



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS - INGLÊS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS

MÔNICA CARDOSO RIBEIRO

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E DE
LÍNGUA ESPANHOLA EM *PROJETO DE VIDA E ELETIVAS*

JOÃO PESSOA - PB
2024

MÔNICA CARDOSO RIBEIRO

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E DE
LÍNGUA ESPANHOLA EM *PROJETO DE VIDA* E *ELETIVAS*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Letras-Inglês do Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciada
em Letras Inglês.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Betânia P. Medrado

JOÃO PESSOA - PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R484r Ribeiro, Mônica Cardoso.

Reflexões sobre a atuação de professores de língua inglesa e de língua espanhola em Projeto de Vida e Eletivas / Mônica Cardoso Ribeiro. - João Pessoa, 2024. 44 f.

Orientadora : Betânia Passos Medrado.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências, Letras e Artes, 2024.

1. Línguas estrangeiras. 2. Ensino Médio. 3. Trabalho docente. 4. Projeto de Vida. 5. Eletivas. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37.016

MÔNICA CARDOSO RIBEIRO

**REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E
DE LÍNGUA ESPANHOLA EM *PROJETO DE VIDA E ELETIVAS***

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciada em Letras Inglês.

Aprovado em _____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Betânia Passos Medrado – UFPB
Orientadora

Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa – UFPB
Examinador

Prof^a. Dra. Maria Luiza Teixeira Batista – UFPB
Examinador

[...] A gente também não foi, assim como os alunos, nós também não fomos preparados pra esse Novo Ensino Médio na prática, então, a gente também sofre.

Fragmento de entrevista - Etiene, professora de Língua Espanhola.

Dedico este trabalho

Aos professores e às professoras da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter acalentado meu coração e me abençoado com tantas pessoas incríveis na minha existência que me possibilitaram chegar onde cheguei.

Agradeço à minha querida orientadora e professora doutora, Betânia Passos Medrado. Sem a senhora eu nunca teria conseguido iniciar, desenvolver e finalizar este trabalho. Obrigada por toda a sua paciência, seu cuidado, seu tempo e empenho.

Agradeço ao meu amado, Maxwell Cardoso Ribeiro, por ter me segurado em seus braços todas as vezes em que desabei chorando e por ter acreditado em mim, até quando eu mesma não acreditava. Serei sempre sua Mônica Cardoso Ribeiro, ainda que eu não tenha podido apresentar este trabalho com nossos sobrenomes.

Agradeço aos meus pais, José e Maria Aparecida, em um mundo onde muitos pais não podem ou não querem fazer o mínimo, eles me deram o máximo e mais um pouco. Obrigada por todos os esforços na minha criação e por serem minha base. Eu não teria conseguido concluir a graduação sem sua ajuda.

Agradeço à minha irmã, Marcella Raquel. Temos nossas diferenças, mas o mundo não seria o mesmo sem você. Obrigada por fomentar quem eu sou através de seus exemplos, das nossas brigas, e dos nossos momentos carinhosos. Fui à sua festa de formatura, agora, se Deus quiser, você vai à minha colação de grau.

Agradeço às minhas primas e melhores amigas, Anna Karolina, Elizama e Meryllaine, sem elas parte de mim não existiria. Nenhuma distância ou escassez de tempo será capaz de quebrar nosso elo. Nós sempre teremos nossas noites de pijama com conversas sobre vida, pais, relacionamentos e/ou filmes de terror.

Agradeço às amigas e ao amigo que a graduação me deu, Flávia, Jéssica, Nicole, Samara e Welton. As conversas, risadas e conselhos nunca serão esquecidos. Obrigada por me ajudarem a permanecer firme nesse longo trajeto.

Agradeço à professora Etiene e ao professor Edson. Sem a sua colaboração esta pesquisa não seria possível. Obrigada por serem exemplos do tipo de professora que eu quero ser e por me inspirarem a seguir como professora do Ensino Médio.

Agradeço a todas as professoras e a todos os professores da Universidade Federal da Paraíba que fizeram parte da minha jornada acadêmica, seus conselhos e suas ações formaram parte da minha própria identidade docente.

Um agradecimento especial à Maria Luiza, Walison e Bárbara por aceitarem fazer parte da minha Banca Examinadora e por seus comentários e avaliações.

Pouco usual, mas agradeço também a todos os autores e autoras que li nos últimos 5 anos. Em vários momentos as suas palavras foram fontes de inspiração, conhecimento e força para mim. Um agradecimento especial às autoras de romance de fantasia, vocês nem me conhecem, mas suas criações me ajudaram profundamente.

E, por fim, eu gostaria de agradecer a mim mesma por “subir a montanha”, assim como a personagem Nesta em “Corte de Chamada Prateadas” de Sarah J. Maas.

RESUMO

A necessidade de uma Educação adaptada às exigências do mundo contemporâneo impulsionou mudanças significativas, como a implementação dos componentes curriculares *Projeto de Vida* e *Eletivas*. Sem exigência de habilitação específica, o ensino nesses componentes curriculares é aberto a qualquer professor com carga horária disponível. Neste caminho, esta pesquisa busca entender quais os desdobramentos da atuação de professores de Língua Inglesa e de Língua Espanhola em componentes curriculares fora de sua formação. Temos como objetivo geral, investigar os desafios enfrentados e as adaptações realizadas por dois professores de línguas estrangeiras em sua atuação com *Projeto de Vida* e componentes curriculares *Eletivas*. A fim de alcançar o objetivo, esta pesquisa embasa-se em um referencial teórico composto de alguns dos documentos regulatórios do Novo Ensino Médio: a Base Nacional Comum Curricular (2018), o Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba (2024) e as Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba (2024); e também, nos conceitos de trabalho docente de Amigues (2004) e Machado (2007). A partir da metodologia qualitativo-interpretativista dos dados, chegou-se à geração de duas categorias para análise do *corpus*, constituído por duas entrevistas com dois professores de línguas estrangeiras: “Os desafios: as prescrições no trabalho docente” e “Prefigurações e possibilidades no trabalho docente”. Os resultados da análise demonstraram que os desafios encontrados pelos professores são múltiplos, e as prescrições sempre se encontram no centro destes desafios, uma vez que essas não proporcionam orientação suficiente para os professores de ambos os componentes. Apesar disso, os dois professores entrevistados evidenciam, em seus textos, construir alternativas às prescrições a partir das suas experiências, oportunizando aos alunos aulas significativas.

Palavras-chave: Línguas estrangeiras; Ensino Médio; Trabalho docente; Projeto de Vida; Eletivas.

ABSTRACT

The need for an Education adapted to the demands of the contemporary world has driven significant changes, such as the implementation of the *Projeto de Vida* and *Eletivas* curricular components. Without requiring specific qualifications, teaching in these curricular components is open to any teacher with available hours. Along this path, this research seeks to understand the consequences of the performance of English and Spanish teachers in curricular components outside their undergraduate courses. Our general objective is to investigate the challenges faced and the adaptations made by two foreign language teachers in their work with the *Projeto de Vida* and *Eletivas* curricular components. In order to achieve the objective, this research is based on a theoretical framework composed of some of the regulatory documents of the New Secondary Education: the National Common Curricular Base (2018), the New Secondary Education Curriculum of Paraíba (2024) and the Guidelines Operational for the School Year of the Paraíba State Network (2024); and also, in the concepts of teaching work by Amigues (2004) and Machado (2007). Using qualitative-interpretative methodology of the data, two categories were generated for analyzing the *corpus*, consisting of two interviews with two foreign language teachers: “Challenges: prescriptions in teaching work” and “Prefigurations and possibilities in teaching work”. The results of the analysis demonstrated that the challenges faced by teachers are multiple, and prescriptions are always at the center of these challenges, as they do not provide sufficient guidance for teachers of both components. Despite this, the two teachers interviewed show, in their texts, that they build alternatives to prescriptions based on their experiences, providing students with meaningful classes.

KEYWORDS: Foreign languages; High School; Teacher work; *Projeto de Vida*; *Eletivas*.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica

PRP - Programa de Residência Pedagógica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAMINHANDO POR TRILHAS TEÓRICAS.....	15
2.1 Novo Ensino Médio: o que são Projeto de Vida e Eletivas?.....	15
2.2 Trabalho Docente: dos conceitos aos princípios.....	19
3 CAMINHANDO POR TRILHAS METODOLÓGICAS.....	22
3.1 Natureza da pesquisa.....	22
3.2 Contexto da pesquisa.....	22
3.3 Perfil dos Colaboradores.....	24
3.4 Instrumento de geração de dados e as categorias de análise.....	25
4 DISCUTINDO AS TRILHAS NO ENSINO DE PROJETO DE VIDA E ELETIVAS. 27	
4.1 Os desafios: as prescrições no trabalho docente.....	27
4.2 Prefigurações e as possibilidades no trabalho docente.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES.....	42
APÊNDICE A - Roteiro semiestruturado das entrevistas.....	42
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	43

1 INTRODUÇÃO

A crescente demanda por uma Educação mais alinhada às necessidades individuais e às complexidades do mundo contemporâneo tem gerado mudanças significativas nas políticas públicas educacionais brasileiras. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, estabelece diretrizes que incentivam a inserção de componentes curriculares *Projeto de Vida* e *Eletivas* no Ensino Médio. Essa perspectiva visa não apenas ao domínio de conhecimentos específicos, mas também à ampliação do repertório de saberes experienciais, ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e à preparação dos estudantes para fazerem escolhas conscientes em suas trajetórias educacionais e profissionais (Brasil, 2018). Diante desse cenário, os componentes curriculares *Projeto de Vida* e *Eletivas* do Ensino Médio destacam-se como um modelo educacional que tem por objetivo proporcionar “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p.14).

No que tange aos componentes curriculares de Língua Inglesa e de Língua Espanhola, a sua integração a este novo paradigma pode se configurar como uma oportunidade única para os estudantes. Os professores dessas línguas estrangeiras desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos globais, capacitando-os com conhecimentos linguísticos e culturais em outras línguas e, mais recentemente, têm também contribuído em outras áreas para a educação dos jovens ao ministrar *Projeto de Vida* e *Eletivas*. A atuação dos professores de Língua Inglesa e de Língua Espanhola nessas disciplinas emerge, a nosso ver, como um potencial para enriquecer a experiência educacional dos estudantes. Porém, entendemos que é premente discutir como isso se desenvolve na realidade e como os professores selecionam conteúdos, ministram aulas, desenvolvem o currículo nesses componentes curriculares.

O interesse por essa temática surgiu durante a participação desta pesquisadora como bolsista no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Por meio do PRP, desde 2022, houve a oportunidade de atuar na Escola Cidadã Integral Técnica Dom José Maria Pires, acompanhando o preceptor de Língua Inglesa. Durante esse tempo, foi possível observar o professor ministrar aulas em componentes curriculares da base diversificada, como as *Eletivas*, assim como ouvir seus relatos sobre as aulas em *Projeto de Vida*. Desde o início, a inquietação sobre esse assunto e os desdobramentos que isso poderia causar na formação de

professores foi crescente. Nesse sentido, as dúvidas com relação a esses componentes foram catalisadoras para a realização desta pesquisa.

Diante do exposto, propomos uma investigação que tem como pergunta de pesquisa: *quais os desdobramentos da atuação de professores de Língua Inglesa e de Língua Espanhola em componentes curriculares fora de sua formação?*

Pretendemos assim **investigar os desafios enfrentados e as adaptações realizadas por dois professores de línguas estrangeiras em sua atuação com Projeto de Vida e componentes curriculares Eletivas**. Esse objetivo geral é desmembrado em três objetivos específicos, quais sejam: i) discutir as orientações para os componentes curriculares Projeto de Vida e Eletivas nos marcos regulatórios para o Ensino Médio; ii) analisar, através de entrevistas, os desafios de um professor de Língua Inglesa e de uma professora de Língua Espanhola que atuam em componentes curriculares Projeto de Vida e Eletivas; iii.) identificar as adaptações que eles realizam nas práticas pedagógicas a partir das prescrições que recebem.

Dessa forma, acreditamos que este trabalho agrega na discussão sobre a atuação de professores de línguas estrangeiras no Novo Ensino Médio, uma vez que parte da própria experiência desta pesquisadora no PRP. A partir das vozes de um professor de Língua Inglesa e de uma professora de Língua Espanhola, é possível compreender os desafios enfrentados por esses docentes em um contexto que ainda é emergente. Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, subsidiando discussões sobre políticas educacionais. Além disso, considerando o contexto em que esta pesquisa está inserida e os dados sobre trabalho docente obtidos, esta pesquisa também tem fins de orientação e de fonte de pesquisa para outros participantes do Programa de Residência Pedagógica e pesquisadores da área.

Para tanto, este trabalho de conclusão de curso está estruturado em uma introdução, três capítulos (e suas seções) e as considerações finais. Nesta introdução, buscamos fornecer uma contextualização geral e uma justificativa para a realização deste trabalho. No segundo capítulo, intitulado de *Caminhando Por Trilhas Teóricas*, dissertamos sobre alguns dos documentos regulatórios do Novo Ensino Médio que tratam sobre Projeto de Vida e Eletivas, como a BNCC (2018), e o Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba (2024); bem como sobre os conceitos de trabalho docente de Amigues (2004) e Machado (2007). No capítulo seguinte, *Caminhando Por Trilhas Metodológicas*, é explicitada a metodologia utilizada para geração de dados, é estabelecido o contexto da pesquisa e são compartilhadas outras informações relevantes. No quarto capítulo, *Discutindo as Trilhas no Ensino de Projeto de*

Vida e Eletivas, trechos das entrevistas são interpretados de acordo com os conceitos trazidos no segundo capítulo. Por último, apresentamos as Considerações Finais, com nossas conclusões e últimas reflexões acerca da temática.

2 CAMINHANDO POR TRILHAS TEÓRICAS

Com o intuito de investigar os desdobramentos da atuação de professores de línguas estrangeiras em componentes curriculares fora de sua formação, como fundamentação da pesquisa, trazemos um referencial teórico organizado em duas seções. Na primeira, buscamos contextualizar a temática fornecendo informações pertinentes para a discussão sobre o Novo Ensino Médio, ou seja, discutimos brevemente, sobre a reforma educacional do Ensino Médio e quais mudanças ocorreram no currículo. O foco recai, especificamente, sobre as configurações de *Projeto de Vida* e das *Eletivas*, sua carga horária e outras informações pertinentes.

Na segunda seção, dissertamos sobre os conceitos de trabalho docente de Machado (2007) e Amigues (2004), além dos objetos constitutivos da atividade docente (Amigues, 2004), as reformulações, mobilizações e todas as outras ações que fazem parte do trabalho do professor (Machado, 2007).

2.1 Novo Ensino Médio: o que são Projeto de Vida e Eletivas?

A reforma educacional conhecida como Novo Ensino Médio teve início com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. De acordo com o portal do Ministério da Educação¹, essa lei, essencialmente, alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelecendo mudanças na organização e oferta do Ensino Médio, sendo a mais nítida, o currículo dessa etapa passando a vigorar fundamentado dualmente em uma base de conhecimentos comum a todos os alunos e em uma perspectiva diversificada e interdisciplinar denominada Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos Propedêuticos, ou Itinerários Formativos.

A base comum a todos corresponde à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser discutida em 2015 e, após sofrer várias alterações, a versão final foi homologada em 2017 e abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Desenvolvida por profissionais de várias áreas do conhecimento, a BNCC é “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (Brasil, 2018, p. 5).

¹ BRASIL, Novo Ensino Médio, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>.

Como documento normativo, a BNCC define as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada etapa da escolaridade e as áreas do conhecimento, sendo estas, i) Linguagens e suas tecnologias (Português, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física e Artes); ii) Matemática e suas tecnologias; iii) Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Química e Física); iv) Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia); v) formação técnica e profissional².

Além de propor uma parte comum a todos os sistemas públicos educativos, o documento também sinaliza para a existência de uma parte diversificada (os Itinerários Formativos), retomada diretamente do Artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou seja, que deverá levar em conta os aspectos regionais e as especificidades de cada contexto local das redes de ensino. Por conseguinte, de acordo com a BNCC, a nova estrutura do Ensino Médio

adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes (Brasil, 2018, p. 468).

Quanto à estrutura, em conformidade com os documentos e orientações legais, o Novo Ensino Médio totaliza 3.000 horas, sendo organizado em até 1.800 horas para a Formação Geral Básica, que faz referência à BNCC, e 1200 horas para os Itinerários Formativos. Estes, por sua vez, são oferecidos como: Aprofundamentos, Projeto de Vida, Eletivas e Formação Técnica e Profissional (se a escola for ECIT). O inciso III, do Art. 6º da Resolução 03/2018, define os Itinerários formativos como um

conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (2018, Art.6).

Ou seja, a ideia é que os Itinerários Formativos possibilitem aos estudantes o aprimoramento de seus conhecimentos, de competências socioemocionais e habilidades para a vida, através de unidades curriculares que, supostamente, levariam o aluno ao desenvolvimento integral nas dimensões pessoal, profissional e cidadã, aflorando a capacidade de planejar e projetar o futuro.

² Exclusiva das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, elas seguem o mesmo padrão das Escolas Cidadãs, mas tem como principal diferencial a ofertas de cursos técnicos.

Considerando o contexto desta pesquisa, discutiremos o que alguns documentos do Estado da Paraíba afirmam sobre Projeto de Vida e Eletivas. No Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba (2024), o qual apresenta a Proposta Curricular do Estado³, há uma seção (3.6.1.1) intitulada Projeto de Vida, que trata esse componente curricular como Itinerário Formativo. Tal seção e o fato de ser apontado na BNCC como o “[...] eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (2018, p. 472), fazem com que o Projeto de Vida, além de ser um componente curricular obrigatório em todos os anos do Ensino Médio, também seja uma espécie de Itinerário Formativo comum a todas as Escolas Cidadãs Integrais (e Técnicas). Além disso, como veremos mais adiante, todos os componentes curriculares e ações na escola são afetados diretamente pelo que acontece em Projeto de Vida.

Sendo assim, Projeto de Vida é ofertado obrigatoriamente em todos os anos do Ensino Médio. De acordo com o Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba, o componente curricular tem uma carga horária semanal de duas horas (duas aulas geminadas), com até 200h anuais⁴. As unidades temáticas incluem, Conhecimento de Si Mesmo, Autonomia Emocional, Gestão dos Relacionamentos e Consciência de Trabalho em Grupo.

O Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba, reconhece que

Não existe ainda uma formação específica para professor de Projeto de Vida, portanto, o professor de qualquer Componente Curricular poderá ministrar essas aulas, desde que apresentem competências e habilidades para tal finalidade [...] (2024, p. 783).

Por este motivo, o documento aponta para o fato de que o professor de Projeto de Vida deve ser receptivo ao diálogo e “à escuta atenta”, sendo fundamental que ele crie um ambiente acolhedor e sem julgamentos para que os jovens se sintam confortáveis e estimulados para discutir diversos temas.

Outro documento regulatório são as Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba (2024) que orientam que o professor de Projeto de Vida não ministre nenhum outro componente curricular da parte diversificada para que ele se concentre exclusivamente na metodologia e na participação dos alunos.

Outrossim, considerando que Projeto de Vida é um componente curricular que visa ajudar os estudantes a refletirem sobre suas próprias vidas, objetivos e identidades, as Diretrizes Operacionais determinam que “[...] toda equipe escolar deve acompanhar e se envolver em suas ações, [...], articulando as temáticas aos componentes curriculares que

³ Documento que sucedeu aos Referenciais Curriculares.

⁴ A título de informação, de acordo com o mesmo documento, a carga horária anual de Língua Inglesa e de Língua Espanhola é de 40 horas/aulas anuais cada uma.

ministram [...]” (2024, p. 74). Dessa forma, o documento é coerente com a BNCC (2018) na afirmação de que Projeto de Vida é um componente curricular a partir do qual as outras atividades desenvolvidas na escola são coordenadas.

DesSa forma, um dos componentes curriculares diretamente afetados por Projeto de Vida são as Eletivas, ofertados semestralmente, podendo abranger diferentes áreas do conhecimento e tendo os temas sugeridos pela Secretaria de Educação, pelos professores, pelos estudantes e/ou por outros envolvidos. As Eletivas, assim como Projeto de Vida, possuem, cada uma, carga horária de duas horas/aulas geminadas semanais, com até 200 horas anuais (Paraíba, 2024). Em resumo, o objetivo geral desse componente curricular é o de, através dos interesses dos estudantes, fomentar experiências de aprendizado que ampliem os conhecimentos nas áreas de conhecimento de maneira interdisciplinar.

As Eletivas são oferecidas em eventos organizados pelas escolas chamados de “Feirão das Eletivas” (Paraíba, 2024). No “Feirão”, os professores apresentam as propostas de Eletivas e os alunos optam por aquilo que lhes interessar, além disso, para promover maior engajamento entre os alunos da escola, estudantes de séries diferentes podem se matricular na mesma Eletiva, pois elas ocorrem no mesmo horário para todas as turmas.

Sendo o principal viés de flexibilização no currículo do Novo Ensino Médio, as Eletivas, como explicitadas no documento Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba, precisam ser elaboradas com base no projeto de vida dos estudantes. Isso significa que os professores e a gestão escolar, observando os interesses dos alunos exteriorizados nas aulas de Projeto de Vida, devem propor Eletivas que estejam alinhadas a esses interesses. Desse modo,

Para que a proposta da Eletiva se torne efetiva, ela precisa ter caráter atrativo, dinâmico e interdisciplinar, considerando a importância de se pensar no contexto do estudante para que os temas a serem trabalhados tenham como resultado uma aprendizagem significativa. [...] (Paraíba, 2024, p. 795)

Quanto ao perfil do professor, ele precisa ser “Dinâmico, colaborativo e empático” (p. 836) e qualquer professor com carga horária disponível pode ministrar as Eletivas, contanto que tenha o número mínimo igual ao número de turmas existentes na escola. Sobre o planejamento das Eletivas, o Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba afirma que

[...] o professor precisa ter a ação de planejar a Eletiva com um olhar direcionado para o estudante e que as práticas fundamentem e contribuam para a sua formação integral, para o desenvolvimento da autonomia, solidariedade e competência para enfrentar os anseios da sociedade contemporânea. (Paraíba, 2024, p. 800)

Além disso, o mesmo documento também afirma que teoria e prática devem ser alinhadas, pois

[...] nos componentes Eletivas terão aplicações aulas práticas [sic], alinhadas com a proposta da BNCC, no que se refere à formação integral do estudante e no desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam na formação do estudante para a vida. (2024, p. 795).

Considerando as diretrizes e propostas apresentadas para as Eletivas no contexto do Novo Ensino Médio, fica evidente que a atividade docente, nesse contexto, vai sofrer implicações de naturezas diversas. Nesse sentido, considerando a relevância de refletirmos sobre o trabalho do professor e o que se demanda dele nesse formato do Ensino Médio, discutiremos, na próxima seção, alguns conceitos que são, a nosso ver, fundamentais para este trabalho.

2.2 Trabalho Docente: dos conceitos aos princípios.

Para explorar a complexidade do trabalho do/a professor/a⁵, para esta pesquisa julgamos relevante pensar sobre os conceitos de trabalho docente de Amigues (2004) e de Machado (2007).

Amigues (2004) faz a distinção entre *tarefa* e *atividade* de modo que a primeira não é algo definido pelo próprio professor mas por figuras de poder acima dele/a, ou seja, são *prescrições*. A *atividade*, por outro lado, é o trabalho realizado pelo professor, e que, diretamente, nas palavras de Amigues, “corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa” (2004, p. 39, grifos do autor).

Além disso, Amigues define a atividade docente como “socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema” (2004, p. 42, grifo do autor). Tais objetos, constitutivos da atividade docente, são caracterizados pelo autor como: *prescrições, coletivos, regras de ofício e ferramentas*.

Seguindo a perspectiva da Ergonomia da Atividade, Amigues aponta que as prescrições não apenas impulsionam a ação do docente, mas também fazem parte integral da sua atividade. Sendo assim, a efetivação de uma prescrição pressupõe um trabalho de reorganização do meio em que os envolvidos (professores e alunos) estão inseridos. Ademais, as prescrições abarcam professores, alunos, as instituições e toda a comunidade escolar. São exemplos de prescrições: a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares em

⁵ Por questão de forma e padronização, no restante do texto foi utilizado pronome masculino.

âmbito nacional e estadual, a Proposta Curricular de cada Estado, os planos de curso e os planos de aula.

Segundo Amigues (2004), as prescrições possuem um caráter vago. Por esse motivo, para que o professor realize plenamente seu trabalho, é essencial que ele reformule as prescrições, ajustando-as conforme seu contexto, mantendo ou reorientando suas ações de acordo com as exigências de cada momento (Machado, 2007). Machado denomina esta atividade de *prefigurada*.

Outro objeto constitutivo da atividade docente são os coletivos, que são os grupos aos quais o professor pertence e que trabalham juntos para oferecer uma resposta unificada às prescrições e, a partir disso, os professores individualmente as redefinem. Os coletivos podem assumir diversas formas, desde formas mais amplas, como o coletivo da profissão, até formas mais específicas, como professores e alunos; professores da mesma área; professores de componentes curriculares diferentes; professor e administração da escola etc.

Já as regras do ofício, que seriam “uma memória comum e *uma caixa de ferramentas*, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser uma fonte de controvérsias profissionais” (Amigues, 2004, p. 43, grifos do autor), compreendem aquilo que conecta os profissionais um ao outro. As regras são formadas por dois tipos de gestos: os genéricos - ações que todo professor executa -, e os específicos - ações referentes ao componente curricular.

Por último, as ferramentas, que correspondem a elementos empregadas pelo professor a serviço das técnicas de ensino, as quais são frequentemente transformadas pelo professor para alcançar eficácia. Alguns exemplos são: material didático, televisão, quadro, exercícios já construídos. Amigues destaca que “a análise da atividade ressalta a importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade” (2004, p. 44).

Em relação ao trabalho do professor, Machado (2007) considera que o objeto do trabalho do professor não é “[...] algo como ‘auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável’ ou como ‘transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno’, tal como algumas vezes tem sido formulado pelas prescrições institucionais [...]” (p. 93). Essas formulações devem ser consideradas como finalidades das prescrições, pois correspondem a um longo processo de desenvolvimento e não ao trabalho mais imediato do professor, o “do aqui e do agora” (Machado, 2007). Além do mais, tais objetivos demandam um planejamento

extensivo que não ocorre em sala de aula. Dessa forma, segundo as palavras de Machado (2007), o professor, no seu trabalho, mobiliza o seu ser integral

com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores (Machado, 2007, p.93).

Em suma, compreendemos que todos os objetos constitutivos da atividade docente possuem relação entre si, sendo possível afirmar que o trabalho do professor de forma alguma se limita à sala de aula, pelo contrário, o que acontece em sala de aula é fruto de várias situações que acontecem fora dela. Esses pontos são essenciais para uma compreensão do trabalho docente em componentes curriculares fora de sua formação.

3 CAMINHANDO POR TRILHAS METODOLÓGICAS

Antes de analisarmos os dados coletados nas entrevistas, trataremos, neste capítulo, dos percursos metodológicos da pesquisa, incluindo: sua natureza; seu contexto; o perfil dos colaboradores; o instrumento para a geração de dados; e, finalmente, as categorias de análise utilizadas para a interpretação dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem um cunho qualitativo-interpretativista. As pesquisas que se alinham a esse quadro buscam compreender, entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Dessa forma, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (p. 70). Ainda de acordo com os autores, o “[...] processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (2013, p. 70). Assim, a análise qualitativa é mais apropriada para a compreensão contextualizada dos conteúdos presentes nas entrevistas pela identificação de temas recorrentes, categorias emergentes e narrativas que contribuam para a construção do entendimento sobre os desdobramentos da atuação de professores nos componentes curriculares Projeto de Vida e Eletivas. A pesquisa possui também o caráter exploratório que permite a flexibilidade necessária para a investigação desse tema ainda em fase de construção conceitual, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos.

Além disso, a pesquisa possui um caráter documental, pois para a fundamentação teórica deste trabalho foram estudados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, e o Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba. A pesquisa documental oferece uma visão abrangente e histórica do ensino em componentes curriculares Eletivas e Projeto de Vida, permitindo o entendimento das políticas e práticas educacionais relacionadas. Os documentos e textos foram selecionados de forma criteriosa, considerando a representatividade, a localização e a relevância deles para os objetivos da pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa ocorreu no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. De acordo com a portaria CAPES nº. 82, de 26 de abril de 2022. O Programa

[...] tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2022, p. 1).

O PRP é uma ação de política nacional para a formação de professores que busca, através da imersão de licenciandos no cotidiano da escola, fornecer a oportunidade para que eles possam aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo da graduação sob orientação e supervisão de docentes experientes (denominados preceptores). As experiências vividas durante o Programa têm o potencial de fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de licenciandos ao passo em que os conhecimentos trazidos por professores da Educação Básica e do Ensino Superior são valorizados como elementos fundamentais nessa formação. Além disso, o PRP também contribui para a construção da identidade profissional docente, uma vez que, ao vivenciar a vida docente, os licenciandos podem adquirir saberes, socializá-los com os residentes e os orientadores para assim compreender um pouco mais das diversas realidades em que os alunos e as escolas se encontram e ampliar sua visão de mundo.

O projeto tem vigência de 18 meses, com carga horária mínima de 400 horas de atividades, que é distribuída ao longo do projeto por meio de diversas atividades realizadas na escola-campo e na universidade, como por exemplo: participação em oficinas, leitura e comentários de textos, observações de aulas, ambientação no cotidiano escolar e atividades de regência.

Esta pesquisadora atuou como residente na Escola Cidadã Integral Técnica Dom José Maria Pires, em João Pessoa - Paraíba, onde realizou as atividades mencionadas anteriormente. A escola, situada no Bairro das Indústrias, tem por volta de 250 alunos matriculados, e possui um quadro de professores significativo, em torno de 18 professores, dentre eles, um professor de Língua Inglesa e uma professora de Língua Espanhola. Atualmente, os cursos técnicos oferecidos são Administração, Eletrônica e Marketing. Sobre a estrutura física, a escola é de porte médio, possuindo um pátio e refeitório que correspondem ao mesmo ambiente. Há televisões nas salas de aulas, mas estas são relativamente pequenas para a quantidade de alunos e as salas não são climatizadas. Devido ao enorme calor, no momento da escrita deste trabalho, as aulas na escola estão em modalidade híbrida: após as aulas matutinas acabarem e os alunos almoçarem, eles são direcionados a voltar para casa e, por volta das 14 horas, as aulas remotas começam. No mais, a escola possui uma biblioteca, sem um bibliotecário⁶, com livros didáticos desatualizados, um acervo de livros paradidáticos

⁶ No período em que estive na escola como residente não observei em nenhum momento a presença de um/a bibliotecário/a.

modesto e não possui dicionários de língua inglesa, apenas de língua espanhola. Além disso, há um laboratório de informática e um de ciências que, no momento, não são operacionais.

3.3 Perfil dos Colaboradores

Como já mencionamos, nosso trabalho contou com a colaboração de dois professores da Escola Dom José Maria Pires. A colaboradora, Etiene, se graduou em Língua Espanhola no ano de 2015, pela Universidade Federal de Pernambuco, e possui licenciatura em Língua Portuguesa e tem especialização em Português e em Ensino de Língua Espanhola e suas literaturas pela UFPE. Etiene nos relatou que leciona desde 2010, quando começou como estagiária em um núcleo de Língua, e lecionou em cursos de idiomas como professora de Espanhol, incluindo em uma renomada franquia de cursos. Ministrou aulas particulares, mas não de Língua espanhola, e ensinou em escolas privadas. Desde agosto de 2022, após ter passado no concurso público, começou a dar aulas na escola pública integral (a atual) como professora de Espanhol. Anteriormente, seu único contato com o ensino público foi uma conexão com o Programa Ganhe o Mundo⁷, quando de uma parceria entre uma renomada franquia de cursos de idiomas e o estado de Pernambuco. Ela começou a lecionar em Projeto de Vida desde que começou na escola integral e ministrou apenas uma Eletiva.

Já o colaborador Edson começou a carreira na Educação em 2004, após ingressar no curso de Letras Português e Inglês da Universidade Federal da Paraíba, e conseguir uma oportunidade para lecionar. O professor prosseguiu no curso até 2009, mas acabou não se formando. Continuou dando aulas através da política educacional do *notório saber*⁸ e, em 2014, ingressou novamente na UFPB, no curso de Letras Inglês, concluindo em 2023⁹. Além disso, participou de um grupo de pesquisa na área das Ciências das Religiões, o Religmi, e foi aluno especial de mestrado nessa área. O professor tem duas especializações, uma em Religião e Migração e outra em Análise do Discurso. Lecionando há 20 anos, o professor ministrou aulas em uma escola privada por um mês, e nunca lecionou em cursos de idiomas. Ele também lecionou aulas particulares *online* de língua inglesa para pessoas de outros estados. Há cinco anos atua como professor no Ensino Médio integral, desde a adesão do

⁷ Política pública do Estado de Pernambuco. Para mais informações, consulte o último edital lançado (2019), disponível em <<https://www.pgmc.educacao.pe.gov.br/>>.

⁸ No âmbito da educação é uma forma de titulação conferida por uma instituição universitária para reconhecer o conhecimento e erudição de membros da comunidade em determinada área, dessa forma esses membros tinham autorização para lecionar ainda que não tivessem o grau de Licenciatura. Para mais informações, consulte: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>>.

⁹ Houve um equívoco durante a entrevista, posteriormente o professor afirmou que o ano correto é 2022.

Novo Ensino Médio na Dom José Maria Pires. Deu aulas em Projeto de Vida nos dois primeiros anos do Novo Ensino Médio, e este ano está com o componente de novo; quanto às Eletivas, atualmente ele está ministrando sua quarta Eletiva.

A diversidade de características de ambos os professores, tais como ano de início e término de graduação, especializações na área de educação, modalidades de ensino e tempo de atuação como professor(a) do Novo Ensino Médio, oferece percepções valiosas por virem de diferentes perspectivas, abordagens e experiências ministrando Projeto de Vida e Eletivas.

Ressaltamos que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, mas não foi obtido o parecer consubstanciado dentro do prazo para defesa e entrega da versão final, contudo a pesquisa e pesquisadora estão resguardadas, pois o professor e a professora assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste termo, está explicitado que os colaboradores poderiam se recusar a responder a qualquer pergunta, poderiam desistir de sua participação e práticas foram adotadas para garantir o bem-estar de ambos os colaboradores ao longo das entrevistas. Dessa forma, a pesquisa respeitou princípios éticos, garantindo a autorização de uso dos dados. Qualquer informação sensível foi tratada com a devida cautela, preservando a integridade dos envolvidos e das instituições. Ademais, embora tenham assinado o documento no qual consta anonimato, Etienne e Edson optaram pela utilização de seus nomes reais na pesquisa.

3.4 Instrumento de geração de dados e as categorias de análise

Como já mencionado anteriormente, a amostra para geração dos dados a serem analisados compreende dois preceptores do Programa de Residência Pedagógica, sendo um professor de Língua Inglesa e uma professora de Língua Espanhola, atuando ambos em uma Escola Cidadã Integral Técnica da Paraíba. Eles foram entrevistados em uma sala reservada na escola em que trabalham. A coleta dos dados foi realizada por meio de uma entrevista oral individual gravada e teve duração de 20 - 25 minutos cada uma. A escolha de fazer a geração de dados por meio de entrevista ocorreu, uma vez que, ao contrário do uso de um questionário, a entrevista admite que o interlocutor adapte as perguntas ao colaborador, permitindo também acréscimos de outros questionamentos, dependendo das respostas e do objetivo da pesquisa, e o mais importante, permite respostas espontâneas e detalhadas (não apenas pelas palavras em si, mas também por causa das expressões verbais utilizadas) sobre a situação que é o foco da pesquisa.

Ao todo foram 14 perguntas preestabelecidas¹⁰. Contudo, de acordo com as respostas dos colaboradores - que incitaram novas indagações - houve acréscimos de perguntas e alterações durante a entrevista. O roteiro foi previamente elaborado buscando atender aos objetivos de pesquisa, ou seja, analisar as vivências do colaborador e da colaboradora que atuam/atuaram em Projeto de Vida e Eletivas, discutindo sobre as orientações para esses componentes curriculares e refletindo sobre o trabalho docente e a formação de professores para atuação nesses componentes. As perguntas iniciais (1, 2, e 3) foram elaboradas com o objetivo de traçar o perfil do professor e da professora. As perguntas subsequentes (4, 5, 6, 7, e 8) foram sobre o componente curricular Projeto de vida, as orientações curriculares, o planejamento e desafios relacionados à prática pedagógica. As perguntas finais (9,10, 12, 13, e 14) tiveram como foco os componentes curriculares Eletivas, como eles eram construídos pelos professores, quais eram os desafios e suas opiniões. Além disso, também conteve perguntas sobre os suportes recebidos pelos professores, tanto estrutural como documental.

Sendo assim, analisaremos 16 trechos que julgamos mais relevantes para a discussão. Ademais, vale ressaltar que utilizamos os relatos da mesma forma que os professores falaram, transcrevendo-os de modo a não perder marcas de oralidade, por exemplo, e acrescentando, nas transcrições hífen quando os professores hesitaram. Além do mais, foram adicionadas marcações em negrito e/ou itálico para fins de análise.

As categorias de análise foram concebidas após a transcrição, leitura exaustiva das entrevistas, agrupamento dos trechos que sugeriam reflexões e entendimentos sobre nossa temática e que seriam analisados. Dessa forma, as categorias que surgiram dos dados foram: “Os desafios: as prescrições no trabalho docente” e “Prefigurações e possibilidades no trabalho docente”. No capítulo seguinte, analisaremos os fragmentos selecionados por categoria com base na literatura referente aos documentos sinalizados anteriormente e aos conceitos de trabalho docente.

¹⁰ Apêndice A.

4 DISCUTINDO AS TRILHAS NO ENSINO DE PROJETO DE VIDA E ELETIVAS

Neste capítulo, objetivamos analisar as vivências de um professor de Inglês e de uma professora de Espanhol a partir da entrevista que foi realizada. A análise partirá, como afirmamos no capítulo anterior, de duas categorias de análise que também organizam o capítulo em duas seções: “Os desafios: as prescrições no trabalho docente” (seção 4.1) e “Reconfigurações e possibilidades no trabalho docente” (seção 4.2).

4.1 Os desafios: as prescrições no trabalho docente

Existem diversos tipos de documentos normativos que estabelecem diretrizes e direcionam as ações dos participantes do âmbito escolar. No contexto desta pesquisa, esses documentos incluem alguns dos mencionados no segundo capítulo, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba e as Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba, mas também engloba outros documentos e modalidades de diretrizes que não foram mencionadas, como os eventos formativos oferecidos pela Secretaria da Educação da Paraíba com o objetivo de aprofundar e aprimorar as práticas educativas e pedagógicas.

Embora as diretrizes não sejam evidenciadas de maneira explícita por Etienne e Edson em suas falas, os docentes constantemente comentam e as referenciam como, por exemplo, com relação à resposta à pergunta 7 sobre as orientações curriculares (7 - Na sua opinião as orientações curriculares estão claras quanto a Projeto de vida?). Nossos colaboradores tiveram posicionamentos alinhados referentes ao material de Projeto de Vida, como podemos ver nos seguintes trechos:

Trecho 1 - Etienne

[...] Assim, **o-o material** que a gente usa hoje, é, **não tá de uma boa qualidade não**. Assim, eu **não gosto muito do material, os temas sim, mas não o que vem no material**, porque **já tá bem ultrapassado os textos**, algumas coisas assim do tipo, sabe? Mas a gente começa a adaptar. Mas assim, os temas, como vem trabalhando a cronologia de autoconhecimento, [...] É interessante, mas não o material em si.

Trecho 2 - Edson

Sim, **são bastante claras** [as orientações curriculares], são bastante claras.[...] mas o que eu vou contra é assim que às vezes me parece que o

projeto de vida, por exemplo, a lição de hoje, fala do ócio ao ócio. Tipo assim, o ócio legal [...] Romantizando, por exemplo, o ócio. Não, eu tenho que fazer alguma coisa. Então **tem algumas coisas na lição, que tá no currículo que eu acho que deveria ser revistas, né?** Oh, não, você tem sonho, vamos atrás do sonho, [...] não basta o professor dizer “ah você pode tudo que você quiser, você pode sonhar que você vai conseguir.” Não, não é bem assim não. Você pode tudo o que você quiser, desde que você se prepare e tenha foco [...].

No trecho 1, Etienne expressa uma crítica ao material educacional proposto pelo Estado, algo que Edson endossa no trecho 2. O uso das expressões “*não tá de uma boa qualidade não*” e “já tá bem *ultrapassado* os textos”, e a afirmação de que “*tem algumas coisas na lição que tá no currículo que eu acho que deveria ser revistas*”, demonstram a insatisfação de ambos com o prescrito. Então, embora Etienne goste dos temas propostos e que Edson considere as orientações “*bastante claras*”, o conteúdo do material, os textos e as lições não lhes agrada, são falhos, necessitando de melhorias para um trabalho docente mais efetivo. Isso pode ser corroborado a partir do que Edson diz no trecho a seguir:

Trecho 3 - Edson

[...] As prescrições nem sempre são as que - **a gente nem segue tanto as prescrições que são mandadas, porque não-não convém ou não é nossa realidade, né?** Porque **a Secretaria manda as prescrições**. Oh, “tem que ser assim”, ah, tem que ser assim para tua realidade, para minha não pode ser assim [...]

O professor afirma que eles - o coletivo de professores - não seguem o que as prescrições orientam pois “*não convém ou não é nossa realidade*”. A partir desta afirmação e do que o professor trouxe no trecho 2 sobre ser necessário revisar o conteúdo das lições e do currículo, podemos entender que as orientações enviadas pelas instâncias superiores são vagas (Amigues, 2004), não respondendo às demandas de alguns contextos e, por isso, precisam ser reorganizadas para atender aos contextos dos professores e alunos.

Outro desafio a ser enfrentado pelos professores e que está diretamente relacionado às prescrições ocorre no trecho a seguir em que a colaboradora faz o seguinte desabafo:

Trecho 4 - Etienne

Olha, eu vou dizer, para **nós, professores** hoje com esse novo modelo de ensino médio, o **maior desafio** é porque realmente assim **a gente não tem informações tão objetivas, tão claras assim para-para essas disciplinas**, sabe? Então, é muito-muitas vezes **é muito jogado assim pra os professores, como se a gente também soubesse fazer tudo, né?** E, é, então, **e a gente não sabe, a gente tenta procurar**, porque eu mesma tento

procurar, porque eu não quero chegar pra o aluno e fazer qualquer coisa, né? [...] Então, muitas vezes, nós professores, a gente é colocado como se a gente conseguisse fazer tudo dessas diversificadas, né? E a maior dificuldade é essa que a gente também não tem uma preparação. Quando a gente tem formações, é muito superficial... Então, falta esse investimento também pra o professor, sabe? A gente também não foi, assim como os alunos, nós também não fomos preparados pra esse Novo Ensino Médio na prática, então, a gente também sofre.

Com relação à expressão "*jogado*", no contexto da fala da professora, ela parece indicar que os professores se sentem frequentemente deixados à própria sorte ou entregues a si mesmos, sem o suporte adequado para lidar com as demandas do Novo Ensino Médio.

Relacionado a isso, na fala "*a gente tenta procurar, porque eu mesma tento procurar, porque eu não quero chegar pra o aluno e fazer qualquer coisa*", a professora evidencia uma preocupação em garantir que suas aulas sejam significativas, tentando se capacitar e buscar conhecimento por conta própria para atender a essas demandas. Então, esse conflito entre as prescrições e a atividade do trabalho parecem implicar, no caso de Etiene, em uma "fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador" (Machado, 2007, p.92), mas, em outros contextos, essa busca por recursos e informações adicionais poderia significar uma fonte de esgotamento, de estresse.

Além do mais, ainda que o próprio Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba (2024) afirme que qualquer professor pode ministrar aulas nas Eletivas e em Projeto de Vida, a fala de Etiene "*a gente é colocado como se a gente conseguisse fazer tudo dessas diversificadas*" sugere que há uma expectativa excessiva sobre os professores de serem capazes de dar aulas nos componentes curriculares da base diversificada, mesmo que não tenham recebido formação adequada ou possuam as habilidades pedagógicas e emocionais¹¹ que esses componentes curriculares exigem.

Entendemos que, quando fala em "*informações*" e "*formações*", Etiene se refere às prescrições, uma vez que não são "*tão objetivas, tão claras*" e "*muito superficial*". Considerando que o trabalho docente envolve que o professor oriente-se pelas prescrições (Machado, 2007), quando essas têm o caráter vago, isso dificulta o planejamento e a execução das aulas, pois se torna árduo para os professores "redefinir para si mesmos" (Amigues, 2004) e para os alunos, as tarefas que eles mesmos sentem dificuldades em compreender, o que é corroborado pela afirmação de que "*[...] não fomos preparados pra esse Novo Ensino Médio na prática, então, a gente também sofre.*"

¹¹ Veremos um pouco mais sobre isso ao analisarmos o trecho 7.

O segundo eixo dos desafios está relacionado às relações dos professores com as instâncias prescritoras, por exemplo, ambos os professores relatam suas experiências com as formações ofertadas pela Secretaria de Educação, como podemos ver a seguir:

Trecho 5 - Etienne

[...] é porque você-é porque você ainda não participou de nenhuma [formação]. Mas assim, é **muito superficial**. É muito do **material que a gente já tem**, mostrado e-e pronto, sabe? **E quando a gente coloca as nossas questões, os nossos é-as dificuldades que temos, assim, também é algo que a gente não tem o retorno, sabe?** Então, parece que a gente fica trabalhando ali só pra, é, balancear um número que a secretaria quer. **E acaba que eles esquecem também do professor, sabe? Do posicionamento do professor.**

Trecho 6 - Edson

[...] a **formação continuada**, com todo respeito à rede estadual, ela **basicamente não serve pra nada**, porque eles fazem a **repetição de um material que mandam pra gente**. [...] **E pior, às vezes traziam coisas que ficavam com dúvida, eles mesmos ficavam-ficavam com dúvida de como aplicar aquilo**. Eu tô falando de **formação continuada, esses cursos que a gente faz todo ano, ah, Projeto de Vida e tal**. Me-me parece, me parece que quem tá lá **não tá na realidade na sala de aula** [...] **Eu acho que para você falar sobre algo, você tem que viver aquilo**. [...] Por exemplo, eu acredito que uma pessoa como eu, professor [menciona professor de outro componente curricular], Etienne, [...] **Seríamos os profissionais indicados pra dar uma-uma-a-uma formação** para os outros professores que não são de Projeto de Vida, né? **Porque a gente vive a realidade**, principalmente aqueles professores que vivem as realidades difíceis. [...]

Em ambos os trechos, percebemos a precariedade das formações ofertadas pela Secretaria da Educação, e os professores expressam insatisfação com a superficialidade das formações oferecidas, que tendem a ser baseadas em materiais preexistentes e prontos, e que, como vimos anteriormente nos trechos 1, 2 e 3, são falhos.

No trecho 5, Etienne afirma que quando os professores expõem suas dúvidas eles “*não tem o retorno*” dos formadores e que seus posicionamentos são esquecidos. Dessa forma, há uma percepção de que as formações não abordam as questões e dificuldades reais enfrentadas pelos professores em suas salas de aula. Sendo assim, as formações não atendem às necessidades dos professores, não consideram os questionamentos, as vozes, e as vivências dos professores. Por isso, assumimos aqui que a rede estadual subestima a experiência dos professores, concentrando-se mais em atingir metas burocráticas (“*parece que a gente fica*

trabalhando ali só para, é, balancear um número que a secretaria quer”) do que em apoiar, efetivamente, o desenvolvimento profissional dos educadores.

Edson reitera essas afirmações, no trecho 6, e acrescenta que *“Eu acho que para você falar sobre algo, você tem que viver aquilo”*. Dessa maneira, o professor sugere que aqueles que vivem a realidade das salas de aula, especialmente aqueles que enfrentam desafios significativos, seriam os mais adequados para liderar formações para outros professores.

Um terceiro desafio diz respeito exclusivamente à própria natureza do componente curricular Projeto de Vida:

Trecho 7 - Edson:

Bem, **o desafio é você lidar com a problemática do outro**. No meu ponto de vista, Projeto de Vida, tô falando especificamente de Projeto de Vida. É uma disciplina que traz uma carga muito, mas muito forte negativamente falando. Por exemplo, eu ouço histórias. Vou dar um exemplo: **a-a lição de número três, que fala sobre a vida deles pessoal, tem uma lição-tem uma questãozinha lá que pede para eles contar um pouco da história e as lições vão aprofundando nisso, nas histórias**. E aí eles vão contando, eles se abrem, eles vão se abrindo ao professor, contando a história e aí você começa a entender o mundo daquele estudante. Então nós temos histórias de abusos, de violência, de pobreza extrema, de depressão, enfim, de tudo que **traz uma carga [emocional] pesada e acaba sendo absorvida pelo professor**.

O professor Edson, ao contrário de Etienne¹², sente dificuldade em ministrar aulas em Projeto de Vida por conta da carga emocional que a disciplina evoca em suas lições. Como dito no segundo capítulo, no componente curricular Projeto de Vida, os estudantes são estimulados a refletirem sobre suas próprias vidas, seus objetivos e suas identidades. Por este motivo, o componente frequentemente inclui atividades, como a mencionada por Edson, que incentivam os alunos a compartilharem suas histórias pessoais, desafios enfrentados e lições aprendidas.

No entanto, isso pode resultar em situações nas quais os alunos abrem suas feridas emocionais para os professores, que podem ter, igualmente, dificuldade em lidar com certas questões, tanto por causa do desejo de entrar, ou não, no que é interno e privado do outro, quanto por causa das próprias cicatrizes (emocionais, psicológicas, sociais) que o professor tenha. Isso demonstra a importância de se ter um profissional devidamente habilitado para lidar com essa disciplina. Contudo, ainda que no Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba seja requerido que o professor das Eletivas seja “empático” (2024, p. 836), isto não é solicitado do professor de Projeto de Vida:

¹² Explicaremos a afirmação na próxima seção.

[...] O professor deve se lembrar de que os jovens vão estar abertos a conversas, assim precisam estar confortáveis para o desenvolvimento de várias temáticas que vão ser abordadas, fazendo com que o docente escute sem julgamento e que façam com que os estudantes se sintam confiantes e empáticos consigo mesmo e com o outro. [...] (2024, p. 783)

Ou seja, ao professor é dada a tarefa de ouvir os alunos, de acolhê-los, e não julgá-los, para que os alunos se sintam confortáveis e tenham empatia com o próximo e com suas próprias vivências. Mas, fica o questionamento: quem acolhe o professor após ele ouvir tantos relatos? Pois, estando ali, como profissional ou não, o professor também é um ser emocional.

Por fim, para encerrarmos esta seção, vemos, no relato a seguir, uma crítica do professor à distribuição vigente da carga horária das disciplinas diversificadas.

Trecho 8 - Edson

Olha, o desafio maior, eu não sei se eu vou chamar de desafio, mas eu vou dizer que assim impacta na-no que eu faço na BNCC. Porque **ultimamente eu tenho percebido que eu dou mais aula da Diversificada do que de BNCC. Então a gente fica meio que o-desafio aí é tentar equilibrar isso, sabe? Tentar equilibrar e às vezes é tanta Diversificada**, como, por exemplo, agora eu tô dando aula de Educação Tecnológica e Midiática, é uma Diversificada. **É tanta Diversificada** que você acaba esquecendo, não é que-não é que eu esqueci os conteúdos da minha disciplina, sabe? Mas **você, sei lá, se sente um pouco desvalorizado, né? E coisas-Eu não tô tirando a importância das diversificadas. Veja bem, é importante, mas eu preciso da BNCC. Eu preciso de língua inglesa para a sala de aula e eu dou mais diversificada do que minha própria disciplina. Eu acho um desafio enorme você equilibrar isso.**

Este seria um quarto desafio: a incongruência da carga horária. Como mencionado no segundo capítulo, as cargas horárias anuais de Projeto de Vida e das Eletivas são de até 200h cada uma, enquanto que a carga horária anual de Língua Inglesa e de Língua Espanhola é de 40 horas anuais cada uma. Daí, é possível compreender o incômodo do professor, pois ele ministra mais horas aulas nos componentes curriculares diversificados do que no ensino do componente curricular da base comum para a qual ele é habilitado com licenciatura e especialização. Isso nos faz ponderar se isso acontece porque as instâncias responsáveis por formular as prescrições consideram o aprendizado de línguas estrangeiras secundário às diversificadas.

4.2 Prefigurações e as possibilidades no trabalho docente

Na seção anterior, vimos alguns desafios ligados às prescrições, enquanto nesta seção, discutiremos algumas prefigurações que os professores realizam nas prescrições e como essas

adaptações proporcionam possibilidades no trabalho docente com os componentes Projeto de Vida e Eletivas.

Para iniciarmos, trazemos de volta os mesmos trechos discutidos na primeira seção deste capítulo, desta vez renumerados como Trecho 9 e Trecho 10.

Trecho 9 - Etienne

[...] Assim, o-o material que a gente usa hoje, é, não tá de uma boa qualidade não. Assim, eu não gosto muito do material, os temas sim, mas não o que vem no material, porque **já tá bem ultrapassado os textos**, algumas coisas assim do tipo, sabe? **Mas a gente começa a adaptar**. Mas assim, os temas, como vem trabalhando a cronologia de autoconhecimento, [...] É interessante, mas não o material em si.

Trecho 10 - Edson

Sim, são bastante claras [as orientações curriculares], são bastante claras.[...] **mas o que eu vou contra** é assim que às vezes me parece que o projeto de vida, **por exemplo, a lição de hoje, fala do ócio ao ócio**. Tipo assim, o ócio legal [...] **Romantizando, por exemplo, o ócio**. Não, eu tenho que fazer alguma coisa. Então tem algumas coisas na lição, que tá no currículo que eu acho que deveria ser revistas, né? **Oh, não, você tem sonho, vamos atrás do sonho**, [...] não basta o professor dizer “ah você pode tudo que você quiser, você pode sonhar que você vai conseguir.” **Não, não é bem assim não. Você pode tudo o que você quiser, desde que você se prepare e tenha foco** [...].

Esses trechos, além de representar os desafios em lidar com as prescrições, também apresentam prefigurações das prescrições. Por exemplo, ao mencionar que "*a gente começa a adaptar*" (trecho 1), a professora indica dois aspectos importantes: o primeiro é que, pelo emprego das palavras *a gente*, ela sugere a existência de um coletivo de trabalho - o de professores - que se mobiliza para “*adaptar*” as diretrizes (Amigues, 2004); um segundo aspecto é o quão desafiador é o trabalho docente, pois a reelaboração das prescrições, o ajuste ao contexto e a reorientação das ações (Amigues, 2004) diante das problemáticas do material exigem esforços adicionais do professor.

Além disso, no trecho 2, além de existir uma crítica à forma como a temática é abordada, parece existir também uma preocupação com o que o aluno possa interiorizar a respeito da temática “ócio” e, por esta razão, Edson faz uma prefiguração do prescrito (Machado, 2007), “*Não, não é bem assim não. Você pode tudo o que você quiser, desde que você se prepare e tenha foco*”, ou seja ele adapta a lição para ensinar algo que ele acha necessário que os alunos entendam.

Outra forma de adaptação, e de possibilidades de atuação com os componentes, pode ser compreendida a partir dos recortes das entrevistas no Trecho 11 e no Trecho 12:

Trecho 11 - Etiene

Assim Projeto de Vida, para mim, **foi uma disciplina que eu me identifiquei muito**, porque eu **sempre levei meus alunos, assim, a pensar de que eles podem conquistar**, e ter um exemplo, tiro por mim, né? Porque, é, nós que viemos de escola pública, de comunidade, é, trilhar um caminho para você chegar, é, a uma profissão, a um trabalho, né? Assim, é um caminho muito difícil. Mas aí eu **sempre injetei isso nos meus alunos**. É, e aí **Projeto de Vida para mim então tornou uma questão que é uma prática que eu já vinha fazendo**, sabe? Agora, claro, é, com mais elaboração, eu **seguindo o-os parâmetros que a gente trabalha na questão da disciplina, no primeiro ano, a questão do autoconhecimento, né?** Dele se entender como sujeito nessa sociedade e entender quais são as esferas também da-da sua vida que vai compor esse Projeto de Vida, né? Como a família, os amigos, a sua, seus grupos sociais. Então, assim, para mim, **eu-eu gosto muito da disciplina e gosto muito de trabalhar esses temas, esses assuntos**. Então, para mim foi confortável, essa disciplina é confortável de trabalhar, tá?

Trecho 12 - Etiene

[...] eu acho que **das Diversificadas** que tem, **eu acho que Projeto de Vida é uma das fundamentais**. Porque realmente assim é uma, pra esses meninos que vêm de realidades, que é, vamos dizer assim, é uma realidade muito de-de conformismo, né? De, ah, é só isso, de não ter muita visão, né? Do que pode ter de oportunidades na vida. **Então ter uma disciplina que vai ta ali, injetando nele, “olha, sonhe, crie, sonhe, mas crie estratégias para você conseguir realizar esse sonho”, sabe? Eu acho que é muito importante**. Eu acho que-eu acho muito-eu fico pensando-nossa, eu-eu imagino **eu na minha época**, porque eu já tinha muito essa visão do que eu queria, sabe? Trilhar. [...] Então, para mim é muito assim, **se eu tivesse essa disciplina na minha época, seria assim super mais fácil, muitas coisas, sabe?**

Nos trechos 11 e 12, a partir das afirmações “*foi uma disciplina que eu me identifiquei muito*”, “*eu-eu gosto muito da disciplina e gosto muito de trabalhar esses temas*”, e “*das diversificadas que tem, eu acho que Projeto de vida é uma das fundamentais*”, a professora expressa sua identificação, entusiasmo e valorização em relação ao Projeto de Vida. A professora destaca que sua própria experiência de vida a motiva a orientar e inspirar seus alunos a acreditar em suas capacidades e a buscar seus objetivos. Dessa forma, a professora demonstra ter uma identificação, uma empatia para com a realidade do aluno, oriunda de sua própria experiência de vida, que podemos relacionar com o que Machado elenca como característica da atividade de trabalho, ou seja, a atividade docente “[...] é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo, é pessoal e sempre

única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.[...]” (2004, p. 91).

É interessante salientar que a professora menciona as prescrições como algo para orientar uma prática que ela “já vinha fazendo” em sala de aula. O objetivo de Projeto de Vida de fomentar questões de autoconhecimento, vida, futuro e do fazer refletir, ressoa com sua abordagem pedagógica já utilizada em seu componente curricular da base comum, a Língua Espanhola. Etiene se adapta às prescrições utilizando-as para fornecer uma estrutura e uma orientação mais elaborada para ajudar os alunos a explorar questões de autoconhecimento e planejamento do futuro, algo que ela considera de fundamental importância por causa da realidade em que os alunos vivem. Sendo assim, ela faz uso de Projeto de Vida como uma ferramenta (Amigues, 2004) para formalizar e aprofundar esse tipo de orientação. A partir desses trechos, podemos dizer, então, que a atuação da professora em Projeto de Vida cria possibilidades para que ela possa enriquecer sua prática pedagógica, e possibilidades para os alunos se inspirarem a alcançar seus objetivos através de exemplos da própria experiência pessoal da professora.

Ademais, através da leitura do trecho 11 e do trecho 7, observamos que a relação de Etiene e de Edson com Projeto de Vida é completamente diferente. Etiene gosta “*muito da disciplina*” e das temáticas. Por não mencionar a carga emocional trazida pelas temáticas, podemos assumir que ela não é afetada da mesma forma que Edson. Assim, podemos inferir o impacto que aspectos como a experiência de vida, o lugar de onde fala, o contexto onde se situa, e a visão de mundo desempenham na atividade docente.

Por fim, os trechos 7 e 11 ilustram a complexidade e os diferentes aspectos envolvidos no ensino de Projeto de Vida. Enquanto alguns professores encontram satisfação e propósito ao orientar os alunos em seus caminhos, outros enfrentam desafios emocionais ao lidar com as realidades difíceis dos estudantes. Ambas as perspectivas explicitam a importância de haver prescrições melhor elaboradas, e mais formações para essas disciplinas, buscando apoiar tanto os alunos quanto os professores no processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Lançando o olhar exclusivamente sobre as Eletivas, identificamos, nos trechos a seguir, possibilidades no trabalho docente.

Trecho 13 - Edson

A de música, porque eu sempre-na minha juventude eu fui músico, né? Eu leio partitura, eu toco um pouco violão, só não sei cantar, mas eu toco um pouco violão. [...] E a mitologia? Na época, **os estudantes gostavam muito de mitologia**, muito mesmo. E **li um livro**, o professor [menciona o professor de outro componente curricular] também contribuía com livros e

[menciona um segundo professor de outro componente curricular] também contribuía com livros. E aí eu observei que existia aquela, aquele gosto, aquela paixão por mitologia e de acordo com-com o que estava no momento, **aí eu entrei na onda da mitologia.**

Trecho 14 - Edson

[...] **a gente** [Edson e um terceiro professor de outro componente curricular] **percebeu que os alunos gostavam muito de jogar, joguinhos no celular**, como Free Fire e outros jogos King of Fighters, que é um jogo de luta, futebol, em relação ao esporte. E a gente começou a observar isso e dizer: a gente pode fazer disso uma Eletiva. **Como eu tinha feito um curso na USP, é, remoto sobre a Semiótica e os videogames**, aí eu aproveitei o ensejo e fui logo-é, a coisa estava quente ainda e **fui logo pegando esse curso** que eu tinha terminado lá e já **aplicando na Eletiva.**

A partir da leitura dos trechos 13 e 14, refletimos sobre a escolha das temáticas das Eletivas pudemos destacar alguns dados.

O primeiro é que duas das temáticas (mitologia e videogames), assim como os documentos curriculares vistos no segundo capítulo orientavam, foram elaboradas com base em áreas de interesse dos alunos. O segundo dado é que a eletiva sobre mitologia parece ter sido elaborada enquanto o próprio professor aprendia mais sobre o assunto. Esse ajuste pedagógico mostra como Edson busca conectar os conteúdos curriculares com os interesses e as motivações dos estudantes, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo para eles. O terceiro dado gira em torno de duas temáticas (música e videogames), pois estas possuíam vínculo com áreas do saber do professor. Foquemos no segundo e terceiro dados. Ambos representam possibilidades no ensino de Eletivas; uma no sentido de aprender mais sobre novos assuntos no ambiente de trabalho, e outra sobre ter a chance de compartilhar conhecimentos sobre outras áreas, sejam eles algo em que se tem algum tipo de instrução acadêmica ou não.

Ainda, gostaríamos de destacar a presença dos coletivos (Amigues, 2004) nesses dois trechos. Temos o coletivo professor e alunos, em que o professor organizou a temática da disciplina voltada para áreas de interesse dos alunos, sendo consonante às prescrições, e o coletivo professores de componentes curriculares diferentes, em que houve a contribuição deles na construção das Eletivas - ou seja na resposta às prescrições - (Amigues, 2004) , seja com livros, seja com a participação ministrando aulas também. Essa troca ilustra a interpessoalidade da atividade do trabalho (Machado, 2007), envolvendo a interação com professores inseridos no contexto de ensino daquela escola.

Para concluirmos a seção, e consequentemente nossa análise, trazemos dois trechos nos quais o professor e a professora falam sobre mais algumas possibilidades no ensino das Eletivas:

Trecho 15 - Etiene

Eu fiz só uma Eletiva aqui, né? Foi a do ano passado. É foi a minha experiência assim-Eletiva não é ruim. **É trabalhoso, mas não é ruim também porque permite o professor, assim, é, trabalhar, é, de uma forma muito, é, uma forma muito leve, né?** Do que ele quer tratar, de assuntos também que são-é que pode fugir um pouco da sua disciplina, mas também que vai ter relação com sua disciplina. É a Eletiva é uma proposta pra ser algo muito mais prático, **fugir um pouquinho daquela teoria daquela aula engessada** e colocar para que os alunos também criem, participem, né? Estejam ali criando também a Eletiva. Eu assim, eu gostei da minha, da minha Eletiva. [...] **eu fiz sobre o ser latino e suas matrizes culturais**. Então a gente conseguiu trabalhar o que envolve ser latino e esse sentimento que os brasileiros, às vezes a gente não tem tanto de ser latino. É, e conhecer um pouquinho da cultura de outros países em relação. E aí, na **parte prática, eu quis deixar, é, na parte gastronômica, assim dos países**. Então eu comecei a trabalhar com eles as questões de comidas, porque é uma coisa que é atrativo, que eles também faziam junto comigo, que a gente gravava, então, **eu gostei da Eletiva**.

No trecho 15, Etiene descreve sua experiência ao conduzir uma Eletiva sobre o tema "o Ser Latino e Suas Matrizes Culturais". Ela destaca que apreciou essa experiência, apesar de reconhecer que o trabalho envolvido é considerável. Etiene ressalta que uma Eletiva não é apenas trabalhosa, mas também permite que o professor aborde temas de forma mais “leve”. Ela escolheu abordar aspectos gastronômicos como a parte prática da Eletiva, o que atraiu os alunos e permitiu que eles participassem ativamente. Etiene enfatiza a importância de uma abordagem prática e envolvente na Eletiva. Vejamos mais um trecho:

Trecho 16 - Etiene

[...] aí **tinha uma relação com a minha disciplina**, né? Eu selecionei alguns países que-de latinos que são de língua espanhola, para explorar mais um pouquinho isso, **pra ajudar também mais na disciplina** também, né? Que é **uma questão que, por exemplo, a gente não vê tão aprofundado dentro da disciplina em si**, né? Então é poder fazer a Eletiva que eles conhecessem mais cada país, cada cultura, aspectos culturais que também tem muita relação com o nosso país. Sempre fazendo esse paralelo, né? Foi uma disciplina que eu quis **trabalhar a interculturalidade**, então eu sempre trazia do país, mas também comparava com o nosso, sabe? Então, aí foi bem interessante nisso.

Neste trecho, Etiene explica como selecionou países de língua espanhola para explorar em sua Eletiva, buscando fortalecer a relação com seu componente curricular da base comum. Ela identificou uma lacuna no ensino desses aspectos culturais em sua disciplina e viu na Eletiva uma oportunidade de preencher essa lacuna de forma intercultural e prática. A abordagem de Etiene na condução de sua Eletiva mostra como os professores podem aproveitar a flexibilidade dessas atividades para ampliar conhecimentos que não são explorados em seu próprio componente curricular. Desta forma, ao trazer temas como identidade latino-americana e interculturalidade para a sala de aula de forma envolvente e prática, Etiene promove uma educação (de certa forma voltada para o ensino de Língua Espanhola) enriquecedora para seus alunos e abre espaço para explorar questões que ampliem a noção de mundo desses estudantes.

A análise nos proporcionou identificar que Edson e Etiene reconhecem os desafios com o Novo Ensino Médio, principalmente, com relação às prescrições para os componentes Projetos de Vida e Eletivas. No entanto, seus saberes são mobilizados para que também possam incluir, ajustar, replanejar, ou seja, prefigurar suas aulas de modo que todos – eles próprios e seus alunos – tenham momentos significativos nesses componentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como dito na Introdução, este trabalho objetivou *investigar os desafios enfrentados e as adaptações realizadas por dois professores de línguas estrangeiras em sua atuação com Projeto de Vida e componentes curriculares Eletivas*. Nesse sentido, passamos a sistematizar nossos resultados da análise. Em um primeiro momento, ainda no capítulo teórico, discutimos as orientações para os componentes curriculares Eletivas e Projeto de Vida nos marcos regulatórios para o Ensino Médio (objetivo i), isto é, a Base Nacional Comum Curricular (2018), o Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba (2024) e as Diretrizes Operacionais para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba (2024). Esta discussão também se estendeu transversalmente pela análise ao discutirmos trechos das entrevistas de Edson e Etiene. Muitas vezes, foi preciso retomar os documentos, o que nos levou a concluir que essas prescrições e outras mencionadas pelos professores, são vagas e, por vezes, falhas, necessitando que o professor reorganize e prefigure o seu trabalho.

Com relação ao segundo objetivo, analisamos, a partir das entrevistas, as vivências de Edson e Etiene atuando nos componentes curriculares Eletivas e Projeto de Vida. Os relatos do professor e da professora sobre suas experiências nesses componentes demonstram como a atividade docente é complexa, pautada em prescrições externas e superiores e que requer competências para a reelaboração pelo trabalhador. Contudo, é também importante o suporte institucional para que essas adaptações sejam realizadas.

Quanto ao terceiro objetivo, identificamos as adaptações que eles realizam nas práticas pedagógicas a partir das prescrições que recebem. As adaptações vão desde mudanças em lições para se adequar à realidade do aluno, até a um cenário cheio de possibilidades no qual os professores têm a chance de ministrar aulas aprendendo novos conhecimentos, canalizando os próprios saberes, ou ampliando o repertório de saberes de sua própria disciplina, utilizando-se das Eletivas para tal.

Concluímos, então, que ao explorar as perspectivas de um professor de Inglês e de uma professora de Espanhol, revelamos os desafios enfrentados e as possibilidades (re)criadas por eles no contexto de ensino com Projeto de Vida e Eletivas. As reflexões aqui realizadas podem, a nosso ver, auxiliar práticas pedagógicas e fomentar discussões sobre as orientações educacionais, além de orientar outros participantes do Programa de Residência Pedagógica e pesquisadores na área. Ademais, o instrumento de geração de dados - a entrevista - foi de extrema importância para compreendermos como os professores concebem o próprio trabalho.

Reconhecemos, no entanto, que, por causa da extensão do Trabalho de Conclusão de Curso, nem todos os temas e falas foram explorados, ou seja, é possível expandir esta pesquisa para uma análise mais detalhada e acrescentar mais vozes, como de alunos e gestores, de diferentes contextos, à discussão.

Por fim, usamos a metáfora das *trilhas* para representar os desafios encontrados e as possibilidades construídas (nossos/as próprios/as e de Edson e Etienne), que são resultado de um caminho ainda em construção – uma trilha - que percorremos. Edson e Etienne, sem ter prescrições esclarecedoras, vão andando por um caminho, em que até as pegadas deixadas por outros professores podem levar a becos sem saída, pois as experiências, os contextos e os próprios indivíduos que vão por esses caminhos são diferentes. Dessa forma, os professores vão, assim como fomos ao longo deste trabalho, tentando compreender as prescrições; tentando compreender esse trabalho docente multifacetado; tentando prefigurá-lo quando necessário e, por fim, realizando-o da melhor forma, da maneira como vamos compreendendo-o ao longo das trilhas.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue. 2004. p.35-53

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de Fev. de 2017, seção 1, p. 1.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018**, Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº. 82, de 26/04/2022**. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

MACHADO, Anna Rachel. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R. E COUTINHO, A.(orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Mercado de Letras. 2007. (p.77-97)

NOVO Ensino Médio - perguntas e respostas. BRASIL, Ministério da Educação, c2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>

PARAÍBA. **Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba**. 202x.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o ano letivo da Rede Estadual da Paraíba**. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro semiestruturado das entrevistas

1. Fale sobre a sua graduação. Em que ano se graduou? Possui especialização, pós-graduação, mestrado ou afins? Se sim, qual área? Possui mais de uma formação?
2. Há quanto tempo você leciona? Já atuou em cursos de idiomas, escolas privadas ou deu aulas particulares?
3. Há quanto tempo atua como professor do ensino médio integral?
4. Já lecionou Projeto de vida?
5. Como foi o planejamento?
6. Quais foram os maiores desafios?
7. Na sua opinião as orientações curriculares estão claras quanto ao Projeto de vida?
8. Quais foram os desafios relacionados à prática pedagógica?
9. Quantas disciplinas eletivas já lecionou? Quais?
10. Você teve participação na definição das temáticas das eletivas? Como?
11. Houve suporte institucional (estrutura física, materiais, etc) para a construção da disciplina eletiva?
12. Costuma lecionar disciplinas eletivas relacionadas à sua área de conhecimento?
13. Se não, como é a experiência? Como você diria que isso impacta as suas aulas?
14. Quais foram os maiores desafios em construir disciplinas eletivas? E em lecionar nelas?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a atuação de professores de línguas estrangeiras em componentes curriculares fora de sua formação e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Mônica Bento Ribeiro, aluna do Curso de Graduação em Letras Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado.

O objetivo do estudo é investigar os desdobramentos da atuação de professores de línguas estrangeiras em componentes curriculares fora de sua formação.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o campo de pesquisa da Educação, através da análise do agir docente de professores de línguas estrangeiras em componentes curriculares fora de sua formação, a fim de promover uma reflexão crítica sobre o papel de educadores de línguas estrangeiras no panorama educacional brasileiro, explorando os possíveis desafios e êxitos de ministrar aulas em componentes curriculares para os quais eles não são formados. Dessa forma, este trabalho agrega na discussão no sentido de trazer como foi, em relação ao meu contexto de vivência, os resultados obtidos nesta pesquisa, pois que ao compreendermos os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa e Língua Espanhola nesse contexto inovador, poderemos contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, subsidiando discussões sobre políticas educacionais. Além disso, considerando o contexto em que esta pesquisa está inserida e os dados sobre trabalho docente que serão obtidos, esta pesquisa também tem fins de orientação e de fonte de pesquisa para outros participantes do Programa de Residência Pedagógica, e outros pesquisadores da área.

Solicitamos a sua colaboração para geração de dados através de entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

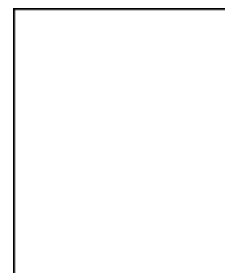
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o senhor não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

A pesquisadora estará à 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.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora
Mônica Bento Ribeiro

Endereço: Rua Maria Luísa Aranha Cavalcante, 15 – Funcionários IV, João Pessoa – PB.

CEP: 58079-705

Telefone: 83 99392-2102

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: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante