por fim, ressaltaremos a relevância da pesquisa em investigar o Projeto de Vida organizado como componente curricular, a partir da sua inserção nos documentos e leis da Educação Básica, que resultam em novas construções de experiências formativas pelos estudantes, tendo como campo de exploração uma Escola Cidadã Integral no município de João Pessoa-PB.

## **1.2 Objetivos, problemática, justificativa e relevância da pesquisa**

O Projeto de Vida (P.V.) é uma peça do todo que representa a Educação Integral e tem sido o tema para apresentar a mudança no currículo do Ensino Médio, demarcando a sua importância dentro da escola e para os(as) estudantes. Outrossim, o P.V. aparece em alguns documentos como uma estratégia que visa à produção de saberes, planejamento, conhecimento pessoal e formativo dos(as) estudantes, aliando-se a outros componentes da parte diversificada do currículo e às disciplinas eletivas, que se integram para proporcionar ao estudante a construção de seu percurso formativo.

O Projeto de Vida é recorrentemente citado como parte importante da escola, em um modelo pedagógico que coloca o jovem e o supramencionado componente na centralidade, sendo apoiado por três eixos: “Formação Acadêmica de Excelência; Formação para vida e Formação de competências para o século XXI” (PARAÍBA, 2020, p. 47).

Desta forma, partimos da seguinte **problemática**: o que dizem e orientam os documentos das Políticas Educacionais, sejam de esfera nacional ou estadual, sobre a Educação Integral e o componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio? Qual discurso formativo está posto no material utilizado nas aulas de Projeto de Vida nas ECI's? Qual a relação dos conteúdos do componente Projeto de Vida com a formação integral dos estudantes do Ensino Médio? Quais as avaliações dos jovens sobre experiências vividas no componente Projeto de Vida?

A partir dessas questões, temos como **objetivo central** desta pesquisa analisar como o Projeto de Vida se constitui enquanto um dispositivo curricular de experiências formativas na Escolas Cidadã Integral. Como **objetivos específicos**:

- a) Caracterizar, através dos documentos, leis e materiais, o Projeto de Vida e sua implementação curricular em uma Escola Cidadã Integral da rede Estadual de João Pessoa;
- b) Identificar os princípios didático-curriculares que norteiam o P.V.;
- c) Especificar as dinâmicas de atuação do(a) professor e aluno(a) no P.V.;
- d) Refletir sobre as impressões e os significados dos(as) estudantes sobre os conhecimentos e experiências adquiridas na disciplina P.V.

Destacamos que a **justificativa e relevância** desta pesquisa está na análise sobre os impactos da implementação das escolas integrais na Paraíba, sobretudo, nas mudanças do currículo dessas escolas, verificando especificamente a experiência dos(as) estudantes com o componente curricular Projeto de Vida, que até então não era proposto na Educação Básica, mas que surge como um “salvador” do Ensino Médio, por orientar e preparar os(as) estudantes para a escolha consciente sobre o seu futuro.

Isto posto, no próximo tópico faremos a exposição das produções que recorrem à temática do Projeto de Vida e suas pesquisas, apresentando para qual sentido este tema vem sendo utilizado nas produções acadêmicas e associando tais informações com as principais finalidades desta pesquisa.

### 1.3 Produções acadêmicas sobre Projeto de Vida

Na busca pelas raízes do Projeto de Vida como componente curricular, identificamos que sua utilização é diversa, complexa e recorrente em produções com adolescentes e jovens. Por isso, buscamos teses e dissertações contendo em seus títulos o termo Projeto de Vida, recorrendo aos repositórios da CAPES, por meio do Catálogo de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Encontramos uma vasta publicação e em diferentes áreas, sendo a maioria vinculadas aos Programas de Educação e Psicologia, com ênfase nos jovens. No quadro abaixo, seguem-se as produções de 2011 até 2019, com investigações sobre a relação do Projeto de Vida e planejamento da vida pessoal e profissional dos jovens; a própria construção do Projeto de Vida e perspectivas futuras; a relação do Projeto de Vida com sentimentos, valores, representações sociais e escolhas profissionais.

Quadro 1: Levantamento de dissertações e teses

| <b>DISSERTAÇÕES E TESES COM O TEMA PROJETO DE VIDA</b> |                                      |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ANO</b>                                             | <b>AUTOR(A) /<br/>UIVERSIDADE</b>    | <b>TÍTULO</b>                                                                                                                                                   | <b>UNIVERSIDADE</b>                                                                                                     |
| 2011                                                   | KLEIN, Ana Maria.                    | <b>Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição escolares aos seus projetos de vida.</b>                           | Universidade de São Paulo - Doutorado em Educação.                                                                      |
| 2012                                                   | SOUSA, Marlene Feitosa de.           | <b>Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida.</b>                                                                               | Universidade Federal do Pará - Mestrado em Educação.                                                                    |
| 2013                                                   | PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. | <b>Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento.</b>        | Universidade de São Paulo - Doutorado em Educação.                                                                      |
| 2013                                                   | ALVES, Maria Zenaide Alves.          | <b>Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de governador Valadares-MG.</b>            | Universidade Federal de Minas Gerais - Doutorado em Educação.                                                           |
| 2014                                                   | PEREIRA, Heloisa Cristina.           | <b>Projeto de vida: percursos, limites e possibilidades.</b>                                                                                                    | Universidade Católica de Minas Gerais - Mestrado em Psicologia.                                                         |
| 2015                                                   | SOUZA, Sandra Monica Chaves.         | <b>Trajetória do estudante de ensino médio e a construção de um projeto de vida: reflexo na cidadania participativa.</b>                                        | Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida. |
| 2015                                                   | REBLIM, Joanna Fernandes.            | <b>Perspectivas de futuro, projeto de vida e contextos significativos para adolescentes acolhidos institucionais.</b>                                           | Universidade Federal do Espírito Santo - Mestrado em Psicologia.                                                        |
| 2015                                                   | FODRA, Sandra Maria.                 | <b>O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de história.</b>                                                                                  | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Mestrado em Educação.                                                   |
| 2016                                                   | GOMES, Maria Aparecida Gonçalves.    | <b>A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida dos jovens: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento.</b>           | Universidade de São Paulo - Doutorado em Educação.                                                                      |
| 2016                                                   | GOBRO, Jessica Particelli.           | <b>Construção da escala de projetos de vida para adolescentes (EPVA).</b>                                                                                       | Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Mestrado em Psicologia.                                                  |
| 2016                                                   | GONÇALO, Mariana Fancio Gonçalves.   | <b>Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento.</b> | Universidade de São Paulo - Mestrado em Educação.                                                                       |
| 2017                                                   | ANJOS, Tiago Ribeiro dos.            | <b>Projeto de vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio.</b>                                               | Universidade Federal de São Carlos - Mestrado Profissional em Educação.                                                 |
| 2017                                                   | GUEDES, Fernanda Lopes.              | <b>Projeto de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP: expectativas de jovens diante de um projeto de educação profissional integrada.</b>    | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Doutorado em Educação.                                                          |
| 2017                                                   | SILVA, Alexandre Bernardo da.        | <b>Escolhas possíveis em futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência.</b>                                         | Universidade Nove de Julho - Mestrado em Educação.                                                                      |

|      |                                 |                                                                                                                                                                            |                                                                                  |
|------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 2018 | ARAUJO, Murilo<br>Fernandes de. | <b>Projeto de vida de adolescentes participantes de um programa social de popularização de ciência e tecnologia.</b>                                                       | Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Mestrado em Psicologia.           |
| 2018 | CARLI, Flávio<br>Dalera de.     | <b>Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projetos de vida e processo de ressingularização na escola: um olhar a partir do programa ensino integral em São Paulo.</b> | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Doutorado em Educação.           |
| 2019 | DANZA, Hanna<br>Cebel.          | <b>Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores.</b>                                                             | Universidade de São Paulo - Doutorado em Educação.                               |
| 2019 | SILVA, Henrique<br>Souza da.    | <b>A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno.</b>                                                | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Mestrado em Educação: Currículo. |

**Fonte: Elaborado pela autora, 2020.**

Os trabalhos, teses e dissertações, no quadro vão de 2011 até 2019, trazendo dimensões importantes sobre o Projeto de Vida, visto e analisado de maneiras distintas, destacando-se a sua inserção com jovens em contexto escolar, como um momento oportuno para escolhas sobre o futuro dos adolescentes e jovens. Dessas produções, destacaremos 7 que trabalharam com Projeto de Vida, adolescentes/jovens e Ensino Médio, expondo quais foram os principais debates construídos

Klein (2011) trata da representação da escola na construção do projeto de vida dos estudantes. A autora, mesmo sem contemplar as definições do Projeto de Vida como componente curricular, já sinaliza pontos teóricos que o definem o PV como um recurso/instrumento pedagógico para composição da aprendizagem dos (as) jovens estudantes. A autora se objetiva em analisar a construção desse projeto com auxílio de teóricos da psicologia e da sociologia. Klein (2011) aponta que construções de projetos de vida no ensino médio contribuem para definir quais trajetórias de vida que esses estudantes escolherão e essas escolhas se fundamentam em aspectos hedonistas, como uma característica de sujeitos contemporâneos. Com o trabalho de Klein (2011) podemos verificar que essa temática circunda os (as) jovens há bastante tempo e nos ajuda a projetar o Projeto de Vida como recurso didático-curricular para subsidiar os (as) jovens estudantes durante o Ensino Médio.

Souza (2015) fala do Projeto de Vida como um instrumento que ajuda nas escolhas dos estudantes que estudam no modelo de escola técnico integrado. Essa construção e escolhas colaboram para aquisição de uma consciência crítica, uma postura autônoma e uma ação cidadã, esta última se cumpre na posição de protagonistas sociais.

Anjos (2017) articula o Projeto de Vida com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como suporte o questionário socioeconômico do ENEM 2012. O autor pode investigar sobre como os estudantes podem usar a realização do exame para o

autoconhecimento, além da sua possibilidade para escolhas sobre vida profissional e social. Desta forma, Anjos (2017) verificou que a situação social de estudantes brancos e negros variam, influenciando suas escolhas para vida acadêmica e profissional.

Fodra (2017) apresenta o Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio no estado de São Paulo. A autora apresenta a história da Educação Integral, com suas inúmeras experiências de escolas e programas no Brasil, além de explorar as experiências de professores de História que geralmente ministram as aulas de Projeto de Vida. Fodra (2017) destaca a relação da disciplina de História com a de Projeto de Vida, cujas aulas visavam trabalhar com histórias de vida, noção sobre participação dos sujeitos na sociedade, da responsabilidade dos jovens e as escolhas para vida adulta.

Silva (2017) apresenta o Projeto de Vida com relação à escolha profissional dos estudantes no ensino médio, expondo que essa fase da educação coloca várias questões para escolhas sobre o futuro, sendo a escola um espaço que possa responder e suprir suas inquietações. Além disso, Silva (2017) demonstra o antagonismo dos estudantes de escola particular e outros de escola pública. O estudante da escola particular, geralmente, pensa e constrói seu projeto de vida profissional a partir de curso superior, já os estudantes de escolas públicas não se sentem confiantes para conseguirem ingressar em curso superior. O autor destaca a função da escola nesse processo, seja ela pública ou privada, em que estas devem oportunizar uma formação de qualidade, pondo os(as) estudantes em contato com possíveis caminhos profissionais e para satisfação pessoal, conferindo mais segurança aos estudantes.

Carli (2018) analisa o Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida dos estudantes de escolas de Ensino Integral em São Paulo, como concepções que favorecem a aquisição do conhecimento de si e do mundo, além de fortalecer o ensino propedêutico. A autora propõe a ressingularização das juventudes e seus Projetos de Vida, bem como da escola vista também na forma pluralizada, sendo um espaço que constitui diferentes formas de ser e estar na sociedade e, por isso, produz significados e resultados diferentes nos estudantes.

Silva (2019) tem sua pesquisa voltada para analisar o Projeto de Vida também como um componente curricular do ensino médio. Nesse trabalho podemos verificar como as abordagens pedagógicas devem ser construídas para integração dos estudantes, contemplando as diversas identidades, numa perspectiva contemporânea. Por isso, a história da educação brasileira e do ensino público ajudam nas modificações das políticas educacionais, nesse sentido o currículo escolar também muda, fazendo surgir novas experiências pedagógicas.

Analisar o Projeto de Vida como componente curricular é algo ainda recente nas produções acadêmicas, tendo em vista que apenas os trabalhos de Fodra (2015) e Silva (2019)

se dedicam a esse sentido. Uma pesquisa dá ênfase à Educação Integral e os professores de História como condutores desse componente. A outra, respectivamente, objetiva explorar a organização curricular e formativa desse componente na sua inserção nas escolas públicas de São Paulo em 2012.

Cada trabalho demarca um aspecto importante sob a ótica do Projeto de Vida como um elemento que ajuda na construção de escolha sobre e para o futuro, relacionando-se com questões que se sobressaem nos diferentes perfis de jovens. Nas experiências das escolas da Paraíba, o componente é inserido no currículo como um slogan, pois os cadernos elaborados pelo ICE e Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba (2018, 2019, 2020) mencionam o Projeto de Vida como o eixo central da escola, pois a aprendizagem deve caminhar junto às escolhas e à construção de estratégias para o futuro dos estudantes.

Na composição do percurso metodológico desta pesquisa temos os recursos que nos ajudam na organização dos dados teóricos e empíricos. No próximo tópico, abordaremos os elementos que colaboram com o encaixe das peças que constituem a pesquisa, ressaltando a importância da Teoria Fundamentada, por esta permitir a circularidade entre campo empírico e estruturação teórica. Por isso, ela está presente em todo o processo, desde o contato à seleção dos documentos, espaços e sujeitos, para assim, coletar e produzir os marcos essenciais à esta pesquisa.

#### **1.4 Encaixe Metodológico na pesquisa**

O percurso metodológico se configura como um dos pontos de estruturação da pesquisa. Sua construção contínua possibilita ao pesquisador demarcar conceitos e fazer análises sobre os elementos que circundam a pesquisa. Neste trabalho, a metodologia se ancora em pressupostos da Abordagem Qualitativa e Teoria Fundamentada, destacando-se a singularidade no processo de levantamento e análise dos dados. No percurso da estruturação da pesquisa, trabalhamos com intenções e impressões. À medida em que se encontravam novas peças, estas iam se encaixando e construindo o todo teórico e empírico da pesquisa.

A ida às escolas para conversar com as coordenadoras de algumas ECI's; ida à Comissão Executiva de Educação Integral; a escolha do campo e sujeitos de investigação desta pesquisa; o contato e levantamento dos documentos que dão norte para implementação das ECI's e reformulações do currículo do Ensino Médio; a aplicação inicial dos questionários e solicitação das cartas para composição final dos dados sobre o período isolamento, são os elementos para

a constituição deste trabalho. Todo esse processo de construção foi acontecendo e permitindo a circularidade e ajustes nas fases da pesquisa.

Destaca-se que a pesquisa passou por avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, com aprovação pelo Parecer de nº4.005.676. Asseguramos a preservação das identidades pessoais dos participantes, seguindo as orientações éticas para pesquisas com envolvem seres humanos.

A escolha do método nos ajudou não só a detalhar e instrumentalizar a pesquisa, como também expôs a forma como olhamos para tal recurso metodológico, além de caracterizar as questões que se sobrepõem na pesquisa ajudando a organizá-la, e consequentemente, a orientar o nosso pensamento.

Na construção de pesquisas científicas temos que identificar qual referencial metodológico mais adequado para alcançar os objetivos constituídos. Por isso, o próprio objeto de estudo pode apresentar algumas pistas de qual ou quais caminhos metodológicos seguir. Na elaboração de trabalhos e pesquisas acadêmicas, o processo metodológico é uma etapa estruturante, sendo imprescindível o conhecimento dos conceitos e processos necessários para operacionalizá-los (FLICK, 2009).

No delineamento do processo investigativo, a Teoria Fundamentada serviu como âncora para a construção dos dados e desenho da pesquisa, trabalhando teoria e aporte empírico. Flick (2009, p. 96) descreve esse processo da seguinte forma: “As teorias não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas sim ‘descobertas’ e formuladas no trabalho com o campo e com os dados empíricos ali encontrados.”

O processo metodológico, além de ser caracterizado como de Abordagem Qualitativa, utiliza a Análise Documental articulada à Teoria Fundamenta, a fim de especificar os principais elementos que constituíram os apontamentos feitos. Colaboraram para o encaminhamento dos próximos passos da pesquisa: a escolha de cada lei, documento, material, das séries, instrumentos e processo de análises de alguns dados provisórios. Todas as peças foram fundamentais para o desenho do percurso metodológico desta pesquisa. A seguir, exploramos as arguições quanto aos componentes da rota metodológica.

#### *1.4.1 Abordagem Qualitativa*

Traçar o desenho investigativo é uma fase importante para a pesquisa, sendo uma etapa para o(a) pesquisador(a) organizar o que irá investigar. As pesquisas podem ser de caráter

qualitativo e quantitativo. Strauss e Corbin (2002) apontam que a abordagem qualitativa é aquela de qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas que não podem ser alcançadas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Podem ser investigações sobre a vida das pessoas, experiências, comportamentos, emoções e sentimentos, bem como quanto ao funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e a interação entre pessoas e grupos.

Quanto às etapas do processo de pesquisa, sobre o cuidado que o pesquisador deve ter ao recorrer à pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 95) destaca: “se o pesquisador quiser fazer pesquisa qualitativa, precisará levar em consideração, ainda mais, o fato de que há uma interdependência mútua das etapas isoladas do processo de pesquisa”.

Já Bodgan (2010) diz que a pesquisa qualitativa é apresentada através de teóricos que contribuíram com a criação da sua conceituação, a demarcação do seu campo investigativo e utilização nas diversas ciências humanas. Assim, as pesquisas realizadas no campo da Educação, tendo como fio condutor a pesquisa qualitativa, possibilitaram a emergência e aprimoramento de paradigmas teórico-metodológicos.

#### *1.4.2 Teoria Fundamentada*

A Teoria Fundamentada (TF) nasceu a partir do Interacionismo Simbólico, com definições teóricas estruturadas por Barney Glaser e Anselm Strauss (1967), sociólogos que também têm suas raízes na Universidade de Chicago e conhecem os escritos de Blumer (1980), além de todos os outros teóricos que tinham visibilidade por suas escritas.

Esse processo histórico contribuiu para a composição de aspectos característicos da Teoria Fundamentada, tendo em vista que sua intenção se volta para a organização das etapas do processo metodológico, dos objetivos, categorias teóricas e analíticas.

Na Teoria Fundamentada, o processo de estruturação metodológica acontece já em contato com os dados, mesmo que seja por observações, na aproximação do referencial ou na construção de questionários preliminares (CHARMAZ, 2009). Por isso, na Teoria Fundamentada, a abordagem qualitativa acontece de forma diferente:

Na Teoria Fundamentada, os esquemas teóricos se diferenciam da pesquisa quantitativa tradicional. Não usamos as teorias para deduzir hipóteses específicas antes da coleta dos dados. Os conceitos do interacionismo simbólico visam à informar a minha concepção do mundo. Assim, esses conceitos influenciam o que eu vejo e como o vejo, semelhante ao modo como

as perspectivas de outros pesquisadores os influenciam. Contudo, esses conceitos permanecem como pano de fundo até que se tornem relevantes aos problemas analíticos imediatos. O seu argumento revela a forma como você quer que os leitores considerem a sua análise [...]. Em comparação, os pesquisadores que utilizam um plano quantitativo tradicional invocam uma teoria estabelecida e deduzem as hipóteses a partir dela antes de realizarem os seus estudos. Para eles, a teoria a ser utilizada no referencial teórico já está ali. (CHARMAZ, 2009, p. 227)

A Teoria Fundamentada, sendo explorada como método (dependendo da sua aplicação e do contato com o campo e sujeitos pesquisados), permite a organização dos elementos observados a partir do contato com o campo empírico, por isto não se espera o levantamento dos elementos analíticos, pois este vai se construindo na medida em que se está inserido no campo (STRAUSS; CORBIN, 2002). Além disso, a Teoria Fundamentada se interessa por aspectos e realidades sociais subjetivas, tendo como objetivo a interpretação dos dados para além da materialidade.

Os autores Strauss e Corbin (2002) apontam que as pesquisas que utilizam essa teoria abordam dimensões sobre a vida das pessoas, experiências, comportamentos, emoções e sentimentos, bem como quanto ao funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e a interação entre as nações (aspectos investigativos que se aproximam do Interacionismo Simbólico).

O método na pesquisa colabora para que se pense no objeto explorado e nos elementos que serão utilizados, a fim de que não se deixe de evidenciar pontos importantes do universo investigado. Essa categorização dos elementos serve como um esquema prático para a Teoria e, por isso, não se adentra ao campo empírico sem uma esquematização panorâmica, sendo necessário o mínimo de orientação para que o pesquisador não se perca no levantamento dos dados. Alguns de seus dados podem ser quantificados, mas a maior parte da análise é interpretativa. São possibilidades próximas aos contextos sociais, culturais, que pesquisam sobre a vida das pessoas, experiências, comportamentos, emoções e sentimentos.

Para a esquematização do processo de utilização da TF apresentaremos uma descrição que Charmaz (2009, p. 19) traz em seu livro, uma sequência de apontamentos que demarcam as etapas e fatores importantes para aquisição e análise dos dados:

- O envolvimento simultâneo da coleta e análise dos dados;
- A construção de códigos e categorias analíticas a partir dos dados e não de hipóteses preconcebidas e logicamente deduzidas;
- A utilização do método comparativo constante, que compreende a elaboração de comparações durante cada etapa da análise;

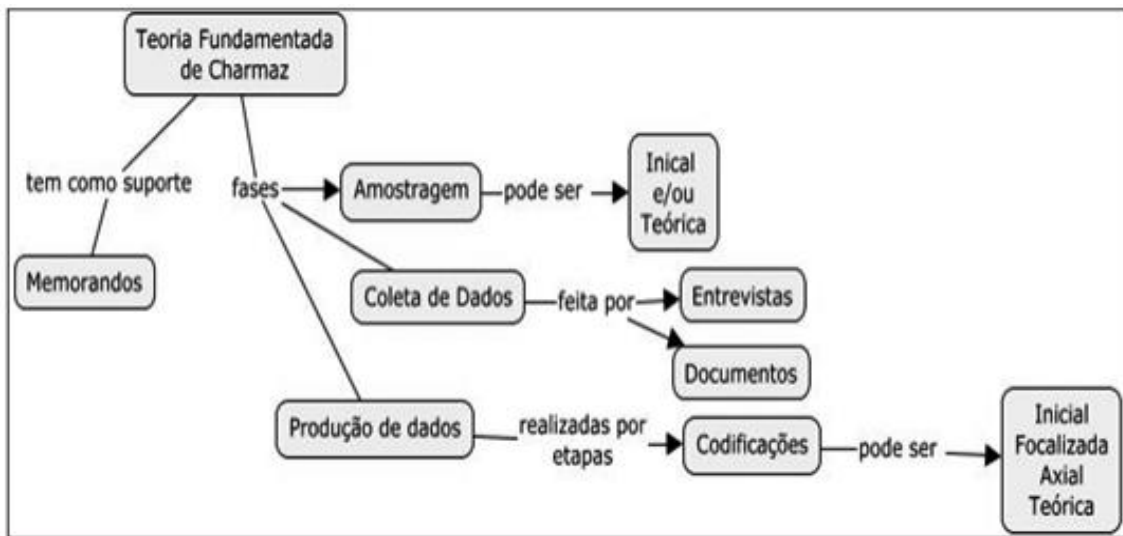
- O avanço de memorandos para elaborar categorias, especificar as suas propriedades, determinar relações entre categorias e identificar lacunas;
- A amostragem dirigida à construção da teoria, e não visando à representatividade populacional;
- A realização da revisão bibliográfica após o desenvolvimento de uma análise independente.

As técnicas para análise dos dados, seguindo as orientações da Teoria Fundamentada, também podem ocorrer através de análise textual, esta que pode ser de caráter documental e/ou retirada dos dados obtidos em questionários e/ou entrevistas. Esses dados da análise textual contemplam sentidos que são necessários serem colocados na pesquisa.

Com os dados e análises textuais, segue-se para o processo de codificação, este que requer a atenção e profundo cuidado do(a) pesquisador(a) para identificar os códigos e, posteriormente, codificação, afunilando os dados até chegar na apresentação da Teoria. Esse processo não ocorre necessariamente de forma linear e o(a) pesquisador(a) pode voltar aos dados para tratar ou descobrir novos códigos que produzam categorias e eixos analíticos significativos. Como ressaltam Prigol e Behrens (2019, p. 4):

Outro princípio desse método é o trabalho simultâneo da interdependência e do encadeamento circular de todas as ações do processo de pesquisa, favorecendo o conhecimento dos dados sob um novo ângulo e a exploração de ideias sobre os dados, permitindo ao pesquisador um direcionamento analítico.

Para compreensão mais sistematizada da Teoria Fundamentada recorreremos à esquematização de Prigol e Behrens (2019), produzida a partir das explicações de Charmaz (2009) sobre as etapas da Teoria Fundamentada.

**Figura 1: Etapas da Teoria Fundamentada**

**Fonte:** Elaborado por Prigol e Behrens<sup>2</sup> (2019, p. 5).

Na figura 1, apresenta-se uma sequência de elementos usados com a produção de memorandos em todo processo, nos quais o(a) pesquisador(a) pode redigir impressões e detalhes da estruturação da pesquisa. Por conseguinte, há exploração de textos e documentos para bases conceituais e arguições, que são nortes para os dados empíricos.

Para o tratamento dos dados recorreremos às Codificações Teórica, Inicial, Focalizada e Axial. Cada codificação tem suas especificidades. De forma precisa, o tratamento dos dados e sua seleção dependem de técnicas aplicadas à cada processo de codificação. A análise textual e codificação teórica estão presentes em todos os capítulos. Conseguimos, no contato com os documentos, identificar os seguintes eixos analíticos que permeiam a pesquisa: Educação Integral, Currículo, Projeto de Vida, Ensino Médio e Juventudes.

Como o processo metodológico da pesquisa é construído pouco a pouco, identificou-se, inclusive, que a Teoria Fundamentada demonstra ter aspectos metodológicos próximos aos da disciplina Projeto de Vida, pois ambos são organizados à medida em que seus mediadores identificam elementos relevantes para sua construção/estruturação, para que assim, possa-se refletir sobre suas aplicações e relações sociais.

#### *1.4.3 Campo e sujeitos da pesquisa*

<sup>2</sup> Correção: na imagem, onde tem "INICAL" leia-se "INICIAL".

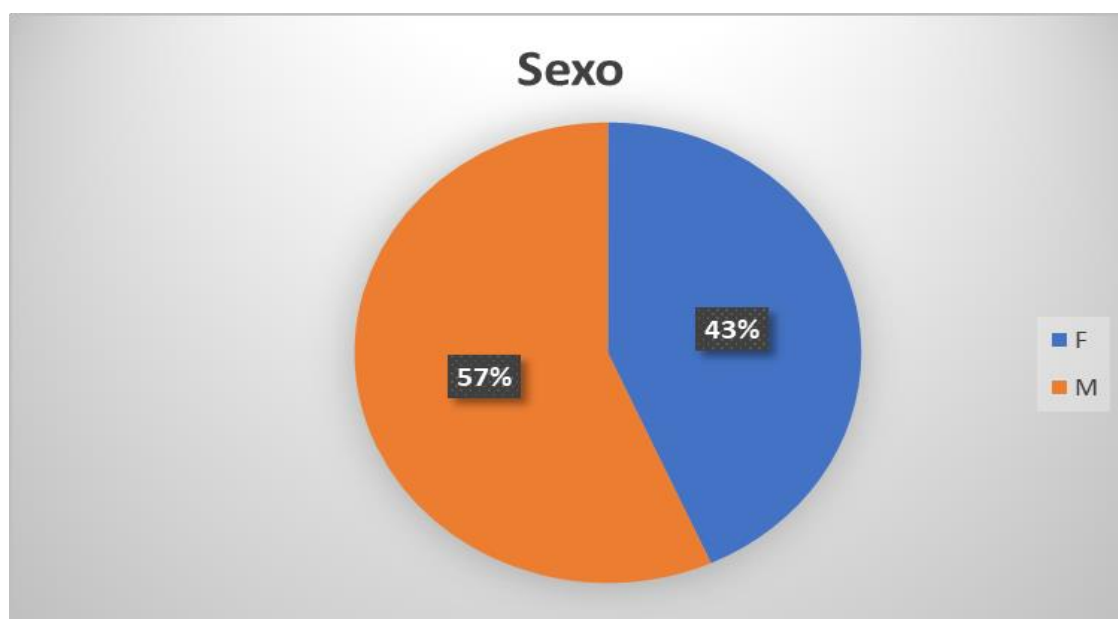
Temos como cenário de pesquisa uma Escola Cidadã Integral, cujo critério de escolha foi ser a escola na qual estudei durante o Ensino Médio, além disso, a escola vem ganhando destaque pela mobilização do grêmio estudantil, melhora das notas dos/as estudantes no ENEM, conseguindo ficar em quinto lugar no ranking das melhores notas de todas as escolas rede estadual e teve nota acima da média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2019. A escola está localizada no bairro dos Bancários, no município de João Pessoa – PB. As Escolas Cidadãs Integrais estão se ampliando e, atualmente, no município de João Pessoa, elas totalizam 22, variando entre Escolas Cidadãs Integrais, Técnicas e Socioeducativas, cada uma com suas especificidades e seu público-alvo, além de terem o currículo diferenciado na sua execução.

A Escola Francisca Ascensão Cunha (FAC) foi inaugurada na década de 1980, no período da Ditadura Militar. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) (PARAÍBA, 2020c) da escola, Francisca Ascensão Cunha era avó do político Ronaldo Cunha Lima e, como forma de homenageá-la, foi escolhido esse nome para a escola e, nesse período, a quantidade de estudantes era mais do que o dobro de matriculados que a escola possui atualmente, cerca de 600 estudantes na época. Foram várias gestões, mudanças do entorno e na organização escolar. Entre essas mudanças estão a adoção do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), no ano de 2013, e, em 2016, a escola passou a funcionar com tempo integral (PARAÍBA, 2020c).

Em 2017, a escola retomou as atividades em período parcial e só em 2018, após algumas reformas, passou a integrar o Programa de Educação Integral da Paraíba, dedicando-se a atender adolescentes e jovens do Ensino Médio nos turnos da manhã e da tarde, sendo o período da noite dedicado para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entre 2018 e 2019, a ECI FAC tinha apenas a proposta de Educação Integral, mas, em 2020, devido à implantação de disciplinas profissionalizantes a partir do 1º ano do Ensino Médio, com a oferta do curso de Design de Interiores, a escola passou para o grupo de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT).

Isto posto, os sujeitos da pesquisa são os dois professores(as) responsáveis pelo componente Projeto de Vida. Quanto aos estudantes, conseguimos que 30 destes respondessem os questionários e 16 que escreveram cartas, sendo representados por alunos(as) do 1º ano que estão em contato com a construção do seu P.V., além dos(as) estudantes que já tiveram a experiência formativa com esse componente curricular e continuam sua construção, os quais integram o 2º e 3º anos do Ensino Médio. Com a finalidade de identificarmos os perfis dos(as) estudantes, apresentamos os seguintes dados:

**Figura 2: Dados de identificação**

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados dos questionários, 2020.

Quanto à faixa etária, 70% dos(as) estudantes possuem idade menor que 18 anos e entre 18 e 21 anos, somam-se 30%. Com a aplicação do questionário conseguimos alguns dados sociodemográficos dos estudantes, sendo 21 menores de 18 anos e 9 maiores de 18 anos. Quanto à raça, se identificaram como Pardo 12, Negros 8, Branco 7 e Amarelo 3. Quanto a orientação sexual, 18 se identificaram como heterossexuais, 4 como bissexuais, 3 como assexuais, 2 como homossexuais, 2 como pansexuais e 1 não respondeu a questão. Interessante esse dado, pela heterogeneidade que eles(as) apontaram, demonstrando que os(as) estudantes tem conhecimento sobre as diferentes orientações sexuais.

Sobre o bairro que residem, a maioria mora no Bancários (15), seguido da Comunidade do Timbó (7), Castelo Branco (2), Jardim Cidade Universitária (2), Cidade dos Colibris (1), José Américo (1), Mangabeira (1) e São José (1). A maioria desses bairros estão localizados na região da Zona Sul no município de João Pessoa. Outro dado refere-se a renda salarial por família, sendo a maioria com renda até 1 salário mínimo (13), entre 1 e 2 salários mínimos (11) e com mais de 3 salários mínimos (6).

A partir das contribuições metodológicas da Teoria Fundamentada, temos o contato permanente com o espaço e sujeitos da pesquisa, além do levantamento de concepções iniciais sobre como o componente curricular Projeto de Vida é implementado, conhecendo quais os princípios didáticos-curriculares que norteiam este componente e captando as concepções iniciais para o material de levantamento de dados.

#### *1.4.4 Instrumentos de coleta e análises dos dados*

Não podemos apresentar a utilização dos questionários, entrevistas com os professores e cartas nesta pesquisa sem antes falarmos dos impactos da pandemia em 2020 por Covid-19 em todo mundo, principalmente no Brasil. Em março do ano de 2020, durante as visitas, fui informada de que os(as) estudantes entrariam em férias coletivas, em virtude dos avanços da doença que acometia outros países e seu contágio se propagava pelo contato com superfícies contaminadas ou com pessoas acometidas pela doença.

Mantive o contato com os professores da disciplina Projeto de Vida por WhatsApp, obtendo as informações atualizadas sobre como estava ocorrendo o contato com os/as estudantes.

Oi Melina, desculpe a demora. Basicamente o que rolou foi uma antecipação de férias durante um mês (entramos em recesso dia 19/04), e agora o governo começa a se movimentar para estimular a produção de material alternativo para os estudantes. Nós, professores, deveremos a princípio, alimentar uma plataforma do governo com roteiros de estudo e atividades para os estudantes, e estes já teriam acesso à plataforma semana que vêm, dia 27 acho, então vai ser aquela coisa meio corrida e mal planejada. (Professor PV 2, 24/04/2020)

A pandemia afetou significativamente a vida dos/as estudantes, professores/as, comunidade e todos/as que estavam diariamente na ECIT FAC. Algumas estratégias foram surgindo para dar continuidade ao ano letivo, assim os desdobramentos dos diversos atores que compõem a comunidade da FAC foi fundamental, “O grêmio continua ativo, promovendo a entrega de cestas básicas na comunidade, e por ordem da secretaria, a comida disponível da merenda, foi repartida entre os alunos beneficiários do bolsa-família.” (PROFESSOR PV 2, 24.04.2020).

Como não houve redução dos números de casos na Paraíba e no Brasil, os (as) discentes tiveram que estudar de forma remota ou buscando as atividades na escola. Aqueles que possuem aparelhos celulares e/ou computadores em casa acessam a plataforma para estudar e assistir as aulas de forma remota. Obtive essas informações por meio de um dos professores da escola e com quem tenho conversado para acompanhar o andamento das aulas e principalmente das aulas de Projeto de Vida. Segundo o mesmo professor, as aulas de P.V. ainda ocorrem, mas com a redução da participação dos alunos, algo em torno de 30% do total de alunos que participavam diariamente. Isso tem fragilizado o engajamento dos(as) estudantes, reflexo de um cenário desmotivador, em virtude do isolamento social em situações precárias.

Segundo o site da Secretaria de Saúde do estado da Paraíba (PARAÍBA, 2020b), a Covid-19 já acometeu mais de 172 mil pessoas em todo o Estado, dentre esses, somam-se mais de 3 mil mortes, com avanços significativos no número de casos. Até o momento, não existe previsão da SEECT para o retorno das aulas presenciais. Existem algumas estratégias que estão sendo pensadas para o ensino remoto, incluindo o uso de plataformas digitais para as aulas.

A pandemia impactou tão profundamente a pesquisa que as entrevistas foram substituídas pela produção de cartas para que eles/elas externassem intimamente como estava ocorrendo o ano letivo e quais os impactos da pandemia frente a esse novo desafio das aulas remotas. Além disso, optamos por não fazer as entrevistas, pois segundo os professores do P.V., a participação seria ainda mais baixa que foi com as cartas. A análise das cartas e mais relatos sobre os impactos da pandemia estão no quarto capítulo.

Sobre os critérios da escolha de métodos e técnicas que fundamentam as pesquisas científicas, Marconi e Lakatos (2003) destacam que a definição dos procedimentos para coleta dos dados está vinculada a algumas indagações produzidas pela pesquisa e para respondê-las, deve-se recorrer ao método ou técnica que possa produzir respostas significativas.

Isto posto, ao operar com a aplicação de questionários apresentamos questões que visam à apreciação de informações significativas, explorando através das questões abertas e fechadas informações relativas às impressões preliminares dos estudantes sobre a organização da ECI e das aulas de Projeto de Vida. Desta forma, seguimos as orientações de Gil (2008, p. 121), a saber:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico, cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Operacionalizando esse processo, algumas regras precisam ser seguidas, como a organização dos temas que permitem o agrupamento de determinadas questões; para as questões abertas, a existência de perguntas que desenvolvam argumentos e não a exposição pontual das ideias do respondente; e para levantar informações pontuais, recorre-se às questões fechadas (objetivas), nas quais o respondente escolhe uma opção dentre um grupo que é exposto de forma

sequenciada. As questões fechadas podem ser de *Exclusividade ou Exaustiva*, assim examinamos de forma homogênea ou diversificada determinados fatores. (GIL, 2008).

Seguindo essas ideias, o questionário (Apêndice 4) aplicado a um grupo de 30 estudantes da 1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio foi dividido em três categorias: identificação, análise do currículo e apreciação sobre o Projeto de Vida. Buscamos explorar questões iniciais sobre a identidade, escolhas de estudar na escola, escolhas para o futuro, relação com os professores e colegas, perspectivas sobre a ECI e sobre o componente Projeto de Vida. Além da exploração desses elementos com questões de alternativas específicas, elaboramos questões com alternativas gerais com as seguintes opções: “Nunca, Raramente, Às vezes, Frequentemente, Sempre; Discordo totalmente, Discordo, Indiferente, Concordo, Concordo totalmente; Totalmente irrelevante, Irrelevante, Parcialmente relevante, Relevante, Totalmente relevante”, conforme a indicação das escalas de cinco pontos de Likert.

Quanto às entrevistas, foi realizada a primeira com os professores do componente Projeto de Vida (Apêndice 3). As entrevistas semiestruturadas são outro recurso para obtermos dos participantes impressões mais precisas sobre determinados assuntos. Gil (2008) afirma que a entrevista, dependendo de qual modelo se recorra, permite a interação com os entrevistados, sendo bastante utilizada em pesquisas das áreas humanas, por permitir a maior apreciação das características sociais dos indivíduos. Dessa forma, o participante vai expressando seu ponto de vista e conhecimento. Vale lembrar que quanto mais objetivas essas questões sejam, sem induzir ou gerar ambiguidade nas respostas, os dados terão maior consistência.

A ida à escola teve que ocorrer em vários dias para realizar a aplicação dos questionários e fazer a entrevista com os dois professores de Projeto de Vida. No primeiro contato com os(as) estudantes, justifiquei o motivo de escolha da ECI FAC como campo de investigação, relatando a minha experiência como estudante dessa escola durante o Ensino Médio. Em seguida, houve apresentação dos objetivos da pesquisa e suas etapas. Por fim, a condição ética da pesquisa foi colocada, preservando as identidades e pedindo autorização dos responsáveis pelos menores de 18 anos, com assinaturas dos seus pais ou responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que eles respondessem os questionários e participassem das entrevistas.

A aplicação dos questionários com os(as) estudantes e entrevista com os professores ocorreram antes da pandemia, em dias diferentes, firmando um encontro sempre no dia e horário das aulas de Projeto de Vida. Em um desses dias pude acompanhar uma palestra sobre o Dia Internacional da Mulher, evento organizado pelo grêmio estudantil e que teve a presença de uma doutora especialista da área, com direito à encenação dos estudantes, leitura de poesia e

dublagem da música “Respeita as Minas”, de Kell Smith. Posteriormente, conversei com os membros do grêmio estudantil e almocei com os(as) professores(as) e estudantes.

Os dados obtidos foram organizados e analisados segundo o modelo de Codificação da Teoria Fundamentada. Este processo de codificação, neste trabalho, inicia-se pela Codificação Teórica. Em seguida, faz-se a Codificação Focalizada, selecionando nas falas dos/as respondentes, são códigos in vivo, ou seja, ideias centrais que sistematizam o que ele/ela está expressando. Agrupamos esses códigos e transformamos em categorias:

A codificação focalizada significa utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados. Uma das metas é determinar a adequação daqueles códigos. A codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa. (CHARMAZ, 2009, 87)

Após a realização dessa fragmentação dos dados foram gerados códigos e categorias. Essas categorias são analisadas para realização da Codificação Axial, subtraindo as categorias de análise que apontam novos conceitos. Nessa codificação, o (a) pesquisador (a) responde perguntas que surgem a partir das categorias identificadas e assim se inicia o debate sobre as categorias iniciais levantadas. É um processo denso, complexo e exaustivo dos dados, de forma que o(a) pesquisador(a) extraia o máximo de elementos significativos para se ter um dado fiel ao sentido que exprime as respostas dos pesquisados (CHARMAZ, 2009).

A aplicação dos questionários aos estudantes e realização de entrevistas com professores foram fundamentais para conseguir traçar alguns dados que foram tratados pelos processos de Codificação Inicial, Focalizada e Axial, resultando nas categorias de análise nos tópicos do Capítulo 3. Utilizamos ainda, o próprio Word 2016 para o processo de Codificação Inicial e Focalizada e assim apresentar os códigos. Já a Codificação Axial, possibilitou a identificação das categorias, subcategorias e conceitos iniciais. Além desse processo, analisamos algumas questões objetivas que geraram dados quantitativos no Excel 2016.

## **1.5 Apresentação dos capítulos**

Diante do percurso construído, temos os eixos analíticos que surgem do contato com o campo, sujeitos, materiais, documentos, leis e questionários, resultando nos capítulos teóricos.

Apoiados por esses elementos primários, atravessando toda escrita e dando base para a pesquisa, temos no segundo capítulo a dimensão histórica da Educação Integral no Brasil e seus

principais expoentes, bem como as experiências de escolas e programas realizados, tendo a educação pautada para superação das lacunas da sociedade e readaptação do currículo nesse cenário.

Temos ainda, as concepções que diferenciam os modelos de escolas em Tempo Integral, de Educação Integral e Cidadã Integral. Posteriormente, a exposição da implantação e ampliação das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba e suas especificidades. Por fim, abordamos questões que circundam a construção histórica do eixo de Educação Integral, articulando-se aos outros eixos de Ensino Médio, Currículo através das experiências, até chegarmos às Escolas Cidadã Integrais da Paraíba com suas especificidades, sobretudo, as particularidades curriculares.

Apresentando as especificidades das ECI's e demais conceitos associados, surgem outros nortes para exploração. Nesse sentido, há imersão nas orientações técnicas dos documentos e exploração dos sentidos que estão sendo pautados para o Ensino Médio, analisando as incorporações de temas sobre/para as juventudes. Por isso, o terceiro capítulo apresenta em seus tópicos a exploração da Política Educacional para o Ensino Médio, com vistas às adaptações curriculares, a função social da escola para construção dos Projetos de Vida dos estudantes, a experiência da educação para juventudes plurais na ECIT FAC e dimensão pedagógica do componente Projeto de Vida para os jovens.

Ainda no terceiro capítulo, as respostas dos questionários aplicado aos estudantes são explorados com base no processo já explicado da Teoria Fundamentada, demarcando eixos centrais extraídos das falas dos/as jovens estudantes, que norteiam a discussão teórica. Já as entrevistas feita com os professores foram elementos consideráveis para atingirmos os objetivos mensurados nesta pesquisa e encorpar os dados sobre as experiências dos jovens frente aos novos desafios didáticos-curriculares que ocorrem no Novo Ensino Médio.

No quarto capítulo, a discussão é desenhada pelas falas dos (as) jovens estudantes que, diante do cenário instalado no ano de 2020, tiveram que enfrentar outras mudanças, para além de novos arranjos curriculares. As cartas elaboradas pelos (as) jovens, endossam os impactos da pandemia em suas vidas, e conseqüentemente, na sua relação com a escola e aprendizagem. Conforme os relatos são apresentados, conseguimos analisar alguns pontos que se relacionam aos trabalhos na disciplina Projeto de Vida, apontando uma de nossas conclusões, a relevância em abordar temas que tratam sobre escolhas e sentidos da/para vida desde a infância.

Um dos desfechos desta pesquisa foi dar visibilidade a um componente que se insere no currículo do Ensino Médio com tantas brechas e fragilidades. Apesar da sua forte relevância na formação dos (as) jovens estudantes, o componente Projeto de Vida está posto numa versão

ainda infantilizada e performática, dentro de um modelo de Escola Cidadã Integral e, por isso, noções para além da inserção no mercado de trabalho e bons desempenhos na vida adulta precisam ser discutidas. Acreditamos na contribuição que esse componente poderá repercutir na formação dos (as) estudantes, principalmente se estes ocorrerem ao longo de toda educação básica e não apenas durante o Ensino Médio.

## **CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS E CONTRAPONTO**

Este capítulo discute a Educação Integral como inspiração para as diversas experiências que ocorreram ao longo desses últimos anos na educação pública no Brasil, fazendo surgir e ampliar as escolas que tinham como proposta ofertar processos educativos mais integrados, trazendo novos arranjos didático-curriculares, inclusive a ampliação do tempo escolar. Um movimento que ganhou força com ajuda de alguns expoentes da educação, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que contribuíram com o surgimento de alguns programas, projetos e modelos de escolas.

Assim, a partir das contribuições desses(a) autores(a), buscamos apontar horizontes, mudanças, perspectivas didático-curriculares para que os modos de ensinar e toda estrutura escolar fomentasse mais que a reprodução de conteúdo, mais que a ampliação do tempo escolar, dos espaços. São teóricos que demarcam a luta pela educação democrática e que não fosse palco de desigualdades. São questões que podemos categorizar com a ajuda da Teoria Fundamentada e suas diretrizes metodológicas, especialmente para nortear o debate teórico que apontamos nos tópicos deste capítulo.

As questões que se debruçam nessa fase da escrita/pesquisa conduziram todo contexto atual da intencionalidade educativa integral para chegarmos às experiências de um modelo próprio de educação cidadã integral nas escolas públicas estaduais de João Pessoa.

### **2.1 Precusores teóricos da Educação Integral no Brasil**

Anísio Teixeira (1900-1971), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Paulo Freire (1921-1997) estão envolvidos no processo histórico da defesa da Educação Integral no Brasil, pois cada um traz sua contribuição teórica e de experiências práticas acerca das questões presentes nas escolas que revelam princípios para a formação integral do sujeito na e pela escola. É importante frisar que cada um desses educadores deixou sua marca e características na educação brasileira, seja na ênfase da democratização do ensino, na cultura, pensando mais no social e na população pobre excluída, seja nas vivências e relações dos estudantes com o mundo que o cerca, com sua realidade e limitações, com vistas a tornar o processo de escolarização mais humano, sensível.

Durante um longo período, tivemos diversos fatos que foram modificando a identidade da escola pública brasileira. Analisar a história dos principais construtores dessas mudanças e investigar as lacunas que foram preenchidas por propostas, programas e Política Educacional,

permite-nos compreender melhor a trajetória da educação pública, sobretudo, sua intencionalidade.

Anísio, Darcy e Freire se dedicaram intensamente e suas propostas eram para os sujeitos integrais e de direitos, buscando articular conteúdos regulares com dimensões sociais, então em virtude dessa investida na educação, outros segmentos sociais foram externando suas revoltas, indignações e lutas.

Antes de apresentarmos as especificidades da Educação Integral, pensemos: para quem a educação servia em seu modelo integral? Esse modelo já existia antes das primeiras experiências propostas pelo educador Anísio Teixeira? Como os expoentes da Educação Integral contribuíram para o surgimento de programas e novos modelos de organização escolar e curricular?

Essas perguntas nos ajudam a compreender os acontecimentos na educação brasileira, traçando uma linha histórica para analisar para quem se pensava a educação em Tempo Integral no Brasil, antes mesmo das primeiras experiências e propostas de Anísio Teixeira. Segundo Giolo (2012) no período imperial aspectos desse modelo já existiam para pessoas importantes da sociedade.

[...] a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial era também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo se pode dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. (GIOLO, 2012, p. 95)

A educação para a população mais pobre sempre envolvia finalidades de controle social e as escolas eram espaços destinados ao Ensino Básico, objetivando-se apenas alfabetizar esses sujeitos para sua inserção no mercado de trabalho: “A rede para atender à elite foi erigida como suntuoso em todos os sentidos: prédios enormes, imponentes e bem situados nos centros urbanos, equipamentos e material pedagógico de ponta [...]” (GIOLO, 2012, p. 97).

Com inspiração dos movimentos escolanovistas, intensificaram-se os debates da escola pública pensada para inserção das camadas rejeitadas nas décadas de 1920, 1930 e 1940. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974), defendia a Educação Integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado [...]” (GADOTTI, 2009, p. 22).

Cavaliere (2010) questiona a bandeira higienista que carregava a mudança da escola pública através da proposta pela Educação Nova. Viam-se argumentos questionáveis, pois se

por um lado saímos de um período em que a educação se fundamentava para base elitista, por outro, entrávamos no período Brasil-República, com ideias para educação contraditórias, tendo como slogan a libertação do povo da ignorância, que era um projeto de escola que melhorasse a “imagem” da população brasileira.

Anísio Teixeira (1900-1971), teve sua formação dentro das escolas religiosas e investiu sua vida acadêmica e política em melhorar não só o ensino no Brasil, mas também, todo contexto escolar e formação digna para os professores. Com sua ida ao Canadá e Estados Unidos, após retornar de seus estudos e ter contato com as novas experiências pedagógicas, ele recebeu grande influência dos escolanovistas, sobretudo de John Dewey, como ressaltam Chagas, Silva e Souza (2012, p. 73):

Educação identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e com a cultura popular.

Assim, a escola brasileira deveria acompanhar as renovações pedagógicas que aconteciam nesses outros países. Anísio Teixeira não caracterizou esse modelo de educação, inovadora para a época, como de “Educação Integral”, porém alguns teóricos que têm contato com suas ideias veem aspectos significados próximos aos das concepções de Educação Integral. Sua proposta para educação brasileira tinha aspectos renovadores, que se articula com perspectivas de avanços e de educação pública de qualidade para população brasileira (SEVERO, 2011).

As ideias de Anísio avançavam as ideias para época, frente a suas inquietações, o educador buscava se inserir politicamente para assegurar a implantação de suas propostas. Severo (2011) explica que a proposta para educação de Anísio buscava atualizar o país para se aproximar as dimensões pedagógicas inovadoras que ele pode conhecer nos Estados Unidos. O Brasil, pela visão de Anísio, se encontrava em um atraso significativo e isso impedia o progresso nacional, visto que a educação de qualidade só era ofertada as elites. O conhecimento que fosse pautado em perspectivas internacionais e científicas, com finalidade da apropriação do cultural da população que até aquele momento não tinham na educação pública, aproximações com as novidades da ciência e isso fez ele investir nos programas e modelos de escolas que pudesse trabalhar/experimentar suas concepções (SEVERO, 2011).

Em 1950, Anísio Teixeira inaugura as Escolas Parques, para depois lançar também as Escolas Laboratórios e Escolas Experimentais no Rio de Janeiro. Como muitos autores falam,

esse é um passo para constituição da *gênese da Educação Integral no Brasil* (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

As contribuições de Anísio Teixeira para educação brasileira e para as experiências de escolas de educação e tempo integral foram diversas, temos instituições públicas que foram durante seu ofício público, como as Escolas-Parques, a Universidade do Distrito Federal, Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, além de estar à frente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do instituto que leva seu nome, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

É inquestionável a luta de Teixeira por uma educação que fomentasse a democracia em seus aspectos, a atualização dos padrões escolares, buscando a excelência e acompanhamento das mudanças que aconteciam no mundo. Por isso, enquanto político e militante pela educação, usufruiu de suas funções administrativas para efetivar essas mudanças na educação brasileira.

Darcy Ribeiro (1922-1997), nascido em Minas Gerais, escreveu sua história na educação brasileira com a colaboração na construção da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961, que começou a ser escrita justamente para suprir as reivindicações dos movimentos sociais. O nome de Darcy Ribeiro é recorrente nas discussões educacionais, geralmente citado para exposição da reformulação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) em 1980, no Rio de Janeiro, governo de sr. Leonel Brizola. Segundo Chagas, Silva e Souza (2012), Darcy focava seus esforços para dar continuidade às ideias de Anísio Teixeira, com ampliação e melhorias das escolas de Educação Integral. Ambos foram amigos e comungavam das mesmas finalidades para os mais desvalidos, a melhoria da Política Educacional e escola pública, e a vida política foi a oportunidade que Teixeira e Ribeiro encontram para realização de suas propostas.

A criação da Constituição Federal de 1988, representa o marco de um Estado pautado na democracia. Neste sentido, propostas para a efetivação dos direitos populares foram organizadas nos documentos e pautas, como o direito à educação, garantido para que esta seja ofertada pelas diferentes esferas públicas. Então, a educação passou a *ser um direito da sociedade e dever do estado e da família*, conforme expõe o art. 205. Além do direito à educação, em 2015 *a cultura, ciência, tecnologia, a pesquisa e inovação*, são acrescentados na incumbência de endossarem os direitos básicos da população.

Imbuído por mudanças estruturais, o cenário político da educação brasileira ganha uma representação importante, quando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), lei nº 9394/96, nasce para assegurar o dever do Estado quanto à educação pública, bem como

sua estruturação e efetivação. Mais uma vez, há participação de Darcy Ribeiro nesse processo, pois ele foi um dos aprovadores da lei enquanto senador em 1996 (GIOLO, 2012).

Esse foi um marcador importante para a história da educação brasileira, tendo em vista que na LDBN 1996, alguns aspectos foram sendo inseridos à medida que outras lacunas surgiam, como a ideia de Jornada Integral e Tempo Integral para Educação Infantil e Ensino Fundamental. A preocupação com a formação integral se insere só em 2017, após a proposta de reforma do Ensino Médio. (BRASIL, 1996).

Apesar dessa lei contemplar as intencionalidades para Educação Infantil e Ensino Fundamental, nossa ênfase está no Ensino Médio, analisando o quanto essa etapa sofreu e sofre mudanças na sua política e organização. Por isso, questionaremos os impactos dessas alterações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no currículo, na prática pedagógica, e principalmente, nos significados que estão sendo construídos/sentidos pelos estudantes do Ensino Médio. Destarte, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei 9394/96, temos as seguintes orientações para o Ensino Médio, de acordo com o art. 35:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
  - III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, p.12)

Retornando ao enredo anunciado, temos Paulo Freire (1921-1997) que teve contato com Darcy Ribeiro e conhecia as investidas que o educador tinha feito e contribuído para a educação brasileira, bem como compartilhavam das mesmas finalidades. Freire entra na discussão da Educação Integral com as articulações de ideias sobre ser cidadão e ter seus direitos relevados dentro do contexto escolar (HENZ, 2012). A escola era vista como espaço transformador e os espaços fora dela como contexto com os quais o projeto escolar deve se articular, acreditava que os tempos e espaços escolares são para formação crítica, vivências produtivas e com significados (ANTUNES; PADILHA, 2010).

Freire (1996) expressava a libertação crítica e emancipatória através da educação, colabora com a sensibilidade na educação, com a valorização da ação docente, mundo do

educando. Brandão (2012) e Henz (2012), tomados pelas colocações de Freire para educação, sobretudo, para as experiências que o educador teve com a Educação Integral através das suas contribuições humanísticas, populares e sensíveis, demarcou outro sentindo para as escolas de Educação Integral.

Conforme Severo e Zucchetti (2020) a educação integral, segundo as ideias de Freire, visava o aproveitamento de espaços escolares e outros espaços do mundo dos sujeitos para promoção de atividades que os integravam como cidadãos, na construção de concepções humanísticas, cognitivas, culturais, reflexivas.

Temos agora outras preocupações, a resignificação das ações pedagógicas em sua totalidade, onde o(a) professor(a) tinha que abandonar a posição autoritária e reprodutivista, com centralidade na exposição dos conteúdos, modelo que Freire (1987) denominava de “educação bancária”. Ação pedagógica na dimensão integradora de Paulo Freire põe o sujeito como um *ser mais, ser consciente, ser coletivo, ser humanizado*, o(a) educador(a) como condutor desse processo e por isso, mais ainda ouvinte, criativo(a), indagador(a), compreensivo (a) (FREIRE, 1987).

Tomada por esses aspectos, a Educação Cidadã e a Cidade Educadora foram projetos de Paulo Freire que visavam à articulação das propostas já até então pensadas, aliando democracia, cultura e política. Além disso, Gadotti (2009, p. 57) salienta a relação da sociedade e Estado na efetivação da Educação Cidadã Integral,

A escola pública cidadã é a estratégia para diminuir as desigualdades e para colocar o país no rol dos países mais desenvolvidos social e economicamente. E como a educação será um bem para todos quando todos forem pela educação, é importante envolver no projeto educacional a sociedade como um todo. O Estado sozinho não conseguirá recuperar o nosso grande atraso no campo da educação. Será preciso o envolvimento de toda a sociedade. Daí a importância de a educação integral ser assumida não só como um projeto de governo e da Secretaria de Educação, mas como um projeto da sociedade.

Esses expoentes e suas experiências com a educação brasileira constroem vivências capazes de irem se moldando a partir da demanda do povo. Moll (2012) descreve quais dimensões os projetos pedagógicos idealizados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro deveriam contemplar:

[...] esse aumento se fazia (se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico cognitivo, afetivo, político, moral e pudesse incidir na superação das

desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar. Cada um projetou um desenho arquitetônico diferenciado de escola, que completasse espaços significativos para o processo de socialização e de construção de conhecimentos. Tais espaços incluíam amplas bibliotecas, espaços esportivos, cozinhas e refeitórios, pátios que proporcionavam o convívio informal, salas temáticas para a dança, o teatro, as artes e os trabalhos manuais, além de prédios específicos para a aprendizagem do currículo escolar que no projeto de Anísio era denominado escolas-classes, nome que ainda hoje identifica as escolas públicas da cidade de Brasília (DF). (MOLL, 2012, p. 130)

De toda forma, a perspectiva de Educação Integral foi reformulada por esses autores e seus projetos e modelos de escolas foram fundamentais para chegarmos aos princípios que defendemos hoje. Então, pensar na formação dos(as) estudantes de Ensino Médio está para além de perspectivas conteudistas, visto que deve se constituir em um momento no qual jovens possam vivenciar experiências que promovam o seu desenvolvimento multidimensional, visando à formação integral. O poder público tem um papel essencial na efetivação desses caminhos formativos, através de políticas de financiamento, desenvolvimento curricular e formação docente adequadas a essa finalidade.

Com a apresentação dos principais expoentes da Educação Integral no Brasil, seguiremos abordando as variações dos termos apresentados ao longo da história da Educação Integral, para representar a ampliação de mais tempo e espaço escolar. Nesse sentido, o tópico a seguir trata das definições sobre Jornada Ampliada, escolas em Tempo Integral, de Educação Integral, ponderando sobre as ações que existem nesses modelos/programas de educação pensada para integralidade dos sujeitos.

## **2.2 Uma revisão sobre os conceitos de Jornada Ampliada, Educação em Tempo Integral e Educação Integral**

A jornada ampliada na escola pública brasileira ganha suas definições legais para o Ensino Fundamental com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, com as seguintes orientações:

Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (LDB, 1997, p.18)

Para o Ensino Médio, os artigos 24, 26, 35, 36, 44, 61 e 62 da Lei 9.394/96 são alterados e passam a vigorar com as modificações através da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017). Entre as alterações, temos:

§ 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a **formação integral** do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a **construção de seu Projeto de Vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 2, grifo nosso)

Para deixarmos especificadas as diferenças que denotam em alguns momentos certa similaridade nos programas e propostas, Jornada Ampliada é um termo utilizado para definição de mais tempo dentro da escola. Este termo se junta ao de Tempo Integral para estratégias usadas na ampliação do tempo escolar. O conceito de Tempo Integral também é empregado para descrever que o indivíduo pode vivenciar, em diferentes espaços, situações de aprendizagem. Por isso, sua aprendizagem não se restringe ao espaço escolar, ela ocorre em Tempo Integral, ou seja, o tempo todo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011, em sua meta 21, já descrevia a ampliação da jornada escolar em função da escola em Tempo Integral: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de Tempo Integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (PNE, 2001, s/p).

Outro documento que confirma essa ampliação da permanência na escola foi Decreto nº 6.253/2007 que determina “Art. 20. Será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, s/p).

Para Cavaliere (2002), não havia arranjos, definições e formação para implantação das escolas em tempo integral, inclusive tais modificações e possíveis impactos do currículo influenciam principalmente a vida dos(as) estudantes. Por isso, algumas experiências das escolas em tempo integral eram questionadas quanto ao fato desse modelo ter sido pensado para

atender as camadas populares, assim como por, dada a precarização da escola pública, algumas escolas funcionarem mais como um “depósito de crianças e adolescentes”. Para além da questão do tempo de permanência do(a) estudante na escola, Gadotti (2009, p. 31) sugere abordagens integradoras para uma sociedade que mudou:

O debate recente sobre o tempo integral tem um ingrediente novo: a chamada “sociedade do conhecimento” e o tema da “inclusão social”. Vivemos na chamada “sociedade da informação”, acessível hoje só a uma minoria, que deveríamos chamar de “sociedade aprendente” já que ela criou múltiplos espaços de aprendizagem e de comunidades de aprendizagem.

A permanência prolongada na escola tem que ser acompanhada de abordagens pedagógicas significativas, com o incentivo da própria Política Educacional e outros organismos públicos que também se interligam nesse movimento de intersectorialização para efetivação de uma educação integrada (SEVERO; ZUCHETTI, 2020). Assim, para melhorar a situação das experiências de escolas em Tempo Integral, foi pensada uma proposta articulada a concepções integrais na extensão de permanência na escola. Nesse sentido, novos saberes e significados são associados:

Educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral. A escola de tempo integral tem como justificativa a ampliação da permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas providas nas salas de aula. (LIBANEO, 2014, p. 5)

Arroyo (2012) também propõem reflexões sobre as intencionalidades da jornada ampliada e turno extras, o que ele diz ser um dualismo na organização pedagógica dessas escolas, sendo que no “[...] turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares [...] nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações [...]” (ARROYO, 2012, p. 45). O turno extra se dedicaria às abordagens integrais ou em alguns casos, dedicados a aulas de reforço. Para Libâneo (2012) a escola tem mostrados forças antagônicas, ora vista como um espaço social para aquisição de conhecimento e modernização, outras vezes se fundamentava em ajudar.

O alvo para a educação agora, além dos conteúdos, é o desenvolvimento multidimensional, entrando no cenário outros sentidos para serem explorados. Pensar em uma educação em tempo integral é compreender que a educação está presente em diversos momentos

e, por isso, o indivíduo está em constante contato com situações formativas, sejam elas formais ou informais.

Gadotti (2009), em seu livro “Educação Integral no Brasil: inovações em processo”, tece análises das primeiras vivências nos moldes da Educação Integral, retratando que este termo pode ser datado desde o período clássico da Grécia Antiga:

Experiências e análises sobre o tema estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil. Mas, o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda a vida. (GADOTTI, 2009, p. 21)

Os conceitos de Educação Integral que são apontados por Cavaliere (2002), Gonçalves (2006), Gadotti (2009) e Moll (2012), tem certa similaridade, com a influência de fatores externos e internos da escola. Pode ser para uma perspectiva integradora, “[...] aqueles elementos que possam responder à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora [...]” (CAVALIERE, 2002, p. 250). Já Gonçalves (2006) vai explorar como definição da Educação Integral a dimensão multidimensional; Gadotti (2009) define como uma dualidade inseparáveis, entre mais tempo na escola e formação integral e Moll (2012) a concepção de Educação Integral se vincula a articulação da escola com dimensões sociais.

Dois marcos legais relevantes para a Educação Integral no Brasil foram o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/01) (BRASIL, 2001) e o Plano de Metas Compromissos Todos Pela Educação (PDE – Lei nº 6.094/07) (BRASIL, 2007), que deram destaque à ampliação da jornada escolar e à escola em tempo integral, além do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que inclui a destinação de recursos financeiros para o financiamento de escolas em Tempo Integral. Isso possibilita que Estados e Municípios recebam recursos e ampliem o tempo de permanência dos/as estudantes nesse modelo de escola.

Posteriormente, se reafirma a necessidade de continuar a ampliação e investimento nas escolas de Tempo Integral com a determinação do Plano Nacional de Educação (PNE) sob a Lei 13.005/14 (BRASIL, 2015), que estabelece, através da Meta 6, “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, 2015, p. 97).

Além da Meta 6 do PNE vigente tivemos nesse período, também, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), documentos que orientam o currículo e trazem grandes mudanças pedagógicas para esse nível de ensino da Educação Básica.

Marcados pelo interesse neoliberal e mercadológico, movimentos dos setores privados se aliaram ao conglomerado de políticos que estruturam e encaminham algumas propostas para o Ensino Médio com perfil de “profissionalização”, sendo agilmente articulada e aprovada a Nova Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Até lançarem a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), foi tomada como base a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016), que mudou trechos da LDBN quanto ao Ensino Médio, modificando também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (MACIEL, 2019).

A Lei nº 13.415/17 ainda expressa as finalidades e compromissos com a aprendizagem, apresentando novos objetivos, citando inclusive a inserção e construção do Projeto de Vida no currículo no Ensino Médio. Seria a tentativa do Governo de buscar alternativas para os baixos índices aprovação que a educação pública apresentava. Isto posto,

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. (FERRATTI, 2018, p. 27)

O Novo Ensino Médio, regido pela lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), traz mudanças no tempo escolar e no currículo dessa etapa final da educação básica nacional, acompanhando as propostas até então sugeridas na Base Nacional Comum Curricular. Uma das alterações expressivas que o Novo Ensino Médio apresenta está na organização e disposição dos componentes curriculares, contemplando novas alternativas para aprendizagem dos(as) estudantes, através da oferta de itinerários formativos e da formação profissionalizante.

Precisamos atentar bem às mudanças que foram impostas nesta reforma e discutir sobre essas questões nos faz chegar nas novas demandas e organização curriculares dispostas aos

estudantes. Por isso, Ferretti (2018) vai questionar a finalidade da reforma, apontando outros possíveis aspectos que camuflam as intencionalidades e objetividades da lei proposta:

Torna-se, assim, necessário discutir, com mais profundidade, em que consiste, do ponto de vista da reforma, a atenção a tais finalidades, na medida em que podem existir concepções com fundamentos teóricos, políticos e sociais diversos e mesmo antagônicos a respeito do que entender por potencial dos jovens e sua plena realização, desenvolvimento sustentável, preparo para o mundo do trabalho e cidadania. (FERRATTI, 2018, p. 31)

A ideia que é “vendida” pela Lei nº 13.415/17 apresenta a noção de “melhorar” e “flexibilizar” o currículo, por meio de outros saberes que podem ser agregados, levando em conta as especificidades das juventudes, especialmente, para o desenvolvimento de competências e habilidades.

São medidas tomadas que atravessam os governos e ganharam força na gestão do Presidente Temer (2016-2018). Em 2016, alianças entre lideranças políticas e organismos privados se fortaleceram, o que aconteceu no pós-golpe com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Dessa forma, outro cenário político se instala no país, o que reflete na educação brasileira, pois o currículo escolar do Ensino Médio é ampliado e com isso, o tempo escolar aumenta e as propostas do Ensino Técnico entram nesse quadro.

Com a pressão de instituições privadas e políticos dentro de um governo que já cedia aos interesses de mão de obra especializada para o mercado, ideias vistas no cenário empresarial entram nesses novos documentos como possibilidades e perspectivas pedagógicas.

A educação brasileira já passou por incontáveis mudanças, estas que não foram só na organização do currículo e escola, mas, principalmente, no perfil dos seus interessados. A escola, por ser um espaço que se responsabiliza pela instrução e formação cidadã da população, tem por finalidade acompanhar e atender demandas que são atenuantes da sociedade. Com essa situação, a noção de formação cidadã e integral possibilitou a abertura da escola para aproximação dos mecanismos privados e com apoio de instituições privadas, como é o caso do ICE.

Assim, o Estado podia contar com o apoio e financiamento para oferecer recursos que só ele não daria conta, como a preparação/formação dos gestores(as), coordenadores(as), professores(as) e do material para implantação do modelo que segue o das escolas de Educação Integral de Pernambuco. No próximo tópico apontamos algumas experiências nos moldes da educação em Tempo Integral e de Educação Integral no Brasil e na Paraíba.

## **2.3 Experiências de Educação em Tempo Integral e Educação Integral no Brasil e na Paraíba**

As Escolas-Parques na Bahia (1950), Colégios Vocacionais de São Paulo (1959), Centros Integradores de Educação Pública (CIEP) (1980), Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) (1986), Escolas de Tempo Integral (ETI) (2005) e Programa Mais Educação (2007) são experiências educacionais que ao longo do tempo trabalharam com a perspectiva de Educação em Tempo Integral. Apresentaremos nesse momento, as principais concepções pedagógicas dessas experiências.

As Escolas Parques da Bahia (1950), implantadas por Anísio Teixeira, consistem no marco inicial do percurso da Educação Integral no país. Imbuído pelas ideias da Educação Nova, Teixeira tomou como finalidade a ampliação do tempo escolar e o aproveitamento pedagógico dele. Nesse sentido, o teórico vincula expressões do mundo escolar com o mundo individual dos estudantes.

A experiência tinha como objetivo incluir no currículo assuntos relacionados à democracia, cidadania, cultura, seguindo as tendências das necessidades modernas da sociedade. Anísio sentiu que a escola tinha que acompanhar e se espelhar nas orientações de John Dewey, cujo sentido era deixar os(as) estudantes expressarem suas inquietações, para então, a escola agir sobre elas.

A industrialização e crescimento populacional foram outros fatores que estimularam a reorganização da educação brasileira. Segundo Fodra (2015), a organização da Escola-Parque era feita com a disposição das salas e os(as) estudantes saíam de uma para outra, algo que também acontece atualmente nas ECI's. "Os objetivos eram desenvolver autonomia, iniciativa, cooperação, respeito a si mesmo e aos outros, formar os alunos conscientes de seus direitos e deveres de promover convívio social" (FODRA, 2015, p. 43).

São Paulo foi o Estado que teve a maioria das experiências. Os Colégios Vocacionais ou Ginásios Vocacionais (1959) foram os primeiros. Sobre as práticas pedagógicas, a autora Nakamura (2016) relata que os Colégios tinham como pautas pedagógicas a cultura e a coletividade. Entre as abordagens técnicas estavam aulas como "[...] Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Musical, Educação Física e Artes Plásticas; com diferenciações em suas unidades. Elas proporcionavam ao aluno um conteúdo curricular teórico associado ao conteúdo das disciplinas práticas" (NAKAMURA, 2016, p. 4).

O currículo se orientava por conteúdos associados a interesses desenvolvimentistas, melhorias sociais e inserção profissional, sendo possível a disposição de matérias pela

ampliação do tempo nos espaços escolares. Ainda temos em São Paulo os Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) (1986), escolas públicas com propostas voltadas à diminuição das crianças em vulnerabilidades, repetências, evasão escolar, com ações intersetoriais (FODRA, 2015).

Os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC's) da década de 1990 ficaram mais conhecidos quando mudaram para os Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC's), na gestão de Itamar Franco (1992-1995), e segundo Gadotti (2009), essas escolas inspiraram a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEU's). Foram propostas que deram outro olhar para educação pública, com experiências educativas que visavam a ocupação do tempo integral nesses centros, além da estrutura física dos prédios e espaços recreativos que se diferenciavam por serem imensos. Em João Pessoa, por exemplo, o CAIC Damásio Franca foi desativado em 2011, após longos anos de espera por reformas, com estrutura precária e descaso dos poderes públicos, se encerra a história desse centro que anualmente matriculava mais de 800 alunos/as.

Os CEU's como mais uma iniciativa que tentava oportunizar educação de qualidade para as pessoas mais pobres, foram implantados em São Paulo, durante a gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004). Eram espaços que atendiam uma significativa parcela da camada popular, sendo implantados em periferias e centro urbanos, sendo estes, territórios-alvo e todos os Centros funcionavam em Tempo Integral (PADILHA, 2004). Temos nessas escolas inspirações de outras experiências pensadas para a população pobre e projetos voltados para a utilização dos espaços urbanos nas cidades, por isso a Educação Cidadã e Cidades Educadoras inspiraram os CEU's (PADILHA, SILVA, 2004).

Esses Centros se diferenciavam por articularem outros setores e instituições, auxiliando o projeto de vinculação da escola com a comunidade e outros segmentos. Foi assim que os CEU's conseguiram inserir na escola segmentos de “meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEU's se inspiram na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar (GADOTTI, 2009, p. 28).

As Escolas de Tempo Integral (ETI), também em São Paulo e na gestão do governador Geraldo Alckmin (2001-2006), traziam consigo o slogan da ampliação do tempo escolar em seus títulos e carregavam as ideias das outras experiências com um Projeto Político Pedagógico voltado para sujeitos cada vez mais críticos e em busca da formação integral (CASTRO; LOPES, 2011).

Fora dos territórios de São Paulo, no Rio de Janeiro temos os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (1980). Os CIEP's surgiram no Governo de Leonel Brizola (1983-1987) e se ampliaram com a ajuda de Darcy Ribeiro, almejando a criação de mais de quinhentas escolas, com projetos da estrutura das escolas elaborado por Oscar Niemayer. Quanto à proposta pedagógica Gadotti (2009, p. 25) explica o seguinte:

A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação.

Os programas e escolas que foram pensados no sentido de complementar a ideia de mais tempo e espaços, surgem para concretizar metas educativas que tanto foram discutidas ao longo de décadas: a democratização do ensino, a valorização do sujeito e do seu contexto social, cultural e econômico.

Um conceito também discutido que perpassa essas experiências de escolas em Tempo Integral e Educação Integral, é o de Cidade Educadora que segue a finalidade de proporcionar para além dos muros da escola, ações educadoras, culturais, sociais, recreativas e significativa para a população. Segundo Cabezudo (2004) o conceito de cidade educadora refere-se a um conjunto de ações que o território pode oferecer em seus espaços coletivos, inclusive, com parceria entre outros municípios, estados e até países. A discussão sobre a Cidade Educadora ganhou força na década de 1990 quando se criou a Associação Internacional de Cidades Educadoras, tendo inclusive o município de Pilar-PB como uma dessas cidades (GADOTTI, 2006).

Já Padilha e Antunes (2010) chamam de “Município que Educa”, expondo sobre outras formas de pensar os espaços urbanos da cidade de modo criativo e inventivo, estruturados para potencializar toda uma rede que abraça essa ideia de melhorar não só a educação, mas tudo que traga benefícios para o coletivo, como podemos evidenciar na seguinte citação:

O interessante é que cada cidadã, que cada cidadão, possa (re)descobrir os vários espaços e tempos do território onde vive, admirando-o nas suas paisagens, na sua boniteza – como, por exemplo, nas suas riquezas e belezas naturais, a cultura local, as praças da cidade, a transparência das águas dos rios, o respeito e o cuidado com as crianças e com as pessoas idosas etc. Mas, também, estranhando-o quando perceber a necessidade de superar desafios e problemas que, há muito tempo, continuam ali sem solução... por exemplo, uma biblioteca sem livros, uma escola depredada, hospitais superlotados,

desemprego crescente, violência aumentando, falta de segurança, de infraestrutura local, falta de escolas, de universidades, de perspectivas de vida etc. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 34)

Nosso interesse em trazer para discussão essa questão de Cidade Educadora e/ou Município que Educa é para mostrar que ambas tem em sua finalidade a educação para cidadania, para princípios e questões da Educação Cidadã, por isso não se pensa na Cidade Educadora para interesses econômicos que darão retorno ao Estado ou visa suprir interesses de empresas (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004). A Educação Cidadã em sua essência só fará sentido se outros elementos para além dos conteúdos disciplinares forem explorados, principalmente, assuntos que estão fora da escola, na vida dos/as estudantes e sua realidade.

Desta forma, o Programa “Mais Educação”, lançado em 2007, através da Portaria nº 17/2007 surge a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para desenvolver as atividades relacionadas a Educação Integral e torna-se uma das intervenções pedagógicas com mais destaque no modelo de Educação Integral e em Tempo Integral, pensando-se justamente na junção desses dois conceitos para se trabalhar com tempo-espacos escolares, mudanças no currículo, suprimindo algumas lacunas na educação pública e buscando alcançar os interesses do Governo Federal.

Segundo a autora Moll (2012), o Programa “Mais Educação” se expandiu por todo território nacional com o intuito de ressignificar o cenário escolar e a dimensão da utilização do tempo-espaço.

Um aspecto estruturante de identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação, pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. (MOLL, 2012, p. 133)

Portanto, as estratégias realizadas pelo Programa eram justamente para que não se desvirtuasse o sentido integral da escola, pois a ampliação do tempo tinha por sentido melhorar as ações pedagógicas e aprendizagem dos(as) estudantes. Ainda segundo Moll (2012), o Programa foi uma grande investida do Governo, conseguindo se expandir por todo território nacional e em diversas cidades, tendo em vista que sua expansão era concentrada em cidades mais pobres e que demandavam emergencialmente do Estado. Além disso, sua realização era feita por “professores da escola, professores comunitários, estudantes universitários e agentes culturais” (MOLL, 2012, p. 134).

Na Paraíba, a proposta de Educação em Tempo Integral, sendo realizada inicialmente pelo Programa “Mais Educação”, chega a João Pessoa em 2008, conforme está descrito no Plano Municipal de Educação 2015-2025:

O Programa Federal Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. A Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa, no ano de 2008, aderiu ao Programa Mais Educação, constituindo uma estratégia para a indução da construção da Educação Integral na rede municipal, ampliando a jornada escolar para 7 horas diárias, por meio de atividades optativas de acordo com o projeto educativo em curso na escola. (PME, 2015, p. 34)

Ainda segundo o documento, a implantação do programa seguia os padrões determinados pelo Ministério da Educação, buscando cumprir seus objetivos pedagógicos, trabalhando com atividades que tinham temas específicos. Toda sua manutenção e recursos vinham da esfera federal, por isso as atividades desenvolvidas eram diversas, com aulas de artes, hip-hop, capoeira, educação ambiental, digital, saúde, direitos humanos, robótica, música, etc. (PARAÍBA, 2015).

Porém, só em 2011 as escolas municipais passam pela ampliação e acolhem o projeto em tempo integral, ampliando o turno escolar de 4h30min para até 10h diárias objetivando, segundo o documento:

[...] atender às diferentes necessidades de aprendizagem, buscando a redução dos índices de repetência e consequentemente a distorção idade/ano, minimizar os índices de vulnerabilidade dos estudantes atendidos, além de desenvolver habilidades emocionais, sociais, proporcionando também o acesso desse grupo aos bens culturais produzidos no país e no mundo. (PARAÍBA, 2015, p. 34)

Já as escolas estaduais da Paraíba tiveram o primeiro contato com o modelo de educação integral em 2016, sendo palco de alguns conflitos e resistências por parte de estudantes e pais que não aceitavam a ampliação do tempo escolar. Antes de falar sobre a Lei que regularizou e demarcou o início da mudança no cenário educacional paraibano, é necessário analisarmos o que impulsionou a adesão desse modelo aqui na Paraíba.

Em todo o Brasil, as propostas de Educação Integral foram aderidas e em diversos Estados temos experiências que englobam as intencionalidades desse modelo educativo, realizadas em modelos escolares distintos. Isso ocorre desde as primeiras experiências com os educadores que já mencionamos anteriormente, que são sempre lembrados quando nos

referimos à escola em contextos de democracia e cidadania, até o Programa que é referência para a indução de políticas de ampliação do tempo escolar, o “Mais Educação”.

Em vista das demandas da sociedade alinhadas à finalidade da educação, temos na Educação Básica níveis de escolaridade que foram ressignificando o currículo escolar. Dentre esses níveis da Educação Básica, tomamos o Ensino Médio como nível de análise nesta pesquisa. Assim, a renovação e inovação dos componentes curriculares abrem caminho para pesquisas e discussões sobre a formação integral dos educandos. Fazem surgir, também, novas experiências, como as Escolas de Educação Cidadã Integral, que apresentam em seu título dois modelos de escola já implantados na educação pública brasileira: o modelo de Educação Integral e as escolas de Educação Cidadã.

Seguimos explorando as concepções de educação cidadã e as especificidades do modelo de Educação Integral na Paraíba, articulando as questões postas pelas Diretrizes Operacionais (PARAÍBA, 2018, 2019a, 2019b, 2020) e demais documentos que regulamentaram a ampliação e organização das ECI's com as perspectivas de alguns teóricos que debatem a respeito da Educação Cidadã e Educação Integral.

## **2.4 O Modelo da Educação Cidadã Integral**

Em quatro anos, as Escolas Estaduais Integrais de Ensino Médio no Estado da Paraíba e na capital João Pessoa aumentaram o número de matrículas em 270% e 378%, respectivamente. Os dados foram obtidos a partir do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses dados das matrículas iniciais de estudantes do Ensino Médio nas Escolas Estaduais Integrais na Paraíba entre os anos de 2016 (ano de implantação das ECI's em algumas cidades na Paraíba, entre elas João Pessoa) até 2019, pois expressa a intensa dedicação para ampliação da rede integral, seguindo as orientações da Meta 6 (PNE, 2014).

Dentro dessa dimensão das análises, nos questionamos como a Educação Cidadã entra nessa discussão de conceitos, histórias e dinâmicas da Educação Integral e em Tempo Integral. Temos na Paraíba o Programa de Educação Integral, regulamentado pela Lei nº 11.314/19 (PARAÍBA, 2019a), mas as escolas levam o termo “Cidadã”, o que as diferencia das demais escolas de Educação Integral no Brasil. Buscamos explicações nas diretrizes para o funcionamento das escolas estaduais e para as escolas de educação integral (PARAÍBA, 2018, 2019a, 2019b, 2020) e nos Cadernos de Orientação para o Educador, encontramos fundamentos relacionados às orientações das Políticas Educacionais, da organização dos tempos, espaços e

currículo, que demarcam temas atuais que circundam a vida dos(as) estudantes. Dão grande ênfase à profissionalização e à importância da formação integral dos(as) estudantes, destacando que,

A formação integral se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de habilidades intelectuais, mas pela presença de um conjunto de outras habilidades essenciais presentes nos domínios da emoção e da natureza social (Formação de Competências para o Século XXI). O seu desenvolvimento, no conjunto dos outros eixos, deverá contribuir construtivamente para a formação de competências que impactam nos diversos domínios da vida humana, seja no âmbito pessoal, social ou produtivo. (ICE, 2016a, p. 28)

Existe, portanto, a exposição da formação integral e integrada, mas não encontramos uma exposição ou alegação do termo “Cidadã” para as escolas da Paraíba. Encontramos pontos que indicam processos de cidadania na formação integral dos(as) estudantes, mas ainda assim, de forma solta. Sendo assim, como fica a concepção de um modelo de escola que carrega o termo “Cidadã”? Temos tantos relatos sobre a experiência da Escola Cidadã na educação brasileira e ao longo dos anos. Além das ideias de melhorar as propostas que ocorreram com base na Educação Integral, temos as Escolas Cidadãs para direcionar a educação a grupos específicos:

Escola Cidadã, como movimento e como abordagem curricular, está fortemente enraizada no movimento de Educação Popular comunitária que, nos anos de 1980, era traduzido pela expressão “escola pública popular” e que foi implementada na gestão de Paulo Freire e de Mário Sérgio Cortella no Município de São Paulo (1989-1992). A maior ambição da Escola Cidadã **é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania**, como espaço de organização da sociedade, para a defesa de direitos conquistados e a conquista de novos direitos. As recentes experiências, fundadas na concepção cidadã de educação, representam uma alternativa viável, negadora e superadora do projeto neoliberal capitalista de escola pública. Elas comprovaram que a escola pública pode ser competente, participativa e democrática. (GADOTTI, 2009, p. 58, grifo nosso)

A Escola Cidadã proposta por Freire (1996) volta-se para questões sociais que visam, principalmente, a democracia e a superação de perspectivas neoliberais. Algo que já se dissocia ao modelo de Educação Cidadã Integral da Paraíba, pois existe um incisivo debate para formação profissional. Atualmente, as escolas de Educação Cidadã Integral Técnicas já representam quase 50% (mais de 99 escolas) das 229 escolas que variam ainda entre Cidadã Integral e Cidadã Integral Socioeducativa. Representando a ampliação e junção da perspectiva de escolas de educação integral e cidadã com a formação técnica.

As Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (PARAÍBA, 2015) evidenciam as determinações que circulavam nas leis educacionais para o Ensino Médio na época, contemplando a indicação para ampliação da Educação Integral e integrada no Brasil. O documento sinaliza o exemplo do Programa Mais Educação para o direcionamento que as próximas escolas de Educação Integral tinham que seguir.

Ainda na busca pelos primeiros passos das ECI's, existe a seguinte descrição das primeiras experiências:

Os primeiros passos para a idealização e o planejamento do modelo aconteceram no ano de 2015 e a implantação efetiva ocorreu no ano seguinte. Em 2016 foram 8 (oito) escolas, entre as quais 3 (três) ofertavam o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. A partir de 2017, o programa foi ampliado para 33 (trinta e três) escolas, dentre essas, 6 (seis) ofertavam Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Desse total, 4 (quatro) unidades escolares passaram a funcionar na modalidade Cidadã Integral no Ensino Fundamental II. Em 2018, estão sendo atendidas 100 (cem) escolas com o Programa Escola Cidadã Integrais, ofertando o Ensino Médio e Fundamental II e Escola Cidadã Integral Técnica, com foco no Ensino Profissionalizante. (PARAÍBA, 2019b, p. 103)

Só em 2018 é que as definições legais quanto à organização e demais questões pedagógicas das ECI's foram destacadas na Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018 (PARAÍBA, 2018). Esta Lei descreve que são três os modelos de ECI's na Paraíba: as Escolas Cidadãs Integrais (ECI's), Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT's).

Em 2019, a Lei de nº 11.314/19 cria o “o Programa de Educação Integral da Paraíba” e institui o “Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI” (PARAÍBA, 2019a). Contempla, ainda, as demais finalidades, organização, carga horária de trabalho dos professores, ênfase no Projeto de Vida dos(as) estudantes e um currículo voltado para perspectivas educativas inovadoras, resultando no protagonismo de jovens.

Lei nº11.314/19 V – Escola Cidadã Integral: escola de Ensino Médio e Fundamental – Anos Finais - em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania. (PARAÍBA, 2019a, p. 2)

No projeto de Escolas Cidadãs da década de 1980 até os anos 2000, tínhamos uma escola com pretensões explícitas para a construção de uma sociedade justa. A essência desse modelo de escola pairava a sensibilidade e conhecimento construído de forma crítica e democrática.

Antunes e Padilha (2010), dedicados à exploração do universo da Educação Cidadã e Educação Integral, expõem as especificidades que ambas as perspectivas têm revelado e não condizem com a vinculação da perspectiva mercadológica que as Políticas Educacionais insistem em agregar às escolas de Educação Integral em Tempo Integral. Os autores indicam cinco eixos que servem de orientação para as organizações escolares que pretendem seguir as bases verídicas da Educação Cidadã, o primeiro eixo fala da ação pedagógica para dar exemplo, com ações que respeitam e consideram as histórias de vida, com relações pautada em princípios democráticos e para cidadania; o segundo eixo fala da gestão que se fortalece com a comunidade escolar; o terceiro eixo trata socialização dos indivíduos e de suas aprendizagens, seja nos espaços da escola ou fora dela; o quarto eixo defende a avaliação com diálogo, onde o conhecimento pode ser ressignificado; no quinto e último eixo “[...] respeito a todas as iniciativas relacionadas ao projeto eco-político-pedagógico da escola, à educação pensada enquanto princípios, diretrizes e propostas de ação numa dimensão poética, ética, estética, sensível, criativa e crítica” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 44).

O modelo de escola que se denomina Educação Cidadã conduz-se pela pauta da aprendizagem libertadora, crítica, emancipatória, popular e multidisciplinar, como insistia Paulo Freire (1996). O sistema que rege esta educação vai de encontro ao que prega o neoliberalismo e a escola deve servir para melhorar as avaliações da educação pública brasileira, que por diversas vezes serve de interesse a lógicas privatistas e mercadológicas. Este é um aspecto importante para ser analisado nas escolas da Paraíba. Brandão (2012, p. 34) tece algumas reflexões a respeito:

É fácil observar que as boas intenções desses programas, por vezes, são forçadas a se submeter a políticas seletivas, classificatórias, mais fortes. Encontramos escolas e redes de ensino que orientam esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões [...]. Esses usos e abusos de programas sérios como o Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada são tentados a entrar nas lógicas e valores que outros programas impõem, como a política nacional de avaliação por resultados, por comparações competitivas entre escolas e redes ou por medo e incentivos aos mestres. Bônus, prêmios e castigos. (BRANDÃO, 2012, 34)

É importante frisar que a sociedade precisa de um desenvolvimento econômico, que possibilite a ascensão social da população mais pobre, mas o que vemos nos documentos e nas

leis é a utilização do espaço social que a escola detém para construir caminhos performativos. O conceito de Performances e Performatividade é explorado por Ball (2010) com explicações para estratégias que visam o desempenho e resultados de pessoas e organizações, com interesses a produção de um conhecimento “mercadológico”. O autor diz que no contexto educacional, os conceitos mudam a finalidade da prática pedagógica e alimentam um mercado educacional que visa sujeitos com expertises tecnológicas e altas performances.

O debate que construímos ao longo desses tópicos nos ajudam a sinalizar qual a contribuição da Educação Integral e experiências de escolas em Tempo Integral para o que encontramos hoje na Escola Cidadã Integral na Paraíba. Cada experiência desenvolvida pelos expoentes da educação, como as colocações de outros teóricos que se dedicaram em investigar mais sobre os tempos, espaços, currículos, educandos(as), professores(as) entre outros aspectos presentes no universo das escolas e programas de Educação Integral são essenciais para aportamos algumas definições. Assim, concordamos com Henz (2012, p. 85) quando sugere:

O primeiro passo é superar a “pedagogia das respostas” e das certezas demasiadamente certas, assumindo a pedagogia da escuta e do diálogo. Exercitar a pergunta e o deixar-se ser perguntado faz parte de práticas educativas que pretendem ser dialógicas, cidadãs e democráticas, reinventando as relações de poder para colaborar com a construção de uma sociedade também democrática, pois a cidadania é uma construção intencionada jamais terminada.

Com a contribuição de Henz (2012) para superação da “pedagogia das respostas”, pensemos que a educação em seu contexto social se pauta pelas vivências produtoras de sentidos e significados reais da vida do estudante. Possibilitar por meio das Políticas Educacionais direcionamento de fatores para serem explorados na escola é uma estratégia que foi colocada com o Novo Ensino Médio e BNCC, mas verificar se o que foi proposto condiz com a realidade das escolas do século XXI é um fator para ser analisado. Além disso, o próximo capítulo explora a função do Projeto de Vida no Ensino Médio, apontando alguns dados obtidos dos questionários aplicados aos estudantes e entrevistas realizadas com os professores para analisarmos as impressões desses sujeitos sobre os caminhos formativos construídos nas aulas e por meio do Projeto de Vida.

### **CAPÍTULO 3 ENSINO MÉDIO PARA JUVENTUDES PLURAIS: CURRÍCULO, SUJEITOS SOCIAIS E SEUS PROJETOS DE VIDA**

Neste capítulo, retomamos os objetivos específicos: a) identificar os princípios didático-curriculares que norteiam o Projeto de Vida (P.V.); b) especificar as dinâmicas de atuação do (a) professor (a) e aluno (a) no P.V.; c) refletir sobre quais as impressões e os significados dos (as) estudantes sobre os conhecimentos e experiências adquiridas na disciplina P.V.

Vimos que, desde a década de 1930, mudanças significativas vêm ocorrendo na educação pública brasileira, com propostas voltadas para suprir parte das demandas da sociedade, fato que podemos verificar com as inúmeras experiências de Educação Integral no Brasil. Essa persistência em reformular as políticas educacionais e o sistema organizacional das escolas ocorre em virtude da própria inquietação da sociedade e das suas recorrentes inovações e modificações.

Por consequência, além da dinâmica de proporcionar melhorias nas estruturas físicas e organizacionais da escola, as responsabilidades se ampliam para superação de estereótipos carregados na representação sobre os (as) jovens como sujeitos que “não querem nada com a vida”, “rebeldes”, “irresponsáveis”, em direção a uma representação de juventudes articuladoras, plurais, determinadas e que veem nessa ampliação de mais tempo e espaços, a oportunidade para inserirem debates que superem esses estigmas. Existe um deslocamento, principalmente dentro das escolas de Educação Integral, sobre o “ser mais” e deixar o “outro ser quem quiser”. Essa deve ser a pauta e realidade de um cenário educacional democrático, ético e responsável.

Tomados por esse sentido de resignificação das juventudes e, conseqüentemente, do Ensino Médio, iremos explorar qual o direcionamento formativo que tem se construído para os (as) estudantes, relacionando com o que está posto na Reforma do Novo Ensino Médio, na BNCC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e no Caderno das Aulas de Projeto de Vida. Para que se cumpram os objetivos deste trabalho, será caracterizado, através dos documentos, leis e materiais, o componente Projeto de Vida e sua implementação curricular em uma Escola Cidadã Integral da rede estadual de João Pessoa.

A partir dos movimentos institucionais e legais, pesquisas vão surgindo para analisar e debater o contexto envolvido no processo de renovação/inovação do Ensino Médio. Temos teóricos como Arroyo (2014), Carrano e Dayrell (2014), Dayrell (2003, 2007, 2014), contribuindo para o encadeamento de conceitos e elementos de discussão presentes nas mudanças estruturais e curriculares no Ensino Médio, debatendo sobre aspectos que se

vinculam à relação das diferentes juventudes com o ambiente escolar. Desta forma, o sistema escolar passa por renovações e tenta articular conteúdos disciplinares aos sociais, culturais e profissionais. Com novos arranjos curriculares, o Projeto de Vida, Pós-médio e outros componentes são inseridos no currículo da escola.

Neste capítulo, a discussão se conduz pelo Ensino Médio e a construção do currículo para juventudes. Assim, apresentamos a experiência que vem ocorrendo no Ensino Médio na Escola Cidadã Integral Técnica, expondo as avaliações dos (as) estudantes e professores (as) sobre a organização didático-curricular da ECI e sobre as experiências formativas nas aulas de Projeto de Vida. Os dados surgem a partir das codificações da Teoria Fundamentada, através da qual são analisadas algumas questões abertas e objetivas dos questionários e da entrevista com os professores.

### 3.1 Políticas educacionais para o Ensino Médio: um currículo para juventudes plurais

Ao explorar a marco temporal do Ensino Médio no Brasil, foi possível encontrar fatos reguladores dessa fase da Educação Básica, cujas intencionalidades ora se direcionavam para a empregabilidade, ora tinham viés higienista e “salvador”, com a ideia de que os jovens vivem em vadiagem e marginalidade e, por isso, a escola ajuda a retirá-los dessa condição. Atualmente, as intencionalidades políticas são conduzidas pela demarcação dos direitos e reivindicações sociais, mas ainda pregam pontos semelhantes na intenção de ocupar a juventude ou prepará-los para uma condição econômica ascende a sua atual – o que ocorre na formação técnica profissionalizante.

Como eixos analíticos nesta pesquisa são a Educação Integral/Tempo Integral, Ensino Médio, Currículo e Projeto de Vida, selecionamos alguns pontos de interlocução entre os documentos apresentados no **Quadro 2** para verificação de pontos de reprodução entre alguns, de inovação, ampliação do tempo escolar, dos conteúdos, dos direitos e determinações.

**Quadro 2 - Análise textual dos documentos**

| EIXOS ANALÍTICOS |                                  |              |           |                 |
|------------------|----------------------------------|--------------|-----------|-----------------|
| DOCUMENTOS       | EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL | ENSINO MÉDIO | CURRÍCULO | PROJETO DE VIDA |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |           |                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LDB (1996)                                 | § 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |           |                                                                                                                                                                                                                                              |
| EIXOS ANÁLITICOS                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |           |                                                                                                                                                                                                                                              |
| DOCUMENTOS                                 | EDUCAÇÃO INTEGRAL/ TEMPO INTEGRAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ENSINO MÉDIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | CURRÍCULO | PROJETO DE VIDA                                                                                                                                                                                                                              |
| PNE (2014)                                 | Meta 6: 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.                                                                                                                                                                                                                                                         | Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |           |                                                                                                                                                                                                                                              |
| REFORMA DO ENSINO MÉDIO<br>LEI Nº13.415/17 | Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.<br>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. | Art. 36 . O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:<br>I - Linguagens e suas tecnologias;<br>II - Matemática e suas tecnologias;<br>III - Ciências da natureza e suas tecnologias;<br>IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;<br>V - Formação técnica e profissional.<br>§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. |           | § 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. |

| EIXOS ANALÍTICOS                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DOCUMENTOS                                  | EDUCAÇÃO INTEGRAL/ TEMPO INTEGRAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | ENSINO MÉDIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | CURRÍCULO                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | PROJETO DE VIDA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>BNCC (2018)</b>                          | [...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a Educação Integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p.14). | O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2018, p. 461). | A BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (BRASIL, 2018, p. 16).                          | Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto a sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a Educação Integral dos estudantes e com a construção de seu Projeto de Vida. (BRASIL, 2018, p.464). |
| <b>DIRETRIZES ESTADUAIS (PARAÍBA, 2020)</b> | A Comissão Executiva de Educação Integral desenvolve anualmente as Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas. (PARAÍBA, 2020, p.47).                                                                                                                                                                         | As Unidades de Ensino Médio Regular poderão ofertar turmas em dois turnos, sendo preferencialmente Matutino ou Matutino e Noturno para atender ao Art. 4º da Lei 11.100/2018, cumprindo mil horas, conforme Lei 13.415/2017. (PARAÍBA, 2020, p.32)                                                                                                                                                                                                                       | Entende-se por currículo a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico e definido, tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se colocam as | Na Paraíba contamos com as Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas. Totalizando o número de 229 escolas no Estado. O modelo está centrado no desenvolvimento do Projeto de Vida do Estudante, de modo que todas as ações devem movimentar os três eixos formativos:                                        |

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  | intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta. (PARAÍBA, 2020, p.38). | Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida. (PARAÍBA, 2020, p.47).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>CADERNOS<br/>ICE</b> | <p>A formação integral se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de habilidades intelectuais, mas pela presença de um conjunto de outras habilidades essenciais presentes nos domínios da emoção e da natureza social (Formação de Competências para o Século XXI). (ICE, 2016a, p.28).</p> <p>Abrangência de uma Educação Integral: cálculo, escolha, sentido, valores, permeabilidade, sonho, pensamento, curiosidade, proposição, criatividade, expressão, solidariedade, iniciativa, individualidade, autoestima, questionamento, flexibilidade, percepção, determinação, significado, resiliência, reflexão. (ICE, 2016a, p. 24).</p> <p>A materialização do currículo se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. Para tanto, o Modelo da Escola da Escolha lança mão de inovações pedagógicas (sua Parte Diversificada) que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum do currículo, favorecem o pleno desenvolvimento do estudante. (ICE, 2016b, p. 10).</p> |  |                                                                                                                                                          | <p>Aqui, apresentamos a disciplina Projeto de Vida, uma das Metodologias de Êxito da Escola da Escolha e uma estratégia essencial na perspectiva da formação integral. Ela deve levar o estudante não apenas a despertar sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e que pessoa pretende ser, mas a agir sobre tudo isso, ou seja, identificar as etapas a atravessar e mobilizá-lo a pensar nos mecanismos necessários. (ICE, 2016c, p.5).</p> |

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos citados, 2020.

As leis e documentos apontam por várias vezes a ampliação do tempo escolar que se vincula ao conceito da Educação Integral, mirando no currículo como estratégia pedagógica que executará a formação global dos (as) jovens estudantes na fase do Ensino Médio. Isso torna-se evidente em vários documentos, seja com a demarcação de instruções para os “Itinerários Formativos”, para “inserção no mercado de trabalho” ou para auxiliar na “construção do Projeto de Vida”.

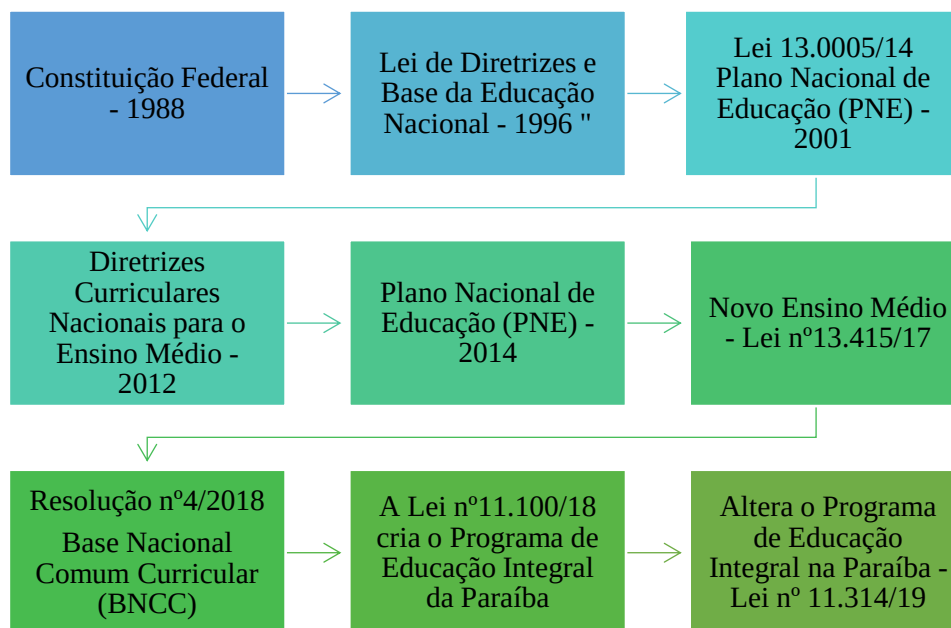
Existe um ponto que está nas entrelinhas dos documentos, mas não de forma explícita: o individualismo como estratégia para o sucesso ou insucesso acadêmico/profissional dos (as) jovens. Por isso, termos como protagonismo, autonomia, engajamento e próprio Projeto de Vida

são aliados do individualismo. Ribeiro e Zanardi (2020) ao analisarem a propaganda do Ministério da Educação com slogans que foram dados ao “Novo Ensino Médio” constataram bem como essa lógica do “individualismo” está marcado nas ideias da “nova lei”. Os autores destacam a ideia como incoerente frente a tantas fragilidades e incertezas que os (as) jovens enfrentam em suas vidas.

Aqui, poderíamos ir além: o efeito colateral é parte do sistema em uma sociedade que se legitima como desigual, quando a meritocracia se coloca como pilar para sua constituição. Ele não seria, portanto, colateral, mas necessário. A desigualdade estrutural se encontra explicitamente em contradição às promessas de igualdade de oportunidades. A função do processo de educação escolarizada não é a igualdade, mas sim a seleção. É por isso que o Novo Ensino Médio pretende tocar no desejo individual de busca por um lugar ao sol, ou seja, “como a praia não tem lugares para todos, deixe-me cuidar de meu pedacinho na areia”. (RIBEIRO; ZANARDI; 2020, p. 11)

Na confirmação da ideia do individualismo, podemos constatar que o marco do Ensino Médio se caracteriza por discursos repletos de intencionalidades, cujas políticas públicas demarcam os interesses do Estado em empregar os (as) jovens ou, às vezes, apresentava um viés higienista/salvador para “ajudar” a juventude tida como problema social. Segundo Silva (2019), entre os séculos XVI e XIX, os marcos históricos do Ensino Médio estão representados pelo ensino dedicado à elite: os colégios dos jesuítas, ensino primário e secundário sob responsabilidade da província, a criação do Ministério da Educação em 1930 e Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932. Nesse período a ampliação das escolas de Tempo Integral, o ensino profissional da Reforma Capanema, LDB de 1961 e a Lei nº 5.692/71, unificaram o primário e ginasial criando o 1º grau. O ginasial era o secundário. E havia o Colegial/Médio, propedêutico, dividido entre científico e clássico, que passou a ser 2º grau e todo profissionalizante, mas fracassou. Até 1971 havia dois ramos de ensino: propedêutico para a elite e profissional para a classe trabalhadora.

Na Paraíba, só em 2018 temos uma regulamentação das ECIs, mas não esquecemos que outros marcos legais foram fundamentais para constituição desse documento. Conforme apresentamos abaixo:

**Figura 3 - Marco regulatório do Ensino Médio**

Fonte: Esquema elaborado pela autora, 2020.

O artigo 205 da Constituição (BRASIL, 1988) trata sobre a garantia da educação para todos (as), indistintamente. Contudo, as fragilidades que existem na educação brasileira põem em risco esse direito, pois a nossa organização escolar e processo de ensino-aprendizagem não acompanham as inquietações e metamorfoses pelas quais passam esses jovens, oferecendo estruturas frágeis e currículos desatualizados.

O Estatuto da Juventude complementa essa defesa pela educação exposta na Constituição Federal de 1988. Assim, o Estatuto estabelece em seu artigo 9º que “o jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente” (BRASIL, 2013, p. 4).

A abertura para compreensão das diversas dimensões que as juventudes apresentam são pressupostos para a ampliação dos debates pedagógicos escolares. Carrano e Dayrell (2014) sinalizam que além disso, existe o próprio acesso desses jovens a bens comuns a toda sociedade, seja de forma coletiva ou individual, como à educação, lazer, saúde, cultura. O acesso a esses bens comuns pelos jovens representa o deslocamento de uma juventude marginalizada, esquecida, estereotipada, para juventudes detentora do conhecimento e da utilização dele para sua emancipação e legitimação.

Existe um movimento dentro da ECI que tem buscado legitimar pautas negligenciadas pelo Estado e pela própria escola e que ocorre por meio dos grêmios estudantis. Tem sido uma

articulação importante para trazer temas relevantes, aproximar a comunidade, estudantes e equipe pedagógica ao que são do interesse e realidade do perfil dos (as) estudantes, inclusive na pandemia.

Hoje, vários (as) jovens são plurais e questionadores, sentem a cobrança da sociedade pelo seu compromisso com o mundo, com responsabilidades e obrigações. Isso atribui certa complexidade ao seu planejamento de vida, pois eles (elas) são recorrentemente lembrados (as) do quanto as escolhas feitas ocasionam em seu sucesso ou insucesso. Ao mesmo tempo, transmitem que essa fase lhes possibilita cometer os erros, adquirir experiências e vivenciar situações diversas para que se encontrem e escolham o que querem ser, como querem viver e o que querem conhecer.

Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Tomados por esse sentido que Dayrell (2007) coloca, ao analisarmos o que a BNCC (2018) destaca sobre a relação entre juventude, currículo e Ensino Médio, temos a confirmação das mudanças na sociedade, fazendo emergir assuntos, temas e conceitos que se aproximem desses jovens. Reafirmamos que os mecanismos políticos educacionais são responsáveis por verificarem essas necessidades advindas da sociedade e organizar de modo democrático, ético e responsável as diretrizes pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem dos (as) estudantes. Nesse sentido o documento destaca:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionarem experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BNCC, 2018, p. 463)

A escola, a comunidade, os professores, mães, pais e responsáveis fazem parte do mundo dos (as) jovens que, passando por essas inquietações, buscam nessas pessoas, estímulos, respostas e exemplos para sanar os sentimentos ruins que os motivam a desistirem dos seus sonhos. Por isso há a necessidade de uma escola que estimule esses jovens, com professores

que motivem seus alunos (as) a continuarem estudando, pois a educação é uma das portas de entrada para apropriação dos direitos, do exercício da cidadania, além de ser um processo de libertação (FREIRE, ano). É nesse sentido que a aprendizagem precisa ser acentuada.

Perrenoud (2000) considera que os espaços escolares produzam vivências consideráveis e, para isso, os (as) educadores (as) são confrontados a se prepararem, pois são necessárias outras dinâmicas pedagógicas para acompanhar as temáticas contemporâneas.

A escola, como instituição de transformação e conhecimento, tem em sua estrutura arquitetônica formas que remetem à prisão e ao controle. Isso já emite opressão contra os estudantes, tendo em vista que eles vivem em uma fase na qual buscam liberdade de expressão, sentimentos e interação no processo de aquisição do conhecimento. Não é preciso que uma escola seja perfeita, com um currículo perfeito, mas que nas imperfeições da escola, do currículo, dos professores e estudantes, que as soluções sejam tratadas de maneira que considere a aprendizagem e outras dimensões sociais importantes.

O Novo Ensino Médio demonstra o interesse na transição da educação pública tradicional, com horários parciais, abordagens pedagógicas reprodutivistas e currículo pautado apenas em conteúdos disciplinares, para uma educação mercadológica, tratando o Ensino Médio com uma etapa para adolescentes e jovens se profissionalizarem. Assim a organização curricular se reorganiza de modo a atender essas finalidades.

Com essas intencionalidades postas, modelos de escolas que já pautavam percursos formativos profissionalizantes, servem de orientação e modelo para ampliação de outras escolas que seguirão esse caminho. Temos na Paraíba um exemplo dessa situação com as escolas de Educação Cidadã Integral, que se guiam pelo modelo da Escola da Escolha de Pernambuco, de modo que são usados os cadernos elaborados pelo ICE como norte para prática educativa.

Segundo Andrade e Motta (2020) os argumentos usados pelo Estado se justificam pela crescente evasão escolar, baixos índices das avaliações e exames nacionais dos (as) estudantes das escolas públicas e com uma proposta curricular desatualizada. Destarte, as autoras ainda destacam como esses indícios para reforma do Ensino Médio e inclusão de temas do mundo mercadológico se fundamentam pela defasagem de conhecimentos específicos que os jovens inserem no mercado de trabalho. Assim elas destacam três motivos para criação do Novo Ensino Médio e BNCC:

A primeira é o currículo ultrapassado e extenso [...] O segundo é a suposta dissonância inadmissível existente entre o que se ensina na escola e o que se exige fora dela, sobretudo no mercado de trabalho. Essa dissonância faz com que, de um lado, os jovens deixem a escola tão logo percebam que nada do que ali aprendem lhes é útil; de outro, faz com que os diversos setores da

economia não encontrem mão-de-obra qualificada para ocupar os vários postos disponíveis. Disto decorre, então, o terceiro aspecto, qual seja a baixa produtividade da força de trabalho no Brasil, razão pela qual, em tese, mantêm-se precários os padrões de vida do trabalhador brasileiro e o país em posições desprivilegiadas no mercado internacional. (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 6)

Dentro dessa reconfiguração das escolas, temos o destaque para a necessidade de construção de perfis de jovens protagonistas e o foco em seus projetos de vida, mas em uma orientação que problematize não o futuro como fruto de escolhas isoladas do jovem, mas a partir de uma análise problematizadora de seus contextos e condicionantes sociais. Esses conceitos se inserem no território escolar para se adequar a visão de escolas contemporâneas. O sujeito jovem atual é visto cheio de inquietações e informações, por isso a aquisição do conhecimento centra-se em: conhecimento propedêutico e o conhecimento de si/do mundo.

Isto posto, cabe aos professores (as) enxergarem nas trajetórias desses (as) jovens um universo de possibilidades para serem exploradas e alcançadas, pois as escolhas dessa fase podem determinar a vida possibilitando, através da prática pedagógica, processos de libertação e autonomia. As práticas pedagógicas devem abordar algo que faça parte do mundo desses jovens, a promoção do protagonismo que, de forma estratégica, possa desenvolver situações em que eles (as) externem suas impressões e opiniões, planejem suas vidas e sonhos e, principalmente, sintam-se seguros para serem quem são para, a partir desse conhecimento adquirido, buscar mudanças significativas, com base na análise crítica e dialógica da realidade em que vivem e na qual querem viver.

Como bem destaca Arroyo (2014), as juventudes que temos são coletivos que esperam nos espaços e tempos escolares ações que visem a dimensão educativa interligada a outros sistemas que não apenas para elevação de avaliações da Educação Básica e de formação técnica. Assim, deve-se considerar:

Se as práticas inovadoras dos conhecimentos curriculares, das didáticas e da docência seguem essas trajetórias, as tentativas de reconstruir o Ensino Médio deveriam seguir essas práticas: ter como diretriz garantir a esses Outros docentes e esses Outros jovens-adultos o direito a se saber, a valorizar suas experiências sociais de que são sujeitos ou vítimas; levantar as indagações que trazem sobre essas experiências históricas; reconhecer os saberes, leituras e modos de se pensar nessas relações sociais, políticas e incorporá-las nos currículos, colocá-las em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados. (ARROYO, 2014, p. 56)

O conhecimento que será construído nos espaços escolares é de extrema relevância. Todos esses documentos apresentados como marco regulatório do Ensino Médio trazem

estratégias para a construção e a aquisição do conhecimento. Alguns documentos expõem de forma sucinta, outros são mais minuciosos, mas todos norteiam e determinam conceitos primários sobre o fazer e aprender no Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) é um dos documentos norteadores com menções mais abrangentes da base regulatória e nela constam os objetivos, referencial conceitual, organização curricular, entre outros pontos estruturantes (BRASIL, 2012).

O documento expressa, nas suas entrelinhas, aproximações das intencionalidades vistas nas experiências de escola de Educação Integral, com designação para obtenção de elementos conceituais, sociais, culturais, econômicos, políticos, entre outros:

- I - Formação integral do estudante;
- III - Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - Sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (DCNEM, BRASIL, 2012, p. 2)

São dimensões conceituais que se inserem no currículo e vão tomando novas formas a partir das experiências de cada unidade escolar. Um currículo que se configura por sua ação entre dimensões conceituais e sociais, que põem na prática educativa as necessidades dos sujeitos, para sua relação com o outro e em sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) diz que a prática deve considerar tudo aquilo que possa estar no cotidiano dos estudantes, do seu mundo e realidade, produzindo saberes mais significativos para suas vidas.

Então, existe uma discussão didático-curricular que é um ponto importante a ser visto, pois a aplicabilidade do currículo depende da ação conjunta entre política e gestão pedagógica, professor (a) e aluno (a). São sujeitos que compõem o movimento de construção e realização do currículo. Trazendo para a experiência da ECI, o currículo se movimenta de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Isso é possível pelas adaptações sugeridas na Base Nacional Comum Curricular, com a divisão entre base comum e parte diversificada, sendo possível inserir disciplinas eletivas, sugeridas a partir das demandas dos (as) estudantes.

Contudo, sentidos que envolvem desempenho de habilidades, competências e empreendedorismo são associados aos caminhos formativos dos (as) estudantes como estratégia para uma postura participativa na sociedade. Essas características são delicadas, do ponto de vista das suas intencionalidades, para que não se sobreponham à ideia da pluralidade educativa e dos outros componentes que são importantes para a formação de sujeitos cidadãos integrais.

### **3.2 Juventudes protagonistas e sua formação profissional na ECI**

As juventudes representam uma fase socializadora e, por isso, passam a ser vistas como coletivos que se dinamizam de modo expressivo, aguerrido e diverso. Dessa forma, não podemos mais compactuar com o estigma da juventude estereotipada. Esse estigma recai quando nos deparamos com sujeitos que se expressam de forma coletiva ou individualizada e, por isso, suas inquietações, diferenças, sonhos e desejos precisam ser explorados e respeitados dentro e fora da escola.

Existe na sociologia da juventude pautas que organizam as discussões teóricas, como ocorre com as teorias de currículo. Tratam-se das Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas das juventudes, como já apontamos na introdução. Groppo (2015) conceitua as intencionalidades de cada teoria, dando destaque para as Teorias Críticas. Portanto, a Teoria Tradicional se fundamenta em uma questão mais estrutural, com estigmas ainda de visualizar os jovens sob a ótica da delinquência, da marginalização e tem na inserção social a solução para tais problemas. A Teoria Crítica (T.C.), chega a concordar com a inserção social como caminho para minimizar os problemas sociais que atingem os (as) jovens, mas para uma ótica de mudança social. Ainda segundo Groppo (2015), a noção de Geração e Moratória Social estão presentes nas ideias da T.C., com suas contribuições para alcançar temas que abordam sobre a socialização das juventudes, seus estigmas, potencialização dos movimentos que externam os sentidos, inquietações, experiências, invisibilidades e experiências desses (as) jovens. Complementando os conceitos, para Peregrino (2011, p. 281) a Moratória Social trata-se,

a um “tempo doado” pela sociedade para que seus jovens experimentem a condição adulta, permitindo-lhes então configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que, em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos sujeitos, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente e outros em que esta não pode ser sequer experimentada.

As Teorias Pós-Crítica caracterizam as juventudes como participativas, dinâmicas, instáveis, demarcam as influências das gerações na transição entre juventude e vida adulta, podendo esta última moldar os (as) jovens e resultar em mudanças nas gerações futuras. Com base em alguns teóricos que conceituam e tensionam sobre as teorias da juventude, bem como a própria sociologia da juventude, Groppo (2017, p. 11) explica que,

[...] os marcadores tradicionais da entrada na idade adulta implodiram. Rompe-se com aquela expectativa criada na primeira modernidade, na qual a juventude iniciava com a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, a união conjugal, a saída da casa dos pais ou responsáveis e a experiência de paternidade ou maternidade.

Significa que a aquisição da maturidade vem pelas experiências, pelas socializações, pela diversidade e pluralização. As gerações entram nesse processo como transição que levam os (as) jovens para a vida adulta, mas não de forma horizontalizada e sistêmica, mas complexa e longínqua.

Atualmente, podemos considerar que a sociologia da juventude tem um peso importante na construção das reflexões acerca de políticas públicas para as juventudes, pois ela ajuda a compreender as nuances entre juventude socializadora, plural e juventude criadora de problemas sociais, marginalizada. A escola, como interlocutora com os diversos paradigmas e personagens, possibilita a construção de pautas de interesse das políticas públicas para os (as) jovens e podem impactar não só na aprendizagem, mas nas escolhas e sentidos de/para o futuro desses (as) jovens.

Isso está caracterizado nos dados obtidos dos questionários. Temos as respostas dos 30 estudantes, referentes ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, que estão identificados com nomes fictícios que eles (elas) escolheram. Traremos alguns dados que foram gerados a partir da codificação aberta, etapa de exploração dos códigos, para gerar as categorias com base na Teoria Fundamentada, a partir da aplicação de um questionário estruturado. Nesse momento, a nossa análise tem como foco identificar quais as pistas que as respostas dos estudantes nos dão para os conceitos que devem ser explorados neste tópico. No **Quadro 3**, temos a identificação, seguida das respostas, e os códigos gerados sobre a questão 36, que trata sobre os desafios de ser jovem.

**Quadro 3 - Codificação Aberta sobre os principais desafios de ser jovem**

| IDENTIFICAÇÃO | RESPOSTAS | Códigos |
|---------------|-----------|---------|
|---------------|-----------|---------|

|                |                                                                                                                             |                                                                     |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| MARA           | Principal desafio é o desrespeito.                                                                                          | 1 – Desrespeito                                                     |
| STALIN         | Aguentar os outros jovens.                                                                                                  | 2 - Outros Jovens                                                   |
| TITIN          | Muitos, principais desafios é a vida e mais nada.                                                                           | 3 – Desafio<br>4 – Vida                                             |
| ANALICE        | Preconceitos, problemas pessoais, ansiedade, depressão e entre outros.                                                      | 5 – Preconceito<br>6 - Ansiedade<br>7 – Depressão                   |
| GIOVANNY       | A insegurança, as críticas e o cansaço.                                                                                     | 8 - Insegurança<br>9 – Críticas                                     |
| MARCILIO       | A escola, as namoradas (os) e terminar a escola.                                                                            | 10 - Vida afetiva<br>11 – Formação                                  |
| DANIEL         | Falta de compreensão dos adultos, pois sou “irresponsável”.                                                                 | 12 – Incompreensão<br>13 - Estereótipos<br>14 – Irresponsabilidades |
| FÃ DE STALIN   | Ter que aturar a ansiedade e conseguir ter amor próprio.                                                                    | 6 - Ansiedade<br>15 – Confiança                                     |
| LETICIA        | Lidar com pensamentos, mudanças, entre outros problemas psicológicos.                                                       | 16 – Personalidade<br>17 – Mudanças                                 |
| RAIMUNDO PINTO | Pensar demais sobre o futuro.                                                                                               | 18 – Futuro                                                         |
| HANNA          | A forma como as pessoas adultas pensam que não queremos nada da vida, que por sermos jovens só devemos estudar e trabalhar. | 13 – Estereótipos                                                   |
| FERNANDO       | Minha opinião é a dificuldade de conciliar o trabalho e o estudo.                                                           | 19 – Tempo<br>20 – Organização                                      |
| ANDRÉ          | Nem ser adulto e nem criança.                                                                                               | 21 - Ser jovem                                                      |
| SOPHIA         | A forma de as pessoas ter um ponto de vista diferente e sempre tentar nos diminuir.                                         | 22 – Humilhação                                                     |
| FLOR CRUEL     | Escutar frases que desmotivam.                                                                                              | 23 – Desmotivação                                                   |
| GABRIEL        | Ser levado a sério pelos os adultos.                                                                                        | 24 – Críticas                                                       |
| DARB           | Manter a saúde mental.                                                                                                      | 25 – Psicológico                                                    |
| CAUÃ           | Relação amorosa, vida intelectual e família.                                                                                | 10 - Vida afetiva<br>26 - Conhecimento<br>27 – Família              |
| JAMILLY        | Ser escutado pelos adultos.                                                                                                 | 28 - Ser ouvido                                                     |
| DURVAL         | Vários.                                                                                                                     | 29 – Vários                                                         |
| EMILY          | Hormônios.                                                                                                                  | 30 – Saúde                                                          |
| POLIANA        | Os mais velhos nos veem como crianças e acharem que não podemos tomar decisões.                                             | 31 – Infantilização                                                 |
| DANILO         | Não ter um trabalho.                                                                                                        | 32 – Trabalho                                                       |
| JORDAN         | Ter o poder de falar e ser ouvido ser levado a sério.                                                                       | 28 - Ser ouvido<br>33 – Respeitado                                  |
| KEVIN          | Enfrentar o preconceito.                                                                                                    | 5 – Preconceito                                                     |
| ANA            | Ninguém dá a mínima para jovens, eu sou jovem e não dou a mínima para os outros jovens, imagina os adultos.                 | 9 – Críticas<br>1 - Desrespeito<br>12- Incompreensão                |
| KENNEDY        | Nenhum.                                                                                                                     | 34 – Nada                                                           |
| NÔMADE         | Se encaixar.                                                                                                                | 35 – Encaixar                                                       |
| ALFAJOR        | Muitos.                                                                                                                     | 29 – Vários                                                         |
| DAVID          | Ser independente.                                                                                                           | 36 – Independência                                                  |

|              |                   |
|--------------|-------------------|
| <b>TOTAL</b> | <b>36 códigos</b> |
|--------------|-------------------|

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Exploradas as respostas, identificamos um conjunto de 36 códigos, que se sobressaíram a partir do principal sentido que as respostas deram. Esses códigos nos permitiram extrair as categorias iniciais, como estão descritas no **Quadro 4**, logo abaixo:

**Quadro 4 - Codificação axial dos códigos identificados sobre o desafio de ser jovem**

| CÓDIGOS                 | SUBCATEGORIAS                           | CATEGORIAS CONCEITUAIS                                                              |
|-------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 – Desrespeito         | 1 – Aspectos que fragilizam os jovens.  | 1 – JUVENTUDES VIOLADAS – AS BARREIRAS QUE OS JOVENS AINDA ENFRENTAM NO SÉCULO XXI. |
| 2 – Críticas            |                                         |                                                                                     |
| 3 – Humilhação          |                                         |                                                                                     |
| 4 – Respeitado          |                                         |                                                                                     |
| 5 –Preconceito          |                                         |                                                                                     |
| 6 – Estereótipos        |                                         |                                                                                     |
| 7 – Encaixar            | 2 – Barreiras para serem superadas.     |                                                                                     |
| 8 – Irresponsabilidades |                                         |                                                                                     |
| 9 – Cobranças           |                                         |                                                                                     |
| 10 – Incompreensão      |                                         |                                                                                     |
| 11 – Outros Jovens      | 3 – A interação com os outros.          | 2 – JUVENTUDES, CONSTRUÇÕES AFETIVAS E DIMENSÕES SOCIOEMOCIONAIS.                   |
| 12 – Ser jovem          |                                         |                                                                                     |
| 13 – Infantilização     |                                         |                                                                                     |
| 14 – Familiar           | 4 – Relações afetivas.                  |                                                                                     |
| 15 – Vida/ Vida afetiva |                                         |                                                                                     |
| 16 – Ser ouvido         |                                         |                                                                                     |
| 17 – Depressão          | 5 – Aspectos fragilizadores emocionais. |                                                                                     |
| 18 – Desmotivação       |                                         |                                                                                     |
| 19 – Insegurança        |                                         |                                                                                     |
| 20 – Ansiedade          |                                         |                                                                                     |
| 21 – Psicológico        |                                         |                                                                                     |
| 22 – Saúde              |                                         |                                                                                     |
| 23 – Vaidade            | 6 – Aspectos motivacionais.             |                                                                                     |
| 24 – Confiança          |                                         |                                                                                     |
| 25 – Personalidade      |                                         |                                                                                     |
| 26 – Mudanças           |                                         |                                                                                     |
| 27 – Conhecimento       | 7 – Perspectivas formativas.            | 3 – DIMENSÕES FORMATIVA E TEMPORAL.                                                 |
| 28 – Futuro             |                                         |                                                                                     |
| 29 – Formação           |                                         |                                                                                     |

|                    |                                                                       |  |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------|--|
| 30 – Tempo         | 8 – A organização do tempo e sua relação com a formação profissional. |  |
| 31 – Organização   |                                                                       |  |
| 32 – Desafio       |                                                                       |  |
| 33 – Trabalho      |                                                                       |  |
| 34 – Independência |                                                                       |  |
| 35 – Nada          |                                                                       |  |
| 36 – Vários        |                                                                       |  |

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A codificação nos deu três códigos iniciais: “**Juventudes violadas** – as barreiras que os jovens ainda enfrentam no século XXI”; “**Juventudes, construções afetivas e dimensões socioemocionais**”; e “**Dimensões formativa e temporal**”. Essas categorias nos dão subsídios para a condução da análise a ser construída a partir das impressões e contribuições dos estudantes, nesse quesito, a respeito dos desafios de ser jovem.

As barreiras que a população jovem encontra são diversas, como bem apontaram nossos respondentes. Os seus apontamentos demonstram que as juventudes, como fase em transição, são cobradas para serem “moldadas” conforme o anseio do Estado, da sociedade, da família, de todos os outros, colocando-os em um estado de destinatários do que eles (elas) precisam aprender, conhecer e saber para suprirem os anseios daqueles que os moldam e os cobram por isso.

Com as exigências dos outros, de alguns processos de exclusão, discriminação e outros desafios que esses jovens enfrentam, acabam por se rebelarem, por isso, em algumas situações, são vistos como intolerantes, impulsivos, inquietos. São algumas das características, a partir das quais a sociedade rotula os (as) jovens. Essas questões são importantes para serem superadas na escola, demonstrando como é importante se preocupar também com o que essas juventudes passam e como esses fatores podem influenciar em suas aprendizagens e até na evasão escolar.

Por conseguinte, a escola está em relação direta com essas categorias iniciais, mas as relações afetivas e dimensões socioemocionais aparecem permeando esse espaço, por serem composições significativas para os jovens. Na escola, o estudante cria laços de amizade, afetividade, compartilha angústias, inquietações, tantos sentimentos que são vividos e construídos na escola, fora dela e a partir do contato com os sujeitos que a compõe. Pensar e refletir sobre as relações afetivas e socioemocionais na escola está em convergência ao que se espera da escola para juventudes plurais.

Então, vê-se que a escola não perde sua função social educativa, ela incorpora e amplia outras demandas. Conseguir encaixar cada uma delas faz parte do que entendemos como

dimensão formativa e temporal. A ideia de o sujeito saber mais e ser mais é defendida por Brandão (2012) e, partilhando desse mesmo pensamento, Carraro e Dayrel (2014) afirmam que a educação deve ser conduzida para formar sujeitos em condições humanas. Ou seja, o conhecimento é constituído por processos que asseguram a condição cidadã do indivíduo. Se opondo a uma lógica onde se aprende mais para se ganhar mais e por isso vive-se melhor, relaciona de forma positiva, de maneira feliz e estável.

Entre o que se aprende na escola e as experiências externas que impactam a formação dos estudantes, temos em suas respostas, inquietações que são reflexos de fatores externos. Assim, a escola e os conteúdos estão se vinculando para além dos muros da escola. Como bem expõe Reis (2013, p. 17),

esse diálogo entre saberes escolares e não escolares não ocorre naturalmente. Há necessidade de viabilizar encontros que permitam aos jovens entrar em um processo de “apropriação e reconfiguração de seus saberes anteriores”. A escola é para eles um espaço importante tanto para viver suas juventudes como para ampliar seus saberes e referências culturais. Resta questionar se essa instituição e os agentes educativos que dela fazem parte estão conscientes da dimensão importante que exercem na vida destes jovens.

Entre saberes escolares e não escolares, temos os documentos que inserem debates sobre aspectos de dimensão técnica para serem trabalhados nas escolas. Uma lógica empresarial se insere também nos espaços escolares, para composição da educação técnica e acrescenta certa dinâmica ao processo de ensino. Para, de fato, saber se isso procede, analisamos alguns termos que encontramos em quase todos os cadernos, leis e documentos. Por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em sua versão final, termos como “Habilidades” (citada 547 vezes), “Competências” (citada 258 vezes), “Protagonismo” (citado 57 vezes), “Mundo do Trabalho” (citado 47 vezes), “Projeto de Vida” (citado 17 vezes), são apresentados para expressar uma nova realidade e finalidade para a Educação Básica brasileira, sobretudo, para os (as) estudantes do Ensino Médio.

Conceitos como esses estão cada vez mais presentes nos documentos que regularizam essa fase do Ensino Básico. Por ser uma transição para tantas questões da vida adulta, incluir percursos formativos profissionais demonstra a preocupação por incutir, nos estudantes, decisões que nem quando adultos sabemos ao certo se escolheremos.

Quanto aos caminhos formativos profissionais, os documentos atentam para um currículo que proporcione caminhos acadêmicos e profissionais. Tanto a Lei nº11.741/08, incluída na LDB 9394/96, como o Estatuto da Juventude, Lei 12.862/13, tratam sobre a política

de educação para jovens que fazem o Ensino Médio, sobretudo, o acesso ao Ensino Profissionalizante.

Pressões partem de todos os sentidos na vida dos (as) jovens, pela transição que ocorre, em virtude das escolhas que são feitas, das inquietações e isso tudo impacta as escolhas que esses (as) estudantes fazem sobre seu futuro. Fato que se reflete em certos comportamentos mais agitados, dúvidas, desistências e na escolha de uma profissão. Sobre essa questão que envolve a escolha de uma profissão, a Lei nº 11.741/08 e a Lei nº 12.862/13 vão especificar como a Educação Profissional Técnica e Profissionalização estão articuladas ao ensino de jovens, sobretudo, durante o Ensino Médio.

A insistência pela profissionalização e escolarização técnica no Ensino Médio pode se justificar pelo que a sociologia da juventude já apontava nas teorias: a juventude como problema social. São criadas e intensivas as investidas do governo e entidades privadas na ocupação e direcionamento desses (as) jovens.

As juventudes desiguais frente a uma política performática, em que os sujeitos são levados por uma ótica de sucesso pessoal através do profissional, com aspectos singulares como o protagonismo, engajamento, participação e mobilização. Não se nega a importância em incitar a autonomia como complemento a formação acadêmica desses (as) jovens, o que não concordamos é exclusividade da formação técnica para a ascensão social e econômica, pois essa condição se coloca principalmente para as juventudes pobres e que podem gerar “gastos” ao Estado com a sua ociosidade.

Por isso, a Moratória Vital envolve o capital simbólico que emerge das juventudes; seu uso parte da subjetivação dos sujeitos, de suas produções simbólicas, mas negada em algumas classes pela impossibilidade social na qual os sujeitos se encontram (CAMACHO, 2007).

Na Política Educacional é possível encontrar o enraizamento dos interesses na vitalidade dos (as) jovens brasileiros (as), como na LDB vigente, onde é possível perceber orientações para noções sobre o mundo do trabalho, realizadas dentro das escolas que tenham estrutura para isso, ou com auxílio de instituições que possam fornecer formação técnica e noções sobre o mundo do trabalho para os (as) estudantes (BRASIL, 2008).

Art. 36-C. A educação profissional técnica de Nível Médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de Nível Médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - Concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) Na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) Em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) Em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008)

Outro documento é o Estatuto da Juventude, através da Lei nº 12.862/13, que assegura em seu artigo 14 que “o jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social”. O jovem, como sujeito social com seus direitos assegurados pelo Estado, e a escola, como função social, são as duas instituições responsáveis para que esses direitos se cumpram. Assim, a escola, com suas experiências formativas, constitui-se também como um ponto de partida para uma desenvoltura profissional.

A imersão precoce nos caminhos e perfis profissionais ocorre para que as habilidades e competências se desenvolvam cada vez mais cedo, ganhando tempo para as escolhas sobre o futuro dos (as) jovens e da nação. Perreonud (2000) indica as competências necessárias para desenvolver processos mentais reflexivos, críticos e de capacidades cognitivas para resolução de problemas, enfrentamento de desafios, colocação na sociedade e autonomia, todo esse processo sendo conduzido pelo (a) professor (a) e através do desenvolvimento de competências.

Vincular as competências nos currículos se justifica pela finalidade do termo, como se fosse necessário abordar estratégias e recursos para desenvolverem habilidades para serem sujeitos mais desenvolvidos na vida adulta. Esse é um aspecto que as políticas neoliberais permeiam nas políticas educacionais atuais, tendo em vista a finalidade do neoliberalismo na educação que buscam aliar interesses do estado e de organismos privados no investimento das escolas públicas.

Ao analisarmos esse aspecto neoliberal camuflado na ampliação das escolas de Educação Cidadã Integrais na Paraíba, encontramos um material elaborado pela SEECT do Estado da Paraíba, o qual especifica como ocorreu a implantação das Escolas Cidadãs Técnicas e a dimensão do seu currículo, dando ênfase ao Projeto Empreendedores. Nesse documento existe orientações pedagógicas como proposta de intervenção nas escolas técnicas. O material reforça a preparação dos estudantes para o mundo contemporâneo do trabalho, se alinhando aos conceitos de Competências, Habilidades e Juventudes Protagonistas como argumento para implantação da formação técnica (TRINDADE, 2018).

O material mencionado acima teve o apoio do Itaú BBA, Instituto Natura e Instituto Somos Grandes, instituições privadas que patrocinam projetos com finalidades para formação e capacitação dos jovens. A autora Peroni (2016) fala que essa relação do público e privado é mais interligada com as várias leis voltadas para questões sociais, como se o Estado precisasse dessa parceria para efetivar sua política. “Nesta perspectiva, a responsabilidade pela execução e direção das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade. Observamos, nas pesquisas, que esta tem sido uma justificativa apontada pelas instituições privadas para fazer a parceria.” (PERONI, 2016, p. 4).

Dessa forma, essas parcerias oferecem financiamento daquilo que o Estado não oferece de qualidade. A formação técnica tem se construído com parcerias entre a comunidade escolar e espaços corporativos. Assim, a construção de competências e habilidades nas ECITs estão embasadas pelos seguintes temas:

Relação entre Competências e Habilidades, Competências Gerais da BNCC e outros documentos oficiais, relação entre componentes curriculares e habilidades, construção de competências específicas para cada curso técnico, articulação das competências gerais da BNCC com as competências específicas dos cursos técnicos, resolução de problemas e contextos de aprendizagem, relação entre a formação técnica e a propedêutica, estratégias de ensino adequadas à educação por competências e educação baseada por competências. (TRINDADE et al., 2018, p. 19)

No centro dessa relação entre organismos privados e estado, temos os (as) estudantes que demandam posturas inovadoras e contempladoras de suas necessidades. Se a escola agora é vista como um espaço pluralizado, sendo necessário recorrer a organismos privados para o cumprimento da sua função social, não fugiria a grande finalidade que é dar conta das demandas atuais dessas juventudes. Contudo, se o currículo se pauta, única e especificamente, em processos didático-curriculares para suprir demandas do mercado e educar para formar sujeitos com habilidades, competências e altas performances, esse modelo de escola não condiz com princípios da educação cidadã integral, ela se alinha a ideias neoliberais e performativos.

A ideia de estudantes cada vez mais sujeitos Protagonistas e de serem capazes de construir seus projetos de vida, nos leva a analisar a raiz desse conceito. Assim Ferratti, Zibas e Tartuce (2004) vão dizer que esse termo representa que a pessoa é a principal condutora de uma situação ou problema. Para os autores, o sentido da palavra “Protagonismo” representa uma posição social, seja de forma individual ou coletiva.

Nas Diretrizes para o funcionamento das ECITs (2019b), encontramos indicações para instrução técnica, sendo explorada como um caminho para o Protagonismo Profissional. Nesse

sentido, as Diretrizes Operacionais orientam as Escolas Cidadãs Integrals Técnicas a desenvolverem “o processo de lapidar o discente para o mercado de trabalho, através de projetos empreendedores e aplicação dos conteúdos a partir de competências e habilidades.” (PARAÍBA, 2019, p. 10).

Além do Protagonismo Profissional, o currículo ainda deve contemplar o Protagonismo Juvenil, o Projeto de Vida, as Práticas Experimentais, Metodologias Empreendedoras, entre outros conceitos presentes no currículo das Escolas Cidadãs Integrals, sejam elas Técnicas ou Socioeducativas. Especificamente, nas ECITs, temos, por exemplo, as seguintes especificações para o currículo:

**Formação Geral** engloba os componentes de Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

**Parte Diversificada:** Orientação de Estudo; Disciplinas Eletivas; Projeto de Vida; Pós-médio; Avaliação Semanal.

**Formação Básica para o trabalho:** Informática Básica; Língua Estrangeira (Inglês-básico e instrumental); Língua Estrangeira (Espanhol-básico e instrumental); Inovação Social e Científica; Intervenção Comunitária; Empresa Pedagógica; Higiene e Segurança do Trabalho.

**Formação Profissional:** História do Design e do mobiliário; Desenho Técnico/Desenho perspectivo; Criatividade, Cor e Forma; Organização espacial, Ergonomia e Acessibilidade; Modelos e Protótipos; Computação gráfica I; Materiais/ Acabamentos/ Detalhamento; Sustentabilidade Social e Ambiental do Design; Projetos de interiores Residenciais e Comerciais; Iluminação/ Conforto térmico; Computação Gráfica II; Marketing, Vendas e Orçamento; Projetos Integradores em Design de interiores. (PARAÍBA, 2019a, p. 78, grifo nosso)

Por isso, temas como Protagonismo, Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado, na realidade, são considerados como disciplinas que estão presentes no currículo para ajudar o estudante a adquirir conhecimento de si, desenvolvendo habilidades e competências, além da elaboração de um material que o ajudará sobre as escolhas para o seu futuro (ICE, 2016a).

Sendo assim, destacamos a relevância de vivências que permitam a desenvoltura dos jovens na resolução de problemas junto à gestão escolar dos próprios estudantes e da comunidade. Essa condição de independência social e educativa se configura para o que as ECIs chamam de Protagonismo Juvenil. Existe também a ideia de Protagonismo Comunitário, descrito na BNCC (2018), que se apresenta como iniciativas que os (as) estudantes têm diante de determinadas ações com a comunidade escolar e seus envolvidos. Assim, entende-se que para terem esse perfil de Protagonismo Comunitário, eles (as) são colocados a pensarem estratégias que resolva ou permita o acesso a algo que é negado.

Essa característica de juventude protagonista está cada vez mais presente nos documentos, leis e materiais que regem o Ensino Médio. Na Lei nº 11.100/18, criam-se os Clubes de Protagonismo, com a finalidade de incentivar os (as) estudantes a terem e promoverem situações que desenvolvam “um conjunto de competências e habilidades relativas à formação do jovem autônomo, solidário e competente, sendo essa a contribuição fundamental para a elaboração de um Projeto de Vida.” (PARAÍBA, 2018, p 3).

Assim, os documentos produzidos pelos estados acabam seguindo essas noções, agora no século XXI, de inclusão social vinculada à empregabilidade, a inserção profissional e postura empreendedora como um passe para vida em sociedade. A renovação do currículo visa a preencher lacunas que até então não preenchiam, mas, como descreve Macedo (2017, p. 30) “[...] há um discurso pedagógico prescritivo que, com boas intenções, pretende ditar o que o Outro deve ser.”

Contrapondo-se a essas orientações de Protagonismo Juvenil, concordamos com Silva, Mello e Carlos (2010) sobre a superação do “Paradigma do Protagonismo Juvenil”. De acordo com esses autores, as juventudes têm capacidades para além da sua mão de obra social:

O paradigma do protagonismo juvenil se contrapõe ao do paternalismo, determinismo, ceticismo, alienação, isolamento e revolta. Reconhece nos adolescentes potencialidades e valores cujo aproveitamento resultará em seu desenvolvimento integral e em melhorias para a coletividade. Entende que o papel de adultos e instituições é propiciar oportunidades, encorajamento e apoio, para que os adolescentes se mobilizem, definam suas próprias prioridades coletivas e atuem em prol da comunidade ou da causa que elegeram. (SILVA; MELLO; CARLOS, 2010, p. 288)

São duas dimensões que verificamos neste tópico: uma é a noção da condução de percursos profissionais no currículo, prescritos e orientados pelos documentos, com articulações a conceitos do mundo mercadológico e que chega à escola com intenções dúbias. A outra se vincula a este processo de forma mais reflexiva e impetuosa, uma juventude que tem representatividade e engajamento, atenta às constantes demandas da sociedade e do seu mundo. Jovens protagonistas são pessoas que têm atitudes e buscam soluções. São competências, desenvolvimento de habilidade, formação técnica, abordagem social, crítica e política que estão no currículo das ECIs, ECITs e ECISs, assim, é preciso estarmos atentos a qual desses se dá mais ênfase ao ser trabalhado com os estudantes. As impressões dos (as) estudantes sobre o currículo e organização da Escola Cidadã Integral serão apresentadas no tópico a seguir.

### 3.3 Avaliações dos (as) estudantes sobre currículo da ECI

Após encaixar as peças da política educacional para o Ensino Médio, passando pela conceituação da juventude para além da condição de estudante, expondo as impressões dos (as) jovens quanto aos desafios de ser jovem dentro de uma sociedade que exclui, nega, camufla e, ao mesmo tempo, cobra escolhas sobre a vida deles (as). Vimos como as leis, documentos e interesses privados adentram no currículo para alcançar objetivos performáticos para as juventudes, camuflando a ideia de induzir caminhos para realizações pessoais e profissionais como forma de ascensão social, assegurando uma agenda de interesses públicos e privados.

Isto posto, queremos conhecer mais sobre as impressões deles (as) sobre o currículo e a escola. Nessa direção, na questão 14 do questionário aplicado aos estudantes, pedimos para apontarem quais os motivos os levaram a escolher estudar na ECI. Eles (as), de maneira geral, não têm um fator que se sobreponha, mas 40% destacaram a qualidade do ensino como um motivo para estudarem na ECI. Quanto aos demais fatores que contribuem, foi constatada a influência de amigos e conhecidos com 17%, seguido pela gratuidade do ensino, com 13%, pela alimentação, cursos, transportes (benefícios), com 13%, aproximação da residência, com 10%, e por outros motivos, com 7%.

Na questão 15, indagamos os (as) estudantes sobre o currículo da ECI e obtivemos os seguintes dados: 50% já conheciam, 27% já sabiam dos componentes que iriam estudar, 17% pesquisaram para saber como era e 6% responderam a opção “outros”. Esses dados demonstram que uma quantidade significativa dos (as) estudantes que vão para ECI estão sabendo das disciplinas e da organização curricular com as quais irão se deparar. Além disso, eles (elas) avaliaram a organização da escola de forma positiva, tendo como dado expressivo 94% que avaliou como “ótima e boa” a organização da escola, mostrando que parte considerável dos (as) estudantes estão se adaptando às mudanças na organização escolar. Temos ainda os que avaliaram como regular (3%) e ruim (3%).

São dados que nos permitem avaliar positivamente a experiência que vem ocorrendo na escola pesquisada, tendo em vista que a organização escolar se reflete na permanência dos jovens nesse espaço, podendo ser um fator importante entre os que asseguram o sucesso escolar do (a) aluno (a).

Uma avaliação negativa foi observada sobre o horário, conteúdo e dinâmica das aulas e, nesses quesitos, todos deram nota abaixo de 7. Nas aulas da ECI não existe uma divisão entre turno de aulas da base comum e da base diversificada, ocorrendo, assim, simultaneamente e os

(as) estudantes fazem “rodízio” entre salas. Essa situação pode gerar alguma insatisfação, além de outro aspecto considerável que é o tempo de permanência na escola, entre 8 a 9 horas.

Apesar dessa insatisfação, eles (elas) avaliam de modo positivo a postura dos (as) professores (as). Notas 10 e 9 representaram 80%, já as notas 8 e 7, 20%. Existe uma relação que se fortalece pelo tempo que permanecem juntos e pela tutoria que alguns professores (as) assumem, que se trata de um “processo pedagógico realizado pelos professores indicados, destinado a propiciar ao estudante o acompanhamento e orientação das suas atividades tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal” (PARAÍBA, 2019b, p. 2).

Para identificarmos do que os (as) estudantes mais gostam na ECI, obtivemos as seguintes respostas (conteúdo de análise) no **Quadro 5**.

**Quadro 5 - Codificação aberta sobre o que os estudantes mais gostam na ECI.**

| IDENTIFICAÇÃO | CONTEÚDO DE ANÁLISE                                                                                   | CÓDIGOS                                                     |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| MARA          | Gosto da forma que tratam os alunos, independentemente da cor ou orientação sexual.                   | 1 - Convívio escolar                                        |
| FERNANDO      | Diversidade, o cuidado que os professores têm por nós alunos e pela preocupação do nosso aprendizado. | 1 - Convívio escolar                                        |
| DANILO        | Relação amigável dos alunos com os professores.                                                       | 1 – Convívio escolar<br>3 - Interação<br>5 - Ação docente   |
| JORDAN        | Relação entre professor e alunos, convivência aqui parece uma família.                                | 1 - Convívio escolar<br>5 - Ação docente                    |
| GABRIEL       | Gosto do jeito que fui acolhido e bem respeitado, também a atenção que o professor dar.               | 1 – Convívio escolar<br>2 - Acolhimento<br>5 - Ação docente |
| LETICIA       | Maneira que fui acolhida.                                                                             | 2 – Acolhimento                                             |
| CAUÃ          | Receptividade dos professores e veteranos.                                                            | 2 – Acolhimento                                             |
| DURVAL        | Passar o tempo com meus amigos.                                                                       | 3 – Interação                                               |
| NÔMADE        | Amizade com alunos e professores.                                                                     | 3 – Interação                                               |
| FLOR CRUEL    | Comida.                                                                                               | 4 – Alimentação                                             |
| STALIN        | Comida e o intervalo.                                                                                 | 4 – Alimentação<br>6 - Espaços e tempos da/na escola        |
| ANALICE       | Espaço, comida, tudo.                                                                                 | 4 – Alimentação<br>6- Espaços e tempos na/da escola         |

|                |                                                                                                 |                                                                           |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| GIOVANNY       | Dinâmicas da aula, professores adequados e refeições.                                           | 4 – Alimentação<br>5 - Ação docente                                       |
| MARCILIO       | Clubes, grêmios, comidas e conteúdo.                                                            | 4 – Alimentação<br>7 - Comunidade escolar<br>8 – Conteúdo                 |
| HANNA          | Comida, ambiente, algumas pessoas e professores.                                                | 4 – Alimentação<br>5 - Ação docente<br>6 - Espaços e tempos da/na escola/ |
| ANDRÉ          | Estrutura e professores.                                                                        | 6 - Espaços e tempos da/na escola<br>5 - Ação docente                     |
| ANA            | Pessoas.                                                                                        | 7 - Comunidade escolar                                                    |
| KENNEDY        | Tias da cozinha.                                                                                | 7 - Comunidade escolar                                                    |
| DAVID          | Amigos, professores e coordenação.                                                              | 7 - Comunidade escolar                                                    |
| TITIN          | Professores, funcionários, tutores.                                                             | 7 - Comunidade escolar<br>5 - Ação docente                                |
| EMILY          | Professores.                                                                                    | 7 - Comunidade escolar<br>5 - Ação docente                                |
| JAMILLY        | Professores.                                                                                    | 7 - Comunidade escolar<br>5 - Ação docente                                |
| DANIEL         | Professores e modelo da avaliação semanal ao invés de semana de provas.                         | 5 - Ação docente<br>8 – Prática pedagógica                                |
| KEVIN          | Eletivas.                                                                                       | 9 – Currículo                                                             |
| ALFAJOR        | O ensino que é espetacular.                                                                     | 8 – Prática pedagógica                                                    |
| POLIANA        | Com certeza o projeto de vida. É o principal elemento das escolas cidadãos integrais.           | 8 – Prática pedagógica                                                    |
| DARB           | Aulas diversificadas (eletivas principalmente).                                                 | 9 – Currículo                                                             |
| SOPHIA         | Das aulas de práticas experimentais, a comida e horário do almoço para conversar com os amigos. | 8 – Prática pedagógica<br>3 - Interação;<br>4 – Alimentação               |
| FÃ DE STALIN   | Metodologia da escola e como ela é aberta para todos.                                           | 10 – Metodologia                                                          |
| RAIMUNDO PINTO | Odeio                                                                                           | 11 - Não gosta                                                            |
| <b>TOTAL</b>   |                                                                                                 | <b>11 GÓDIGOS</b>                                                         |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os códigos identificados foram extraídos das respostas dos estudantes e esse processo nos ajuda a encontrar novas pistas para o conceito central que paira nas respostas sobre a questão que foi indagada. Dessa forma, conseguimos 11 códigos que, posteriormente, foram configurados em 3 subcódigos para gerar a categoria conceitual, como está exposto no **Quadro 6**.

**Quadro 6 - Codificação axial sobre o que os (as) estudantes mais gostam na ECI**

| CÓDIGOS                           | SUBCÓDIGOS                                     | CATEGORIA CONCEITUAL                                                                          |
|-----------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 – Convívio escolar              | 1 – Relações produzidas nos espaços escolares. | A dimensão afetiva e exploração das ações pedagógicas para construção do conhecimento na ECI. |
| 2 – Acolhimento                   |                                                |                                                                                               |
| 3 – Interação                     |                                                |                                                                                               |
| 4 – Alimentação                   | 2 – Organização escolar e ações pedagógicas.   |                                                                                               |
| 5 – Ação docente                  |                                                |                                                                                               |
| 6 – Espaços e tempos da/na escola |                                                |                                                                                               |
| 7 – Comunidade escolar            |                                                |                                                                                               |
| 8 – Prática pedagógica            |                                                |                                                                                               |
| 9 – Currículo                     |                                                |                                                                                               |
| 10 – Metodologia                  |                                                |                                                                                               |
| 11 – Não Gosta                    | 3 – Indiferença.                               |                                                                                               |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir dos dados analisados, identificamos a categoria que resulta dos códigos que, por sua vez, produz o sentido da junção das respostas. Temos o surgimento da categoria conceitual “A dimensão afetiva e exploração das ações pedagógicas para construção do conhecimento na ECI” e a partir dela refletimos como as relações entre todos (as) participantes da comunidade escolar e outros elementos que estão inseridos no espaço escolar são percebidos pelos estudantes.

Como sujeitos que estão no núcleo escolar, os (as) estudantes expressam o que lhes agrada no todo da escola. A escola com seus complexos instrumentos, torna-se mais significativa quando gera processos de identificação e pertencimento no estudante. Então, a ação pedagógica precisa partir da concepção de que o ensinar é permeado de sentidos e significados que devem mobilizar o sujeito para aprender.

Assim, é notória a ressonância que deve existir entre escola e professor (a), escola e aluno (a), professor (a) e aluno (a). Esse movimento permite que todos os envolvidos se escutem

e tragam sua contribuição para o processo educativo. Por meio de ferramentas estratégicas, seja dentro da escola, na sala de aula, ou fora desse universo escolar, pois essa vivência didática-curricular em espaços externos permite que o (a) aluno (a) explore o mundo ao seu redor e articule o conhecimento com a sua realidade.

Outrossim, para além das disciplinas conteudistas, as ECIs relacionam as dinâmicas das demandas atuais que se evidenciam como emergentes para serem discutidas nas escolas e os assuntos que são da parte comum da BNCC. Não é à toa que os (as) estudantes, quando confrontados sobre a avaliação da frase, “A escola me ajuda a superar desafios”, constituem 70% entre os que concordam e concordam totalmente, sendo indiferentes um total de 20% e os que discordam e discordam totalmente estão entre 7% e 3%, respectivamente. Então, eles (elas) reconhecem a escola como um espaço de construção da sua autoconfiança, resiliência e coragem.

A ação pedagógica requer ser encarada como uma situação dialógica, com finalidades amplas e, por isso, a importância em ter um Plano Estratégico Pedagógico ou um Plano de Ação da Escola composto por todos os núcleos de saberes que caracterizam a demanda de uma juventude plural.

Assim, longe de ser apenas um rol de disciplinas, o currículo funciona como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica. Estabelece a relação entre as competências de aprendizagem e as competências de ensino com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade. Nessa perspectiva, extrapola o espaço da sala de aula e até mesmo da escola em busca de ambientes educacionais flexíveis, que contribuam com o processo de ensinar e de aprender de todos os educandos e que dessa maneira realize a missão projetada no Plano de Ação da escola (ICE, 2016b, p. 10).

Nessa direção, o currículo se torna um ponto-chave para as ECIs, sendo um meio para dinamizar as questões comuns a serem ensinadas, aliando os componentes eletivos e itinerários formativos que contribuem para complementar a formação integradora dos estudantes. Transpõem aquilo que se atenua da necessidade dos estudantes: “[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Assim como foi feito com o currículo, não basta estar no papel os caminhos e estratégias para se melhorar a educação. O ensino, a aprendizagem dos estudantes, a ação docente e escolar são a base fundamental nesse processo.

Segundo a Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba, cabe ao professor efetivar o currículo, sendo que sua organização segue uma hierarquia desde a

gestão escolar (diretor), os (as) coordenadores (as) pedagógicos, coordenadores (as) de área até chegar no seu executor, o (a) professor (a). Essa divisão das responsabilidades quanto à efetivação do currículo permite que todos (as) o construam e o adequem às necessidades dos estudantes. Existe, ainda, uma preocupação quanto a função da escola nessa nova dinâmica de espaços e conhecimentos construídos para juventudes sociais e plurais. Nesse sentido, é importante destacar:

No contexto em que vivem, qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude. (DAYRELL, 2003, p.51)

Nesse entrecruzamento de intencionalidades, são dois pontos que fazem surgir um conjunto de elementos para reorganização da escola e do aproveitamento da ampliação do tempo escolar: atender a uma demanda que visa a incutir na escola e no currículo uma dimensão socializadora para construção de caminhos formativos tomados por reflexões e posicionamentos críticos, e uma dimensão formativa com intencionalidades de uma carga neoliberalista e conservadora. No próximo tópico, alguns conceitos sobre o construto Projeto de Vida são traçados, explicando a sua transposição do campo da Psicologia para o campo educacional justamente por ser entendido como um componente curricular para orientar os (as) jovens durante o Ensino Médio e para toda vida. Além disso, trataremos das impressões dos (as) estudantes sobre o componente Projeto de Vida.

### **3.4 Análises conceituais sobre Projeto de Vida e perspectivas discentes**

A compreensão sobre Projeto de Vida é muito discutida na psicologia quando esta busca entender quais as estratégias que as pessoas determinam quando querem alcançar ou conquistar algo para suas vidas. Quando fizemos a busca por produções acadêmicas, sobretudo dissertações e teses, encontramos uma vasta lista em diferentes áreas, confirmando a complexidade em concentrar a ideia sobre o Projeto de Vida como componente curricular.

Não conseguimos identificar a partir de qual ano a concepção de Projeto de Vida como componente curricular passou a ser inserida na legislação da educação brasileira. Na BNCC (2018), é apresentado como parte das competências para Educação Básica e compõe a parte

diversificada do currículo, e, na Lei nº 13.415/17, aparece como um documento que deve ser construído a partir das experiências formativas constituídas pelo currículo.

A BNCC é pauta de muitas discussões e é um dos documentos que descrevem a intencionalidade do Projeto de Vida nas escolas. A ideia apresentada na BNCC expõe que o Ensino Médio representa uma fase na vida dos estudantes que visa a projetar esses sujeitos para a vida “adulta” e, por isso, o que se estuda deve ir além dos conteúdos programados, pois existem demandas específicas que o currículo escolar não contempla. Assim, o Projeto de Vida aparece como algo que acompanhará o estudante durante as séries finais do Ensino Fundamental e no 1º e 2º anos do Ensino Médio.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 464)

O componente Projeto de Vida é ofertado nas Escolas Cidadãs Integrais nos 1º e 2º anos do Ensino Médio. Segundo o Material Pedagógico de Apoio ao Educador, o planejamento do ano letivo neste componente curricular já está todo esquematizado nesse material e cada aula tem sua intencionalidade, o que demarca a sequenciação do conteúdo explorado. Uma sequência de temáticas que se diferem entre construção da identidade e valores, como é no 1º ano e construção e planejamento do Projeto de Vida no 2º ano. Assim, os temas contemplam: no 1º ano, as temáticas incluem aspectos referente a identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI; quanto ao 2º ano, esses aspectos se direcionam para pensar nas escolhas para vida dos estudantes e construção do seu Projeto de Vida e, por isso, as temáticas envolvem sonhar com o futuro, planejar o futuro, definir as ações e rever o Projeto de Vida, conforme constam no **Quadro 7** e **Quadro 8**, que expõem as temáticas, objetivos dos temas trabalhados e as propostas para as aulas (ICE, 2016c).

**Quadro 7 - Aulas de Projeto de Vida do 1º ano**

| ORIENTAÇÕES PARA AS AULAS DE PROJETO DE VIDA DO 1º ANO |                                                                                                                              |                                                |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| TEMÁTICA                                               | OBJETIVO                                                                                                                     | AULAS                                          |
|                                                        | Aborda temas que estimulam a criação do ambiente reflexivo fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento que deverá | 1. Quem sou eu?                                |
|                                                        |                                                                                                                              | 2 e 3. Espelho, espelho meu...como eu me vejo? |
|                                                        |                                                                                                                              | 4 e 5. Que lugares eu ocupo?                   |

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                               |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>IDENTIDADE</b>                   | levar o estudante ao reconhecimento de si próprio, das suas forças e das limitações a serem superadas; da autoconfiança e da autodeterminação como base da autodisciplina e da autorregulação.                                                                                                                                                                                | 6. De onde eu venho?                                                          |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 7. Minhas fontes de significado e sentido de vida.                            |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 8. Eu e os meus talentos no palco da vida.                                    |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 9. Minhas virtudes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.       |
| <b>VALORES</b>                      | Explora temas e conteúdos que contribuem para o desenvolvimento da capacidade do estudante para analisar, julgar e tomar decisões baseadas em valores considerados universais que o ajudarão a ampliar a sua capacidade de conviver através da construção e da preservação de relacionamentos mais harmônicos e duradouros pautados na convivência, no respeito e no diálogo. | 10. Eu, meus amigos e o mundo.                                                |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 11. Relações de companheirismo.                                               |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 12. E a conversa começa...A arte de dialogar!                                 |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 13. Respeito é bom e nós gostamos.                                            |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 14. Todos nós temos dias bons e dias ruins.                                   |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 15. Quando as nossas regras resolvem se encontrar. Os valores na convivência. |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 16 e 17. Ética e moral são coisas da Filosofia?                               |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 18 e 19. A vida em paz e o “melhor mundo do mundo”.                           |
| <b>RESPONSABILIDADE SOCIAL</b>      | Refere-se à responsabilidade pessoal e às atitudes do estudante frente às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas da sua vida.                                                                                                                                                                                                                               | 20. Viver entre gerações.                                                     |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 21. Resolução de conflitos.                                                   |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 22. Organização da vida das coisas começa em mim.                             |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 23. Eu sou o que penso, como, falo e faço.                                    |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 24. Jovem voluntário.                                                         |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 25. Preconceito, a arma criada por nossa mente.                               |
| <b>COMPETÊNCIAS PARA SÉCULO XXI</b> | Concentra-se nas competências e habilidades necessárias à formação humana, no desenvolvimento dos potenciais para viver, conviver, conhecer e produzir na sociedade contemporânea.                                                                                                                                                                                            | 26. A vida é um projeto.                                                      |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 27. Razão sensível e encantamento do mundo.                                   |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 28. Sensibilidade, percepção e manifestações artísticas.                      |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 29 e 30. Decisão: o que precisa ser feito.                                    |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 31. Capacidade de realizar algo.                                              |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 32. Avalia-se constantemente.                                                 |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 33 e 34. É preciso saber sobre o saber!                                       |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 35. Autovalorização: mobilizando os meus recursos.                            |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 36 e 37. Sociedade do afeto e da sustentabilidade.                            |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 38. Ação! Sou o sujeito da minha própria vida.                                |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 39. Mantenha a esperança sempre viva.                                         |

Fonte: Material do Educador: Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º anos do Ensino Médio (ICE, 2016c, p. 6).

### Quadro 8 - Aulas de Projeto de Vida do 2º ano

| ORIENTAÇÕES PARA AS AULAS DE PROJETO DE VIDA DO 2º ANO |                                                                                 |                                                   |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| TEMÁTICA                                               | OBJETIVO                                                                        | AULA                                              |
| Sonha com o futuro                                     | É a representação daquilo que se é frente àquilo que potencialmente se será num | 1. A vida pode ser fácil, mas não é algodão doce. |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | futuro. As aulas iniciadas neste ano permitem a elaboração de uma espécie de primeiro projeto para uma vida toda, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, iniciada na escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 2. e 3. Capacidade de adaptação: Resiliência.<br>4. Quando é o meu tempo?<br>5 e 6. Uma viagem rumo a Ítaca.<br>7 e 8. Ter ambição é bom, mas é importante saber o que fazer com ela.<br>9 e 10. De um sonho para a realidade: A arte do planejamento.<br>11 e 12. Minhas premissas.                                           |
| <b>Planejar o futuro</b>       | Estimula e orienta o estudante a compreender que o sucesso das realizações pessoais depende de algumas etapas iniciais. A idealização de um sonho e os mecanismos necessários para a sua materialização são alguns dessas etapas, ou seja, é importante desenvolver o planejamento das realizações pessoais. Para isso é preciso que o educador continue a apoiá-lo no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é, e quem gostaria de vir a ser”, além de ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro. | 13 e 14. Meus objetivos estão definidos. E agora?<br>15 e 16. Tenho um sonho e um plano. Mas aonde quero chegar?<br>17 e 18. Estou no caminho certo?<br>19 e 20. Tudo depende do que faço: Minhas ações.<br>21 e 22. Acertar nos alvos: A importância das estratégias.                                                         |
| <b>Definir as ações</b>        | Ensina a estruturar um plano de ações a partir dos objetivos que se deseja alcançar. Assim como, ensina o estudante a administrar de forma adequada os recursos e meios disponíveis em seu ambiente interno e externo, a fim de criar e potencializar ganhos no curso das ações desenvolvidas.                                                                                                                                                                                                                                                           | 23 e 24. O esperado encontro com os resultados.<br>25 e 26. Onde estou neste momento: Indicadores de processo.<br>27 e 28. Para onde eu vou? Indicadores de resultados.<br>29 e 30. Fatores Críticos de Sucesso.                                                                                                               |
| <b>Rever o Projeto de Vida</b> | Permite que o estudante aprenda a estabelecer uma periodicidade para o acompanhamento do seu Projeto de Vida através da revisão do seu Plano de Ação (PA), considerando que essa tarefa é um compromisso permanente consigo e com os outros que o cercam. É por meio de uma autoanálise que o estudante descobrirá os pontos que exigirão um esforço pessoal adicional para o cumprimento das metas estabelecidas. Bem como, a necessidade de reelaboração do seu projeto.                                                                               | 31 e 32. O Projeto de Vida não tem fim. A importância do monitoramento.<br>33 e 34. Crescimento e melhoria do desempenho sempre.<br>35 e 36. E se algo saiu errado? É preciso corrigir a tempo.<br>37 e 38. Como saber se corrigiu o problema?<br>39 e 40. Começar de novo, sempre e sempre em frente: a ilusão do definitivo. |

Fonte: Material do Educador: Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º anos do Ensino Médio (ICE, 2016c, p.382).

As aulas são realizadas com orientações técnicas do livro intitulado por “Material do Educador – aulas do Projeto de Vida - 1º e 2º anos do Ensino Médio” e tem um modelo pedagógico fundamentado na Metodologia de Êxito da Escola da Escolha<sup>3</sup>. Além desse

<sup>3</sup> Esse termo se refere ao modelo de escola, advindo de Pernambuco, que dá base ao material que a Escola Cidadã Integral utiliza, no âmbito da Paraíba.

referencial, existe outro: “Modelo Pedagógico - Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Práticas Educativas”. Ambos foram produzidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (entidade sem fins lucrativos, localizada em Recife) (ICE, 2016b).

Nos cadernos do ICE (2016b) podemos encontrar pilares que estão alinhados com a base da ação pedagógica. São orientações para o (a) estudante ser mais independente e ainda assim colaborar com o outro por meio do “aprender a ser”, no convívio e prestação em ajudar a comunidade, que se caracteriza por aprender a conviver. Para desempenhar funções e identificar estratégias ele precisa aprender a aprender e como realizá-las, isto é, aprender a fazer (ICE, 2016b).

São elementos importantes que vão percorrendo todo material, pautados nas aprendizagens e na construção dela que relacionam seus pilares (aprender a ser, a conviver, a aprender e a fazer), insistindo em atrelar o currículo e o Projeto de Vida. Não basta direcionar quais as melhores escolhas que os (as) estudantes podem fazer para terem o futuro de sucesso e realizações, pois existe uma rede de pontos que são apresentados e trabalhados que mostram a complexidade em dar conta de todos os quesitos apontados no material de apoio pedagógico disponibilizado para as ECIs.

O Projeto de Vida impulsiona os (as) estudantes a projetarem metas e através delas idealizarem seus sonhos. Além disso, são exploradas nos estudantes as possibilidades para que conquistem o que almejam. São estabelecidos dois encontros semanais, para se construir estratégias para onde se pretende chegar e trabalhando o “eu”, no intuito de se reconhecerem e identificarem como querem ser, para articular o seu eu ao seu Projeto de Vida.

**Figura 4 - Centralidade do modelo é o P.V.**



Fonte: Material do Educador – Aula 2 - ICE, Concha – 2016c.

Nas questões sobre as aulas do Projeto de Vida, sua relevância e o questionamento se os (as) estudantes ficam entediados e acham a disciplina fundamental, temos os seguintes dados: 67% consideram o P.V. uma disciplina totalmente relevante/relevante, e 33% optaram por parcialmente relevante e totalmente irrelevante; 80% acham as aulas do P.V. ótima ou boa, enquanto 20% acham regular ou ruim; 50% ficam entediados às vezes durante a aula do P.V., 23% frequentemente ou sempre estão entediados, enquanto 27% relataram que raramente ou nunca ficam entediados; por fim, 70% concordam/concordam totalmente que a disciplina é fundamental, 24% se sentem indiferentes e 6% discordam/discordam totalmente que ela seja fundamental para eles (elas).

Para filtrar os dados e trazer elementos conceituais sobre o Projeto de Vida e a relação dos (as) estudantes com esse componente, aprofundamos com algumas perguntas o debate em torno do Projeto de Vida. Assim, indagamos os (as) estudantes sobre o que aprenderam nas aulas de Projeto de Vida que julgam de relevância. Os dados foram organizados no **Quadro 9** abaixo.

**Quadro 9 - Codificação Aberta sobre o que aprendeu no P.V. que considera mais importante**

| IDENTIFICAÇÃO | Conteúdo de análises | CÓDIGOS |
|---------------|----------------------|---------|
|---------------|----------------------|---------|

|                |                                                                                                                                       |                                                       |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| STALIN         | Ter mais sonho.                                                                                                                       | 1- Sonho                                              |
| GIOVANNY       | Acreditar nos seus sonhos.                                                                                                            | 1 – Sonho<br>2 – Acreditar                            |
| FLOR CRUEL     | A realização de sonhos.                                                                                                               | 1 - Sonho<br>3 – Realização                           |
| POLIANA        | Não desistir do seu sonho, seja qual for.<br>Acredito que esse seja um passo muito importante.                                        | 1 - Sonho<br>2 – Acreditar                            |
| DAVID          | Futuro.                                                                                                                               | 4 – Futuro                                            |
| KEVIN          | Pensar no que vai fazer no futuro.                                                                                                    | 4 – Futuro                                            |
| ANDRÉ          | Somos responsáveis pelo nosso futuro.                                                                                                 | 4 – Futuro                                            |
| ALFAJOR        | Ter a humildade e respeito sempre e correr atrás de tudo que almeja.                                                                  | 5 – Determinação                                      |
| LETICIA        | Que devo correr atrás dos meus sonhos independentes de tudo.                                                                          | 1 - Sonho<br>5 – Determinação                         |
| EMILY          | Me organizar.                                                                                                                         | 6 – Organização                                       |
| KENNEDY        | Ser organizado.                                                                                                                       | 6 – Organização                                       |
| JAMILLY        | Ser organizada.                                                                                                                       | 6 – Organização                                       |
| DANILO         | Organização do tempo para poder projetar suas escolhas.                                                                               | 6 – Organização<br>7 – Escolha                        |
| DARB           | Somos responsáveis pelos nossos atos.                                                                                                 | 8 – Responsabilidade                                  |
| HANNA          | Que temos que ter projetos para sabermos o que queremos fazer e que temos que sair da nossa zona de conforto e aprender coisas novas. | 9 – Conhecimento<br>10 - Projetos<br>11 – Resiliência |
| DANIEL         | Ampliação do conhecimento.                                                                                                            | 9 – Conhecimento                                      |
| FERNANDO       | Sempre focar nos estudos.                                                                                                             | 9 – Conhecimento                                      |
| FÃ DE STALIN   | Conhecer a si mesmo.                                                                                                                  | 12 – Autoconhecimento                                 |
| SOPHIA         | Que se nos esforçarmos vale a pena sempre.                                                                                            | 13 – Esforço                                          |
| CAUÃ           | Pra mim ser alguém na vida tenho que me esforçar bastante.                                                                            | 13 – Esforço                                          |
| NÔMADE         | Ter disciplina.                                                                                                                       | 14 – Disciplina                                       |
| ANALICE        | Por enquanto nada.                                                                                                                    | 15 – Nada                                             |
| GABRIEL        | Nada.                                                                                                                                 | 15 – Nada                                             |
| RAIMUNDO PINTO | Nada.                                                                                                                                 | 15 – Nada                                             |
| TITIN          | Assistir Naruto. <sup>4</sup>                                                                                                         | 16 – Diversão                                         |
| DURVAL         | Os filmes ensinavam muito.                                                                                                            | 16 – Diversão                                         |

---

<sup>4</sup> Naruto trata-se de uma série de desenho animado no formato de mangá e que também dá nome ao protagonista, Naruto Uzumaki.

|              |                                                                       |                                   |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| MARCILIO     | Minha família.                                                        | 17 – Família                      |
| ANA          | Que para ser alguém na vida não é preciso ter apenas feito faculdade. | 18 – Sucesso                      |
| JORDAN       | Viver com o diferente e saber lidar com os não.                       | 19 – Respeito<br>11 – Resiliência |
| MARA         | Aprendi que eu posso fazer tudo que eu quiser.                        | 20 – Liberdade                    |
| <b>TOTAL</b> |                                                                       | <b>20 CÓDIGOS</b>                 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No **Quadro 10**, agrupamos os 20 códigos, aproximamos os que demonstram alguma similaridade e, desses, exprimimos as categorias para o debate. A codificação inicial nos deu mais quatro categorias para discussão, como está posto no quadro abaixo.

**Quadro 10 - Codificação Axial sobre temas importantes no P.V**

| CÓDIGOS               | CATEGORIAS INICIAIS                                              |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------|
| 1 – Sonho             | 1 – PERSPECTIVAS DE FUTURO;                                      |
| 2 – Futuro            |                                                                  |
| 3 – Acreditar         |                                                                  |
| 4 – Escolha           |                                                                  |
| 5 – Projetos          |                                                                  |
| 6 – Sucesso           |                                                                  |
| 7 – Liberdade         |                                                                  |
| 8 – Nada              |                                                                  |
| 9 – Realização        | 2 – PLANEJAMENTO, CONHECIMENTO PESSOAL E FUNDAMENTOS COGNITIVOS; |
| 10 – Organização      |                                                                  |
| 11 – Determinação     |                                                                  |
| 12 – Responsabilidade |                                                                  |
| 13 – Esforço          |                                                                  |
| 14 – Disciplina       |                                                                  |
| 15 – Resiliência      |                                                                  |
| 16 – Conhecimento     |                                                                  |
| 17 – Autoconhecimento |                                                                  |
| 18 – Família          | 3 – SOCIABILIDADE                                                |
| 19 – Diversão         |                                                                  |
| 20 – Respeito         |                                                                  |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observando os códigos e categorias iniciais nos damos conta do quão diverso é ser jovem. Essa variedade de sentimentos, responsabilidades, preocupação com futuro, todas

experienciadas na fase do Ensino Médio são complexas e demarcam “Perspectivas para o Projeto de Vida” dos (as) estudantes. Essa categoria se alinha a outras, pois as percepções que serão inseridas no P.V., dependerão do “Planejamento” desses jovens. Além de adquirirem na escola e nos outros espaços educativos “Conhecimento Pessoal e Fundamentos Cognitivos”. Entende-se que a relação entre esses elementos conceituais levantados e a vida dos (as) estudantes estão diretamente vinculados, de modo que a “Sociabilidade” acontece por meio dessas aproximações: escola, família, amigos, estudantes, diversão e respeito.

Freitas e Zanon (2015) fazem uma revisão literária sobre as definições apresentadas por alguns teóricos que já pesquisaram sobre o Projeto de Vida e tentaram demarcar traços específicos da elaboração de tal projeto, a partir dos quais se percebe que a grande ênfase se dá na elaboração de um documento feito por adolescentes e jovens que estão em uma fase de transição importante, cercada de decisões e mudanças.

A juventude é uma transição entre a infância e vida adulta, período marcados por muitas decisões, dúvidas, escolhas e construção da personalidade. A escola, como um espaço social que tensiona algumas dessas questões, não pode ser pensada como um depósito para atenuar aspectos que se distanciam da realidade dos (as) estudantes e problematizam seus Projetos de Vida. Assim, Freitas e Zanon (2015, p. 287) afirmam: “o Projeto de Vida é uma organização multidimensional, que abrange as dimensões socioafetiva, sociocognitiva e espaço-temporal articuladas entre si.”

Destarte, a formação deve ser pautada na orientação dimensional de relação com o mundo e com a realidade que o cerca, evidenciando essas dimensões pensadas na constituição desses sujeitos, na sua totalidade e especificidades. Por isso, a concepção apresentada por essas autoras defende a visão do Projeto de Vida como algo relevante para os adolescentes e jovens, ajudando-os a traçarem estratégias, concentrados nos caminhos possíveis para seu futuro. Contudo, sabem que não é algo simples determinar os aspectos que devem ser considerados na organização do Projeto de Vida e por isso destacam:

Para isto, é necessário priorizar as possibilidades de realização e hierarquizá-las. Para esta hierarquização, há duas dimensões fundamentais: (a) afetiva e (b) cognitiva. A dimensão afetiva é responsável pelo valor (investimento afetivo) atribuído a cada meta e a cognitiva refere-se à capacidade de ordenar, função da inteligência. Assim, somente é possível hierarquizar possibilidades se existirem valores. (FREITAS; ZANON; 2015, p. 283)

Metodologias, identificadas no material como Metodologias de Êxito, objetivam-se na perspectiva de trabalhar conteúdos que visam a “[...] significância dos conteúdos conceituais,

procedimentais e atitudinais para o educando”. Além disso, a elaboração do Projeto de Vida conduzida por esse método, “[...] requer que os conteúdos trabalhados sejam significativos, não só do ponto de vista do sujeito que aprende, mas, especialmente, do ponto de vista das expectativas e das necessidades da sociedade” (ICE, 2016b, p. 11).

Hoje, as Escolas Cidadãs Integrais são espaços de manifestação e expressão das diferenças que caracterizam nossa juventude e o que possibilita esse processo é a mudança na organização da própria escola e no seu currículo, que visa, justamente, contemplar as particularidades dos adolescentes e jovens do século XXI.

### **3.5 Ação docente no Projeto de Vida**

Os professores responsáveis pela disciplina de Projeto de Vida na ECI têm graduação em Filosofia e Artes, com mais de 7 anos de experiência em sala de aula. Um possui mestrado e ambos foram aprovados em concurso público do estado da Paraíba e ganham entre cinco até sete salários mínimos. Puderam acompanhar a implementação do modelo, sendo um deles professor de Escola Cidadã Integral desde 2017. Quanto a carga horária de trabalho, cumprem 40 horas semanais em uma única escola, pois o regime é de dedicação exclusiva, sendo até 28 horas de sala de aula e 12 horas de atividades extras/complementares (PARAÍBA, 2019).

Os cadernos orientam, as leis legitimam, os documentos sugerem, mas a ação docente realiza, conduz, estimula, prepara, ajuda. Brandão (2012) diz que o educando anda alinhado ao educador, não acima ou abaixo dele, mas que andam juntos, com finalidades distintas. O autor afirma ainda que “aqueles a quem nos dirigimos enquanto educadores são pessoas como nós, e estão diante de nós para aprender a saber, porque são diferentes de nós. O intervalo entre as nossas diferenças tem este nome: educação” (BRANDÃO, 2012, p. 54). A ação docente é a força motriz que conduz os processos de ensino, o currículo, a organização escolar e sua finalidade faz com que os modelos de escola se modifiquem.

Acompanhando as mudanças ou não da escola, temos os (as) professores (as), sua função socializadora, superando práticas centralizadas na transmissão do conhecimento, para se tornar um processo de construção conjunta, retirando essa hierarquização e superioridade da postura docente. Nesse sentido é que a ação docente nas aulas de Projeto de Vida deve ocorrer.

A ação dos professores fica, então, concentrada em uma única escola e isso permite que os (as) estudantes tenham contato por mais tempo com os(as) professores(as), existindo também a Tutoria nas Escolas Cidadãs Integrais. Trata-se de mais uma forma de aproximar os (as) estudantes dos (as) professores (as), para além dos temas tratados em sala de aula. Esse tutor

tem a responsabilidade de orientar os (as) estudantes em diversos aspectos relacionados a sua aprendizagem, bem como articular esse processo à construção do Projeto de Vida. O caderno de Diretrizes para o funcionamento das Escolas de Educação Integral, bem como as ECITs e ECISs, esclarecem sobre o que é tutoria e o que não é (PARAÍBA, 2019c):

- Oferta de apoio para reflexão e orientação das múltiplas aprendizagens do estudante;
- Atuação generosa com claros limites de atuação pautada pela ética profissional.

O que não é tutoria?

- Estabelecimento de uma relação familiar entre tutor e tutorado;
- Julgamento das escolhas, dos valores e das decisões do tutorado, nem da sua família;
- Sessão psicoterápica;
- Convivência confusa e desordenada em que não há respeito à territorialidade do tutor e do tutorado.

A tutoria e o Projeto de Vida são estratégias que se inserem na escola como recursos para que os (as) estudantes se sintam acolhidos e se expressem, humanizando o processo educativo e articulando o que eles (elas) aprendem com as escolhas para seu futuro. São essas novas dinâmicas educativas que modificam não só o currículo e cenário escolar, mas a ação docente das ECIs.

Leão, Dayrell e Reis (2011) enfatizam que, no contexto de uma sociedade que passa por várias mudanças, com a finalidade de se projetar para o futuro, os saberes escolares sofrem certas fragilidades em abraçar tamanha responsabilidade de “preparar” os (as) estudantes para o futuro, muitas vezes desconsiderando o seu presente.

Assim, a escola e os (as) professores (as) recebem novas responsabilidades para a formação integral das juventudes, que estão incluídas na construção de perspectivas futuras e contextualizadas desde o Ensino Médio e da antecipação de uma formação técnica. Os autores complementam que

nesse sentido, apresenta-se às escolas de Ensino Médio o desafio de se constituírem em uma referência, na qual os jovens possam ter acesso a reflexões, informações, habilidades e competências, dimensões importantes para a construção dos seus Projetos de Vida. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1082)

Buscando conhecer se existia alguma orientação para qual área ou perfil o (a) professor (a) de Projeto de Vida precisa ter, ambos professores relataram que se encontra nas Diretrizes Operacionais para as ECIs orientações de como deve ser o perfil do (a) professor (a) de Projeto

de Vida, mas não especifica qual a formação desse educador, se preocupando com aspectos comportamentais desses indivíduos frente a dinâmica de atuação no componente:

Para a escolha do professor de Projeto de Vida, deve-se levar em consideração o perfil do profissional, este que deve contemplar habilidades de escuta, flexibilidade, dinamismo, criatividade, ou seja, um perfil diferenciado. Cada escola deve ter no máximo apenas 02 professores de PV e estes não devem assumir Coordenação de área. O Projeto de vida é ministrado nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio (no 3º ano os estudantes têm aulas de Pós-médio) [...]. (PARAÍBA, 2019c, s/p)

Essas descrições são para o perfil do (a) professor (a) de Projeto de Vida e nos deixou a seguinte indagação: qual a formação necessária para ministrar a aula de Projeto de Vida? No **Quadro 11**, temos as respostas dos professores sobre a questão feita na entrevista:

**Quadro 11 - Codificação aberta - Qual a formação você acha necessária para ministrar a aula de P.V.**

| IDENTIFICAÇÃO | CONTEÚDO DE ANÁLISES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | CÓDIGOS                                                   |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| PROFESSOR PV1 | Uma formação em Psicologia ou Pedagogia. Acredito que uma formação em Psicologia, Psicopedagogia, talvez até a própria Pedagogia tenham mais gabarito para lidar com os temas das disciplinas do que Filosofia. Por exemplo, embora a rede sempre atribua a ideia de um perfil, professor de Projeto de Vida tem que ter um perfil de acordo com os materiais que ele dialoga, não um perfil que é tão nítido, mas acaba sendo a questão pela carga horária, geralmente sempre sobra pra gente, professor de sociologia, filosofia, artes, mas eu acredito que a formação própria teria que ser de Psicólogo. | 1 - Pedagogia<br>2 – Psicologia<br>3 – Psicopedagogia     |
| PROFESSOR PV2 | Pedagogia, tem a ver com a questão de aprendizagem e ensino. Recursos Humanos, porque tem questões bem empresariais, assistente social, tem coisas afins...então se a disciplina de projeto de vida for uma disciplina cada vez mais incluída nos currículos, a ideia é que se tenha uma formação específica para professores de projeto de vida. Até no curso de pedagogia mesmo como uma especialização ou uma pós seria interessante.                                                                                                                                                                      | 1-Pedagogia<br>2 - Recursos Humanos<br>3 – Especialização |

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

As experiências que têm sido construídas na disciplina demonstram que estão em aproximação com o que é explorado na atuação de Pedagogos (as), Psicólogos (as) e Recursos Humanos, além de eles considerarem que talvez uma formação especializada também pudesse contemplar as especificidades para exercer a função de professor (a) de Projeto de Vida. Isso pode ocorrer pelas intencionalidades que os temas discutem e são indicadores que podem fragilizar a abordagem desses professores pelas particularidades de alguns temas. Isto posto, os

questionamos sobre como planejavam as aulas de Projeto de vida. No **Quadro 12** estão suas respostas como conteúdo de análise e os códigos que foram gerados

**Quadro 12 - Codificação Aberta - Como planeja as aulas do Projeto de Vida?**

| IDENTIFICAÇÃO | CONTEÚDO DE ANÁLISE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | CÓDIGOS                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PROFESSOR PV1 | Tem um tema dou uma lida na proposta, ai tento adaptar ao que vai funcionar, a troca de um texto por um vídeo, mas nunca troco o tema, mas geralmente eu sigo o tema, sou cobrado por isso e sempre querem saber como estão o andamento das aulas. Os temas não dão suporte pra vida deles, não trazem pra realidade daqui. Ai o material vai trazer a ideia da responsabilidade, da demanda social. Como vou reivindicar algum serviço, como vou falar para um aluno em um contexto bem complicado sobre o papel do estado, onde o estado não se faz presente? Fora a lógica de alguns temas, por exemplo na aula de família, parte-se da ideia de que a família como uma coisa genealógica, parte da ideia do patriarcal, porque o patriarcal é praticamente inexistente na maioria. Às vezes é um material tão idealizado, que a sociedade funciona de maneira perfeita e por isso fantasioso que isso esbarra em uma prática. Nesses temas é um apelo emocional, de conquista, ai as vezes os alunos repulsam ou tendem a cair na emocionalidade, as vezes eles choram, eu hoje vejo que aula de projeto de vida sem choro, não é projeto de vida. Então vejo que isso foge da minha responsabilidade, por isso que eu vejo que teria quer ser um Psicólogo. Mas, o quanto eu posso, o máximo que eu posso fazer adequação dos temas, por meio que o aluno se reconheça como indivíduo. Então eu evito criar situações que o aluno vá chorar, eu tento criar um ambiente de consciência crítica, eu tento por meio das aulas e dos temas que o aluno crie uma consciência crítica. | 1 – Adaptação<br>2 – Incoerência dos temas<br>3 – Realidade do mundo e da vida do estudante<br>4 – Apelo emocional<br>5 – Apelo a vida perfeita e fantasiosa<br>6 – Abordagem Psicossocial<br>7 – Busca pela consciência crítica<br>8 – Atuação inventiva |
| PROFESSOR PV2 | Primeiramente vejo o tema da aula, o que consigo usar e não usar, uma seria de coisas. Você pega um dos materiais ai tem o que deve ser trabalhado, o que deve ser usado, tem filmes de suporte, tem livro que você pode citar, ele te dar outras fontes que você pode trabalhar. Até construir melhor seu discurso. Então eu vejo, a tem esse texto pesado desse escritor, se a gente pegar e assistir um filme, então pode ser uma maneira mais leve, mais tranquila. Você tem que estar atento, porque vai trabalhar aquele conteúdo. Então tem que ver se um determinado tema os alunos se interessaram mais, investimos mais um pouquinho nesse tema. Dá para ter essa adaptabilidade, ter outras ideias, da sua formação mesmo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 1 – Adaptação do que explorar do material<br>2 – Utilização de outros recursos<br>3 – Atuação inventiva<br>4 – Condução dos temas a partir do interesse dos estudantes                                                                                    |

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020.

Um ponto de convergência entre as falas dos professores está na abordagem dos temas trabalhados com os (as) estudantes. Com esses códigos podemos identificar que a atuação dos professores encontra algumas barreiras com o uso do material padronizado para o ensino. Esse material direciona qual deve ser o tempo de cada aula e, por existir um padrão, uma lógica de idealização da sociedade perfeita, do sujeito perfeito e questões sociais que não se enquadram na realidade de alguns estudantes, os professores tendem a criar um processo de adaptação para

abordarem alguns temas que são propostos no Caderno para aulas de Projeto de Vida. No **Quadro 13** agrupamos os códigos e analisamos as categorias iniciais que se destacam:

**Quadro 13 - Codificação axial dos códigos sobre como os professores planejam as aulas do P.V.**

| IDENTIFICAÇÃO | CÓDIGOS                                                                                                                                                                                                                                                   | CATEGORIA INICIAL                                                              |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Professor PV1 | 1 – Adaptação<br>2 – Incoerência dos temas<br>3 – Realidade do mundo e da vida do estudante<br>4 – Apelo emocional<br>5 – Apelo a vida perfeita e fantasiosa<br>6 – Abordagem Psicossocial<br>7 – Busca pela consciência crítica<br>8 – Atuação inventiva | <b>Os desafios e adaptações na atuação dos professores de Projeto de Vida.</b> |
| Professor PV2 | 1 – Adaptação do que explorar do material<br>2 – Utilização de outros recursos<br>3 – Atuação inventiva<br>4 – Condução dos temas a partir do interesse dos estudantes                                                                                    |                                                                                |

**Fonte:** elaborado pela autora, 2020.

Com a categoria inicial sobre “os desafios e adaptações na atuação dos professores de Projeto de Vida”, podemos partir dos desafios que a prática educativa já encontra no curso dos caminhos formativos para os (as) estudantes. Nesse caso, observa-se que a dificuldade para os professores ocorre devido ao sentido que o material traz para os (as) estudantes. Esse sentido, em alguns casos, não condiz com a realidade do (a) aluno (a), o que pode operar nos sentidos e significados produzidos a partir da exploração de determinados temas.

Essa questão se aproxima de outra, quando os indagamos sobre quais as limitações que enfrentam nas aulas de Projeto de Vida. Interessante que a resposta sobre o material é recorrente, pois os professores consideram o material bem denso, acreditando que ele poderia ser impresso e compartilhado entre professores e alunos (as).

Os professores de PV relataram que existe, em alguns estudantes, falta de interesse pela disciplina. Essa informação pode estar relacionada aos dados do questionário onde eles (elas) respondem que ficam entediados (as) às vezes durante as aulas de P.V. 50% (questão 22) e consideraram a disciplina parcialmente irrelevante e totalmente irrelevante 33% (questão 20).

Podemos considerar outra informação nas falas dos professores que são capazes de explicar esses dados dos (as) estudantes: a disciplina tem alguns temas exaustivos e necessita que os (as) estudantes escrevam várias páginas sobre determinados assuntos durante a aula, além da falta de avaliação e notas na disciplina do P.V., o que resulta em uma certa liberdade e

ausência de obrigação para estudar a disciplina com a finalidade da obtenção de notas. Segue alguns trechos dessas limitações dos professores:

Então a necessidade de reprodução do próprio material, dos temas. No primeiro ano é tranquilo, pois trabalha o autoconhecimento, se descobrir, os valores, incutir no aluno a ideia de responsabilidade. O problema é só se a escola vai ter material para algumas aulas. Até agora não tive limitação. Às vezes algumas turmas reagem de forma mais apática à disciplina, falta de interesse porque não tem nota, então eles acham que não tem responsabilidade. Por isso, às vezes tenho que barganhar algumas regras com meus alunos. (PROFESSOR PV1, em 11 de março de 2020)

Eu acho o material bonzinho demais, não leva em consideração dificuldades financeiras que a pessoa pode ter na vida, é muito regradinho, muito empresarial, disso as pessoas acharem que serão bem-sucedidas se planejarem. Outro defeito é que ele leva muito o aluno a escrever, então tem aulas do projeto de vida que o aluno tem que escrever várias páginas. Isso para os alunos que não estão acostumados a ler em uma disciplina que não vale nota, eles ficam com o pé atrás. Ainda mais sobre conteúdo da vida dele que nem toda hora você está a fim de falar. Eu acho um pouco problemático. Então tem dinâmicas que eu não faço, vou tentar de outro viés. Não faço sobre as questões de se analisar suas falhas, seus defeitos, ainda mais com adolescentes, essa consciência de si mesmo e do entorno que a disciplina pretende criar trabalhar ela mais trabalhosa que o material prevê. (PROFESSOR PV2, em 11 de março de 2020)

Segundo Zabala (2014), toda ação formativa expressa intencionalidades. As experiências didático-curriculares, quando pautam a situações em que os (as) estudantes se expressam, resultam na exposição do pensamento, opinião e conhecimento adquirido pelo aluno (a) sobre o que foi explorado e apresentado pelo professor. Nesses casos, a adaptação se dirige para um campo inventivo de intervenções nas quais os (as) professores (as) criam situações que não sejam necessariamente fiéis aos temas que não se aproximam da realidade dos (as) estudantes, dentre os elencados no material padronizado.

Cada aula de Projeto de Vida tem um tema para ser explorado. A partir desse tema da aula, o professor já encontra no material os objetivos definidos e habilidades necessárias para serem desenvolvidas. Segundo o Professor P.V.1 ele utiliza “filmes de suporte, tem livro que você pode citar, ele te dar outras fontes que você pode trabalhar até construir melhor seu discurso.” Além disso, os (as) alunos (as) são levados a produzirem um portfólio, do primeiro ano até o terceiro. Nele são inseridas todas as “tarefas” que se pede nas aulas. Para o segundo e terceiro ano, os professores cobram que os (as) estudantes apresentem para os demais colegas e, geralmente, nesse material é construído estratégias e planos para o futuro (acadêmico, profissional e pessoal) dos (as) estudantes.

As aulas com temas que giram em torno da Identidade, Valores, Responsabilidade Social e Competências para o século XXI são apresentadas com objetivos e orientações para apresentação do conteúdo e domínios que os (as) estudantes devem adquirir a partir delas. Por exemplo: na aula 27 para o 1º ano, se centra no planejamento para o futuro do estudante, tendo em vista a compreensão desse planejamento para saber quem ele é e onde este quer chegar.

Existe a proposta do professor trabalhar a partir de um texto de “Alice no País das Maravilhas”, com a complexa exploração do sentido “quem sou e onde quero chegar?”, “se eu não sei quem sou e nem onde quero ir, não terei sucesso?”. É um tema que exprime a ideia de felicidade associada ao determinismo do sucesso, então o planejamento é o caminho que os (as) estudantes têm para uma vida de êxito.

Para os professores, quando questionamos sobre a reação dos (as) alunos (as) aos temas das aulas de Projeto de Vida, eles disseram:

É um material seco, que subliminarmente a gente tem um discurso próprio, quase uma **lógica empresarial**, tem uma linha bem **neoliberal como plano de fundo**. Talvez funcionaria em outro estado, muito árido, muito infantil, com alguns temas por exemplo “**se minha vida não tiver um projeto, se a minha vida não tiver um projeto de emprego**.” Surge essa questão bem neoliberal, você tem que ter uma forma de organização. Então a questão é como vou adequar esse material para que tenha sentido para o aluno. Às vezes é um material tão idealizado, que a **sociedade funciona de maneira perfeita e, por isso, fantasioso**, que isso esbarra em uma prática. Nesses temas é um apelo emocional, de conquista, às vezes os alunos repulsam ou tendem a cair na emocionalidade, **às vezes eles choram**. Eu, hoje, vejo que aula de projeto de vida sem choro, não é projeto de vida. Então vejo que isso foge da minha responsabilidade, por isso que eu vejo que teria que ser um psicólogo. O máximo que eu posso, faço adequação dos temas, por meio que o aluno se reconheça como indivíduo. Então eu evito criar situações que o aluno vá chorar, eu tento criar um ambiente de consciência crítica. (PROFESSOR PV1, em 11 de março de 2020, grifo nosso)

São **temas tabu** dentro da sociedade, sobre drogas, aborto, violência que alguns deles não têm oportunidade de falar com a família ou com outras pessoas e, de repente, você precisa passar por essas situações e se posicionar de forma crítica diante desses assuntos. Aí eles costumam gostar bastante. Tem uns alunos que participam e tem outros que ignoram. (PROFESSOR PV2, em 11 de março de 2020, grifo nosso)

Os professores de Projeto de Vida destacam as principais limitações que verificam no material e na reação dos (as) estudantes na exposição dele. Mesmo com o material organizado e sistematizado, os professores encontram barreiras em suas práticas. Talvez isso se intensifique por ser um componente que ainda precisa de adequações e mais formação para os (as) professores (as).

Sobre produção de saberes, Tardif (2002) diz que os (as) professores (as) adquirem certos conhecimentos, mas certos saberes serão personalizados com outras questões que os (as) educadores (as) carregam de suas vidas. Isso vai diferenciar a prática e a exposição de determinados assuntos aos estudantes. Assim, o autor diz que além dos saberes formais que adquirem nos espaços institucionais, os (as) professores (as) levam conhecimentos construídos na relação dele com o mundo e com o outro. Esse fato também é explorado para ser realizado com os (as) estudantes de Projeto de Vida. Essa reflexão nos leva a pensar no saber e no ensinar que os professores de P.V. trazem para as aulas, já que a disciplina não tem uma formação específica. Os saberes e ação pedagógica acontecem com base nos saberes que cada professor (a) traz de sua formação.

Cardoso, Del Pino e Dornelas (2012) classificam os quatro tipos de saberes que Tardif (2004) demarca como essenciais para os (as) educadores: saber profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Cada saber tem uma finalidade na formação docente, e consequentemente, se configura como basilares para a construção da reflexão e da ação docente. A partir desses saberes, compreendemos que toda prática demanda que se aprenda para que se ensina. Assim, os professores talvez encontrassem na ou nas formações melhores estratégias para ação docente nas aulas de Projeto de Vida.

Destarte, com as definições de Zabala (2014) sobre “ensino adaptativo”, entendemos que a posição do (a) professor (a) frente a esses temas requer uma postura inventiva, condutora, permeada de sentidos contextualizados. Os (as) estudantes nessa situação são confrontados a pensarem qual sentido do que é exposto na aula de P.V. deve ter para sua realidade.

Outra questão que trazemos para finalizar as impressões e experiências dos professores ao ministrarem as aulas de Projeto de Vida, se refere a como eles acham que o P.V. pode contribuir para vida dos estudantes. Com esse questionamento, podemos analisar qual o caminho que pode ser colocado para o futuro desse componente que contempla tanta particularidade para a escola, para os (as) professores (as) e, principalmente, para os (as) estudantes.

Talvez se o aluno começar a ver com a ótica da crítica, **não cair nesse canto doce da sereia**, não cair na maneira em que as temáticas são tratadas. Como, por exemplo, a questão do aluno protagonista, isso parte de onde tudo acontece e esse é o discurso de quem vem avaliar, de quem é externo. Que o aluno é protagonista e pode tudo, mas se o aluno não tem **a consciência crítica e uma flexibilização da prática**, se as aulas não geram uma prática protagonista isso vai ser barrado e não vai ser realizado. Então é preciso uma consciência crítica, aí talvez ele comece a **olhar a sociedade de uma outra forma**. Por isso eu penso na Metanoia, na mudança de pensamento. (PROFESSOR PV1, em 11 de março de 2020, grifo nosso)

Através de si mesmo, **você é responsável pelos seus atos**, que cada ação tem uma reação, tem de cuidar dos seus problemas, isso é o básico que o Projeto de Vida pode criar na vida dos estudantes. Ser bem-sucedido, se você vai ser outra pessoa, são questões interessantes. É bom ver a mudança de quem entra no primeiro ano e chega ao terceiro fazendo tudo direitinho. Então a gente vai acompanhando e isso é interessante. A questão emocional, da própria maneira de que a pessoa pode ver que consegue, que ela é capaz. (PROFESSOR PV2, em 11 de março de 2020, grifo nosso)

Os professores visualizam as dimensões negativas, infantis e romantizadas que existem no material de apoio para as aulas de Projeto de Vida, por isso a necessidade em filtrar alguns temas que mais se aproximem da realidade dos (as) jovens. Além disso, os temas impõem/cobram certas responsabilidades desses (as) estudantes, como a noção de ser protagonista. Destarte, são barreiras que estão envoltas da prática docente, a aprendizagem, aulas do PV, uma rota a ser traçada é desconstruir essa romantização e cobrança do que não é real nos projetos de vida dos (as) jovens estudantes.

Esses são alguns dos debates que surgem na exploração da atuação dos professores no componente curricular Projeto de Vida. São dimensões complexas que nos fazem observar como um componente pode trazer benefícios e controvérsias para a vida dos (as) estudantes. Entendemos que esses novos arranjos didático-curriculares são positivos para a reconfiguração do sistema escolar, mas insistimos que o processo de condução deve ser menos técnico e mais reflexivo.

Com exposição feita até aqui das impressões dos professores e estudantes sobre as aulas e temas do Projeto de Vida, além das análises sobre o material, leis, desafios dos (as) estudantes nessa fase da educação básica, nossa continuidade se volta para os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, com ênfase aos desafios do ensino remoto e impactos nas dinâmicas das aulas de Projeto de Vida. Recorremos a produção de cartas no estilo pessoal, com intuito dos (as) estudantes expressarem abertamente, quais as principais mudanças que o isolamento social causou em suas vidas, bem como explorar algumas perspectivas de futuro a partir dessas mudanças.

## **CAPÍTULO 4 – O COMPONENTE CURRICULAR PROJETOS DE VIDA NA PANDEMIA: O IDEAL VERSUS O REAL NA FORMAÇÃO DOS/AS JOVENS ESTUDANTES**

Temos nos capítulos anteriores, como pontos de encaixe para o quebra-cabeça da pesquisa, a Educação Integral como perspectiva para definição da finalidade da escola em tempo integral; as Políticas Educacionais como um ponto de partida e de balizamento para novas experiências escolares, como as Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba; a discussão do currículo para as juventudes plurais, fazendo surgir novas propostas didático-curriculares, como a inserção do Projeto de Vida. Demarcamos a inclusão dos debates que visa compreensão dos diferentes perfis jovens, orientando e discutindo sobre aspectos de sua vida, como os emocionais, com uma grande ênfase na construção de uma carreira profissional.

No entanto, considerando os impactos da pandemia, em virtude do Coronavírus (COVID-19), não podíamos realizar as entrevistas e, por isso, solicitamos a produção de cartas. Nelas os/as jovens ficaram à vontade para expressarem como estavam lidando com tantos desafios, principalmente escolares e pessoais, na pandemia.

Neste capítulo, serão postas as impressões e temas que sobressaíram das narrativas escritas dos (as) jovens, através das 16 cartas. Seguindo o estilo de Carta Pessoal (Apêndice 5), pedimos para eles (as) falarem mais sobre o que gostam de fazer, o que sentiam sendo jovens, expectativas futuras e como a escola poderia ajudar-lhes nisso. Ou seja, em que aspectos o projeto de formação da escola conecta-se com o projeto de vida dos (as) jovens.

Os relatos, alguns sucintos e outros(a) bem expressivos, contam principalmente, os impactos da pandemia na vida desses (as) jovens, acompanhados de outras questões, como relações familiares, mudanças, fragilidades, aspectos psicológicos, sociais e educacionais, bem como perspectivas futuras. Isto posto, os dados estão organizados em quadros que demonstram o processo de codificação e geração de categorias de análises.

Nos próximos tópicos questionamos o ideal versus o possível da educação pública na pandemia e como a saúde mental desses/as jovens foram significativamente abalados com as várias fragilidades enfrentadas, buscando compreender e agregar ao componente curricular Projeto de Vida, conteúdos de aprendizagem para além dos formativos e profissionais. A necessidade do isolamento nos coloca na condição de repensar sobre as mais diversas questões, desde o meio ambiente a desacelerar a economia, nossa busca por produção, consumo, mostrando o quanto frágil é o ser humano e como destruidor é um vírus. Neste cenário, a escolarização passa por readaptações emergentes para dar conta e continuidade a sua função social.

#### 4.1 Um breve relato de experiência com os impactos da Pandemia

A construção desse capítulo foi desafiadora, seja por questões pessoais, na obtenção de mais informações sobre o andamento das aulas de Projeto de Vida no ensino remoto, seja por contato com professores do PV, gestão da escola e estudantes. Minha experiência enquanto estudante de mestrado no ensino remoto foi desafiadora, mas ainda considero confortável comparada com situação que vivem tantas pessoas que estão sem suprimentos básicos e na mais diversa vulnerabilidade. Como muitos falam, a pandemia só atenuou as desigualdades sociais, poucos tem privilégios e muitos foram afetados.

Em março do ano de 2020 o primeiro caso de COVID-19 é notificado na Paraíba, em contato com os professores da disciplina Projeto de Vida, fui finalizando a aplicação dos questionários. No dia 18 de março as escolas estaduais entram em férias coletivas por 30 dias. Nesse tempo os casos de infecção não baixavam e estratégias para o ensino remoto foram pensadas. Em contato com um dos professores do P.V., ele me relatou o seguinte,

Nós, professores, devemos a princípio, alimentar uma plataforma do governo com roteiros de estudo e atividades para os estudantes, e estes já teriam acesso à plataforma semana que vem, dia 27 (maio) acho, então vai ser aquela coisa meio corrida e mal planejada. Fora isso, foi lançado pela sec. de educação, um desafio de redação voltada para o ENEM. Houve uma reclamação acerca da quantidade de plágios recebidos. (PROFESSOR PV 2, 17 de abril de 2020, via WhatsApp)

Esse contato foi fundamental para obter o andamento das atividades via remota, como de fato, estava sendo difícil articular uma quantidade de estudantes para realizarem as atividades on-line e de forma autônoma, sem cópias virtuais. As demais colocações dos professores e dados da participação serão expostas nos próximos tópicos.

No mês de novembro do ano de 2020, em contato com os professores do PV, compartilhei a necessidade de obter mais informações sobre o andamento das aulas e impactos da pandemia na aprendizagem dos(as) estudantes. Por isso, através do Google Forms, eles(elas) foram orientados(as) para escreverem cartas. Após três semanas, conseguimos 16 cartas.

Enquanto os profissionais da saúde lutavam para salvar vidas, gestores, professores(as), pais, mães, familiares e estudantes, lutavam para salvar a educação de milhares de crianças, jovens e adultos. Agora, longe da possibilidade do retorno das aulas presenciais, principalmente

com o agravamento no número de pessoas acometidas pela doença em 2021, estamos revivendo todo sentimento de insegurança, ansiedade, ainda mais isolamento, medo e perdas.

Destarte, o ensino passa a ter outras pautas, como a Educação Emocional, Metodologias Ativas, Relações Sociais, Responsabilidades, conhecimento biológico sobre como ocorre a propagação do vírus e a relevância da ciência/pesquisas, entre outros temas que se tornaram presentes no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Dialogaremos sobre essas questões nos tópicos a seguir, sendo esses extraídos de análises de textos produzidos em contexto pandêmico, das falas dos(as) estudantes e pistas didático-curriculares que surgem com as mudanças produzidas e atenuadas pela pandemia na aprendizagem de milhares de jovens brasileiros.

#### **4.2 Reflexos da pandemia na formação dos/as jovens estudantes do ensino médio**

A pandemia agravou a condição fragilizada da educação pública, caracterizada pela sua função social, os espaços físicos escolares são locais que desenvolvem relações, compartilham saberes e potencializam conhecimento. Longe de uma educação integradora e de qualidade, a realidade era a luta por elementos estruturais e curriculares que melhora, principalmente, as avaliações e exames que os estudantes fazem como forma de identificar seu desempenho. No entanto, como se aprende longe da escola, sem a presença física do(a) professor(a)? Sem o material? Mesmo insuficiente em alguns casos, supria a demanda daquele momento de aprendizagem ou quando esta acontecia por meio da inventividade dos(as) professores(as), que agora se colocam virtualmente distantes, na frieza de uma tela de celular ou computador ensinando e buscando estratégias para “segurar” os poucos estudantes on-line (OLIVEIRA, 2020a).

Com o cenário pandêmico o desespero tomou conta da população, sem trabalho, sem renda, isolados(as), sob o risco de contaminação, morte, sequelas. Senhoras (2020, p. 130) explica que o ciclo da pandemia se configura em quatro etapas: “[...] surgimento da endemia; difusão inicial da pandemia, maturação da pandemia e regressão da pandemia [...]”. Ao longo dessas fases, os impactos vão ocorrendo na vida de milhões de pessoas e estudos se intensificam em diferentes áreas para minimizar seus efeitos.

Fecha tudo, da faculdade à escola, shoppings, restaurantes, academias, praias, de qualquer espaço que causem aglomerações. Cancela a capoeira na praça, o futebol, as danças, reuniões e atividades culturais na praça. Frases como “Use a máscara”, “Evite contato físico com outras pessoas”, “Higienize alimentos, compras e as mãos sempre” são vistas, ouvidas e

expostas com frequência. Enfim, inúmeras mudanças significativas na escola, sociedade, na vida de todas as pessoas.

São mudanças que atenuam crises que já existentes, como as diversas desigualdades, o acesso a direitos básicos, como saúde, educação e renda. Outros fatores intensificam lógicas conservadoras e fascistas que se sobrepõem por ideias antidemocráticas, anticientíficas, anti-ambientais, potencializando tensões ético/políticas nesse cenário pandêmico (SEVERO, 2021). Uma mobilização midiática, da esquerda política, população e comunidade científica apontam fatores/medidas pela sobrevivência, mas são colocadas em check quando a imposição da base conservadora e sob influências neoliberais contrariam as indicações necessárias para minimização da contaminação, desmerecendo as estatísticas de mortalidades causadas pelo vírus, justificando alguns casos leves e a pela continuidade dos postos de trabalho (SEVERO, 2021; SOUSA SANTOS, 2020).

A crise do vírus resulta no que Souza Santos (2020) chama de efeito dominó, por meio do qual um elemento impactado vai atingindo outros. Esse é um fator que traz tensões ético/políticas caracterizado por forças antagônicas e revelam a urgência de medidas sociais que superem os interesses neoliberais, “daí que o nosso desafio é desnaturalizar a “normalidade” que oculta as razões históricas dessas crises e nos equipar politicamente para desenvolver uma pedagogia da ruptura em nossos modos habituais de existir social e ambientalmente” (SEVERO, 2021, p. 2).

Um cenário crítico caracterizado pela exploração de alguns da sociedade para manutenção da riqueza de poucos, escancarando para todos(as) o quanto em desigualdade vivemos. Na crise do vírus, além da sobrevivência através do isolamento social, os privilégios sobressaem, um aspecto fortemente presente na reorganização do ensino público pela forte evidência e uso das tecnologias. Na readaptação da (des)organização do ensino remoto, com a escola dentro dos lares, os (as) estudantes reforçam a saudade que sentem das rotinas didático-curriculares e dos espaços físico escolar. Segue alguns trechos extraídos sobre a relação com a escola e sua ausência.

Quando ainda havia aulas presenciais eu amava as aulas de Projeto de Vida. Essa disciplina me ajudava a me conhecer, principalmente, sobre o que eu quero para mim no futuro e a trabalhar nisso desde já. Sinto falta de sentar no chão da sala e fazer as atividades propostas, penso em ajudar no acolhimento do ano que vem. (CIRILO, 10 de novembro de 2020, via Google Forms)

Quando estava na escola no começo do ano e nos outros anos também, eu gostava muito da maioria das aulas, uma das principais era matemática, pois eu entendi bem a matéria e o professor explicava bem. Sinto muito falta da

escola, dos meus colegas, dos professores, entre outras coisas. (SOPHIA, 05 de novembro de 2020, via Google Forms)

Quando a escola estava aberta minhas aulas favoritas eram as de literatura, filosofia, sociologia e geografia, por fim história. Gosto muito de ter participado das aulas de literatura, ouvir sobre esses autores e como são incríveis suas obras e quem sabe poder ter uma inspiração para criar um livro ou começa a ler mais. (RAQUEL, 10 de novembro de 2020, via Google Forms)

Temos ainda, as impressões e experiências com as aulas virtuais, pontuando as dificuldades no acesso e dinâmica pedagógica das aulas remotas, entre outras questões. As cartas nos ajudam a perceber alguns indicadores da fragilidade na formação dos(as) jovens que impactam diretamente todo currículo.

Estudar em casa não é fácil, é rotina totalmente diferente, de coisas de casa com coisas da escola. Meu espaço para estudar é meu quarto que não é muito espaçoso, e um pouco desconfortável, como tenho criança pequena em casa, muita das vezes a concentração é difícil de se ter. Tenho aparelhos que facilitam meu estudo, como celular e computador, mas ainda é meio complicado, pois as vezes a internet fica fraca e acabo perdendo algumas coisas. (COALA, 05 de novembro de 2020, via Google Forms)

Apesar de algumas atividades online aqui e ali, não vou aos encontros virtuais. Dizem que é preguiça e falta de responsabilidade, mas é mais do que isso, é indisposição mental. Sinto que estou a beira de um colapso todo dia. (LEO) Não pude assistir as aulas pela internet, pois a minha internet fica caindo muito, mas as vezes fico me lembrando de quando cheguei na FAC. Fui muito bem recebida e fiz colegas com culturas diferentes e legais. Eu gosto de desenhos e na FAC tive momentos de inspiração. Os professores são muito legais e atenciosos. (EDUAR, 11 de novembro de 2020, via Google Forms)

Para mim, as aulas on-line são bem melhores do que as aulas presenciais, porque antes eu ficava 10 horas por dia na escola e agora as aulas em geral duram 2 horas por dia. (PEDRO, 09 de novembro de 2020, via Google Forms)

Além das adversidades enfrentadas pelos (as) estudantes, os (as) professores (as) passaram, rapidamente, por atividades formativas para aprender a usar as plataformas e ferramentas digitais, a reorganizar os conteúdos programáticos com o intuito de dinamizar as aulas, pensar em ofertar tarefas para os (as) jovens sem recursos tecnológicos ou condições de usá-los sozinhos(as). O desenvolvimento curricular baseado no princípio da equidade tem constituído como um desafio significativo frente à evasão, às vulnerabilidades, o desânimo e tantas outras limitações que surgem nesse caos pedagógico. Por isso, por parte dos (as) professores (as) uma postura inventiva, engajada, sensível e dinâmica é destacada, já aos estudantes, autonomia, disciplina e organização são cobradas.

Trazendo alguns dados dos primeiros impactos causados pelo isolamento e fechamento das escolas, no último relatório do Unicef **sobre “Enfrentamento da cultura de abandono escolar”** (2021), foram realizadas duas pesquisas com mais de 3 mil redes de ensino, constatando que, apenas 33% dos(as) estudantes confirmaram terem dispositivos tecnológicos em casa e 46% confirmaram que acessavam as atividades e aulas através de aparelho celular. O relatório ainda indica que até o final do ano de 2020 mais de 5 milhões de crianças e jovens não frequentarão as aulas.

Na Paraíba, especificamente, com os dados da Escola Cidadã Integral Francisca Ascensão Cunha (FAC), o professor do P.V. 2 e gestora da escola forneceram informações sobre a participação dos (as) jovens nas aulas remotas,

Muitas dúvidas no início quanto a utilização do *classroom*, uma adesão de mais ou menos 50% dos alunos, não só pela falta de acesso a internet de alguns, mas também houve relatos de desinteresse mesmo. Pelas atividades não serem obrigatórias, alguns alunos enviaram o retorno de que não iriam fazer. (Professor PV 2, 11 de maio de 2020, via WhatsApp).

Temos 85 estudantes matriculados no 1º ano, 47 no 2º ano. Temos cerca de 30% acessando o material de maneira on-line. Outros 35% acessam o material impresso na escola. Com o passar dos meses o engajamento caiu e em seguida estabilizou. (Gestora, 12 de novembro de 2020, via WhatsApp)

Sabe-se que diversos foram os fatores pela baixa frequência e até evasão dos (as) estudantes nas aulas online, como uma cascata, vão interferindo de forma direta na escolarização desses (as) jovens. São questões de ordem econômica, social, psicossocial, educativa, tecnológica, tantas questões que influenciam em algum momento a baixa frequência e até evasão.

Alguns ajustes feitos no improviso para manter os semestres letivos aconteceram e suas consequências foram significativas. As salas físicas agora são virtuais, a conversa com os (as) professores (as) são por telefone, quando estes (as) não estão sobrecarregados (as) de tantas outras demandas. Uma alternativa para os(as) estudantes que não tinham recursos tecnológicos em casa foram as atividades deixadas nas escolas e seus pais/mães/responsáveis ficaram na incumbência de buscarem, uma tentativa para minimizar a crise na formação dos (as) jovens estudantes.

É incrível pensar como uma sociedade que respira inovações, investimentos em tecnologias e tantos avanços nas mais diversas áreas, vive ainda com a exclusão de milhares de pessoas desses recursos tecnológicos, justamente por não terem nem seus direitos básicos garantidos. Também é estranho olhar para essas juventudes ativistas, dinâmicas, articuladas em

casa, com suas vozes, de certa forma, silenciadas e excluídas por não terem o privilégio de ter uma boa internet, computador, celular, notebook e outros dispositivos em seus lares.

Ainda sobre a seleção dos grupos mais atingidos pela pandemia, pois em uma país com milhares de pessoas em condições precárias de saúde, financeiro, social, a brilhante metáfora que Weyh e Nehring (2020, p. 7) nos ajudam demarcar os quadros desiguais atenuados.

Por isso, utilizando-se de metáfora, afirma-se que mesmo estando navegando sobre o mesmo mar, tendo que ultrapassar a tempestade provocada pela Covid-19, não estamos todos no mesmo barco e nem todos os tripulantes possuem os kits de sobrevivência necessários para enfrentar os perigos em alto mar e armar barreiras contra o vírus. Essa situação revela novamente a desigualdade socioeconômica presente na sociedade que é refletida nas instituições sociais, como a escola, e são visibilizadas nas relações desenvolvidas que acabam se perpetuando.

Com situações desiguais, alguns estudantes sentiram com mais impacto as mudanças causadas pela pandemia. Em alguns trechos extraídos em *in vivo* das cartas, os(as) estudantes apresentam termos comuns, como *isolamento social*, *distanciamento*, *o cuidado e aproximação da família*. São alguns códigos identificados no **Quadro 14** que nos ajudam a transformá-los em categorias de análise e compreender para além da escolarização, da disciplina do Projeto de Vida, os(as) jovens como pessoas que tiveram suas vidas afetadas.

**Quadro 14: Análises das cartas sobre os Impactos da Pandemia na vida dos/as jovens**

| IDENTIFICAÇÃO | IMPACTOS DA PANDEMIA                                                                                                         | CÓDIGOS                                                                                                     |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LUNA          | Aprendi a dar valor a vida. Me aproximei mais da minha mãe.                                                                  | 1 – Cuidado<br>2 – Aproximação familiar                                                                     |
| GABRIEL       | Tenho evitado sair, pois moro com pessoas de idosas e do grupo de risco. Me comunico virtualmente com parentes e amigos.     | 1 – Cuidado<br>3 – Isolamento<br>4 – Grupo de risco<br>5 – Dispositivos móveis<br>6 – Distanciamento social |
| STELLA        | Fiquei feliz no começo da pandemia, pois não iria sair de casa e ir para escola. Moro com pessoas de idades e doentes.       | 3 – Isolamento<br>4 – Grupo de risco                                                                        |
| LUIZA         | Fiquei meses trancada, foi bastante difícil para mim, pois gosto muito de sair com minhas amigas.                            | 3 – Isolamento<br>7 – Renúncias                                                                             |
| LEON          | Praticava muito esporte, mas tive que parar de sair.                                                                         | 7 – Renúncias<br>8 – Esporte<br>9 – Sedentarismo                                                            |
| CLEITON       | Tivemos que mudar para Jacumã e por conta disso tivemos muita dificuldade para se adaptar. Parei de fazer esportes.          | 7 – Renúncias<br>9 – Sedentarismo<br>10 – Mudança                                                           |
| CIRILO        | O isolamento social foi e têm sido uma das piores experiências, ando muito cansada com tudo e com muita saudade das pessoas. | 3 – Isolamento<br>11 – Cansaço<br>12 – Saudade                                                              |

|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                           |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COALA</b>   | Desde que a pandemia chegou e com isso o distanciamento social, me sinto mais ansiosa, mais preocupada e me cobrando mais. Já pegamos a COVID, e nos recuperamos muito bem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 6 – Distanciamento social<br>13 – Ansiedade<br>14 – Preocupação<br>15 – Cobrança<br>16 – Contágio                         |
| <b>GHOST</b>   | Agora na pandemia não ando saindo muito, pois sou do grupo de risco. Estou passando quase o meu dia todo jogando no celular, pelo fato de estar com minha família e isso me deixa mal, no jogo pelo menos me sinto bem.                                                                                                                                                                                                                                                                      | 3 – Isolamento<br>4 – Grupo de risco<br>17 – Uso do celular<br>18 – Conflito familiar                                     |
| <b>SOPHIA</b>  | Não está sendo fácil, aprender, estudar, ter um bom psicológico, não estou aprendendo muita coisa também, entre outras coisas, mas estou tentando me manter firme.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 14 – Preocupação<br>19 – Psicológico<br>20 – Aprendizagem<br>21 – Resiliente                                              |
| <b>PEDRO</b>   | Neste momento estou passando um tempo aqui em PE. A Pandemia não me impede de sair de casa, vou na padaria quase todo dia, saio as vezes com minha mãe e minha irmã pro Shopping.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 10 – Mudança<br>22 – Vida normal                                                                                          |
| <b>ZURI</b>    | Nesse tempo de corona estou saindo, mas com todos os cuidados necessários e voltei a treinar handebol. Esse tempo me fez piorar certas coisas que eu passo, perdi algumas amizades.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 1 – Cuidado<br>6 – Distanciamento Social<br>8 – Esporte<br>22 – Vida normal                                               |
| <b>LÉO</b>     | Não saio mais de casa a menos que seja bastante importante, e sempre uso máscara e passo álcool em gel quando eu saio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 1 – Cuidado<br>3 – Isolamento<br>6 – Distanciamento social                                                                |
| <b>EDUARDO</b> | Agora na pandemia não estou saindo, pois estou na lista de risco da covid. Não tenho muitos amigos, não me dou muito bem com as pessoas. Nessa pandemia minha família teve um pouco de dificuldades, mas os professores e as pessoas legais da FAC me ajudaram. Quero do fundo do meu coração que essa pandemia acabe!                                                                                                                                                                       | 3 – Isolamento<br>4 – Grupo de risco<br>6 – Distanciamento social<br>23 – Dificuldade<br>24 – Apoio<br>25 – Esperança     |
| <b>ROBSON</b>  | A pandemia me afetou em questão didática, em questão de amigos sempre falo com os antigos, só gostei de alguns da escola nova.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 6 – Distanciamento social<br>20 – Aprendizagem                                                                            |
| <b>RAQUEL</b>  | Agora estou focada nas minhas aulas que estão sendo online por conta da pandemia, tive que me adaptar, mas está tudo dando certo. Tenho feito outras coisas, como aulas de violão, em melhora meus desenhos com tudo que tá acontecendo pandemia e etc. Aproveitei o tempo para passa com minha família, apesar que essa situação fez com que meus planos e expectativa para o 1 ano do ensino médio fosse por água abaixo, mas também está dando tempo de repesar e planejar outras coisas. | 2 – Aproximação familiar<br>20 – Aprendizagem<br>26 – Adaptação<br>27 – Distração<br>28 – Frustração<br>29 – Planejamento |

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

As cartas permitiram que os (as) jovens estudantes externassem um pouco de como estava sendo esse processo de individualização das diversas aprendizagens, aprendendo a conviver agora, integralmente, com seus familiares, além de se depararem com uma nova rotina

de cuidados, deveres e responsabilidades. No quadro 15, agrupamos os códigos por assimilaridade e percebemos como perspectivas psicossociais surgiram desses códigos.

**Quadro 15: Análises dos códigos gerados das falas dos/as jovens sobre os impactos da pandemia.**

| <b>CATEGORIAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Preocupação</b><br><b>Ansiedade</b><br><b>Renúncias</b><br><b>Cobrança</b><br><b>Psicológico</b><br><b>Dificuldade</b><br><b>Frustração</b><br><b>Cuidado</b><br><b>Saudade</b><br><b>Resiliente</b><br><b>Mudança</b><br><b>Apoio</b><br><b>Esperança</b><br><b>Adaptação</b><br><b>Distração</b><br><b>Esporte</b><br><b>Sedentarismo</b><br><b>Cansaço</b><br><b>Vida normal</b> | 1 – SENTIMENTOS, ATITUDES PESSOAIS E AUTOCUIDADO; |
| <b>Grupo de risco</b><br><b>Contágio</b><br><b>Conflito familiar</b><br><b>Aproximação familiar</b><br><b>Distanciamento social</b><br><b>Isolamento</b>                                                                                                                                                                                                                               | 2 – RELAÇÕES SOCIOAFETIVAS                        |
| <b>Aprendizagem</b><br><b>Planejamento</b><br><b>Dispositivos móveis</b><br><b>Uso do celular</b><br><b>Tecnologias</b>                                                                                                                                                                                                                                                                | 3 – CONHECIMENTOS AGREGADOS                       |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Temos códigos bem complexos que poderiam ser analisados como as próprias categorias, mas a condução analítica da Teoria Fundamentada é afunilar as pistas que são formadas pelas falas dos respondentes e plasmá-las em uma ou mais categorias. As pistas capturadas nesse bloco de trechos das cartas, falam dos aspectos relacionados aos impactos na vida, relação, emoção, educação dos(as) estudantes.

Na categoria de *Sentimentos, Atitudes Pessoais e Autocuidado*, se evidenciam pela ruptura abrupta das rotinas sociais que existiam na escola. Os aspectos apontados denotam o quanto profundo está sendo estudar em casa. Nota-se que apesar das fragilidades das escolas, os espaços físicos, a rotina, dinâmicas diárias e atividades condicionavam movimento,

interação, participação e com o isolamento, individualização da aprendizagem aspectos psicológicos sobressaem aos educativos.

É nessa atmosfera de emoções, positivas e negativas que o P.V. pode, também, ser um aliado. Esses sentimentos são explorados em alguns temas das aulas do P.V., mas com a dinâmica virtual acabaram sendo escanteados, uma falha significativa para formação integral dos(as) jovens em tempos de isolamento. O P.V. poderia permitir um olhar para o caos pedagógico e social, de forma a fomentar, junto aos (as) jovens, a busca por alternativas para o enfrentar os obstáculos que resultariam na evasão ou baixa frequência, autorregulação da aprendizagem e, sobretudo, às contradições e riscos que a pandemia expõe.

Contudo, foi dada evidência ao conteúdo da BNCC (BRASIL, 2018), com os poucos estudantes presente nas aulas online ou que pegaram as atividades, pois não era só a ameaça do vírus que preocupava, mas o declínio no desempenho e participação nacional dos jovens nas provas do ENEM 2020.

Basicamente em relação as aulas de projeto de vida estão paradas. Volta-se basicamente para base comum, as questões de projeto de vida se inserem na disciplina basicamente como eixos temáticos que as disciplinas têm que se guiar. O cronograma das aulas, atividades das aulas está praticamente parado, não está tendo aula de projeto de vida. (PROFESSOR PV 1, 10 de agosto de 2020, via WhatsApp).

Nesse foco para os componentes da base comum, o ato didático está condicionado a produzir resultados performáticos, muitas vezes ignorando todas as fragilidades que já existiam e são significativamente escancaradas pelo ensino remoto. A inventividade, persistência e dinamismo dos(as) professores(as) são cobrados sob o discurso da “resiliência”.

As *Relações Socioafetivas e Conhecimento Agregado* são códigos identificados e direcionam outros olhares para o currículo e prática pedagógica. Severo (2021) discute, inclusive, sobre a “ruptura pedagógica”, da necessidade em ter uma “inteligência didática emancipadora” em face da intencionalidade neoliberal que as tecnologias camuflam em contexto pandêmico. Essas categorias perpassam o ensino e aprendizagem, fazendo questionar os itinerários formativos e direcionando horizontes pedagógicos para demandas atuais dos(as) jovens estudantes. Assim, para estabelecer níveis conceituais, sobre a Pedagogia da Ruptura, Severo (2021, p. 3) ressalta,

O que se está chamando de Pedagogia da Ruptura não é um método nem uma matriz de pensamento educativo. É, na verdade, uma ideia que captura criticamente a possibilidade de questionar e problematizar a normalidade

regida pela continuidade de práticas didático-curriculares que se dão sob a influência de políticas neoliberais, verdadeiros vírus que acometem nossas escolas. Para isso, primeiro precisamos considerar que esses vírus produzem uma espécie de “pandemia pedagógica” dentro da pandemia, expressa na redução do ato didático à transmissão de conteúdos cujo critério de utilidade é o valor mercadológico agregado.

A “pandemia pedagógica” que o autor fala está na tentativa de organizar como seria o ensino de milhares de estudantes de forma remota, a formação acelerada de vários(as) professores(as), nos desafios pedagógicos, falta de material/recursos, a escola dentro de vários lares. Lidar com ferramentas tecnológicas, acessar plataformas, formulários, salas de aula virtuais, um mundo de possibilidades virtuais que para muitos torna-se um empecilho na ação docente e aprendizagem dos(as) jovens estudantes.

Destarte, os códigos extraídos e suas categorias apontam, não só esse deslocamento das rotinas escolar para os lares, mas em sua essência, as tantas outras fragilidades pedagógicas, tecnológicas e emocionais que estão passando os(as) jovens estudantes e professores(as).

#### **4.3 A Pedagogia Integradora aliada do Projeto de Vida: possibilidades futuras**

A política educacional para o Ensino Médio tende a enfatizar que os itinerários formativos contemplem aspectos para uma formação cidadã, crítica e profissional dos(as) jovens, contudo nesse cenário pandêmico podemos deduzir que está para além de torna-se um adulto com encaminhamento profissional. A ideia agora é traçar horizontes didáticos-curriculares, suprimindo as demandas já existentes na formação por meio de outros tempos e espaços de aprendizagens, com segurança, ética, responsabilidade e fornecer recursos necessários para minimizar a evasão e baixa frequência dos(as) jovens estudantes nas aulas, sejam presenciais, remotas ou em outros espaços.

Nesse sentido, pensa-se nas possibilidades que serão criadas para lidar com novas formas de aprender, ensinar e se socializar. O Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer CNE/CP Nº 05/2020, orienta um planejamento, direcionamento e organização como norte para os(as) estudantes terem rotinas de estudo.

- elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;

- distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas;
- utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais. (BRASIL, 2020, p. 12)

O Projeto de Vida deveria centralizar pautas que orientam os(as) jovens para lidar com essas readaptações didáticas-curriculares, sociais e preventivas. Além disso, o P.V. pode abordar alternativas de planos de estudo, pautados na autonomia dos(as) jovens.

O P.V. pode ainda contribuir na organização dos assuntos estudados, sendo um momento de individualização da aprendizagem; nas relações com outros(as) colegas, professores(as) e familiares; contribuiria também, com temas sobre crises e escolhas atuais que impactam o futuro e outras experiências específicas da realidade dos(as) jovens (LIMA; ARAUJO, 2021). Ao viver o hoje, nessa crise, com as tantas limitações, os(as) jovens projetam em suas falas características que os(as) orientam e planejam para o futuro. Nesse próximo quadro, veremos como essa projeção de si no futuro está.

**Quadro 16: Olhar para o eu do futuro**

| IDENTIFICAÇÃO  | CONSELHO PARA VOCÊ NO FUTURO                                                                                                                                                       | CÓDIGOS                                                         |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <b>LUNA</b>    | Se esforce, você consegue tudo que sonhou, não ligue para a opinião alheia em relação ao seu relacionamento.                                                                       | 1 – Determinação<br>2 – Sonho<br>3 – Relacionamentos            |
| <b>GABRIEL</b> | Quero ser oficial da PMPB. Aproveite o tempo, tanto com a família, como com os amigos, pois nunca se sabe o que pode acontecer.                                                    | 3 – Relacionamentos<br>4 – Profissão<br>5 – Emprego             |
| <b>STELLA</b>  | Não deixe essa doença imunda te dominar, vá em frente, você consegue. Estude, vá atrás dos seus objetivos e não pense que seus sonhos são altos demais, você consegue alcançá-los. | 1 – Determinação<br>2 – Sonho<br>6 – Resiliência<br>7 – Estudar |
| <b>LUIZA</b>   | Sou uma garota ambiciosa, almejo uma vida melhor pra mim e para minha família.                                                                                                     | 8 – Ambição<br>9 – Ascensão social e econômica                  |
| <b>LEON</b>    | Espero que no futuro eu possa estar na PRF empregado e formado em Ed. Física. Nunca perca sua essência que o de presente tem.                                                      | 4 – Profissão<br>5 – Emprego<br>10 – Formação acadêmica         |

|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                       |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 11 – Caráter                                                                                                                          |
| <b>CLEITON</b> | Ser um atleta reconhecido mundialmente, viajar para campeonatos, ganhar prêmios e ter uma família. Nunca desista, se alimente bem, cuide de seu corpo e mente e estude.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 1 – Determinação<br>5 – Emprego<br>7 – Estudar<br>12 – Reconhecimento                                                                 |
| <b>CIRILO</b>  | Que eu consiga ser eu mesma com meus familiares, publicar minhas músicas e fazer isso alcançar muitas pessoas. Espero que as suas confusões tenham passado, que já tenha contado a painho sobre sua orientação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 4 – Profissão<br>12 – Reconhecimento<br>13 – Artista                                                                                  |
| <b>COALA</b>   | Ainda não tenho muita perspectiva de futuro, mas, pretendo ir para faculdade, e provavelmente cursar administração, que é uma área que me identifico e gosto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 4 – Profissão<br>5 – Emprego<br>10 – Formação acadêmica<br>14 – Desmotivação                                                          |
| <b>GHOST</b>   | Infelizmente não consigo imaginar meu futuro mas espero que seja fabuloso...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 14 – Desmotivação<br>15 – Esperança                                                                                                   |
| <b>SOPHIA</b>  | Tenho muito medo de não conseguir um emprego, de não me formar, de não conseguir nada, porém tento pensar positivo e acreditar que eu vou conseguir, porque está sendo difícil, com muitas cobranças e responsabilidades. Penso que no futuro eu consiga, me encontrar em algo que eu goste, me forme (na escola e na faculdade), consiga um bom emprego, ajudar a minha mãe, viajar, conseguir ter feito os cursos que eu quero, fazer intercâmbio, entre outros. Então, o conselho que eu dou a Sophia do futuro é, NUNCA desista dos seus sonhos, sempre pense positivo, se esforce sempre, em qualquer situação e vai dar tudo certo. | 1 – Determinação<br>4 – Profissão<br>5 – Emprego<br>7 – Estudar<br>11 – Formação acadêmica<br>15 – Esperança<br>16 – Responsabilidade |
| <b>PEDRO</b>   | Eu quero que no futuro eu consiga ser veterinário, que é o que eu quero ser, para ajudar os animais. O meu conselho é estudar bastante para pelo menos entrar em alguma área da medicina.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 4 – Profissão<br>5 – Emprego<br>7 – Estudar<br>11 – Formação acadêmica                                                                |
| <b>ZURI</b>    | Então meu conselho é “Aproveite cada segundo da vida mesmo sendo um dos piores momentos.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 1 – Determinação                                                                                                                      |
| <b>LÉO</b>     | Desejo ser um artista completo. Trabalhar com desenho, música e talvez até atuação também. Se abre para novas experiências e confie nos que estão ao seu lado não importa o que aconteça, mas acima de tudo, se ame..                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 5 – Emprego<br>17 – Experiências<br>18 – Confiança<br>19 – Amor próprio                                                               |
| <b>EDUARDA</b> | O conselho que eu dou para meu eu do futuro, se estiver vivo..." Seguir em frente sempre, sempre buscando inspiração e alegria com amor". Obrigado pela oportunidade de botar o que estou pensando e sentindo nessa carta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 1 – Determinação<br>20 – Desabafo                                                                                                     |
| <b>ROBSON</b>  | Já penso em tudo para o futuro, quero ser designer gráfico e fotógrafo, se nada der certo sigo carreira militar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 11 – Emprego                                                                                                                          |
| <b>RAQUEL</b>  | Hoje nós somos preparados para sermos o futuro, diante disso enfrentamos muitas dificuldades. Isso faz com que a gente pense cada vez mais no futuro, aí vem o namoro, a faculdade, por fim, a vida adulta. Ando percebendo que sempre vou poder contar com minha família, as vezes penso que as                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 1 – Determinação<br>6 – Relacionamentos<br>15 – Desmotivação<br>18 – Responsabilidade                                                 |

|  |                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>cobranças são tão grandes que penso em jogar a toalha, mas minha fé me ajuda, penso consegui muita coisa no futuro... então o conselho que dou a Raquel é... não desistas dos seus sonhos, só os realize e se dedique ao que você ama.</p> |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: elaborado pela autora 2021.

Os códigos exprimem os sentimentos que pode mudar e proporcionar satisfação pessoal, profissional e afetiva no contexto futuro. No **Quadro 17**, agrupamos esses códigos e observou-se a ênfase no Emprego, Profissão e Determinação, algo que pode estar ligando ao que se discute nas temáticas do Projeto de Vida. Desses códigos temos as seguintes categorias de análises.

**Quadro 17: Análise dos códigos olhar para eu do futuro**

| CÓDIGOS                                                                                                                                                                       | CATEGORIAS                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <p>Determinação<br/>Sonho<br/>Resiliência<br/>Caráter<br/>Esperança<br/>Responsabilidade<br/>Confiança<br/>Amor próprio<br/>Relacionamentos<br/>Desmotivação<br/>Desabafo</p> | 1 – ASPECTOS (DES)MOTIVADORES   |
| <p>Profissão<br/>Estudar<br/>Emprego<br/>Experiências<br/>Ascensão social e econômica<br/>Formação acadêmica<br/>Artista<br/>Reconhecimento<br/>Ambição</p>                   | 2 – ASCENSÃO SOCIAL E ECONÔMICA |

Fonte, elaborado pela autora, 2021.

Nas falas, a visão sobre o futuro aponta elementos debatidos nas aulas do Projeto de Vida, por isso pensar em si no futuro quase sempre estará vinculado aos *aspectos (des)motivadores* da e para vida. São também características que proporcionam o deslocamento de que são agora para o querem ser, observando que existe a forte incidência sobre a *ascensão social e econômica*.

Podemos estabelecer articulações que se inseridas na escolarização, moldam o pensamento, posicionamento, postura e escolhas dos(as) jovens. Reconhecer que esses códigos expressam os desejos e anseios desse grupo, demonstra a importância das mediações didáticas pautadas numa lógica teórico metodológica que a Pedagogia Integradora aborda. Nossa defesa está, agora, nessa aproximação da Pedagogia Integradora ao currículo e, principalmente, ao Projeto de Vida.

As ideias apresentadas por Severo e Zucchetti (2020) sobre esta teoria, se encaixa nas lacunas que outras teorias tentam contemplar dentro do currículo das ECI's, mas essas não dão conta das diversas possibilidades que a atual conjuntura educativa necessita e seus anseios, bem como pluralidade das juventudes.

Na pandemia, o ideário da Educação Integral encontra sérias limitações pela desorganização nas instâncias públicas na orientação e respaldo para lidar com o Ensino Remoto. Atrapalhando o desenvolvimento integral e socializador que deveria ser pautado o ensino. Essa situação dar margem para repensar linhas que delimitam a aprendizagem com seus tempos e espaços, reforçando que o ensino precisa passar por ressignificações constantes e urgentes para proporcionar a utilização de outros cenários educativos e recursos.

Um tempo que se amplia para além da sala de aula, compreendendo espaços nos quais a educação escolar se vê em presença de outras instituições de caráter socioeducativo, e que também se alarga, muitas vezes, para uma escola aberta aos finais de semana. Um espaço que se abre para além da escola numa relação entre instituições de educação e de assistência social, nem sempre formalizada e/ou legitimada, o que produz um espaço/tempo, por vezes, dilacerado. Outras vezes, esse espaço/tempo se amplia para outras modalidades de práticas como aquelas em que há o uso de espaço público: atividades culturais, lazer, esportivas, entre outras. (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020, p. 15)

Nesse sentido, a partir da Pedagogia Integradora, a qual trabalha a partir de tempos e espaços de aprendizagem, a temática aliada ao P.V, pode se deslocar para outros espaços de aprendizagem e tempos educativos, principalmente os abertos ou que assegurem certo distanciamento, algo voltado para suprir a frieza, individualização e sistemática das aulas e recursos virtuais.

Entendemos que as interações e experiências potencializam os saberes, superando a visão tradicional da transmissão de conteúdos, na prática pedagógica horizontalizada, nas inseguranças das aprendizagens individuais. O fazer pedagógico permeia-se de instrumentos didáticos diversificados, fundamentados nas necessidades atuais e futuras dos(as) jovens. Elencamos alguns pontos que a Pedagogia Integradora poderia dialogar como base para as

vivências formativas, dentro e fora da escola, através das intervenções didáticas, especificamente, nas aulas de Projeto de Vida:

- Debater sobre as gerações e noções sobre as Juventudes;
- Cultura Juvenil, Cultura digital, Cultura da Aprendizagem;
- Engajamento Social, escolhas e sentidos de/para vida;
- Engajamento Educativo, desenvolvendo a autonomia e pensamento crítico;
- Uso dos tempos e espaços, contextos sobre formação humana;

Esses tópicos são horizontes necessários que emergem dos desafios enfrentados e necessidades dos(as) jovens. Ressignifica os itinerários formativos que focam nos desempenhos, perfil profissional, técnico e competitivo. Destarte, Pedagogia Integradora muda o currículo, inclui outros tempos e espaços educativos, conversa com os temas sociais, políticos e culturais presentes na vida dos jovens, que ajudam a projetar outras possibilidades e autonomia para seu futuro.

Por fim, as entrevistas com os professores, questionários e as narrativas nas cartas dos (as) estudantes nos apresentaram dificuldades que podem ser superadas, o que nos fez apresentar a concepção teórico-metodológica da Pedagogia Integradora para dar sentido às aulas de Projeto de Vida, da mesma maneira que nos faz refletir sobre o quanto outros elementos educativos e regionais estão fora do alcance dos (as) estudantes. Em síntese, não se trata apenas de questionar o material e as dinâmicas das aulas de Projeto de Vida, mas propor novos construtos pedagógicos pensados e elaborados para atender as demandas que emergem das inquietações e necessidades dos (as) jovens estudantes.

## ENCAIXES FINAIS: PALAVRAS PARA PENSAR

Através da utilização dos recursos metodológicos embasados na Teoria Fundamental nesta pesquisa, foi possível identificar nas falas in vivo dos professores e estudantes, brechas pedagógicas, principalmente no material da disciplina Projeto de Vida.

Quando vemos experiências que destoam o interesse da educação para cidadania, para integralidade, autonomia, reflexão crítica dos sujeitos, carregando o como “marca” Educação Cidadã Integral, mas na realidade cumpre os moldes da profissionalização, cabe-nos questionar e analisar a real finalidade dessas experiências/escolas que se assumem cidadãs.

Outrossim, não podemos ignorar que toda essa discussão se vincula a pessoas que, em sua maioria, estão localizadas em bairros periféricos e representam diferentes coletivos, culturas heterogêneas, movimentos sociais, por isso seus interesses e necessidades devem ser legitimadas pelo poder público na formulação de políticas educacionais territorializadas.

Pontos basilares são consideráveis neste momento, fechando alguns argumentos e dando abertura para outros na pesquisa. Sabe-se da relevância dos Pioneiros da Educação, com suas reflexões frente à época higienista. Desde esse período até agora mudanças políticas e estruturais ocorreram nas escolas de Educação Integral e em Tempo Integral, aqui na Paraíba, temos as experiências das Escolas Cidadãs Integrais que representam certa particularidade pela junção de elementos da Educação Integral, Cidadã e Tecnista, realizada em Tempo Integral.

Algumas mediações entre Escolas em Tempo Integral, de Educação Integral e de Educação Cidadã Integral convergem e divergem. Apontamos os seguintes contrapontos:

A) Em algumas experiências de escolas em Tempo Integral, o tempo e espaço servem para produção de saberes com sentidos e a permanência serve para superação de lacunas no processo de ensino-aprendizagem;

B) As escolas de Educação Integral fundamentam-se pela educação de qualidade, que possibilite através do currículo e organização escolar, abordagens visando ao aprendizado integrador/integrado dos(as) estudantes e podem ser, também, ofertadas em tempo integral;

C) Nas escolas de Educação Cidadã pensadas por Freire, a formação não caminha junto ao neoliberalismo, portanto, formar para desenvolver competências e habilidades para atender o mundo do trabalho, pode distorcer a essência do conhecimento pautado no coletivo e no social. Vale lembrar que as concepções de Paulo Freire para as escolas de Educação Cidadã se contrapõem ao modelo hegemônico de escola que intensifica suas forças para questões

performáticas que ditam, a partir de um interesse do Estado e empresarial, o que os(as) alunos(as) devem aprender e ser.

A prática docente no componente Projeto de Vida esbarra em dificuldades, como foi ressaltado na categoria. Os professores indicam, como limitação curricular, o enfoque romantizado e neoliberal nas entrelinhas dos documentos e materiais.

Entendemos que o modelo de Escola Cidadã Integral produz situações que visam a relação do sujeito com o mundo, mas, segundo denotam os (as) professores, a construção e aquisição do conhecimento deveriam ocorrer de forma mais crítica, reflexiva e empoderada. Para isso, não só a atuação dos professores depende de uma abordagem mais democrática no processo de ensino, mas todo o sistema e a comunidade escolar devem possibilitar que esses (as) jovens estudantes se enxerguem como sujeitos sociais e não “mão-de-obra” especializada para o mercado, como os documentos tanto enfatizam. Esse é o sentido que a escola que carrega o nome “cidadã” deve ter: mais espaço e tempos escolares para vivências democráticas e socializadoras (APLLE, 2017).

Quanto aos dados expostos pelos (as) estudantes, suas falas expressam o quanto ainda temos enraizado no currículo e dinâmicas pedagógicas a visão da formação tecnicista, performática e de interesse neoliberalista. Isso foi verificado nas categorias de “perspectivas de futuro”; “planejamento, conhecimento pessoal e fundamentos cognitivos” e “ascensão social e econômica”. Os resultados são reflexos das cobranças que sofrem e geram inquietações sobre suas escolhas para o futuro, mostrando que toda essa discussão e sentimentos circundam as aulas de Projeto de Vida.

As cartas escancararam um cenário que já era fragilizado, expondo que além dos desafios didáticos com o material para as aulas de Projeto de Vida, outras lacunas existem e mostram o quanto está sendo difícil lidar com as limitações tecnológicas, sociais e econômicas para continuar aprendendo. A pandemia mostrou as desigualdades, o quanto a escola precisa ser próxima de sua comunidade, sair dos seus muros e construir redes de apoio.

Isto posto, falar sobre Projeto de Vida se vincula à preocupação com escolhas conscientes, atitudes sustentáveis, protagonismo, condição juvenil, condição emocional e muitas outras dimensões conceituais que cabem ser exploradas ao longo de toda vida. Recorrer a uma Pedagogia Integradora para potencializar esses aspectos sociais, juvenis, culturais formativo mostra-se como um caminho necessário para formação integral cidadã. A Pedagogia Integradora trabalha com articulação de práticas e mediações pedagógicas dentro e fora da escola, por meio do fortalecimento das relações, dos coletivos e não na individualização dos sujeitos e seus projetos de vida (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020).

Temos compreendido que as juventudes são plurais, possuem diferentes modos de ser e estar jovem, não sendo diferente nas Escolas Cidadãs Integrais. As escolas devem promover ações efetivas para seu protagonismo, na pluralidade de gênero, sexual, etnicorracial, religiosa, entre outros, superando os estigmas que a sociedade construiu e/ou constrói a respeito dos (as) jovens, sobretudo dos (as) que residem em comunidades. São alguns dos coletivos que mais se expressam e buscam serem ouvidos/respeitados nos espaços escolares e fora deles.

Nesse sentido, entendemos que a pesquisa sinaliza algumas perspectivas futuras para investigação e/ou aponta como a Pedagogia Integradora se constitui como um escopo teórico-metodológico possível para agregar outros tempos, espaços, sujeitos e culturas à aprendizagem.

Olhar para o futuro nos permite a idealização de mudanças pessoais e externas para nossas vidas. É inquestionável os reflexos que deixará esse longo e duro processo da condição pandêmica, se não olharmos para tudo, para as mudanças, readaptações, percalços e ressignificações passadas até aqui sem aprender algo com elas. São ressignificações necessárias que movem o currículo, a escola, a sociedade para suprir demandas reais das juventudes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de governador**. Valadares-MG. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2013.

ANDRADE, Maria Caroline Pires de. MOTTA, Vânia Cardoso da. **Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP. v.20. 1-26, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150/22302>>. Acessado: 15 jun. 2020.

ANJOS, Tiago Ribeiro dos. **Projeto de vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2017.

ANTUNES, Ângela. PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARAUJO, Murilo Fernandes de. **Projeto de vida de adolescentes participantes de um programa social de popularização de ciência e tecnologia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2018.

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.*. **Caminho da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-504.

ARROYO, Miguel González. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYREEL, Juarez. CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 53-339. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf). Acessado: 15 out. 2019.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Rev. Educação e Realidade**, nº35(2). p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acessado: 14 mai. 2020.

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, Charles (Org.). **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 119-138.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline (et al.). **Caminho da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46 -504.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Educação é a Base.** Brasília - DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 07 jun. 2019

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília - DF, 2012. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res\\_ceb\\_2\\_30012012.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf). Acesso em: 10 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB. Brasília – DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206253&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206253&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acessado: 13 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.862, de 17 de setembro de 2013.** Dispõe sobre o Estatuto da Juventude. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008.** (altera Lei 9.394/1996). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre Medida Provisória que instituiu o Novo Ensino Médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 27 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Dispõe sobre metas a serem alcançadas pelos Estados e Distrito Federal até o ano de 2024. INEP: Ministério da Educação. Brasília - DF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação, 2001. s/p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado: 05 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 971/2009.** Programa Ensino Médio Inovador. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acessado em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº05/2020. BRASILIA, DF, 2020.

CAMACHO, Luiza M. Y. A ilusão da moratória social para os jovens das classes populares. *In: SPOSITO, M. P. Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/MariliaSposito/publication/333376440\\_Livro\\_Juventude\\_e\\_poder\\_local\\_2007/links/5ce9434592851c4eabbdec24/Livro-Juventude-e-poder-local-2007.pdf#page=169](https://www.researchgate.net/profile/MariliaSposito/publication/333376440_Livro_Juventude_e_poder_local_2007/links/5ce9434592851c4eabbdec24/Livro-Juventude-e-poder-local-2007.pdf#page=169) Acessado em 15 set. 2021

CARDOSO, Aliana Anghinoni. DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. DORNELES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre saberes docentes no Brasil**. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em:

<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acessado: 20 jun. 2020

CARRANO, Paulo. DAYRELL, Juarez. Juventudes e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares.*

**Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 53-339. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf). Acessado: 15 out. 2019.

CARLI, Flávio Dalera de. **Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projetos de vida e processo de ressingularização na escola: um olhar a partir do programa ensino integral em São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

CASTRO, Adriana de. LOPES, Roseli, Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acessado: 22 jul. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 81, p. 247-270. Campinas, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, vol. 20, n. 46, p. 249-259. Ribeirão Preto, 2020.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das. SILVA, Rosemaria J. Vieira. SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. *In: MOLL, Jaqueline (et al.). Caminho da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-504.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: um guia prático para análise qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Set./Out./Nov./Dez. 2003, nº 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>. Acessado: 29 jun. 2019.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Rev. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acessado: 12 out. 2019.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo 2019.

DELORS, Jacques. Educação – Um tesouro a descobrir. **Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI.** São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Rosilda Arruda. RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, Rio de Janeiro, 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. vol. 32, n. 93. São Paulo, 2018.

FERRETTI, Celso João. DAGMAR, M. L. Zibas. TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de história.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

FREITAS, Lia Beatriz de L. ZANON, Letícia Lovato D. Uma revisão de literatura sobre a definição de Projeto de Vida na adolescência. **Revista Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 281-292. Curitiba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf). Acessado: 19 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17º. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em; [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf). Acessado: 19 mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovação em processos.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da Educação Integral. **Cadernos CENPEC**, v.6, n.1, p.03-22, São Paulo, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOBRO, Jessica Particelli. **Construção da escala de projetos de vida para adolescentes (EPVA)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2016.

GOMES, Maria Aparecida Gonçalves. **A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida dos jovens: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

GONÇALO, Mariana Fancio Gonçalves. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola em tempo integral**. Art. Cadernos CENPEC, n. 2. São Paulo, 2006.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude**. Rev. Desidades, UFRJ, número 14. ano 5. mar 2017.

GROPPO, Luís Antonio. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis**. Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. ISSN: 1806-5023

GUEDES, Fernanda Lopes. **Projeto de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP: expectativas de jovens diante de um projeto de educação profissional integrada**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul, 2017.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline (et al.). **Caminho da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-504.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: Metodologias de êxito da parte diversificado do currículo**. Recife – PE, 1º ed., 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introduções às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha**. Recife – PE, 2º edição, 2016a.

\_\_\_\_\_. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: conceitos**. Recife – PE, 2016b.

\_\_\_\_\_. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Material do educador – aulas de projeto de vida**. Recife – PE, 1º ed., 2016c.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição escolares aos seus projetos de vida**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

LEÃO, Geraldo. DAYRELL, Juarez Tarcísio. REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Rev. Educ. Soc. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out. -dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. Acessado: 16 abr. 2020.

LIBÂNEO, José C. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** In: BARRA, V. Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014.

LIMA, Iranice Aníbal de. ARAÚJO, Ana Cristina Guedes de. **A importância da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio Integral**. Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 1, mar. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional>

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARGULIS, M. URRESTI, M. **La juventude és más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. **Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960**. XII Encontro Nacional de História Oral. Associação Brasileira de História Oral, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: [http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870\\_ARQUIVO\\_TRABALHOSUBMETIDO\\_XIIENCONTRO NACIONALDEHISTORIAORAL\\_2016.pdf](http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TRABALHOSUBMETIDO_XIIENCONTRO NACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf). Acesso em: 19 jun. 2020.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. “O antes, o agora e o depois”: **alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA). Ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista, 2020a.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Juventudes, escola e cidade na pandemia da COVID-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA). Ano II, vol. 4, n. 10, Boa Vista, 2020b.

PARAÍBA. **Altera a Lei 11.100/2018**. Programa de Educação Integral da Paraíba Lei 11.314/2019. Autoria: Poder Executivo, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.100/2018**. Dispõe sobre a criação das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba –. Autoria: Poder Executivo, 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, Governo da Paraíba. 2020, p.247.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento da Rede Estadual de Ensino**. Governo da Paraíba, Secretaria de Estado da Educação – SEE. 2015, s/p. Disponível em:

<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.** Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais., 2019b, p.284.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativa da Paraíba.** Comissão Executiva de Educação Integral, Governo da Paraíba. João Pessoa, 2019c. s/p.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025).** Documento Base, Comissão de Acompanhamento e de Avaliação do Plano Municipal de Educação. João Pessoa - Paraíba, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Saúde do Estado da Paraíba. **Atualização COVID-19 – 17/07/2020.** Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/coronavirus/noticias/atualizacao-covid-19-17-07-2020>. Acessado: dia 17 jul. 2020b.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Ascensão Cunha.** Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, 1ª Gerência de Ensino, Paraíba, 2020c.

PEREIRA, Heloisa Cristina. **Projeto de vida:** percursos, limites e possibilidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais, 2014.

PEREIRA, Angélica Silvana. REIS, Rosemeire. **Olhares Cruzados sobre ser jovem e estudante do ensino médio: contextos, experiências e reflexões.** EccoS – Ver. Cient., São Paulo, n. 35, p. 157-172, set./dez. 2014.

PERREUND, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, Trabalho e Escola: **elementos para análise de uma posição social fecunda.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago. 2011.

PEREGRINO, Mônica. **A fecundidade da nação da moratória (vital/social) para a análise das relações entre juventudes e educação no contexto da massificação dos processos educativos.** In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27. Caxambré, 2004. ANPED, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: XIII Congresso SPCE: **fronteiras, diálogos e transições na Educação**, 2016, Viseu Portugal. XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) - Fronteiras, Diálogos e Transições na Educação. Viseu Portugal: Escola Superior de Educação de Viseu, 2016. v. 1. p. 209-218.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

PRIGOL, Edna Liz. BEHRENS, Marilda Aparecida. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Revista Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84611. Porto Alegre, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Ascensão Cunha**. João Pessoa, Paraíba. 2020.

REBLIM, Joanna Fernandes. **Perspectivas de futuro, projeto de vida e contextos significativos para adolescentes acolhidos institucionais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2015.

REIS, Rosemeire. Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. **Rev. Latitude**, vo. 6, nº1, pp. 131-155, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/858>. Acessado em: 22 jun. 2020.

REIS, Rosemeire. Jovens/alunos do ensino médio: relação com os saberes escolares. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10349/44/43.pdf>. Acessado: 22 jun. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SENHORAS, Elói Martins. **Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos**. Boletim de Conjuntura (BOCA), ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo. Sociedade, ciência e educação: abordagens sobre conhecimento pedagógico na teorização de Anísio Teixeira. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, n. 44, p. 202-215, dez. 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art13\\_44.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art13_44.pdf). Acessado: 22 jul. 2020.

SEVERO, J. L. R. de L. Sociedade, ciência e educação: abordagens sobre conhecimento pedagógico na teorização de Anísio Teixeira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 44, p. 202-215, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i44.8639986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639986>. Acesso em: 6 maio. 2021.

SEVERO, J. L. R. de L. PEDAGOGIA DA RUPTURA: ocupando as margens do ensino remoto para dinamização didático-curricular. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56411. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56411>. Acesso em: 6 maio. 2021.

SEVERO, J. L. R de L. ZUCCHETTI, D. T. (2020). **Pedagogia Integradora: Sinalizações didático-curriculares para experiências de Educação Integral**. *EDUCAÇÃO*, 9(3), 9-26.

Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7856> Acesso em: 15 set. 2021

SILVA, Alexandre Bernardo da. **Escolhas possíveis em futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017.

SILVA, Henrique Souza da. **A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

SILVA, Marta Angélica Iossi. MELLO, Débora Falleiros de. CARLOS, Diene Monique. O adolescente enquanto protagonista em atividades de educação em saúde no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, 2010. Disponível em: [https://www.fen.ufg.br/fen\\_revista/v12/n2/pdf/v12n2a09.pdf](https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v12/n2/pdf/v12n2a09.pdf). Acesso em: 24 mai. 2020.

SOUSA, Marlene Feitosa de. **Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Pará, 2012.

SOUZA, Sandra Monica Chaves. **Trajetória do estudante de ensino médio e a construção de um projeto de vida: reflexo na cidadania participativa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida) - Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino. São Paulo, 2015.  
SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

TARDIF, Maurice. **Sabres docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod\\_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf). Acessado: 22 jun. 2020

TRINDADE, Aléssio. **Articulação curricular e projetos empreendedores: uma prática inovadora na rede pública da Paraíba**. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação; João Pessoa: A União, 2018. p. 98.

WEYH, Laís Francine. NEHRING, Cátia Maria. O reflexo da pandemia na educação escolar e no trabalho docente. *Jornada de Pesquisas – Ciencias Humanas*, v. 6, n. 6 (2020) : Salão do Conhecimento UNIJUÍ. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18472>

ZANON, Leticia Lovato Dellazzana. FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma revisão de literatura sobre a definição de Projeto de Vida na adolescência. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. **Jovens, a educação e o trabalho**: o cuidado como ética de ser e estar no mundo. Novo Hamburgo, Feevale, 2003, p.215. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/526>. Acessado: 13 abri. 2020.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 2, p. 560-577. Araraquara, 2020.

# ANEXOS

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - PB

**Pesquisador:** FLAVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 30128220.8.0000.5188

**Instituição Proponente:** CENTRO DE EDUCAÇÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.005.676

**Apresentação do Projeto:**

interessante temática. Projeto bem organizado

**Objetivo da Pesquisa:**

coerente com os planos de trabalho e metodologia proposta

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

comuns a pesquisa dessa natureza

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

a metodologia apresentada viabiliza a execução do projeto

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

atende as exigências institucionais

**Recomendações:**

nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

nenhuma

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 4.005.676

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem            | Autor                                | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1521500.pdf | 17/03/2020 22:28:42 |                                      | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | FOLHA_de_ROSTO.pdf                            | 17/03/2020 22:28:09 | FLAVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_DETALHADO_BROCHURA.pdf                | 12/03/2020 15:34:30 | FLAVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS | Aceito   |
| Outros                                                    | CERTIDAO.pdf                                  | 06/03/2020 01:53:27 | FLAVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS | Aceito   |
| Outros                                                    | AUTORIZACAO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf          | 06/03/2020 01:52:40 | FLAVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                      | 06/03/2020 01:40:54 | FLAVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf                     | 06/03/2020 01:40:00 | FLAVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS | Aceito   |
| Cronograma                                                | CRONOGRAMA.pdf                                | 06/03/2020 01:38:26 | FLAVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS | Aceito   |
| Brochura Pesquisa                                         | BROCHURA.pdf                                  | 06/03/2020 01:38:11 | FLAVIA MELINA AZEVEDO VAZ DOS SANTOS | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
 Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

# APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre “O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa – PB” que está sendo desenvolvida pela acadêmica, Flávia Melina Azevedo Vaz dos Santos, aluna do mestrado em educação, na Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Profº Drº José Leonardo Rolim de Lima Severo. O objetivo da pesquisa é analisar o componente curricular Projeto de vida (P.V.), identificando que experiências formativas estão sendo promovidas e como são significadas por estudantes do segundo ano do ensino médio de uma Escola Cidadã Integral em João Pessoa – PB. A finalidade e contribuição deste trabalho está na análise sobre os impactos da implementação das escolas integrais na Paraíba, sobretudo, nas mudanças do currículo dessas escolas, verificando especificamente a experiência dos estudantes com um componente curricular Projeto de Vida.

Solicitamos a sua colaboração para que participe da coleta de dados da pesquisa, respondendo a um questionário semiestruturado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e afins e publicar em revistas científicas e outros meios de divulgação acadêmica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo(a) Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa – PB,      de                      de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato da Pesquisadora Responsável: caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Flávia Melina Azevedo Vaz dos Santos no número (41) 98844-0343.

Endereço: Rua Pedro Alves de Andrade, 201 – Jardim São Paulo – João Pessoa – Paraíba, Cep: 58053-024.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☐ (83) 3216-7791 – E-mail: [eticacsufpb@hotmail.com](mailto:eticacsufpb@hotmail.com).

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador(a)  
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa, “O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa – PB.”. Nesta pesquisa pretendemos, analisar o componente curricular Projeto de vida (P.V.), identificando que experiências formativas estão sendo promovidas e como são significadas por estudantes do segundo ano do ensino médio de uma Escola Cidadã Integral em João Pessoa – PB.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender o Projeto de Vida como um componente curricular e analisar criticamente qual o sentido que se caminha as produções de saberes, investigando quais as intencionalidades para a construção de estratégias formativas os estudantes estão compreendendo a partir do contato com o material que orienta a organização e planejamento do Projeto de Vida. Assim, temos como benefício da pesquisa, apresentar os impactos da mudança do currículo da escola cidadã integral, especificamente, analisando as experiências formativa dos estudantes, pois esse componente curricular tem uma forte responsabilidade dentro da escola por orientar e preparar os estudantes para a escolhas conscientes sobre seu futuro.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a) Escolha da escola e das turmas que aplicaremos o questionário; b) Explicação dos procedimentos da pesquisa aos participantes; c) Aplicação prévia de questionário semiestruturado aos estudantes; d) Realização de Grupo Focal com os estudantes para identificação de elementos significativos sobre os conhecimentos e experiências formativas adquiridas no componente Projeto de Vida.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta **“RISCO MÍNIMO”**. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do  
documento de Identidade \_\_\_\_\_ **(se já tiver documento)**, fui

informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do (a) menor

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Contato da Pesquisadora Responsável: caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Flávia Melina Azevedo Vaz dos Santos no número (41) 98844-0343.

Endereço: Rua Pedro Alves de Andrade, 201 – Jardim São Paulo – João Pessoa – Paraíba, Cep: 58053-024.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba  
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☐ (83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com).



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

Pesquisa com os PROFESSORES do componente curricular Projeto de Vida

Data do preenchimento do questionário: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Como gostaria de se identificar? \_\_\_\_\_

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sobre as experiências formativas que os estudantes do componente curricular Projeto de Vida adquirem. As respostas contribuem significativamente para pesquisa e são imprescindíveis para o levantamento dos dados que serão analisados posteriormente. Isto posto, agradecemos, de antemão, a sua valiosa contribuição e o princípio do sigilo quanto à identidade pessoal dos(as) respondentes será preservado. Os dados ainda serão utilizados na produção de relatórios científicos apresentados posteriormente na forma de artigos, pôsteres, capítulos de livros e/ou outros materiais de divulgação acadêmica.

1. Sexo: Masculino ( ☐ ) Feminino ( ☐ ) Idade: \_\_\_\_\_

2. Cidade ou estado onde reside: \_\_\_\_\_

3. Renda salarial

- ( ☐ ) Menos que um salário mínimo
- ( ☐ ) Um salário mínimo
- ( ☐ ) Entre dois ou quatro salários mínimos;
- ( ☐ ) Entre cinco e sete salários mínimos;
- ( ☐ ) Entre oito e dez salários mínimos;
- ( ☐ ) Acima de dez salários mínimos;

4. Titulação acadêmica:

- ( ☐ ) Superior: \_\_\_\_\_
- ( ☐ ) Especialização: \_\_\_\_\_
- ( ☐ ) Mestrado: \_\_\_\_\_
- ( ☐ ) Doutorado: \_\_\_\_\_

5. Tem outro vínculo trabalhista?

- ( ☐ ) Sim
- ( ☐ ) Não

6. Seu vínculo empregatício foi por meio de:

- ( ) Concurso público;
- ( ) Seleção específica;
- ( ) Indicação de outra pessoa ou convite pessoal;

7. Quanto tempo trabalha nessa instituição? \_\_\_\_\_

8. Que outras experiências de trabalho você teve no campo educacional anteriormente?

---

---

---

---

---

9. Realizou algum curso de capacitação, aperfeiçoamento ou especialização para o trabalho que desempenha?

- ( ) Sim ( ) Não

10. Se a resposta acima for sim, nos informe qual o curso e a duração?

---

---

---

11. Qual o curso ou formação que acharia pertinente fazer para contribuir com sua função?

---

---

---

---

12. Descreva quais os desafios que enfrenta na sua função?

---

---

---

---

---

13. Como você avalia a organização da Escola Cidadã Integral:

( ) ótima; ( ) boa; ( ) regular; ( ) ruim;

14. Sobre o currículo da Escola Cidadã Integral no Ensino Médio:

( ) Você não conhecia;

( ) Você pesquisou para saber como era;

( ) Já sabia dos componentes que iria ministrar;

( ) Outros: \_\_\_\_\_

12 O que você gosta na estrutura e organização da Escola Cidadã Integral:

---

---

---

---

---

13 O que você não gosta da estrutura e organização da Escola Cidadã Integral:

---

---

---

---

---

14 Você considera que PV é uma disciplina:

( ) Totalmente irrelevante;

( ) Irrelevante;

( ) Parcialmente relevante;

( ) Relevante;

( ) Totalmente relevante;

15 Existe algum documento normativo sobre como deve ser a atuação do(a) professor(a) de Projeto de vida nas escolas?

---

---

---

---

---

16 Sobre o material, teve alguma dificuldade para utilizá-lo em sala de aula? Qual?

---

---

---

---

---

---

17 Quais as limitações que você tem para conduzir a aula de Projeto de Vida?

---

---

---

---

---

---

18 Como você planeja as aulas de Projeto de Vida?

---

---

---

---

---

---

---

19 Quais as suas impressões sobre os componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-médio?

---

---

---

---

---

---

---

20 O material tem dado suporte necessário para os estudantes?

---

---

---

---

---

---

21 Como os estudantes reagem aos temas discutidos na aula de Projeto de Vida?

---

---

---

---

---

---

22 O Projeto de Vida é discutido em outros componentes curriculares?

---

---

---

---

---

23 A partir do Projeto de Vida surgem propostas de atividades e eventos para os estudantes na escola? Se sim, qual/quais?

---

---

---

---

---

24 Como você acha que o Projeto de Vida pode contribuir para a vida dos estudantes?

---

---

---

---

---

---

25 Quais suas sugestões para melhorar o componente curricular Projeto de Vida?

Nossa pesquisa deverá contemplar mais uma fase de coleta de dados na qual aplicaremos entrevistas coletivas para aprofundar elementos destacados a partir da análise das informações obtidas nesse questionário. Você gostaria de participar dessa próxima fase? Entendemos que sua participação será fundamental para o nosso trabalho investigativo que tem como propósito, além da pesquisa científica, promover o debate sobre a importância do componente curricular Projeto de Vida. Se sua resposta for sim, por favor nos informe seu e-mail e número telefônico para contato.

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Deixando seu contato, poderemos lhe manter informado(a) do andamento da pesquisa e de publicações derivadas da análise dos dados que você nos auxiliou a constituir.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Leonardo Rolim Severo (UFPB/CE/DHP)

Flávia Melina A.V. dos Santos – Mestranda em Educação (PPGE/UFPB)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****Pesquisa com os estudantes do componente curricular Projeto de Vida**

Data do preenchimento do questionário: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Como gostaria de se identificar? \_\_\_\_\_

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sobre as experiências formativas que os estudantes do componente curricular Projeto de Vida adquirem. As respostas contribuem significativamente para pesquisa e são imprescindíveis para o levantamento dos dados que serão analisados posteriormente. Isto posto, agradecemos, de antemão, a sua valiosa contribuição e o princípio do sigilo quanto à identidade pessoal dos(as) respondentes será preservado. Os dados ainda serão utilizados na produção de relatórios científicos apresentados posteriormente na forma de artigos, pôsteres, capítulos de livros e/ou outros materiais de divulgação acadêmica.

**I – IDENTIFICAÇÃO**

1. Sexo: Masculino ( ☐ ) Feminino ( ☐ )
2. Orientação Sexual: \_\_\_\_\_
3. Qual a sua raça:  
a) ( ☐ ) Branco; b) ( ☐ ) Negro; c) ( ☐ ) Pardo; d) ( ☐ ) Amarela;
4. Idade: \_\_\_\_\_
5. Cidade ou bairro onde reside: \_\_\_\_\_
6. Renda mensal da sua família?  
a) ( ☐ ) Até 1 salário mínimo;  
b) ( ☐ ) 1 a 2 salários mínimos;  
c) ( ☐ ) mais de 3 salários mínimos;
7. Tem experiência de trabalho e/ou estágio remunerado?  
a) ( ☐ ) Sim;  
b) ( ☐ ) Não  
c) ( ☐ ) Outro: \_\_\_\_\_
8. Em qual atividade e desde quando?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**II – ESCOLARIZAÇÃO**

- 9 Nível de escolaridade

- a) ☐ 1 série do ensino médio;
- b) ☐ 2 série do ensino Médio.

10 Durante o ensino fundamental você estudou:

- a) ☐ Somente em escola pública;
- b) ☐ Em escola pública e particular;
- c) ☐ Somente em escola particular;

:

11 Se você estudou em escola particular, responda:

- a) ☐ Recebia bolsa integral;
- b) ☐ Recebia bolsa parcial;
- c) ☐ Não recebia bolsa;

### III – ESPECIFICIDADES DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL (ECI)

12 Como ficou sabendo da Escola Cidadã Integral:

- a) ☐ Pela mídia;
- b) ☐ Sites da internet;
- c) ☐ Redes sociais;
- d) ☐ Colegas e/ou familiares;
- e) ☐ Outros: \_\_\_\_\_

13 Sobre a escolha de estudar na ECI:

- a) ☐ A decisão foi sua;
- b) ☐ Dos seus pais ou responsáveis;
- c) ☐ A decisão foi em conjunto, entre você e seus pais e/ou responsáveis;
- d) ☐ Outra: \_\_\_\_\_

14 Sobre os motivos que te levaram a escolher estudar na ECI:

- a) ☐ Infraestrutura;
- b) ☐ Qualidade do ensino;
- c) ☐ Por ser ensino gratuito;
- d) ☐ Pela influência de amigos e conhecidos;
- e) ☐ Pelos benefícios (alimentação, cursos, transporte e outros auxílios);
- f) ☐ Pela proximidade à sua residência
- g) ☐ Outros: \_\_\_\_\_

15 Sobre o currículo da Escola Cidadã Integral no Ensino Médio:

- a) ☐ Você não conhecia;
- b) ☐ Você pesquisou para saber como era;
- c) ☐ Já sabia dos componentes que iria estudar;
- d) ☐ Outros: \_\_\_\_\_

16 Como você avalia a organização da ECI:

- a) ☐ ótima; b) ☐ boa; c) ☐ regular; d) ☐ ruim;

17 Entre os fatores abaixo, indique o seu grau de satisfação de 0 a 10, onde 0 é o menor valor e 10 o maior.

- a) Horário das aulas ☐ 1, ☐ 2, ☐ 3, ☐ 4, ☐ 5, ☐ 6, ☐ 7, ☐ 8, ☐ 9, ☐ 10;
- b) Postura do professor ☐ 1, ☐ 2, ☐ 3, ☐ 4, ☐ 5, ☐ 6, ☐ 7, ☐ 8, ☐ 9, ☐ 10;
- c) Conteúdos trabalhos ☐ 1, ☐ 2, ☐ 3, ☐ 4, ☐ 5, ☐ 6, ☐ 7, ☐ 8, ☐ 9, ☐ 10;
- d) Dinâmicas nas aulas ☐ 1, ☐ 2, ☐ 3, ☐ 4, ☐ 5, ☐ 6, ☐ 7, ☐ 8, ☐ 9, ☐ 10;

18 O que você mais gosta na ECI:

---



---



---



---

#### IV – ESPECIFICIDADES DO PROJETO DE VIDA (PV)

19 Como você avalia as aulas de Projeto de Vida:

- a) ☐ Ótima; b) ☐ Bom; c) ☐ Regular; d) ☐ Ruim;

Porquê: \_\_\_\_\_

---



---



---

20 Você considera que PV é uma disciplina:

- a) ☐ Totalmente irrelevante;
- b) ☐ Irrelevante;
- c) ☐ Parcialmente relevante;
- d) ☐ Relevante;
- e) ☐ Totalmente relevante;

21 O que mais te interessa nas aulas de PV?

---

---

---

---

22 Nas aulas de PV, você costuma se sentir entediado?

- a) ☐ Nunca;
- b) ☐ Raramente;
- c) ☐ Às vezes;
- d) ☐ Frequentemente;
- e) ☐ Sempre.

23 Nas aulas de PV, você costuma se sentir entusiasmado?

- a) ☐ Nunca;
- b) ☐ Raramente;
- c) ☐ Às vezes;
- d) ☐ Frequentemente;
- e) ☐ Sempre.

24 Nas aulas de PV você se sente respeitado pelos colegas?

- a) ☐ Nunca;
- b) ☐ Raramente;
- c) ☐ Às vezes;
- d) ☐ Frequentemente;
- e) ☐ Sempre.

25 Nas aulas de PV você se sente respeitado pelo(a) professor(a);

- a) ☐ Nunca;
- b) ☐ Raramente;
- c) ☐ Às vezes;
- d) ☐ Frequentemente;
- e) ☐ Sempre.

26 Tem suas opiniões valorizadas?

- a) ☐ Nunca;
- b) ☐ Raramente;

- c) ( ) Às vezes;
- d) ( ) Frequentemente;
- e) ( ) Sempre.

27 Você concorda com as frases: “A escola me ajuda a superar desafios.”

- a) ( ) Discordo totalmente;
- b) ( ) Discordo;
- c) ( ) Indiferente;
- d) ( ) Concordo;
- e) ( ) Concordo totalmente;

28 Hoje, me sinto confiante para enfrentar desafios e realizar meus propósitos;

- a) ( ) Discordo totalmente;
- b) ( ) Discordo;
- c) ( ) Indiferente;
- d) ( ) Concordo;
- e) ( ) Concordo totalmente;

29 Qual o seu maior propósito na vida?

---

---

---

---

30 Que obstáculos você enxerga para realizar seus propósitos?

---

---

---

---

31 A disciplina Projeto de Vida é fundamental na minha experiência de formação nesta escola?

- a) ( ) Discordo totalmente;
- b) ( ) Discordo;
- c) ( ) Indiferente;
- d) ( ) Concordo;
- e) ( ) Concordo totalmente;

32 Com qual das respostas se identifica mais:

a) (    ) Desejo continuar participando das aulas de PV;

b) (    ) Desejo abandonar as aulas de PV

33 Você consegue expor seu ponto de vista sobre temas discutidos no PV?

---

---

---

---

34 O que você aprendeu no PV que considera mais importante para sua vida?

---

---

---

---

35 Considerando as aulas de PV que você participou, qual achou mais interessante?

---

---

---

---

36 Para você, quais os principais desafios de ser jovem?

---

---

---

---

37 O que é a Universidade para você?

---

---

---

---

38 Você deseja ingressar na Universidade? Em qual curso?

---

---

---

---

39 Qual o seu maior medo ou frustração?

Nossa pesquisa deverá contemplar mais uma fase de coleta de dados na qual aplicaremos entrevistas coletivas para aprofundar elementos destacados a partir da análise das informações obtidas nesse questionário. Você gostaria de participar dessa próxima fase? Entendemos que sua participação será fundamental para o nosso trabalho investigativo que tem como propósito, além da pesquisa científica, promover o debate sobre a importância do componente curricular Projeto de Vida.

Se sua resposta for sim, por favor nos informe seu e-mail e número telefônico para contato.

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Deixando seu contato, poderemos lhe manter informado(a) do andamento da pesquisa e de publicações derivadas da análise dos dados que você nos auxiliou a constituir.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Leonardo Rolim Severo (UFPB/CE/DHP)

Flávia Melina A.V. dos Santos – Mestranda em Educação (PPGE/UFPB)

# ELABORAÇÃO DE CARTA

Olá, galera!

Sou Flávia dos Santos, estou no mestrado em educação na UFPB, mas já estudei na FAC durante o ensino médio. Apliquei um questionário em março para saber as impressões de vocês sobre a escola e a disciplina Projeto de Vida. Agora conto com a colaboração para conhecer vocês mais do que ser estudantes. Por isso, gostaria que fizessem uma carta e me contassem mais quem são vocês, como vocês se sentem sendo jovens, quais as expectativas de futuro e como escola pode ajudar nisso.

*\*Obrigatório*

## 1. Qual sua série/ano no ensino médio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ 1 ano

☐ 2 ano

## 2. CRIE UM NOME FALSO (FICTÍCIO)

---

### MODELO DA CARTA

Exemplo:

Me chamo Vitória, tenho 17 anos, sou bissexual, negra e moro no Jardim Cidade Universitária com minha avó. Agora na pandemia não estou saindo, para não pegar o vírus e transmitir para minha avó. Tenho feito encontros virtuais e conversado muito com minhas colegas. Isso tem ajudado a passar o tempo. A pandemia impactou minha vida profundamente, pois perdi conhecidos, tive que ajudar colegas doando alimentos, não pude assistir algumas aulas sem internet, entre outras coisas.

Quando a escola estava aberta gostava das aulas de química, pois esta disciplina me motivava a explorar como são feitos alguns produtos que usamos, como shampoo, sabonete, desodorante. Sinto falta de aprender mais sobre como funcionam esse

processo de criação de produtos, penso em criar algo que não impacte tanto o meio ambiente.

Gosto de dançar, encontrar meus amigos, escrever rimas e poesias. Ser jovem hoje é enfrentar batalhas, pensar no futuro, namorar, conhecer pessoas, descobrir coisas novas, fazer o que gosta com responsabilidade, também tem as cobranças dos adultos.

Penso que no futuro eu consiga...

Então, o conselho que dou para a Vitória do futuro é...

Explore a criatividade e bastante inspiração na escrita da carta. Obrigada!

<https://docs.google.com/forms/d/1HXxV1lm9v18RyeMR3ghPNWJiZjA87SWJ573y6xf8vZc/edit> 1/2 06/01/2021  
DE CARTA

ELABORAÇÃO

### 3. ELABORE SUA CARTA

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

**Google** Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/1HXxV1lm9v18RyeMR3ghPNWJiZjA87SWJ573y6xf8vZc/edit> 2/2