



INSTITUTO FEDERAL PERNAMBUCO

CAMPUS OLINDA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

VALÉRIA PEREIRA FAGUNDES

**NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE
FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA**

Olinda

2025

VALÉRIA PEREIRA FAGUNDES

**NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE
FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Maria de Melo

Macroprojeto de Pesquisa: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais do ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Olinda

2025

F156n Fagundes, Valéria Pereira.

Novo Ensino Médio a e Educação Profissional e Tecnológica: percepção dos estudantes sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida. / Valéria Pereira Fagundes. – Olinda, PE: O autor, 2025.

266 f.: il., color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Currículo escolar. 2. Currículo Integrado. 3. Educação – Planejamento. 4. Ensino Médio. 5. Planos de curso. 6. Projeto de vida. 7. Educação Profissional e Tecnológica. I. Melo, Rosângela Maria. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.207

CDD (22 Ed.)

Catálogo na fonte

Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789



**INSTITUTO
FEDERAL**
Pernambuco

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008



PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

VALÉRIA PEREIRA FAGUNDES

**NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO
DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE
VIDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 14 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rosangela Maria de Melo
IFPE – Campus Paulista
Orientadora

Prof^º. Dr^º. José Nildo Alves Caú
IFPE – Campus Recife

Prof^ª. Dr^ª Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
UFPE - Centro de Acadêmico do Agreste



**INSTITUTO
FEDERAL**
Pernambuco

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008



PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

VALÉRIA PEREIRA FAGUNDES

**PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
ASPIRAÇÕES E PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DA ESCOLA TÉCNICA
ESTADUAL PORTO DIGITAL**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 14 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Rosangela Maria de Melo
IFPE – Campus Paulista
Orientadora

Prof.^o. Dr.^o. José Nildo Alves Caú
IFPE – Campus Recife

Prof.^a.Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
UFPE – Centro Acadêmico do Agreste

Dedico este trabalho aos meus sobrinhos Evilly, Cecília, Alice Fagundes, Alice Guedes, Lívia, Samuel, Lorenzo, Gael, Sofia, Miguel, Benjamim e Estela e Davi, por me fazerem lembrar, cotidianamente, que a vida vale a pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar os meus passos em todos os momentos da minha vida, especialmente nos momentos em que pensei em desistir. Aos meus pais; José e Madalena por serem minha base e fortaleza. Aos meus irmãos; Micilene, Mônica, Manoel, Ezequiel, Levi, Saulo, Salmo e Jokassia, por vibrarem a cada conquista minha.

Ao meu companheiro de vida, Joahnn, por ser meu porto seguro e demonstrar cuidado e amor ao longo de todo processo de escrita da dissertação.

Aos meus amigos; Viviane, Virgínia, Cida, Diego, Jéssyka, Fatima Melo, Alicia e Sofia, por todo incentivo e apoio.

À minha orientadora, Edlamar Santos, que inicialmente, conduziu minha pesquisa e fez eu me reconhecer enquanto pesquisadora.

À minha orientadora Rosângela, que deu continuidade ao processo de orientação com comprometimento, zelo e paciência, elementos que foram fundamentais para a evolução e conclusão da pesquisa.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. ”

Freire (2003)

RESUMO

Esta pesquisa está associada ao macroprojeto propostas metodológicas e recursos didáticos de espaços formais e não formais do ensino na educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a linha de pesquisa práticas educativas em EPT. Este estudo investiga a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e sua relação com o currículo, a partir da proposta curricular de Pernambuco, implementada em 2021. O objetivo geral é analisar as percepções de estudantes da Escola Técnica Estadual Porto Digital (ETE Porto Digital) sobre a concepção de formação da unidade curricular Projeto de Vida. Os objetivos específicos incluem: (i) compreender a implementação do Novo Ensino Médio na ETE Porto Digital; (ii) levantar as percepções dos estudantes da ETE Porto Digital sobre a concepção de formação do Projeto de Vida; e (iii) produzir uma Websérie com os estudantes acerca das percepções sobre a implementação do Novo Ensino Médio e a concepção de formação da unidade curricular Projeto de Vida. A pesquisa buscou responder à seguinte indagação: quais as percepções dos estudantes do ensino médio integrado sobre a concepção de formação do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio? A metodologia utilizada adotou a abordagem qualitativa, envolvendo três etapas: análise documental, percepção dos estudantes e análise de dados. A análise documental considerou a Lei 13.415/2017, o Currículo de Pernambuco (2021) e, por fim, a Instrução Normativa nº 003/2021 da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. A percepção dos estudantes foi constatada por meio da utilização da técnica do grupo focal com 12 estudantes do 3º ano do curso de desenvolvimento de sistemas da ETE Porto Digital. Para a realização dessas etapas, foram utilizados instrumentos específicos, como dinâmicas e entrevistas. Os quatro encontros com o grupo focal aconteceram de forma presencial na ETE Porto Digital, localizada no bairro do Recife Antigo. Para a análise de dados, foi utilizada a análise textual discursiva, realizada em três fases: unitarização, categorização e comunicação. Os resultados demonstram que a implementação do NEM neste estado seguiu as orientações da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio no Brasil, o que culminou em uma arquitetura curricular composta por uma Base Nacional Comum (BNCC) e por itinerários formativos. A unidade curricular Projeto de Vida é parte integrante dos itinerários formativos e, em Pernambuco, com base nos documentos analisados, deve ser ofertado sob a luz da concepção da educação integral. Os resultados indicam uma divergência entre os achados na análise documental e os relatos dos estudantes, ao constatar que não houve vivências relacionadas à concepção de formação integral. A análise dos dados contribuiu para a produção do Produto Educacional. O Produto Educacional se configura como uma Websérie com 4 episódios (Apresentação, Autoconhecimento e Diversidade, Vínculo Social e Historicidade e Trabalho), unidades temáticas estruturantes da unidade curricular Projeto de Vida no currículo de Pernambuco. A avaliação do PE foi realizada por 4 especialistas, que estão envolvidos de algum modo com a temática apresentada. O roteiro metodológico para a avaliação do PE foi baseado em 03 (três) dimensões. Os resultados sinalizaram o seu potencial de uso no contexto da unidade curricular Projeto de Vida do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional Tecnológica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Ensino; Currículo; Projeto de Vida; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This research is associated with the macroproject Methodological Proposals and Didactic Resources in Formal and Non-Formal Educational Spaces in Educação Profissional e Tecnológica (EPT) and with the research line Educational Practices in EPT. This essay aims finding out the New High School (NEM) remaking and its relationship with the curriculum, since the curricular proposal of the state of Pernambuco, implemented in 2021. Its main purpose is to analyze the students' views on the training concept that guides the Life Project curricular component, within the scope of the New High School at Porto Digital State Technical School (ETE Porto Digital). The specific objectives for the development of this research lie on: (1) knowing how the implementation of the New High School took place at Porto Digital Technical School; (2) surveying the students' perceptions at Porto Digital State Technical School regarding the concept of Life Project curricular component training; (3) making a web series with students regarding their perceptions on the implementation of the New High School and the concept of training that guides the Life Project curricular component. This paper intended to know what the perceptions of integrated high school students are, regarding the concept of training expressed in the Life Project curricular unit of the New High School. The qualitative approach was chosen as methodology, which included three stages: documentary analysis, student perception, and data analysis. The documentary analysis stage considered Law 13.415/2017, the Pernambuco Curriculum (2021), also Normative Instruction No. 003/2021 of the State Education and Sports Department from Pernambuco. The student perception stage was carried out using the focus group technique, composed of 12 students from the third year of the integrated high school systems development course at Porto Digital State Technical School. Specific instruments, such as roleplays and interviews, were used to carry out these stages. The four meetings were held in person at Porto Digital State Technical School, in Recife Antigo. For data analysis, discursive textual analysis was used, carried out in three phases: unitarization, categorization and communication. Findings show that the implementation of the NEM in this state follow the law nº 13.415/2017 which established the New High School system in Brazil that led to a curricular framework composed of a Common National Base (BNCC) and training itineraries. Life Project curricular component is part of the training itineraries which must be offered according the conception of full education in Pernambuco, considering the studied data. The results show a divergence between the findings in the documentary analysis and the students' reports, as it was noted that there were no experiences related to the conception of comprehensive training. Data analysis contributes to the production of the Educational Product. The Educational Product is configured as a Web series with 4 episodes (Presentation, Self-knowledge and Diversity, Social Bond and Historicity and Work), theme structured unities of Life Project in the Pernambuco curriculum. The evaluation of the Educational Product (PE) was conducted by four specialists who are involved in some way with the presented theme. The methodological framework for the evaluation of the PE was structured into three dimensions. The results indicated its potential for use in the Life Project curricular component of the Integrated High School in Professional and Technological Education.

Keywords: New High School; Teaching; Curriculum; Life Project; Professional and Technological Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho de Secretários de Educação
COVID 19	Corona Vírus Disease /2019
CTPN V	Colégio Tiradentes da Polícia Militar – Unidade V
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EDUMATEC	Educação Matemática e Tecnológica
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EMTI	Ensino Médio Técnico Integral
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FATIN	Faculdade de Teologia Integrada
FGB	Formação Geral Básica
FTP	Formação Técnica e Profissional
ICE	Instituto de Corresponsabilidade da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
IFB	Instituto Federal da Bahia
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDB	Movimento Democrático Social
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPs	Medidas Provisórias
NEM	Novo Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas

OSCIPS	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Programa de Educação Integral
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PL	Projeto de Lei
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PV	Projeto de Vida
SD	Sequência Didática
SEE	Secretaria de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNINASSAU	Centro Universitário Maurício de Nassau
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eixos temáticos da unidade curricular Projeto de Vida.	67
Figura 2 - Estrutura do conteúdo para o PV.....	68
Figura 3 - Combinações de descritores.	77
Figura 4 - Resultados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	78
Figura 5 - Etapas do procedimento metodológico.....	93
Figura 6 - Etapas dos encontros com o grupo focal	100
Figura 7 -Registro do primeiro encontro com o grupo focal.....	101
Figura 8 -Registro do segundo encontros com grupo focal.....	101
Figura 9 - Procedimento metodológico para análise de dados.	103
Figura 10 - Processo de análise de dados da pesquisa.	1074
Figura 11 - Fases da pesquisa que deram origem ao Produto Educacional.....	1831
Figura 12 - Pontos relevantes para à edição do produto educacional.....	181
Figura 13 - Descrição do produto educacional.....	184
Figura 14 - Diagramação do Produto Educacional.	185
Figura 15 - Recorte de um dos Eixos Avaliados no Formulário do Google.	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados das Avaliações para o Eixo conceitual.	190
Tabela 2 - Resultados das Avaliações para o EIXO Pedagógico.....	191
Tabela 3 - Resultados das Avaliações para o EIXO Comunicacional.	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixo Estruturante Empreendedorismo.	74
Quadro 2 - Resultado das buscas com as combinações de descritores.....	78
Quadro 3 - Critérios de inclusão na seleção dos trabalhos.....	79
Quadro 4 - Critérios de Exclusão na Seleção dos Trabalhos.	79
Quadro 5 - Sinalizações com relação a unidade curricular PV.....	87
Quadro 6 - Dificuldades com relação a unidade curricular PV.....	87
Quadro 7 - Sumarização dos Produtos Educacionais.....	88
Quadro 8 - Documentos utilizados na análise documental.	97
Quadro 9 - Roteiro de ações.	99
Quadro 10 - Categorias da Dimensão Autoconhecimento e Diversidade.....	106
Quadro 11- Categorias da Dimensão Vínculo Social e Historicidade.....	106
Quadro 12- Categorias da Dimensão Trabalho.....	106
Quadro 13 - Objetivos específicos à serem alcançados em cada Unidade Temática no Ensino Médio (Currículo de Pernambuco).....	122
Quadro 14 - Pontos Relevantes dos Documentos Analisados.	1299
Quadro 15 - Apresentação dos Estudantes.....	131
Quadro 16 - Respostas da primeira pergunta para a Dimensão de Análise 2.	133
Quadro 17 - Respostas da segunda pergunta Dimensão 2.	134
Quadro 18 - Experiências relatadas sobre autoconhecimento.....	135
Quadro 19 - Atividades que contribuíram para os estudantes se conhecerem melhor.....	136
Quadro 20 - Respostas da quinta pergunta sobre o que é diversidade.....	138
Quadro 21 - Respostas sobre experiências com a diversidade.....	138
Quadro 22 - Contribuição da convivência com a diversidade para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.	139
Quadro 23 - Respostas sobre Protagonismo e construção do projeto de vida.	140
Quadro 24 - Conhecimento sobre o conceito de educação integral e como esse conceito é trabalhado nas aulas de projeto de vida.	141
Quadro 25 - Momento em que os estudantes iniciaram a construção do seu projeto de vida.	142
Quadro 26 - Síntese das categorias emergentes na dimensão autoconhecimento e diversidade.....	143
Quadro 27 – Implicações pedagógicas derivadas dos relatos.....	145
Quadro 28 - Respostas sobre história familiar.....	146
Quadro 29 - Influência da história familiar no projeto de vida.....	147
Quadro 30- Conhecimento do projeto de vida pelos outros.	148
Quadro 31 - Percepções sobre Influência dos Contextos Externos.	149
Quadro 32 - conhecimento sobre o projeto de vida de algum amigo que admira.....	150
Quadro 33 - Respostas sobre o incentivo ao compartilhamento dos projetos de vida dos estudantes.	151
Quadro 34- respostas sobre a influência dos diversos contextos.....	152
Quadro 35 - Respostas acerca dos projetos de vida baseados em valores e referências das juventudes	153
Quadro 36 - Respostas sobre quem é a juventude e o que a juventude consome.	153
Quadro 37 - descrição de histórias e personagens inspiradores.	154
Quadro 38- Respostas sobre diferentes aspectos trabalhados nas aulas de projeto de vida.	155
Quadro 39 - Síntese das categorias emergentes em vínculo social e historicidade.....	156
Quadro 40 - Implicações pedagógicas derivadas dos relatos.	156
Quadro 41 - Identificação das disciplinas no primeiro ano.....	159
Quadro 42 - Identificação das disciplinas no segundo ano.....	159
Quadro 43 - Identificação das disciplinas no terceiro ano.....	160
Quadro 44 - Respostas sobre o impacto da diminuição da carga horária.	160

Quadro 45 - Área de conhecimento que pretende prestar vestibular.	162
Quadro 46 - Respostas sobre a preparação para o vestibular.	162
Quadro 47 - Respostas sobre a preparação para o mundo do trabalho.....	164
Quadro 48 - Importância do Ensino Médio Integrado.	165
Quadro 49 - Expectativas Iniciais e Expectativas atuais quanto ao Ensino Médio.	166
Quadro 50 - Respostas sobre a abordagem do conceito de trabalho nas aulas de projeto de vida. .	169
Quadro 51 - Significado de empreendedorismo.	170
Quadro 52 - conexão com os projetos de vidas de estudantes de escolas particulares.	171
Quadro 53 - fatores que influenciam o sucesso e o fracasso dos projetos de vida.....	172
Quadro 54 - Estado emocional dos estudantes para lidar com situações adversas.....	173
Quadro 55 - Síntese das categorias na Dimensão de Análise 4: Trabalho.....	175
Quadro 56 - Implicações pedagógicas na Dimensão de Análise 4: Trabalho.....	176
Quadro 57 - Perfil dos avaliadores.	187
Quadro 58 - Eixos definidos por Kaplún (2003).	188
Quadro 59 - Sugestões de melhorias indicadas pelos avaliadores	193

SUMÁRIO

1 A PESQUISA	17
1.1 INTRODUÇÃO	17
1.2 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA	19
1.3 OBJETIVO GERAL	20
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
1.5 A PESQUISADORA.....	21
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 DISPUTAS HISTÓRICAS ENVOLVENDO O ENSINO MÉDIO E SUAS REFORMAS	25
2.1.1...A LEI Nº 13.415/ 2017: O CONTEXTO POLÍTICO ENVOLVENDO A APROVAÇÃO DA REFORMA E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA.....	30
2.1.2 A LEI Nº 14.945/2024: RESPOSTA AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DE 2017.....	32
2.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	34
2.2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	39
2.2.2 CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	44
2.2.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO.....	50
2.3 JUVENTUDES	53
2.3.1 NOÇÃO DE JUVENTUDE A PARTIR DA FAIXA ETÁRIA.....	54
2.3.2 JUVENTUDE ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL CONSTRUÍDA.....	55
2.4 ESCOLA, JUVENTUDE E PROJETOS DE VIDA.....	58
3 UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO	62
3.1 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES	62
3.2 EIXO ESTRUTURANTE DA UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	69
3.2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA– BREVE HISTÓRICO	69
3.3 CONTEXTUALIZAÇÕES DOS EIXOS ESTRUTURANTES DA UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	71
3.4 DIRETRIZES PARA A CRIAÇÃO DOS EIXOS ESTRUTURANTES DO “PROJETO DE VIDA” NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS	73
3.4.1 UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE AUTOCONHECIMENTO E DIVERSIDADE	75
3.4.2 UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE VÍNCULO SOCIAL E HISTORICIDADE	76
3.4.3 UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE TRABALHO.....	76
3.5 EXPERIÊNCIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	77
3.5.1 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA BUSCA.....	77
3.5.2 DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA	80
3.5.3 SINALIZAÇÕES E DIFICULDADES RELACIONADAS A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA.....	86
3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	89
4 METODOLOGIA	91
4.1 INTRODUÇÃO	91
4.2 PLANEJAMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA	93
4.2.1 DEFINIÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES.....	94
4.2.2 DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	95
4.2.3 ETAPA 1 - ANÁLISE DOCUMENTAL.....	96
4.2.4 ETAPA 2 – PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES	98
4.2.5 ETAPA 3 – PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS	102

4.2.6 ETAPA 4 – AVALIAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	103
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	107
5.1 INTRODUÇÃO	107
5.2 FASE 1 - ANÁLISE DOCUMENTAL.....	109
5.2.1 LEI Nº 13.415/2027 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	110
5.2.2 O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO MÉDIO	116
5.2.3 INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/2021.....	125
5.2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	129
5.3 FASE 2 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA	130
5.3.1 ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES	130
5.3.2 DIMENSÃO DE ANÁLISE 1 - APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES	131
5.3.3 DIMENSÃO DE ANÁLISE 2 - AUTOCONHECIMENTO E DIVERSIDADE	133
5.3.4 DIMENSÃO DE ANÁLISE 3: VÍNCULO SOCIAL E HISTORICIDADE	145
5.3.5 DIMENSÃO DE ANÁLISE 4: TRABALHO	158
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	179
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	181
6.1 INTRODUÇÃO	181
6.2 CARACTERIZAÇÃO	182
6.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO	182
6.4 AVALIAÇÃO.....	185
6.4.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES	186
6.4.2 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	187
6.5 RESULTADOS	189
6.5.1 EIXO CONCEITUAL.....	190
6.5.2 EIXO PEDAGÓGICO	190
6.5.3 EIXO COMUNICACIONAL	191
6.6 INDICATIVOS DE AJUSTES.....	193
6.7 DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IFPE.....	194
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
7.1 INTRODUÇÃO	195
7.2 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES.....	197
7.3 CONTRIBUIÇÕES	197
7.4 TRABALHOS FUTUROS.....	198
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICE A – E-MAIL ENVIADO AO GESTOR DA ESCOLA SOLICITANDO REUNIÃO DE ALINHAMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	211
APÊNDICE B – ATA DE INTENÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DE CAMPO	212
APÊNDICE C – QR-CODE DO GRUPO DE WHATSAPP COM OS ESTUDANTES DO GRUPO FOCAL	213
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS	214
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS LEGAIS	216
APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 12 A 18 ANOS)	218
APÊNDICE G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM PARA FINS DE PESQUISA	220
APÊNDICE H - Cartão Primeiro Encontro com o Grupo Focal (Educação Integral)	221
APÊNDICE I – CARTÃO PRIMEIRO ENCONTRO COM O GRUPO FOCAL (O QUE É AUTOCONHECIMENTO?)	222

APÊNDICE J – CARTÃO PRIMEIRO ENCONTRO COM O GRUPO FOCAL (O QUE É DIVERSIDADE?)	223
APÊNDICE L – DIMENSÃO DE ANÁLISE 1- APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES	224
APÊNDICE M – DIMENSÃO DE ANÁLISE 2 – UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE AUTOCONHECIMENTO E DIVERSIDADE	225
APÊNDICE N – DIMENSÃO DE ANÁLISE 3- UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE VÍNCULO SOCIAL E HISTORICIDADE.....	226
APÊNDICE O – DIMENSÃO DE ANÁLISE 4- UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE TRABALHO	227
APÊNDICE P – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	228
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	230
ANEXO B - PRODUTO EDUCACIONAL	233

1 A PESQUISA

Este capítulo tem como propósito situar o tema central desta pesquisa. Inicialmente, é apresentada uma introdução, seguida pela exposição do problema e pela questão de pesquisa que norteia o estudo. A partir desses pontos, são delineados os objetivos gerais e específicos que se pretendem alcançar. Além disso, apresenta-se a justificativa e a relevância da pesquisa. Por fim, a estrutura da dissertação é apresentada em detalhes.

1.1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro passou por mudanças significativas nas últimas décadas. Dentre essas mudanças, destacamos a medida provisória nº 746/2016 que tratava da reforma do Ensino Médio, consolidada a partir da aprovação da lei 13.415/2017, em fevereiro de 2017. A defesa dessa Reforma nesta etapa e ensino, foi pautada dentre outras questões, pela urgência em resolver o problema da evasão escolar, como se a resolução dessa problemática, dependesse apenas de fatores internos relacionados a escola, sem considerar a vida que a nossa sociedade tem oferecido aos jovens, principalmente, os mais pobres, que frequentam as escolas públicas.

A Reforma do Ensino foi sendo tecida sob argumento da falta de qualidade, desinteresse dos jovens por um currículo excessivamente acadêmico e desvinculado da realidade da juventude. No movimento da contrarreforma do Ensino Médio, o currículo passou a ser organizado, conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos. A reforma do Ensino Médio, segundo Souza (2021):

[...] propôs alterações na organização curricular do Ensino Médio, na forma de oferta, na organização pedagógica e no financiamento. Propôs ainda a flexibilização do currículo, por meio da definição de uma formação geral, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (Souza, 2021, p. 9).

A Base Nacional Comum Curricular se configura como um documento que estabelece as habilidades, competências e aprendizagens consideradas essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes durante a Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, no decorrer de cada etapa da educação básica.

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC foram propostas com base no discurso da inovação e do empreendedorismo. Toda via, é preciso analisar o que há de novo na essência dessas propostas. Freitas (2018) aponta para a necessidade de analisar

a influência de empresários e grupos políticos nesse processo, tendo em vista que a reformulação de políticas públicas educacionais pensadas a partir de uma inclinação empresarial tem o objetivo de apenas de suprir a demanda do mercado de trabalho e não necessariamente do mundo do trabalho.

Vale lembrar que, embora a grande mídia tenha divulgado campanhas favoráveis à atuação do governo e a aprovação da reforma, tanto a comunidade escolar quanto especialista do campo educacional afirmam que não houve uma participação democrática dos diversos segmentos da sociedade, principalmente, dos atores que atuam no chão da escola durante o processo de construção e aprovação dessa reforma.

A implementação da Reforma do Ensino Médio em Pernambuco teve início em 2022, por meio da Instrução Normativa Nº 003/2021, alicerçada pelas definições propostas a partir da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e considerando modificações na Lei nº 13.415/2017. Assim, a implementação do currículo do Novo Ensino Médio, no Estado, aconteceu com vistas às exigências impostas pelo Governo Federal, não obstante, movimentos de resistência organizados por professores, estudantes e grupos afins.

Silva (2021) indica que a reforma curricular implementada em Pernambuco em 2022, traz como principais mudanças a distribuição de carga horária entre a Formação Básica Geral e os Itinerários Formativos. Em relação à carga horária no Ensino Médio, a ampliação deve chegar a 3.000 (três mil), exceto, no caso das escolas integrais, que, no movimento contrário, precisaram diminuir a quantidade de aulas, considerando que garantiam antes da reforma uma carga horária de 3.600 (três mil e seiscentas) horas/aulas anuais.

Nesse sentido, a flexibilização curricular também ganha destaque na Reforma, com vistas a oferta de percursos formativos, ofertados a partir de perspectivas voltadas para as áreas do conhecimento estabelecidas na BNCC. Ainda no bojo das inovações inseridas na Reforma, Lima e Lucas Gomes (2022) apontam que o projeto de vida dos/as estudantes também ganha evidência significativa, à medida em que passa a ser ofertado de maneira obrigatória em todas as escolas.

Desse modo, a unidade curricular Projeto de Vida, de acordo com o currículo de Pernambuco, visa oferecer aos estudantes uma formação mais ampla e prepará-los para tomar decisões sobre seu futuro, tanto em termos de carreira quanto de desenvolvimento pessoal.

1.2 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

O presente estudo emerge da inquietação em torno das implicações da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, cuja implementação, em Pernambuco, tem gerado controvérsias e resistências no campo educacional. Longe de representar uma construção coletiva e democrática, essa reforma, de acordo com Silva (2021), foi conduzida sob forte influência de grupos empresariais e interesses políticos alinhados à racionalidade neoliberal, cujas propostas visam adequar a educação às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Pesquisadores como Lima e Maciel (2018), denunciam a atuação estratégica de setores empresariais na elaboração e disseminação da proposta de reforma, que se apresenta sob o discurso da inovação, da flexibilização e da suposta modernização do currículo escolar. No entanto, por trás dessa retórica, encontra-se uma lógica de instrumentalização da educação, que busca moldar os (as) estudantes às necessidades imediatas do setor produtivo, esvaziando o caráter humanista e crítico do Ensino Médio.

Assim, no estado de Pernambuco, a implementação do Novo Ensino Médio, iniciada oficialmente em 2022, foi marcada por uma série de tensões, especialmente no que se refere à redefinição das matrizes curriculares. A obrigatoriedade da unidade curricular Projeto de Vida e a consequente redução da carga horária destinada às disciplinas da área de Ciências Humanas têm sido alvo de severas críticas por parte de professores (as), pesquisadores (as) e movimentos sociais. Tal reconfiguração curricular é apontada como uma ameaça à formação integral dos (as) estudantes, uma vez que privilegia conteúdos de caráter subjetivista e comportamental, em detrimento de uma formação que considera o desenvolvimento humano na sua inteireza e integralidade.

Diante disso, diversos segmentos da comunidade escolar têm manifestado resistência à nova organização curricular, denunciando a precarização das condições de ensino, a descaracterização da função social da escola pública e a fragilização das disciplinas que tradicionalmente promovem a reflexão crítica sobre a sociedade. Os itinerários formativos e a Base Nacional Comum Curricular, pilares da reforma, têm sido interpretados como mecanismos de padronização e controle, que limitam a

autonomia pedagógica dos (as) docentes e enfraquecem o compromisso da escola com a construção do conhecimento científico e com a transformação social.

Nesse cenário, a unidade curricular Projeto de Vida surge como um componente emblemático do novo modelo. Apresentada como estratégia para auxiliar os (as) estudantes na elaboração de seus projetos pessoais, acadêmicos e profissionais, essa unidade tem gerado debates sobre sua real função formativa. Lopes (2024) questiona se, de fato, o Projeto de Vida promove a autonomia crítica e a cidadania ativa, ou se constitui uma ferramenta de responsabilização individual frente às desigualdades estruturais, deslocando do Estado e da escola a responsabilidade pela construção de trajetórias de vida dignas.

O presente estudo tem como problema de pesquisa a análise das percepções dos estudantes do Ensino Médio Integrado acerca da concepção de formação veiculada pela unidade curricular Projeto de Vida, componente obrigatório do Novo Ensino Médio. Essa análise se insere em um contexto de profundas transformações educacionais impulsionadas pela Lei nº 13.415/2017, cuja implementação tem sido marcada por tensões, críticas e resistências, especialmente no que diz respeito à reconfiguração curricular e à ênfase em propostas alinhadas a uma lógica de mercado. A investigação busca compreender de que maneira os (as) estudantes interpretam os objetivos formativos do Projeto de Vida, e se o componente contribui para uma formação crítica, emancipadora e integral, ou se reforça discursos de responsabilização individual e adaptação às exigências do setor produtivo, esvaziando a função social da escola pública.

Diante do contexto apresentado, levanta-se a seguinte indagação: quais as percepções dos estudantes do Ensino Médio integrado acerca da concepção de formação manifestada na unidade curricular Projeto de Vida do Novo Ensino Médio?

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar as percepções dos estudantes da Escola Técnica Porto Digital sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida, no âmbito do Novo Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para o desenvolvimento da investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender de que forma se deu a implementação do Novo Ensino Médio na Escola Técnica Porto Digital;
- Levantar as percepções dos estudantes da Escola Técnica Estadual Porto Digital sobre a concepção de formação da unidade curricular Projeto de Vida;
- Produzir uma Websérie, no formato de livro digital, com os estudantes acerca das percepções sobre a implementação do Novo Ensino Médio e a concepção de formação da unidade curricular Projeto de Vida.

1.5 A PESQUISADORA

Esta seção descreve a pesquisadora, destacando sua relação com o tema e o campo de pesquisa. O propósito é apresentar sua trajetória acadêmica e profissional, além de demonstrar sua experiência e proximidade com o assunto investigado.

De acordo com Malheiros (2011), para que uma pesquisa científica seja sólida e consistente, é essencial que o pesquisador tenha uma identificação forte com o tema que está investigando. Esse vínculo vai além de um simples interesse acadêmico e exige uma conexão profunda com o campo de estudo e, muitas vezes, com a própria instituição em que a pesquisa é realizada. Quando um pesquisador realmente se envolve com o assunto, ele é capaz de explorar mais o fundo das questões, trazendo uma perspectiva mais rica e autêntica.

Desse modo, a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora encontra-se ancorada nos pilares da educação e comunicação, fato que contribuiu significativamente para realização e os resultados obtidos na pesquisa. A pesquisadora é formada em jornalismo pela Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) (2017), onde apresentou como trabalho de conclusão de curso um documentário intitulado: Manari – Doze anos depois, evidenciando a percepção dos moradores de Manari a respeito de uma pesquisa divulgada em 2005 pela Organização das Nações Unidas (ONU), apontando Manari como a cidade mais pobre do Brasil. Em seguida, concluiu pós-graduação em Gestão Escolar e Docência no Ensino Médio pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN) (2020) e, recentemente, concluiu a especialização em ensino a distância com foco em metodologias digitais pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) (2024).

A pesquisadora atua, desde 2017, como jornalista na Secretaria de Educação de Pernambuco e, desde 2021, como professora do curso técnico de Multimídia na Escola Técnica Estadual (ETE) Porto Digital. Sendo assim, a relação com o tema

desta pesquisa começou em 2022, durante a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras, incluindo as de Pernambuco. Nesse contexto, enquanto jornalista, a pesquisadora observou o caráter impositivo adotado pela secretaria na comunicação com os gestores escolares a respeito das orientações sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Simultaneamente, enquanto professora, foi possível testemunhar a resistência de docentes e estudantes, que criticaram a falta de participação no processo de elaboração, aprovação e implementação do novo currículo.

Diante deste cenário, foi observado também que uma das críticas mais contundentes dos professores estava relacionada à natureza prescritiva do currículo, que ignorava as especificidades e contextos sociais que influenciam o processo formativo e, conseqüentemente, o futuro dos estudantes.

Em decorrência dessa preocupação com o futuro dos estudantes, houve o interesse da pesquisadora pelo tema, o que a levou a investigar as percepções dos estudantes da ETE Porto Digital sobre a unidade curricular Projeto de Vida no âmbito do Novo Ensino Médio. Essa inquietação surgiu, em parte, devido às discussões observadas, nas quais os estudantes expressavam insatisfação com a oferta da unidade curricular Projeto de Vida, especialmente, em detrimento da redução da carga horária de disciplinas como história, sociologia, filosofia, arte e educação física. Eles temiam que essas mudanças prejudicassem sua preparação tanto para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) quanto para o mundo do trabalho.

Essa experiência se revelou extremamente enriquecedora, pois proporcionou a oportunidade de estar em contato direto com os estudantes dos terceiros anos da ETE Porto Digital. Esses estudantes que fazem parte da primeira turma que passou pela implementação do Novo Ensino Médio, sendo testemunhas diretas das mudanças que ocorreram no currículo e no modelo pedagógico.

O diálogo com eles foi fundamental para a compreensão de suas percepções sobre esse novo formato de ensino, que foram eles que vivenciaram, em tempo real, os impactos dessa reformulação em sua formação acadêmica. Suas vozes, críticas e reflexões trouxeram uma perspectiva única e essencial para a pesquisa, destacando como essas transformações afetaram não apenas a preparação para o ENEM, mas também suas expectativas em relação ao mundo do trabalho e sua formação cidadã.

À luz desses fatos, percebeu-se a relevância de abordar esse tema de pesquisa, especialmente considerando a condição de estudante do Programa de Pós-

Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no Campus Olinda, local este onde a pesquisadora obteve a orientação e os recursos necessários para alcançar os objetivos propostos.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A estrutura desta dissertação está posta da seguinte maneira:

- **Capítulo 1** - Introdução: esse capítulo discorreu sobre a temática de estudo, o levantamento do problema, apresentou os objetivos da pesquisa e a relação da pesquisadora com o tema investigado.
- **Capítulo 2** - Fundamentação teórica: foi apresentada uma discussão a respeito das disputas históricas que envolveram o Ensino Médio e suas reformas, a lei nº 13.415/ 2017; A reforma do Ensino Médio e, por fim, realizou-se uma abordagem sobre Juventudes.
- **Capítulo 3** - Este capítulo analisou a unidade curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, abordando seus fundamentos, os eixos estruturantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), incluindo um breve histórico da área. Examina a contextualização dos eixos na EPT e as diretrizes para implementação nos currículos estaduais, com foco nos eixos / unidades temáticas estruturantes: Autoconhecimento e Diversidade, Vínculo Social e Historicidade e Trabalho. Por fim, apresentou experiências práticas da disciplina na EPT, descrevendo os procedimentos de pesquisa, os resultados e as dificuldades encontradas, concluindo com considerações finais.
- **Capítulo 4** - Metodologia: apresentou os aspectos éticos e a abordagem da pesquisa, bem como a definição do campo de pesquisa e dos sujeitos e a definição dos procedimentos e técnicas adotadas para o levantamento dos dados.
- **Capítulo 5** - Análise e Discussão dos Resultados: apresentou a coleta, a análise e a discussão dos dados coletados e obtidos durante a pesquisa, por meio do método proposto.
- **Capítulo 6** - Produto Educacional: nesse capítulo, evidenciou-se o processo de concepção, desenvolvimento e avaliação do Produto Educacional (PE) resultante desta pesquisa.

- **Capítulo 7 – Considerações Finais:** este trabalho apresentou os resultados alcançados, respondendo à questão de pesquisa e atendendo tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos previamente definidos. Além disso, destaca as principais dificuldades e limitações encontradas durante o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, aponta as principais contribuições do estudo e sugere possibilidades para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo oferece o embasamento teórico para a pesquisa "Novo Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica: Percepções dos estudantes sobre a unidade curricular Projeto de Vida". A investigação se ancora nas transformações recentes do Ensino Médio no Brasil, com ênfase nas políticas curriculares e suas implicações para a formação dos jovens, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. A discussão sobre juventudes e suas interfaces com o contexto escolar e a construção de projetos de vida fundamenta a análise das percepções discentes sobre a unidade curricular Projeto de Vida, constituindo o aporte conceitual da pesquisa.

2.1 DISPUTAS HISTÓRICAS ENVOLVENDO O ENSINO MÉDIO E SUAS REFORMAS

A história da educação brasileira mostra que a constituição do campo educacional está diretamente ligada ao cenário político e econômico no qual a sociedade está inserida em determinado momento. De acordo com Silva (2018), as mudanças no sistema escolar sempre ocuparam papel fundamental no interior das reformas do Estado, visto que se tratava apenas de continuar o ajuste da escola às demandas do mercado.

Em se tratando especificamente do nível escolar de Ensino Médio (EM) no Brasil, a história mostra que a concepção, estrutura e formas de organização sempre estiveram permeados por indefinições e busca de identidade (Kuenzer, 2017, p. 9). Quase sempre associado ao caráter propedêutico da educação formal e considerado privilégio da classe social elitizada em alguns momentos da história deste país, o EM foi chamado também a responder às demandas econômicas da sociedade.

Assim sendo, compreende-se que o Ensino Médio no Brasil foi historicamente constituído com a finalidade de atender às necessidades oriundas do contexto político social que impulsiona a produção capitalista. Não obstante, identificam-se grupos políticos, aliados a grandes empresas privadas, moldando o tipo de educação que os favorece, no sentido de estimular a criação de uma mão de obra barata, sem a menor preocupação de que haja escolas formadoras de cidadãos críticos.

Partindo desse pressuposto, a etapa final da Educação Básica é marcada pela disputa entre grupos distintos com o objetivo de propagar, por meio da escola,

ideologias alinhadas com o modelo de sociedade defendido pelo poder dominante, onde as reformas educacionais se configuram como parte de uma engrenagem global, pautada em interesses que privilegiam a manutenção do sistema hegemônico vigente.

Nesse contexto, o tipo de educação ofertada principalmente nas redes públicas de ensino, é determinada por via de disputas. Para Frigotto (2010), a escola assume um papel de instituição social no seu percurso histórico:

A educação quando apreendida no plano das determinações e relações sociais, e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (Frigotto, 2010, p. 27).

Assim, observa-se claramente uma sociedade dividida em classes, onde a classe que detém a capital dita as regras do jogo, enquanto na outra ponta, encontra-se a classe dominada, aquela que, embora seja maioria, acaba vendendo sua força de trabalho de maneira inconsciente, perpetuando um ciclo de desigualdades histórico e reforçando uma condição de subserviência a estrutura política, social e cultural, organizada estrategicamente sob o olhar hegemônico. Do ponto de vista da educação, essa divisão de classes é abordada em estudos de Kuenzer (2007), como dualismo educacional, ou seja, existe um tipo de formação direcionada aos filhos das camadas mais pobres e outro tipo de formação voltada para os filhos da elite.

Essa divisão da sociedade em classes não se configura como algo característico das sociedades modernas, visto que, basta refletirmos sobre o modelo de seminário-escola dos jesuítas. De acordo com Gadotti (2002):

A formação jesuíta era voltada para as elites coloniais e as demais classes sociais não tinham acesso à educação formal. Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos (Gadotti, 2002, p. 231).

Compreende-se que os jesuítas se dedicaram à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores”. Dessa forma, desde as nossas origens, a Educação foi e ainda é dirigida às elites.

Se, por um lado, a continuidade de um ensino voltado para os filhos da elite está focada no desenvolvimento intelectual, oratória, exercícios físicos e lúdicos, na

outra ponta, encontra-se a classe não proprietária – usufruindo de um ensino direcionado aos processos de trabalho, onde a própria escola ignora as realidades paralelas em que os jovens estão inseridos e não reconhecem as competências adquiridas com o convívio da classe social na qual pertencem. Para Kuenzer (2007), identifica-se que:

[...] na classe burguesa as competências se desenvolvem desde as relações sociais e familiares que viabilizam o desenvolvimento das linguagens, do raciocínio e o acesso à produção cultural, mesmo assim não se prescinde da educação escolar. Já para os que vivem das diferentes formas de trabalho, onde a precarização econômica dificulta o acesso à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva (Kuenzer, 2007 p. 2).

Nessa perspectiva, há um entendimento que na classe burguesa, as competências são desenvolvidas por meio das relações sociais e familiares que proporcionam o acesso a linguagens, raciocínio e produção cultural. Isso significa que, dentro dessa classe, os indivíduos têm condições favoráveis para adquirir conhecimentos e habilidades necessários para se inserir na vida social e produtiva. No entanto, é importante ressaltar que mesmo nesse contexto privilegiado, a educação escolar não é dispensada, pois desempenha um papel complementar na formação dessas competências.

Por outro lado, para aqueles que vivem de diferentes formas de trabalho, a precarização econômica cria dificuldades no acesso à produção cultural dominante. Nesse caso, a escola assume uma importância fundamental, pois se torna o espaço essencial para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para inclusão na vida social e produtiva. Para esses indivíduos, a escola desempenha um papel de equalização de oportunidades, proporcionando acesso ao conhecimento e habilidades que podem ajudar a superar as barreiras sociais e econômicas.

A educação, por sua vez, é compreendida como importante tanto para a classe burguesa quanto para aqueles que vivem de diferentes formas de trabalho. No entanto, a educação escolar assume um papel ainda mais crucial para aqueles que enfrentam condições econômicas precárias, pois ela pode se tornar um instrumento de empoderamento e inclusão social, oferecendo oportunidades de desenvolvimento de competências necessárias para a participação plena na sociedade e no mundo do trabalho.

Em contraponto, as mudanças ocorridas no campo educacional que nos colocaram neste cenário atual, de acordo com Souza (2021), apontam para uma lógica diferente:

O processo de empresariamento da educação, pautado na lógica neoliberal, propõe a hegemonia de um projeto formativo voltado para a formação subjetiva e pragmática das classes populares a partir das necessidades do mercado, reproduzindo uma formação pobre e unilateral (Souza, 2021. p. 6).

Nesse contexto, há uma proposição de um projeto formativo que visa predominantemente atender às demandas do mercado, onde a formação dos indivíduos é moldada para atender às necessidades imediatas, enfatizando habilidades técnicas e competências específicas em detrimento do desenvolvimento integral dos sujeitos. O que acaba reproduzindo uma formação pobre e unilateral, limitando as perspectivas e oportunidades de desenvolvimento dos indivíduos. Pois, ao priorizar as necessidades imediatas do mercado, esse projeto formativo negligencia outros aspectos essenciais da educação, como a formação crítica, a reflexão ética e o desenvolvimento cultural.

Em consonância com o pensamento de Souza (2021), estudos de Moura e Benachio (2021), ao tratar sobre as disputas que envolvem a educação e, especialmente, o Ensino Médio, apontam que as mudanças ocorridas até aqui, tiveram como foco principal a construção de uma identidade que representasse uma visão de sociedade, baseada num olhar político, mercadológico e histórico, buscando aperfeiçoar e alinhar a formação dessa etapa final da Educação Básica aos interesses de uma minoria detentora do poder.

Na prática, a oferta de uma educação pautada sob o viés de disputas, reverbera no modo como os conteúdos são definidos e trabalhados em sala de aula, exigindo que a gestão da escola seja reestruturada com vistas a alcançar os resultados pré-estabelecidos, independente do contexto social em que a escola está inserida, o mais importante é que a gestão esteja inclinada para atender as expectativas criadas por aqueles que ditam as regras do jogo. Nesse viés, Alves e De Oliveira (2020) pontuam:

Uma redefinição das formas de compreensão relacionadas à gestão da educação e da escola, conseqüentemente, a gestão por resultados, o voluntariado, a filantropia, a terceirização e, também, o que chamamos de formas de privatização, trazendo implicações à educação e à escola (Alves; De Oliveira, 2020, p. 721).

Isso implica dizer que o modo como a gestão é realizada e os fatores que a influenciam são revisados para melhor se adaptar aos desafios e necessidades apontados pelo capital, impulsionando transformações que afetam consideravelmente

a qualidade da oferta destinada aos filhos da classe trabalhadora. Tendo em vista que é sob o olhar da gestão que acontece a estruturação curricular das instituições de ensino, ao passo que, a definição dos conteúdos a serem trabalhados vai de encontro aos objetivos que se quer alcançar. Dependendo de como acontece o direcionamento desses objetivos, o processo pedagógico que deveria ser pensado para possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes, pode se tornar algo muito distante.

A implementação da lei nº 13.415/2017 em 2022, ocorreu como consequência da atuação política de Michel Temer, ao assumir a presidência do Brasil em 2016, logo após um período conturbado, que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o que provocou mudanças drásticas na educação, a medida em que essas mudanças foram realizadas sem consultas prévias à especialistas e a comunidade escolar. Na ocasião, Temer decidiu enviar ao Congresso Nacional a medida provisória (MP) nº 746/2016, com a justificativa de reorganizar os currículos do Ensino Médio, além do que, foi apontada a necessidade de um investimento maior voltado para a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. No entanto, Ferretti e Silva (2017), sinalizam que as justificativas apresentadas pelo Governo não agradaram pesquisadores e estudiosos no assunto:

[...] essa medida provisória propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino (Ferretti ; Silva 2017, p. 392).

É possível inferir que essa integração pode ser vista como estratégica para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, fornecendo-lhes habilidades técnicas e profissionais juntamente com a formação acadêmica. No entanto, considerando a exclusão dessa proposta nos governos estaduais, há preocupações sobre a falta de sincronia e padronização na implementação dessa integração em todo o país.

Ciavatta (2005) aponta que a integração entre o Ensino Médio e a educação profissional é uma forma de superar a tradicional divisão entre formação geral e formação técnica, destacando que essa articulação possibilita uma formação mais completa e integral dos estudantes. No entanto, as mudanças propostas pela medida provisória, que excluem a integração nos governos estaduais, comprometem essa

visão, enfraquecendo a formação integral e criando desigualdade na oferta educativa entre as redes estaduais e federais.

As autoras ainda criticam a dicotomia entre formação para o trabalho e formação acadêmica, evidenciando que a exclusão da proposta de integração no Ensino Médio reforça uma segmentação histórica, que beneficia apenas uma parcela da população, enquanto os Institutos Federais, por sua autonomia, mantêm a integração e oferecem uma formação mais abrangente.

É diante desse contexto de reformas e disputas envolvendo o Ensino Médio no Brasil que a penúltima Reforma do Ensino Médio implementada por meio da Lei nº 13.417/2017 durante o Governo de Michel Temer foi validada, resultando, segundo Silva (2018) numa reforma drástica para a educação brasileira, afetando diretamente o futuro das juventudes.

2.1.1 A LEI Nº 13.415/ 2017: O CONTEXTO POLÍTICO ENVOLVENDO A APROVAÇÃO DA REFORMA E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

A Lei nº 13.415/2017 se configura como resultado da medida provisória (MP) de nº 746/2016 imposta durante a gestão do Governo Michel Temer, sob a chancela dos setores empresariais, com respaldo da ala política neoliberal e conservadora do congresso Nacional, e, com a participação efetiva de atores com viés ideológico que ocuparam cargos como o Ministério da Educação e afins.

É importante reforçar que o Governo em questão assumiu o poder depois de ter orquestrado um golpe de Estado contra a então presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente pelo povo brasileiro, julgada por seus algozes, e, destituída do cargo sob a justificativa de ter cometido pedaladas fiscais. Diante deste cenário de tensões provocadas em torno de um projeto de poder absolutamente inconstitucional e imoral, o Governo de Michel Temer estabelece também, um limite no teto de gastos do governo federal para os próximos 20 anos a partir de 2017, o que afetou de forma drástica as políticas educacionais no país.

Todavia, os debates acerca desta medida provisória movimentaram não apenas a classe política, mas contaram com a participação de segmentos do setor privado, a exemplo do “Movimento Todos Pela Educação”, que, por sua vez, intensificou, o discurso em torno da necessidade de reestruturação do currículo, apontando como justificativa, a necessidade de torná-lo mais diversificado e atrativo.

É preciso observar que cada época carrega consigo características e movimentos culturais peculiares, possibilitando uma arquitetura organizacional determinante para cada período (Ciavatta; Ramos, 2012). Portanto, vale frisar que o protagonismo político de Michel Temer foi decisivo para a aprovação da Lei nº 13.417/2017, pois, dificilmente essa Reforma teria sido aprovada sem a articulação do líder do Executivo com o empresariado e grupos políticos conservadores e neoliberais. Sendo assim, Ferretti (2018), esclarece:

A medida provisória 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o Projeto de Lei (PL) 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados (Ferretti, 2018, p. 25).

Em vista disso, as vozes da sociedade civil se levantaram para questionar os impactos e as consequências das mudanças propostas para a educação dos jovens brasileiros, especialmente, no que concerne à constituição dos percursos formativos, inovações centrais da reforma que oferecem aos estudantes a oportunidade de escolher caminhos personalizados de aprendizagem, que vão além do currículo tradicional.

Esses percursos podem envolver cursos técnicos, profissionalizantes, tecnológicos ou até mesmo a continuidade do ensino regular com ênfase em determinadas áreas do conhecimento. Embora os percursos formativos presentes na Lei – Projeto de Lei (PL) 13.415/ 2017 tenham passado por alterações significativas em relação ao Projeto de Lei 6840/2013, sua essência se mantém como um mecanismo para ampliar as possibilidades de formação dos estudantes, aproximando-os das demandas e oportunidades do mundo do trabalho. Assim, a aprovação do PL nº6840/2013 traz a concepção de uma formação muito mais técnica do que teórica, além de uma diminuição do ensino noturno e um aumento da carga horária diária.

Desse modo, a proposta de reforma apresentada pelo governo federal, em 2016, incorporou a oferta dos itinerários formativos, contrariando movimentos ligados à educação, como professores, estudantes e sindicatos, que criticaram a forma autoritária assumida por Temer, alegando falta de diálogo e participação no processo decisório.

Nessa perspectiva, o contexto político envolvendo a aprovação da Reforma do Ensino Médio logo após um golpe parlamentar orquestrado por Temer diz muito sobre o caráter neoliberal que embasa essa proposta, segundo Ferretti e Silva (2017, p. 392): “[...] *A proposta remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro*”, o que acaba inviabilizando a oferta de uma proposta cujo objetivo principal, deveria ser possibilitar aos estudantes das camadas mais pobres a oportunidade de receber uma formação voltada para o desenvolvimento intelectual e a inserção no mundo do trabalho e não no mercado de trabalho.

Justifica-se, portanto, a criação de movimentos contrários à reforma, onde grupos levantaram preocupações sobre o impacto da reforma nas condições de trabalho dos professores, na qualidade da educação e na diversidade curricular. Destaca-se nesse movimento de resistência, a atuação dos estudantes, que, não obstante ao caráter reformista e imediatista adotado que pelo Governo Michel Temer em relação ao Ensino Médio, estudantes passaram a ocupar as escolas como forma de protesto, considerando que, apesar do Governo ter organizado audiências públicas com a justificativa de que estudantes e professores poderiam participar e colaborar nesse processo de reforma, na prática, essa escuta não aconteceu de forma efetiva.

O movimento tornou-se um marco na luta dos estudantes contra o modelo opressor imposto pelo governo vigente, intitulado como “Primavera Secundarista”, esse protesto reforçou as lutas que vinham sendo travadas por outros setores da sociedade e, principalmente, trouxe luz para uma questão fundamental em torno de todas as discussões envolvendo essa reforma: Se os estudantes são os sujeitos que serão impactados com essa mudança, por que justamente eles não foram consultados?

2.1.2 A LEI Nº 14.945/2024: RESPOSTA AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DE 2017

A última reforma educacional envolvendo o Ensino Médio, até o momento, foi instituída pela Lei nº 14.945 / 2024, como resultado da pressão popular e dos movimentos educacionais na tentativa de amenizar os danos provocados pela implementação da reforma do Ensino Médio ocorrida em 2022, ancorada pela Lei nº 13.415/2017.

Entre as principais alterações promovidas pela Lei nº 14.945 / 2024, destaca-se a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que passa a ter

um mínimo de 2.400 horas, revertendo a lógica da fragmentação curricular e valorizando os componentes obrigatórios definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, Brasil (2024) indica que a Lei nº 14.945/2024 revogou a obrigatoriedade da oferta dos itinerários formativos em todas as unidades escolares, possibilitando maior autonomia às redes de ensino para organizarem a oferta de acordo com suas realidades locais e a escuta das comunidades escolares. Também foi restabelecida a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, resgatando o compromisso com uma formação crítica e humanística.

Essa revalorização de componentes curriculares clássicos do campo das Ciências Humanas ocorre em detrimento da unidade curricular Projeto de Vida, que, por sua vez, deixou de ser obrigatória. Andrade (2024) sinaliza que tal reorganização curricular indica uma mudança de enfoque: da centralidade dada, anteriormente, à perspectiva individualizada e instrumental do Projeto de Vida, para uma abordagem que prioriza o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência ética e da cidadania ativa, características intrínsecas às disciplinas agora retomadas.

Embora a Lei nº 14.945/2024 represente um avanço ao buscar corrigir distorções provocadas pela Lei nº 13.415/2017, especialmente ao ampliar a carga horária da Formação Geral Básica e ao restituir a centralidade de componentes como Filosofia e Sociologia, é importante destacar que se trata de uma legislação recente.

Nesse sentido, embora o novo marco normativo aponte para uma inflexão no NEM, implementado em 2017, ainda não há estudos empíricos suficientes que permitam avaliar, com maior precisão, os efeitos concretos dessas mudanças no cotidiano escolar. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a aplicação das novas diretrizes curriculares do Ensino Médio será progressiva: Em 2025, as mudanças começaram a ser implementadas para os estudantes da primeira série do Ensino Médio; em 2026, para os estudantes da segunda série; em 2027, para os da terceira série.

Dito isso, os estudos realizados em torno das reformas que norteiam o Ensino Médio se concentram nos impactos provocados pela lei nº 13.415/2017, considerada um marco na reconfiguração curricular dessa etapa de ensino. Assim, ainda que a Lei nº 14.945/2024 represente uma tentativa de resposta a essas críticas, a maior parte da produção acadêmica continua voltada para a análise das consequências da

reforma de 2017, dado o tempo de vigência mais longo e os efeitos mais consolidados dessa política educacional.

2.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Reforma do Ensino Médio, implementada por meio da Lei nº 13.417/2017, resulta da medida provisória nº 746/2016, que foi apresentada em um cenário político e social com muitas contradições. Trata-se de mais uma proposta de Ensino Médio a serviço dos interesses mercadológicos, intencionalmente elaborada para perpetuar por meio da escola, as concepções e ideologias de uma sociedade com viés neoliberal.

Antes de adentrarmos no universo do conteúdo da Reforma em si, cabe destacar que Medidas Provisórias (MPs) são instrumentos normativos com força de lei, previstos na Constituição Federal do Brasil. Elas são emitidas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência, em casos que demandam ação imediata do poder público. As MPs têm o objetivo de viabilizar a implementação de medidas que necessitam de uma resposta ágil do governo, evitando o processo legislativo tradicional, que envolve a tramitação e aprovação de projetos de lei no Congresso Nacional.

Nesse sentido, Lima e Maciel (2018) sinalizam:

Considerando que é preciso assegurar os processos educacionais em curso e que currículos precisam ser concluídos para que novos possam ser colocados em prática, questionamos o uso desse tipo de expediente legislativo para promover uma reforma no ensino médio (Lima; Maciel, 2018, p. 9).

Esse questionamento levanta uma importante reflexão à medida que compreendemos a educação como um processo contínuo, no qual os estudantes estão envolvidos em trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento ao longo de anos letivos. Currículos são planejados, programas são estruturados e professores se dedicam à implementação das propostas pedagógicas.

Em meio a esse contexto, a introdução abrupta de uma reforma pode interromper esses processos e gerar discontinuidades prejudiciais ao aprendizado dos estudantes. Assim, o uso de medidas provisórias como instrumentos para promover reformas no Ensino Médio pode gerar insegurança e incerteza para estudantes, professores e gestores escolares. Ao serem implementadas de forma imediata, sem um amplo debate e um período de transição adequado, as mudanças podem impactar negativamente a qualidade da educação.

Entretanto, para justificar a aprovação da medida provisória 746/2016, o governo usou como base os resultados obtidos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois, sob a ótica dos representantes do Governo de Michel Temer, essa Reforma mudaria o índice que naquele momento, estava estagnado. Outro argumento que passou a ser usado é que os estudantes brasileiros não tinham um bom desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), além do que, a trajetória formativa do Brasil estava sobrecarregada, considerando as 13 (treze) disciplinas que faziam parte da estrutura curricular do Ensino Médio brasileiro. Reforçando essas justificativas, a evasão escolar também foi usada como escudo para proteger o governo de possíveis questionamentos.

No entanto, todos esses argumentos não impediram que a MP fosse alvo de severas críticas, tendo em vista que a evasão escolar, segundo o Governo, estava relacionada simplesmente às lacunas na organização curricular, o que para os estudiosos e especialistas não se configura como realidade no Brasil. Nesse sentido, é preciso considerar, segundo Ferretti e Silva (2017):

A Infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social (Ferretti ;Silva, 2017, p. 25).

Todavia, questionamentos como este não foram suficientes para impedir que a reforma do Ensino Médio fosse aprovada, provocando mudanças significativas do ponto de vista da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relacionadas a essa etapa da Educação Básica. Alterações, que, de acordo com Souza (2021), afetaram a organização curricular do Ensino Médio, a forma de oferta, a organização pedagógica e o financiamento. Propôs ainda, a flexibilização do currículo, por meio da seguinte estruturação:

Uma formação geral, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular, com foco principalmente na Língua Portuguesa e Matemática, limitada a 1800 horas, e por itinerários formativos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Numa perspectiva crítica, os itinerários formativos apenas oficializaram a fragmentação do conhecimento, ao passo que permite um confronto dos princípios da interdisciplinaridade, como também constroem um discurso raso de que os estudantes poderão fazer escolhas. No entanto, ao considerarmos o abismo que separa as condições de funcionamento, a arquitetura organizacional e o aporte humano das escolas públicas e privadas do Ensino Médio, constatamos que essa oferta será consistente e diversa apenas para os estudantes da rede de ensino privada, mas não para os estudantes da rede pública de Ensino.

Reforçando desse modo, a segregação e dualidade educacional como aponta Heleno (2017):

[...] a reforma criará um grande abismo entre as instituições públicas e privadas, aumentando de modo bastante grave as desigualdades sociais e culturais no País. As redes privadas que já competem divulgando seu desempenho no Enem e publicizando que ensinam mais que outras escolas não perderão a oportunidade de organizar currículos bastante sólidos para seu público, enquanto os estudantes das escolas públicas estaduais terão que se contentar com a ênfase que o sistema de ensino julgar possível ser ofertada (Heleno, 2017, p. 141).

Ao enfatizar a competição entre escolas privadas, que divulgam seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e promovem a ideia de que são melhores das instituições públicas, essas escolas terão a oportunidade de organizar currículos mais sólidos e de oferecer uma educação mais abrangente e de qualidade para seus estudantes. Por outro lado, as escolas públicas podem enfrentar limitações em relação à oferta de um currículo amplo e diversificado. Essas restrições podem ser resultado de diversos fatores, como falta de recursos, infraestrutura precária e condições de trabalho desfavoráveis para os professores. Isso poderia levar a uma ênfase limitada nos conteúdos ensinados, o que impactaria a formação dos estudantes. Essa disparidade potencial entre as instituições públicas e privadas pode agravar as desigualdades sociais e culturais existentes no Brasil. Aqueles que têm acesso a uma educação mais robusta e abrangente, oferecida por escolas privadas, podem estar em vantagem em relação a oportunidades futuras, como ingresso em universidades e no mercado de trabalho.

Em conformidade, Hernandes (2020, p. 7) defende que é preciso observar que [...] “escolas remediadas’ poderão compor e organizar quais e quantos arranjos curriculares puderem, ou seja, irão oferecer itinerários formativos remediados. Nas escolas mais pobres a oferta desses arranjos vai depender dos recursos disponíveis”.

Na tentativa de contornar essa disparidade estrutural, a Reforma prevê que, diante da impossibilidade de oferta dos itinerários formativos numa unidade de ensino, os estudantes poderão ter acesso aos itinerários de outras escolas.

Entretanto, é importante destacar que no Brasil, existem aproximadamente três mil municípios com apenas uma única escola pública de Ensino Médio, o que nos leva a acreditar que diferente da propaganda vendida pelo Governo para legitimar a Reforma, o cenário que está posto é bem desanimador.

A respeito do ensino Técnico, a reforma mais uma vez retrocede e se baseia no bojo das políticas educacionais discriminatórias que permearam o período da ditadura civil-militar, respaldada pela Lei 5692/71, usando como justificativa o fato de que a educação básica não qualifica os jovens para o mercado de trabalho. É nessa perspectiva de adequar as políticas educacionais ao setor produtivo e de preparar os jovens para a inserção nesse universo de flexibilização das relações e do “novo” mercado de trabalho, que as competências vão sendo construídas no chão da escola.

Dando continuidade a uma série de críticas envolvendo a reforma, Ferretti e Silva (2017) questionam a possibilidade de contratação de profissionais com “notório saber”, ou seja, profissionais com certificado de especialistas poderão atuar em sala de aula, para atuação na oferta da formação profissional, escancarando dessa maneira, as reais intenções de desenvolver competências voltadas para a empregabilidade e não necessariamente, para o desenvolvimento da formação integral do jovem brasileiro.

Perante este contexto, Lima e Maciel (2018), Ferretti (2018) e Kuenzer (2017) afirmam que a proposta imbuída nesta Reforma não soluciona a problemática da qualidade social do Ensino Médio, em vista de uma oferta de conteúdo drasticamente menor e um aumento na oferta de disciplinas, a formação que se pretende reduz a possibilidade do desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes. Essa intenção de precarizar a formação nesta etapa do ensino foi colocada de maneira muito clara por integrantes do “Movimento Todos Pela Educação” em uma das audiências públicas acerca da Medida Provisória, como pontuam Ferretti e Silva (2017):

No Brasil há uma demanda latente por um currículo mais prático, com matérias mais voltadas para a vida profissional, como economia, administração e relações financeiras, como se portar em uma entrevista, noções de ética e informações a respeito de informática e testes vocacionais (Ferretti; Silva 2017, p. 395).

Nessa perspectiva de construção de um currículo mais prático, o inciso 2º do artigo 3º da reforma discorre que as disciplinas obrigatórias durante os três anos serão a Língua Portuguesa, a Matemática e o Inglês, assumindo um viés de preparação dos estudantes para a realização de provas de desempenho na busca pela melhoria dos indicadores nacionais que aferem a qualidade da educação, empreendendo ao currículo um caráter preparatório, pragmático e imediatista.

Nesse contexto de alterações, é preciso frisar que disciplinas como Sociologia, Arte e Educação Física, estão contempladas na parte da formação geral do Currículo. No entanto, Souza (2021, p. 10) afirma: [...] *“Elas assumem um caráter secundário em relação à formação básica que se pretende para esta etapa do ensino”*. Essa afirmação levanta questões sobre a importância atribuída a essas disciplinas em comparação com outras áreas de conhecimento.

Arte e Educação física são componentes fundamentais de uma educação abrangente e integral, considerando que, por meio da Arte, os estudantes têm a oportunidade de explorar e expressar sua criatividade, imaginação e sensibilidade estética.

A disciplina de Arte permite o desenvolvimento de habilidades artísticas, além de proporcionar um espaço para a reflexão sobre a cultura, a identidade e as manifestações artísticas ao longo da história.

A Educação Física desempenha um papel essencial no desenvolvimento físico, motor e socioemocional dos estudantes. Por meio de atividades físicas, esportivas e recreativas, os estudantes aprendem sobre o corpo, o movimento, a saúde e a convivência em grupo. A disciplina contribui para a formação de hábitos saudáveis, promove a inclusão e estimula a cooperação, o respeito e a solidariedade.

Ao considerar essas disciplinas como secundárias, pode-se negligenciar a importância do desenvolvimento criativo, estético e motor dos estudantes, assim como a relevância desses conhecimentos em suas vidas pessoais e sociais.

Ademais, de acordo com a Reforma, a escola deve ampliar a carga horária de 800 horas para 1.000 horas, e, a partir de março de 2017, se estabeleceu um tempo de transição de cinco anos, para que, de maneira progressiva, as instituições de ensino garantam 1.400 horas anuais de carga horária, passando a ser escolas em tempo integral.

Sob as mudanças apontadas pela Reforma, Silva e Araújo (2021) reforçam a necessidade de observar a aproximação cada vez mais forte da escola com o setor

privado e diante disso, as autoras pontuam: “*é através da realização de parcerias com esse setor que a oferta do itinerário da formação técnica e profissional passará a ser viabilizado*” (Silva; Araújo, 2021, p. 6). Nesse devir, a reflexão em torno da influência do Setor Privado na aprovação da Lei nº 13.417/2017, se torna necessária e urgente, considerando o cenário político de 2016, período em que a Reforma foi gestada sob forte parceria entre Governo Federal e setores empresariais.

2.2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A concepção de Ensino Médio integrado está relacionada à busca por uma formação mais abrangente e contextualizada, articulando os conhecimentos teóricos com as práticas e demandas do mundo do trabalho, buscando superar a fragmentação curricular tradicionalmente presente nessa etapa da educação básica. Essa abordagem integrada busca romper com a dicotomia entre a formação acadêmica e a formação técnica e profissional, percebendo que ambas são complementares e devem caminhar juntas na preparação dos estudantes para a vida.

Moura (2007) discute o papel do Ensino Médio integrado à educação profissional técnica como uma possibilidade de promover uma formação humana integral, abordando as limitações impostas pela realidade socioeconômica brasileira. Ainda de acordo com o autor, a discussão acerca do Ensino Médio Integrado não é nova. O autor sinaliza que enquanto proposta formativa, acontece no Brasil desde os anos 1980, período em que a oferta do Ensino Médio, segundo grau ou Ensino Secundário, foram ofertados numa perspectiva capitalista, na qual, intencionalmente, a formação de jovens assumiu um caráter dualista, reforçando as desigualdades existentes. Entretanto, este período também foi caracterizado pela redemocratização do país, onde teve início às reivindicações pela oferta de uma educação mais comprometida com a classe trabalhadora e, sobretudo, a reivindicação pela integração entre educação e trabalho, em defesa de uma escola unitária.

O conceito de escola unitária está intimamente associado à pedagogia de Antônio Gramsci, que propôs uma visão de educação mais abrangente e inclusiva, buscando superar as desigualdades sociais e democratizar o acesso ao conhecimento, oferecendo uma educação integral e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem social (Gramsci, 2001). Essa concepção de escola tem como objetivo formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade

mais justa e igualitária. A escola Unitária surgiu como possibilidade de solução para o problema do histórico dualismo educacional presente no Brasil.

Estudos mais recentes sobre o dualismo na educação brasileira estão concentrados de maneira significativa no Ensino Médio, como discorrem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 31).

Dando continuidade a essa discussão, Ciavatta e Ramos (2012) reforçam que o Ensino Médio é o palco onde essa dualidade se revela de forma mais acentuada, resultando em uma fragmentação entre a formação propedêutica e técnica, perpetuando desigualdades sociais. Desse modo, as autoras indicam que a solução para a superação desse modelo fragmentado é a oferta de uma educação unitária e omnilateral, que integra trabalho, ciência e cultura, além de priorizar a formação integral do ser humano.

No entanto, a história do Ensino Médio no Brasil é a história do enfrentamento da tensão entre educação geral e educação específica, em decorrência de sua própria natureza de mediação e neste sentido, Kuenzer (2007) pontua:

[...] entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Sua dupla função – preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho – lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época uma relação peculiar entre trabalho e educação (Kuenzer, 2007, p. 9).

Saviani (2003) destaca que essa dualidade reflete os interesses das elites, que utilizam a educação para manter a classe trabalhadora em posições subalternas, materiais de produção. Dessa forma, a tensão entre a educação geral e específica, longe de ser neutra, é uma expressão das disputas de poder que moldam o sistema educacional, perpetuando a desigualdade social e a manutenção das classes dominantes. Na visão do autor, essa dualidade não foi construída historicamente sem intencionalidade, ela reflete, de fato, a divisão que existe na sociedade entre a classe trabalhadora, formada pelas camadas mais pobres que desempenham funções subalternas demandadas por quem está do outro lado da ponta, a elite. Essa mesma elite que é formada por uma minoria extremamente privilegiada e que no final das

contas, acaba tomando decisões que afetam drasticamente a vida daqueles que estão em condição de subserviência.

Diante disso, podemos compreender que a definição sobre a educação que se quer ofertar tem a ver com o tipo de sociedade que se pretende, basta observarmos as disputas que aconteceram ao longo da história da educação brasileira e em especial, as disputas envolvendo o Ensino Médio, em que políticos juntamente com empresários deram o tom capitalista às políticas educacionais alvos de disputas que seguem até hoje. Assim, Frigotto (2007) afirma:

As indicações históricas nos levam a concluir que, para o projeto societário historicamente até aqui dominante, mesmo em termos restritos de uma sociedade capitalista, não há necessidade da universalização da educação básica de efetiva qualidade, mormente o ensino médio e, como consequência, a ênfase da formação técnico-profissional e "tecnológica" é de caráter restrito e de alcance limitado (Frigotto, 2007, p. 1135).

Seguindo essa linha de pensamento, Canci, Cogo e Moll (2021) evidenciam que, ao longo da trajetória da educação brasileira, a luta pela democratização do acesso, pela garantia de permanência e pela conclusão dessa fase, assim como as demais etapas da Educação Básica, tem sido um desafio constante e ainda em curso. Estudos realizados pelas autoras indicam que não houve interesse em priorizar a educação básica, incluindo o Ensino Médio Integrado, na contramão disso, o que prevalece ainda é a desigualdade educacional, onde se observa a falta de investimento na universalização da educação básica de qualidade, contribuindo para aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais.

Isso implica dizer que uma minoria tem acesso a um ensino de excelência, alcançando melhores oportunidades de ascender socialmente, enquanto a maioria que recebem uma formação limitada enfrentam maiores dificuldades em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além do que a formação ofertada para os profissionais da educação ainda é inadequada, tendo em vista que o foco restrito na formação técnico-profissional e "tecnológica" pode não estar alinhado com as reais necessidades do mundo do trabalho e da sociedade como um todo. Isso pode levar a uma falta de preparação dos estudantes para lidar com os desafios complexos do mundo atual, que exigem habilidades mais abrangentes, como pensamento crítico, criatividade e capacidade de adaptação.

Desse modo, a superação do caráter restrito da formação técnico-profissional e tecnológica exige uma revisão dos valores e prioridades educacionais, visando uma educação mais integral, inclusiva e humanizada. Ciavatta (2014) destaca que há um

questionamento importante sobre essa dicotomia peculiar dos projetos educacionais na sociedade:

[...] educar todos, toda a população com as deficiências e os agravantes de trabalho escravo e abandono social, gerados por quatro séculos de colonização e um século de República edificada sobre os valores vigentes, modernizados sob o incipiente capitalismo? Ou educar apenas a parcela da população afeita às humanidades, às letras e às artes, herdeira do patrimônio fundiário, social e político do país? Que educação dar para uns e para outros? (Ciavatta, 2014, p. 34).

Ao refletir sobre isso, Bruxel, Santos e Borghetti (2024) evidenciam que a educação deve ser um instrumento poderoso de transformação social, capaz de romper com os ciclos de desigualdade e exclusão que permearam e permeiam a história do país. Para as autoras, educar apenas uma parcela da população, a elite herdeira de privilégios e riquezas, é insistir em perpetuar as disparidades sociais e limitar o desenvolvimento do país como um todo. É fundamental considerar que aqueles que sofreram com os efeitos de um passado opressor e excludente precisam de uma educação especialmente inclusiva, que os capacite a superar as dificuldades impostas por gerações anteriores.

Nessa perspectiva, a educação politécnica surge como representação da concepção de uma educação pautada na defesa de uma formação integrada ao Ensino Médio Integrado, baseando-se na indissociabilidade entre educação geral e educação profissional. Nesse sentido, Saviani (2003) sinaliza:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica (Saviani, 2003, p. 140).

Ramos (2014) em sua obra intitulada História e Política da Educação Profissional, traz contribuições significativas sobre a formação politécnica, na medida em que pontua que o ideário da Politecnia, surgiu diante do contexto da Lei nº 5692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, onde a formação específica ganhava maior ênfase em detrimento da formação geral.

Diante desse cenário, a autora pontua que a educação politécnica buscava superar a divisão entre educação básica e técnica, propondo uma formação que considerasse o ser humano de maneira integral, por meio de uma abordagem pedagógica e epistemológica que unisse ciência, cultura, humanismo e tecnologia, possibilitando o desenvolvimento completo das capacidades humanas, sem fragmentar o conhecimento ou as experiências educativas.

Em consonância, a existência de um projeto educacional que tenha a Politécnica como instrumento basilar, encontra-se intimamente ligada à oferta de uma educação voltada para o Ensino Médio integrado à educação profissional. Nesse devir, Ciavatta (2005) e Ramos (2014) utilizam o termo Ensino Médio integrado ao ensino técnico ou à Educação Profissional e Formação Integrada. A formação integrada é compreendida como aquela que “[...] *supera o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar*” (Ciavatta, 2005, p. 85). Nesse devir, Ciavatta (2005) e Ramos (2014), sinalizam que a formação integrada visa formar indivíduos capazes de agir e refletir de forma conjunta, permitindo que eles compreendam a interdependência e a complexidade das questões enfrentadas no cotidiano. Além do que, essa abordagem também fomenta a quebra de estereótipos e a promoção da igualdade de oportunidades, pois reconhece que todas as pessoas têm potencial tanto para executar quanto para planejar. Desse modo, a formação integrada busca eliminar barreiras e preconceitos que possam restringir as possibilidades de desenvolvimento humano.

Contudo, para que haja efetivamente uma formação integrada, é necessário, segundo Ciavatta (2005), se perguntar o que é integrar? Uma das possíveis respostas para essa pergunta pode ser encontrada nas palavras de Araújo e Frigotto (2015) conforme afirmação de que a elaboração de uma proposta curricular integrada deve, necessariamente, ocorrer de forma coletiva, envolvendo a organização do planejamento, além da definição de metodologias e objetivos.

Ferreira e Felzke (2021) indicam que a implementação de um currículo integrado representa uma oportunidade única para alcançar, de forma eficaz, uma educação integral, que permite explorar plenamente as possibilidades da prática pedagógica em todas as suas dimensões. Além disso, contribui para superar uma visão utilitarista do ensino, incentivando o desenvolvimento integral dos estudantes, envolvendo suas capacidades de pensar e sentir.

Todavia, de acordo com Crizel, Passos e Del Pino (2013), a integração curricular é um grande desafio para os sistemas educacionais brasileiros, pois exige uma reformulação do processo formativo. Esse processo deve permitir a formação de indivíduos independentes e intelectualmente competentes capazes de compreender e interagir com o contexto em que estão inseridos. Além disso, deve estimular que esses sujeitos possam agir sobre essa realidade, transformando-a a partir de suas aprendizagens e experiências. No âmbito do currículo, a integração se manifesta na

articulação entre os diversos conteúdos e disciplinas, de modo que os conhecimentos gerais e específicos sejam ensinados de forma integrada, permitindo que os estudantes compreendam como essas áreas se interconectam e se aplicam no mundo real.

2.2.2 CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A BNCC define as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), os temas transversais (como ética, cidadania, meio ambiente, entre outros), e as competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Ela não é um currículo em si, mas um referencial que orienta a construção dos currículos nas escolas e sistemas de ensino brasileiro.

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular tem respaldo legal diante da legislação brasileira e nesse sentido, Silva (2018) destaca:

[...] encontra-se na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em 2014 já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assevera a lei do Plano Nacional de Educação (Silva, 2018, p. 6).

No entanto, Calanzas, Silva e Nunes (2021) destacam que, apesar da construção desse documento normativo está assegurada com base nas leis brasileiras vigentes, isso não significa dizer que na prática, os brasileiros e brasileiras têm segurança quanto aos seus benefícios, cabendo então, uma análise mais aprofundada quanto aos contextos político, social e cultural em que cada uma delas foi estruturada.

Em consonância, Heleno (2017) aponta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao invés de promover uma transformação social por meio da educação, reforça uma estrutura de poder vigente, dificultando o acesso da classe trabalhadora a um ensino público, gratuito e de qualidade. O autor sugere que, ao manter as condições que favorecem as elites e perpetuar as desigualdades educacionais, a BNCC limita as oportunidades de mobilidade social para as classes populares. Assim, longe de ser um instrumento de inclusão, a BNCC, em sua essência, contribui para a manutenção das desigualdades e para a reprodução de um

sistema que privilegia os mais favorecidos, restringindo o potencial emancipador da educação para as camadas mais desfavorecidas.

Nesse sentido, Souza (2021), enfatiza que a construção da BNCC se deu em virtude de disputas acaloradas, protagonizadas por quatro principais grupos, tendo os neoliberais como primeiro grupo, cujo foco está na valorização do mercado e da iniciativa privada na educação.

Na perspectiva do autor, o segundo grupo é dos neoconservadores, que defendem um viés tradicionalista e conservador na educação, destacando o ensino de valores morais e religiosos, bem como uma maior rigidez nas abordagens pedagógicas. O autor sinaliza que, os populistas autoritários formam o terceiro grupo e defendem uma abordagem nacionalista e centralizada na educação, com uma ênfase na ideologia e valores que supostamente unificariam a nação. Para eles, a BNCC deve ser utilizada como uma ferramenta para disseminar sua visão específica da cultura e da história do país. Por fim, o autor revela que, a quarta força política representada na disputa pela BNCC é uma fração particular da classe média a favor das reformas. Esse grupo é composto por técnicos, políticos e alguns intelectuais que não se encaixam nos grupos anteriores.

Em conformidade, Rosa e Ferreira (2018) revelam que essas disputas foram acentuadas à medida em que o Movimento pela Base, constituído por instituições como: (i) Fundação Lemann; (ii) Instituto Natura; (iii) Fundação Roberto Marinho; (iv) Instituto Ayrton Senna, (v) Itaú BBA¹ (vi) Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE); (vii) Instituto Inspirare; (viii) Instituto Unibanco; (ix) UNDIME - União dos dirigentes Municipais de Pernambuco e Todos pela Educação, passou a liderar as negociações, modificando de forma consideravelmente o texto inicial, instituindo as competências como centralidade no processo formativo. Desse modo, O documento da BNCC do Ensino Médio (BNCCEM) define competência como “[...] a *mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*” (Brasil, 2018, p. 8).

¹ Itaú BBA - O Itaú BBA é o maior Corporate & Investment Bank da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo.

Embora o site oficial do Movimento pela Base², rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio, sinaliza que o objetivo maior dessas modificações foi conceber uma Base de qualidade, Rosa e Ferreira apresentam uma contraposição, ao afirmar que: [...] *“a partir da interferência do movimento houve uma mudança significativa no documento, tendo em vista que o estabelecimento das dez competências gerais passou a ser o foco central da educação”* (Rosa; Ferreira, 2018, p.116).

Essa centralização é alvo de constantes críticas por parte professores e estudiosos em educação, o que gera debates no cenário educacional brasileiro. Alguns desses argumentos incluem: Ambiguidade e falta de clareza, negligência do conhecimento acadêmico, ausência de evidências empíricas, falta de adequação com as realidades regionais e locais, falta de participação efetiva dos professores. A exposição desses argumentos corrobora para a existência de um desafio enorme que é a avaliação. Justamente porque a falta de critérios objetivos para avaliar a aquisição das competências pode gerar incertezas em relação ao progresso dos estudantes.

Entretanto, vale ressaltar que o debate em torno das competências não é um fenômeno oriundo da BNCC. Ferretti (2018, p. 304) ao fazer uma resenha sobre o livro de Marise Nogueira Ramos, intitulado *“A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?”*, apresenta o conceito de competência atribuindo esse conceito ao ensino técnico:

A pedagogia das competências é entendida pela autora como aquela na qual, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (Ferreti, 2018, p. 304).

Sob esse viés, Rodrigues (2016) argumenta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não deve ser compreendida apenas como um documento normativo, visto que, ele é sobretudo, prescritivo. Para ao autor, a elaboração do documento aconteceu em torno de habilidades e competências e expressa uma visão específica de educação, onde sua concepção está diretamente vinculada a escolhas políticas e éticas feitas por grupos que influenciam sua formulação, o que significa

² Movimento pela base (<https://movimentopelabase.org.br/>).

dizer que a Base não é apenas um documento técnico, mas também o resultado de debates e interesses ideológicos que moldam o direcionamento da educação no país.

Dessa forma, Souza (2021), reforça que a BNCC propõe um novo modelo curricular para o Ensino Médio, alinhado com interesses hegemônicos. Segundo a autora, essa reformulação reflete a dinâmica de poder que busca garantir a manutenção e ampliação das acumulações capitalistas. O currículo sugerido, ao priorizar determinadas habilidades e competências, acaba por fortalecer as estruturas sociais e econômicas existentes, promovendo uma educação que favorece as necessidades do mercado e das grandes corporações. Com isso, a BNCC torna-se uma ferramenta para perpetuar desigualdades, na medida em que orienta o ensino de acordo com os interesses de setores que dominam a economia, em vez de promover uma educação mais inclusiva e transformadora.

Nesse devir, Silva (2010), em sua obra *“Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”*, pontua que existem três principais perspectivas acerca do currículo, sendo elas: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. A primeira teoria se baseia em uma visão mais conservadora e centrada no conteúdo, em que o currículo é formado a partir de disciplinas acadêmicas e de um conjunto fixo de conteúdos preestabelecidos. Essa teoria desconsidera contextos econômicos, políticos e culturais, focando em questões técnicas baseadas numa visão fabril, direcionando o currículo para atender o sistema capitalista. Nas palavras de Silva (2010):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2010, p. 148).

Essa teoria vai de encontro à visão de Calanzas, Silva e Nunes (2021) na medida que os autores argumentam que a elaboração do currículo pode favorecer a reprodução das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista. Isso ocorre porque, ao enfatizar certos conhecimentos e habilidades em detrimento de outros, o currículo pode favorecer certos grupos ou classes sociais, perpetuando assim a concentração de poder e recursos nas mãos de uma minoria privilegiada.

As teorias críticas do currículo surgem como resposta crítica às teorias tradicionais, questionando suas bases ideológicas, estruturas de poder e formas de reprodução das desigualdades sociais. Vale enfatizar, que essas teorias têm suas

raízes nos movimentos sociais e intelectuais das décadas de 1960 e 1970, especialmente nas áreas da sociologia da educação e da filosofia da educação.

Sobre a relevância de alguns movimentos sociais que contribuíram em favor de uma nova abordagem para o currículo, Silva (2010) assinala que:

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2010, p. 29).

Assim como os movimentos sociais evidenciados anteriormente questionaram a ordem estabelecida e as múltiplas formas de opressão, Silva (2023), destaca que o currículo escolar também pode servir como um instrumento de dominação cultural e econômica, favorecendo grupos hegemônicos. Esses movimentos sociais não só trouxeram à tona a discussão sobre injustiças e exclusões, como também incentivaram críticas ao que tange a necessidade de um currículo que não só reconheça as contradições e desigualdades da sociedade, mas que também promova uma educação emancipadora, capaz de romper com a lógica de excluir e de questionar as ideologias dominantes.

Dando continuidade à discussão sobre as teorias do currículo, Silva (2010) aponta que as teorias pós-críticas propõem uma visão mais pluralista do poder, defendendo que ele não deve ser exercido de forma centralizada, visto que, esse tipo de descentralização é fundamental para evitar que qualquer grupo social seja vítima de opressão ou marginalização. Na concepção do autor, as teorias pós-críticas representam um avanço significativo em relação às teorias críticas tradicionais, na medida em que elas não apenas sustentam a crítica às estruturas de poder e desigualdade, mas também se aprofundam em questões mais complexas e específicas. Essas teorias buscam problematizar como o currículo e a educação estão relacionados não apenas às desigualdades sociais e econômicas, mas também a aspectos culturais, identitários e subjetivos.

Partindo da ideia de que o currículo é construído via disputas, Silva (2018) chama atenção para duas questões importantes relacionadas ao currículo que precisam ser consideradas: a tensão entre a pressão externa, liderada por governos, e, outra questão é a pressão interna, liderada por professores. Essas questões levantadas pelo autor possibilita uma reflexão importante sobre os caminhos que foram percorridos no Brasil em torno da aprovação da BNCC e do currículo que está

posto para atender a última etapa da educação básica, tendo em vista que a maior queixa dos professores diz respeito a não participação da categoria no processo de construção do texto que compõe o currículo. Essa não participação dos professores é inconcebível conforme descreve Lopes (2006):

O currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos da escola (Lopes, 2006, p. 30).

Em concordância, Souza (2021) reconhece que o currículo não é algo fixo, a depender de aspectos que vão desde características sociais à culturais e identitárias, o currículo pode assumir uma postura flexível, pois depende, em parte, dos processos de subjetivação, tendo em vista os múltiplos caminhos e itinerários formativos construídos ao longo do processo educacional, este instrumento fundamental para organização do trabalho educativo na escola, que se inscreve nos processos de disputas por um projeto de formação humana.

Contudo, a depender do currículo aprovado para o Novo Ensino Médio, o projeto de formação humana está longe de ser prioridade, pois, assim como mencionado, em detrimento da oferta de uma educação com foco na formação humana, o foco do currículo está concentrado nas competências. Em consonância, Silva (2018) destaca que:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania (Silva, 2018, p. 11)

Assim, Pereira (2022) constata que o currículo, na medida em que está inclinado para atender as demandas postas pelo mundo do trabalho, evidencia simplesmente um propósito de usar a escola como espaço de subordinação, visto que, a organização do trabalho educativo será simplesmente pensando para atender aos interesses advindos da globalização no contexto econômico e tecnológico. A autora pontua que na prática, o currículo que deveria ser o conjunto de conteúdo, metodologias, atividades e estratégias pedagógicas planejadas e organizadas pela escola para desenvolver a consciência crítica dos estudantes, tornou-se um documento extenso e superficial, sendo mais um instrumento a serviço do capitalismo.

Isso porque, de acordo com Calazans, Silva e Nunes (2021) a partir do momento em que o currículo é pensado sob a orientação de uma Base Curricular Comum, construída, por sua vez, sob fortes tensões, os conhecimentos definidos como essenciais, no final das contas, acabam sendo essenciais apenas para atender as intenções de grupos minoritários que trabalharam em favor de uma educação padronizada, reforçando sobretudo, as desigualdades entre as juventudes.

Nessa perspectiva, Silva (2018) pontua que essa padronização não leva em consideração o contexto de desigualdades existentes e não observa as condições de oferta mediante as fragilidades que norteiam o contexto escolar. Isso nos leva a acreditar que aquelas unidades de ensino que não conseguirem realizar as práticas pedagógicas prescritas na nova BNCC, podem ser consideradas ineficientes, pois o documento segue padronização específica e, independente do contexto que acompanha o processo de desenvolvimento da política educacional no âmbito da escola, os resultados devem ser obrigatoriamente alcançados.

2.2.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO

A Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei Federal nº 13.415/2017, compõem uma trajetória de tensões e disputas envolvendo as políticas públicas educacionais no Brasil, em especial, disputas envolvendo reformas direcionadas ao Ensino Médio, esta, que se configura como a última etapa da educação básica.

Apesar de a lei ter sido aprovada em 2017, os Estados da Federação começaram a implementar o Novo Ensino Médio nas respectivas redes de ensino a partir de 2022, obedecendo a seguinte lógica: (i) implementação para o 1º ano do Ensino Médio BNCC ;(ii) implementação para os 1º e 2º anos do Ensino Médio BNCC; 2024:(iii) implementação para todas as séries do Ensino Médio BNCC para 1º e 2º anos e Itinerários Formativos para o 3º ano.

Seguindo essa orientação do Governo Federal, Pernambuco entrou em cena como um dos estados pioneiros a estruturar essa implementação, isso porque, diante do alinhamento histórico entre grupos políticos do estado e os setores empresariais, houve um entendimento de que as mudanças propostas na estrutura do Ensino Médio, poderiam favorecer os interesses próprios destes grupos, estes, que, por sua vez, defendem a ideia de um currículo básico, mínimo. Assim, como assinala Freitas (2012):

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (Freitas, 2012, p. 389).

Nesse sentido, Silva (2022) evidencia que o processo de implementação do currículo do Novo Ensino Médio (NEM) em Pernambuco não foi realizado sob o aspecto da ingenuidade e nem foi imposto sem intencionalidade aparente, assim como pondera Alves e De Oliveira (2020), nenhuma política se faz no vazio. Isso nos leva a compreender que o percurso traçado até a aprovação do NEM foi feito pela via do empresariado, com base no discurso de que as juventudes precisam receber uma formação flexível para que consigam se adaptar à flexibilidade característica do mercado de trabalho moderno.

Nessa perspectiva, Lima e Lucas Gomes (2022) reforçam que do ponto de vista da influência do setor privado nas políticas públicas educacionais, observa-se que o período compreendido entre 1998 e 2006, época em que Jarbas Vasconcelos do partido intitulado Movimento Democrático Brasileiro (MDB), governou o Estado, houve um maior estreitamento nas relações entre público e o privado, tendo como resultado a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, impulsionando consequentemente, a abertura de outros nove centros de ensino.

De acordo com Leite (2009), esse movimento impulsionou a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO, onde cada unidade passaria a funcionar mediante critérios de garantia para a criação de Centros em outras regiões do estado, além do que, as formas de acesso para estudantes passariam a ser regulamentadas, e, por fim, caberia aos gestores e professores à adoção de formatos de gestão escolar, com ênfase na gestão por resultados. O autor ainda enfatiza que é importante salientar que todo esse processo de implantação do PROCENTRO ocorreu em meio a tensões impulsionadas por segmentos sociais, especialmente, aqueles segmentos que sinalizaram para o risco de uma privatização da Educação Pública em Pernambuco.

Em Pernambuco, a iniciativa privada teve atuação protagonista desde a criação do PROCENTRO, em 2014, a partir da parceria estabelecida com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), no entanto, em 2008, essa relação de parceria entre Governo e ICE foi rompida e a Secretaria Estadual de Educação – SEE-

PE passou a coordenação geral das ações. Assim, durante o primeiro mandato do Governador Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que compreendeu o período entre 2007-2010, houve a criação do Programa de Educação Integral (PEI), sob respaldo da Lei Complementar nº 125/2008, tendo continuidade ao longo dos dois governos Paulo Câmara, também do Partido Socialista Brasileiro (PSB), no período correspondente a 2015-2022, configurando-se como momento crítico/decisivo do ponto de vista da política educacional em Pernambuco.

Estudos de Lima e Lucas Gomes (2022) apontam que as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), que conhecemos hoje, são na essência, os antigos Centros de Ensino Experimental, que, ao longo dos anos, foram sendo expandidos para todas as regiões do Estado, assumindo caráter de política de educação integral para o Ensino Médio.

Desse modo, ao analisar a trajetória de implantação das políticas públicas educacionais do estado, verifica-se que os reformadores empresariais, conforme sinaliza Freitas (2012), assumem demasiada influência no campo das políticas públicas educacionais. Em Pernambuco, Silva (2019) sinaliza que essa conotação ganha ainda mais sentido quando verificamos que, mesmo diante dos cenários onde o campo progressista assumia gestão, houve fortes interferências dos setores privados envolvidos com pautas educacionais.

Nesse devir, o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, no dia 10 de fevereiro de 2021, por meio do Parecer nº 07/2021, em conformidade com as orientações e diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC/Ensino Médio (BRASIL, 2018), considerando alterações determinadas pela Lei 13.415/2017.

Entretanto, a aprovação dessa reforma em Pernambuco provocou momentos de grande tensão, isso porque, professores, estudantes e especialistas afirmavam que a reforma não iria proporcionar uma formação com foco no desenvolvimento das dimensões humanas, ao passo que, a ampliação da carga horária mínima nas escolas, a organização curricular para a oferta e a escolha dos itinerários formativos, vão de encontro a uma formação que se aproxima mais do desenvolvimento de competências voltadas para o mundo do trabalho.

O Currículo de Pernambuco, implementado em 2022, é composto por quatro Itinerários Formativos: (i) Investigação científica; (ii) Mediação e intervenção sociocultural; (iii) Processos criativos; (iv) Empreendedorismo, conforme as

respectivas áreas de conhecimento, mais um de Formação Técnica Profissional, totalizando cinco. Conforme Lima e Lucas Gomes (2022):

Os itinerários formativos são formados por conjuntos de unidades curriculares oferecidas semestralmente, tendo por finalidade promover a ampliação das aprendizagens em relação à FGB. As unidades podem ser: obrigatórias (para todos/as os/as estudantes de determinada Trilha), optativas (dependem da oferta de cada escola para aprofundamentos em dada Trilha), eletivas (são mais amplas e não relacionadas diretamente à Trilha escolhida) e, por fim, o projeto de vida, sendo obrigatório para todos/as os/as estudantes durante os três anos (Lima; Lucas Gomes, 2022, p. 325).

Identifica-se que os itinerários formativos visam promover a flexibilização do currículo, desencadeando numa fragmentação do conhecimento, pois, ao permitir que os estudantes escolham trilhas específicas mais direcionadas a determinadas áreas, há o risco de acontecer uma formação superficial e desarticulada, sem uma visão integrada das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a flexibilização do currículo, direcionada à implementação dos Itinerários Formativos, Ferretti e Silva (2017) discorrem sobre a necessidade de refletirmos sobre o termo flexibilização, pois, ao passo que é utilizado de maneira deslocada, pode representar liberdade de escolha. No entanto, se levarmos em consideração que essa parte do currículo é definida mediante a realidade da instituição de ensino, provavelmente nas escolas com boas estruturas haverá grande diversidade de Institutos Federais (IFs) para que os estudantes possam escolher, mas, tendo em vista a estrutura física e o aporte pedagógico da maioria das escolas públicas, essa oferta sofre uma redução drástica.

Diante dessa configuração, podemos compreender que o currículo de Pernambuco, instituído pela lei 13.415/2017, assim como impõe a BNCC, se configura, segundo Silva (2018), como um documento prescritivo, elaborado por uma minoria, que detém hegemonia sobre a classe trabalhadora, pois diferente da propaganda “Quem conhece, aprova”, veiculada pelo Ministério da Educação em 2016, o “conhecimento” aqui, nada mais é, do que uma tentativa de maquiar um discurso característico do governo antidemocrático e dos grupos empresariais que estiveram à frente dessa reforma.

2.3 JUVENTUDES

Ao longo da história, a concepção acerca de juventude foi construída sob diferentes perspectivas. Pesquisas reconhecidas oferecem uma compreensão do significado do ser jovem, conectando essa fase a elementos variados, como etnia,

corpo, gênero, classe social e até mesmo temas como lazer e violência Lopes (2016). Nesta seção, foi apresentado o conceito de juventude a partir das seguintes concepções: Faixa etária; Juventude enquanto categoria socialmente construída; Escola, juventude e projeto de vida.

2.3.1 NOÇÃO DE JUVENTUDE A PARTIR DA FAIXA ETÁRIA

Silva (2019) ao realizar estudos sobre projetos de vida dos jovens do Ensino Médio de escola pública, constatou que, historicamente, os conceitos acerca da juventude têm sido debatidos a partir de diferentes perspectivas. A autora pontua que, originalmente, a juventude é compreendida enquanto faixa etária, sendo caracterizada como um período de transição entre a infância e a vida adulta, onde acontecem transformações biológicas e psicológicas que preparam o indivíduo para a vida adulta.

Diante desse contexto de transformações biológicas e psicológicas observadas, Pais (2003), sugere que a juventude passou a ser interpretada pelo senso comum como um elemento de risco, que frequentemente questiona e transgride as normas previstas pela sociedade. Para o autor, essa percepção alimenta a construção de uma imagem da juventude como uma ameaça ao equilíbrio social, reforçando o entendimento de que os jovens estão associados a uma fase de instabilidade e imprevisibilidade.

Isso implica dizer, segundo Caú (2017), que em determinados contextos culturais, históricos ou teóricos, a juventude é vista de forma negativa, sendo associada a ameaças à sociedade, o que pode levar os jovens a serem estereotipados como agentes de desordem ou instabilidade social devido a comportamentos questionadores ou atitudes consideradas rebeldes nesta fase da vida. O autor ainda acrescenta que essa perspectiva enxerga a juventude como uma fase universal e uniforme, específica por mudanças físicas e psicológicas que são comuns a todos os jovens, independentemente de suas diferenças individuais. Em outras palavras, esta interpretação tende a generalizar a juventude como uma característica natural de transição que, por suas características desafiadoras, necessita de orientação e controle para que os jovens se ajustem aos valores e normas sociais existentes.

Nesse devir, a definição de juventude sob a perspectiva da faixa etária configura-se como “a melhor forma de reduzir todas as diferenças sociais e individuais reais a um denominador comum e universal” (Groppo, 2000, p.75). Desse modo, Lopes (2014) traz uma crítica complementar a essa perspectiva ao apontar que, ao

definir a juventude exclusivamente como uma etapa delimitada por faixa etária, essa fase da vida passa a ser vista com um tempo de duração limitado, como se a juventude fosse apenas um estágio intermediário, um período de passagem entre a infância e a vida adulta.

Ao trazer essa discussão para o campo da legislação brasileira, Silva (2019) enfatiza que em termos de faixa etária, a juventude é compreendida como o grupo de pessoas entre 15 e 29 anos. Essa definição, segundo a autora, foi oficialmente estabelecida em 13 de julho de 2010, quando o Congresso Nacional aprovou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 42/2008. A emenda incorporou o termo juventude à Constituição Federal, consolidando o reconhecimento dessa fase da vida como um período único e essencial, marcado por desafios, oportunidades e direitos específicos, fundamentais para o desenvolvimento social e individual dos jovens.

2.3.2 JUVENTUDE ENQUANTO CATEGORIA SOCIAL CONSTRUÍDA

A investigação acerca da categoria juventude tem recebido atenção significativa, especialmente nas últimas décadas, ganhando relevância no Brasil com os estudos de, entre outros, Groppo (2000), Dayrell (2003) e Abramo e Branco (2005). Contudo, o desejo de entender quem são esses novos sujeitos sociais não é recente e nem estática.

Para Dayrell (2003), essa compreensão varia conforme o contexto cultural e histórico de cada sociedade, assumindo significados diferentes de acordo com o tempo e o lugar. A autora aprofunda essa ideia ao sugerir que a Sociologia é a área do conhecimento que mais contribui para as discussões sobre juventude, que seu foco é estudar e interpretar as dinâmicas sociais.

Em conformidade, Groppo (2000) aponta que, historicamente, a Sociologia da Juventude aborda a questão juvenil a partir de duas perspectivas principais. A primeira, discutida no tópico anterior, percebe a juventude como um grupo social homogêneo, em que o fator predominante é a faixa etária dos indivíduos. A segunda perspectiva trata a juventude como um conjunto social diversificado, composto por jovens de diferentes classes sociais, variadas condições econômicas e múltiplos interesses. Ancorada nessa segunda perspectiva, Caú (2017), sinaliza que os estudos sobre a juventude têm se expandido e se aprofundado em diversas áreas do conhecimento, possibilitando uma compreensão mais ampla e rica sobre essa fase da

vida. O autor sinaliza que esses avanços possibilitaram analisar uma série de temas interligados que ajudaram a explicar a experiência juvenil de maneira mais completa.

Nessa perspectiva, Abramo e Branco (2005) defendem que os estudos sobre juventude tiveram crescimento considerável devido a compreensão de que esta se configura como etapa preparatória essencial, em que os indivíduos se moldam para desempenhar papéis sociais e econômicos, sustentando e renovando o tecido social. Na Visão do autor, isso reforça a necessidade de estudos interdisciplinares que considerem os múltiplos aspectos da juventude, como sua relação com o trabalho, a educação, a cultura e a identidade.

Essa análise interdisciplinar da juventude encontra eco no existencialismo defendido por Sartre (1987), na medida em que os jovens, ao lidarem com questões de trabalho, educação, cultura e identidade, estão constantemente confrontando sua liberdade, responsabilidade e capacidade de autodefinição. Visto que é durante esse período que os jovens enfrentam decisões significativas que moldam sua trajetória pessoal e profissional, confrontando expectativas sociais e buscando construir uma identidade própria. O que implica dizer que, ao escolher uma carreira, questionar valores culturais ou assumir determinadas posições em relação à educação, os jovens exercem sua liberdade existencial enquanto indivíduos que compõe um grupo social. Conforme destaca Caú (2017):

A compreensão da juventude como um grupo social que partilha de desejos, vontades e propósitos e precisa ter oportunidade de vivenciar e intercambiar um acervo de experiências em que se ampliem suas condições de escolhas, mas, ao mesmo tempo, que seja apreendido como membro de uma coletividade que vai constituindo-se na relação com os outros (Caú, 2017, p. 51).

O autor ainda discorre que os jovens não devem ser reduzidos a fatores biológicos e psicológicos, como transição entre a infância e a vida adulta, pois compreender verdadeiramente a juventude exige uma abordagem mais ampla, que considere não apenas os fatores biológicos, mas também o contexto social, cultural e econômico em que os jovens estão inseridos. O que nos leva a compreender que os jovens são mais do que uma fase de transição ou uma categoria definida por características universais.

Para Groppo (2000), são pessoas com múltiplas facetas e capacidades, que vivem, aprendem e se desenvolvem dentro de contextos complexos e variados, e, que, portanto, para compreendê-los plenamente, é preciso enxergar cada jovem como um ser humano único, com histórias de vidas singulares e projetos de vida específicos.

A complexidade da experiência juvenil, analisada pelo autor ganha contornos ainda mais nítidos quando a situamos no contexto das transformações sociais em constante movimento. Nessa dinâmica, Guimarães e Groppo (2022, p. 2) sublinham que: “[...] os jovens emergem como atores sociais de destaque, refletindo as mudanças e reconfigurações desse contexto”. Para esses autores, os jovens não são meros espectadores ou receptores das mudanças sociais, ao contrário, eles participam e moldam essas transformações, se configurando tanto como produto dessas mudanças quanto como agentes que as impulsionam, seja por meio de novos padrões de comportamento, pelo uso de tecnologias emergentes, pela participação em movimentos sociais, ou pela redefinição de valores e normas em áreas como trabalho, educação, política e relações sociais.

De maneira congruente, Bourdieu (1983), em seus estudos sobre Juventude e capital cultural, questiona a ideia de que a juventude possa ser reduzida a uma definição simples e universal, pois, para ele, a juventude é uma categoria socialmente construída, variando conforme os contextos históricos, culturais e sociais. O autor segue afirmando que o conceito de juventude funciona como um mecanismo de poder, utilizado para criar distinções dentro da sociedade.

Em alinhamento, Abramo e Branco (2005) afirmam que a realidade da juventude envolve desvendar as múltiplas interações de jovens como sujeitos diversos. Estes, que, segundo os autores, constroem relações sociais com os outros e moldam sua subjetividade a partir das vivências ao longo de suas trajetórias.

Entretanto, construir essa noção de juventude a partir da perspectiva da diversidade, implica segundo Dayrell (2003) em:

Considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (Dayrell, 2003, p. 42).

O autor aprofunda essa ideia ao enfatizar que esse período se caracteriza pela busca de autonomia, pela construção de projetos de vida e pela vontade de transformação social, fatores que se articulam com os contextos educacionais, familiares, laborais e comunitários em que os jovens se encontram. Ainda segundo Dayrell (2003) o sujeito é visto como um ser humano inserido em um mundo com uma história própria, motivado por desejos que impulsionam suas ações. Nessa mesma visão, a autora ainda discorre que o jovem se configura como um sujeito social que

interage continuamente com outros indivíduos, que, por sua vez, também participam ativamente desse processo de construção coletiva.

2.4 ESCOLA, JUVENTUDE E PROJETOS DE VIDA

Ao longo da história, a escola tem ocupado uma posição central nos debates e nas discussões acerca das políticas públicas educacionais brasileiras, Silva (2018). Esse fenômeno, segundo a autora, decorre da importância crucial que a escola exerce na formação das novas gerações, a medida em que essa instituição não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também desempenha um papel significativo na construção de valores, comportamentos e habilidades que moldam os cidadãos do futuro.

Essa noção de relevância da escola pode ser observada também sob a ótica do reconhecimento social da categoria juvenil, visto que, conforme pontuam Klein e Arantes (2016): “[...] uma vez que o caráter preparatório e de transitoriedade atribuído a essa fase da vida consolida-se com a extensão da educação escolar, destinada a preparar os jovens para a vida adulta” (Klein e Arantes, 2016, p. 6). Essa visão preparatória encontra desdobramento nas observações de Sposito e Galvão (2004), que identificaram, a partir de depoimentos de jovens, uma relação instrumental com o aprendizado escolar, considerando que, muitos jovens enxergam o conhecimento adquirido na escola apenas como um meio de conquistar o diploma, necessário para abrir portas no futuro.

Abramo e Branco (2005), defendem que para ter uma compressão assertiva acerca da presença da juventude no ambiente escolar, é essencial direcionar nossa atenção aos estudantes do Ensino Médio, estes que, comumente estão na faixa etária de 15 a 24 anos, cabendo investigar com o olhar atento todo o contexto no qual esse público está inserido, para que, a partir disso, seja possível analisar como acontece as interações entre os jovens e a escola. Isso porque, segundo Dayrell (2007), “[o] jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores” (Dayrell, 2007, p, 5).

Diante disso, o autor enfatiza que esses jovens, pertencentes a uma geração marcada pela globalização, pela digitalização e pelas mudanças nas estruturas familiares e sociais, apresentam singularidades significativas em relação às gerações anteriores, tanto em termos de interesses, quanto de linguagem, modos de interação

e valores. Todas essas nuances interferem como esses jovens se relacionam com o tempo: *“A velocidade das transformações tecnológicas, da globalização e do crescimento do individualismo institucionalizado interfere nas possibilidades de produção social dos jovens e na forma com que eles se relacionam com o tempo”* (Leão, Dayrell, Reis, 2011, p.1073).

A escola, nesse contexto, de acordo com Silva (2010), precisa se apresentar como um espaço dinâmico, acolhedor e plural, onde diferentes saberes, culturas e perspectivas podem ser integrados. Na visão do autor, é essencial que a escola promova um ambiente no qual o jovem se sinta ouvido, respeitado e estimulado a participar ativamente do processo educativo e isso implica ir além da simples transmissão de conteúdo, criando condições para que os jovens desenvolvam sua autonomia, senso crítico e capacidade de interação social.

Nessa mesma direção, Costa (2001) chama atenção para o fato de que essa autonomia não diz respeito apenas a capacidade de tomar decisões individualmente, mas sim de se envolver de forma consciente, ética e responsável na sociedade. Além disso, O autor indica que os jovens, além de portadores de entusiasmos e de vitalidade para a ação, são dotados também de pensamento e de palavra, o que pode os colocar na condição de protagonistas, onde esse protagonismo juvenil pode funcionar como um caminho para a educação democrática, tendo como foco essencial, o desenvolvimento das competências críticas, criativas e participativas dos jovens, permitindo que eles adquiram autonomia para participar ativamente de projetos sociais, iniciativas comunitárias ou discussão sobre políticas públicas.

Dayrell (2007) reforça que a escola é o espaço onde os resultados da vida juvenil devem emergir, permitindo que os jovens experimentem, reflitam e projetem seu futuro:

A escola contribui para a sociabilidade da juventude, e isso nos leva à reflexão sobre qual o papel da Educação com a realização do futuro do (a) jovem. É por meio da instituição escolar que os resultados internos à vida juvenil devem aparecer. Tais afirmações fazem parte da grande complexidade que compõe a juventude (Dayrell, 2007, p. 2).

Para os autores, a complexidade da juventude, portanto, encontra na escola o terreno fértil para florescer, conectando o presente das vivências escolares ao futuro da realização pessoal e coletiva, considerando o potencial do jovem enquanto agente transformador, aprendendo a equilibrar entusiasmo com reflexão crítica, ação com

responsabilidade, e individualidade com o compromisso com o bem comum, projeto de vida individual e projeto de vida coletivo.

Alves e De Oliveira (2020) nos convidam a refletir sobre o significado de projeto, tendo em vista que projeto é um termo frequentemente vinculado a uma concepção técnica e estruturada, que envolve a definição de etapas sequenciais para realizar uma tarefa específica. Contudo, os autores argumentam que projetar é um ato que vai além do simples planejamento, é, contudo, um processo que reflete os aspectos pessoais de cada indivíduo, moldando e sendo moldado pelas diversas formas de ser e existir no contexto social.

De forma congruente, Silva e Danza (2022) afirmam que a compreensão de que projetar faz parte do cotidiano das pessoas de todas as idades, inclusive dos jovens, levou William Damon, coordenador do Centro de Estudos sobre a adolescência da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, a coordenar uma investigação com 400 jovens americanos sobre as perspectivas de futuro e os sentidos atribuídos a vida. Como resultado dessa investigação, criou-se um conceito conhecido como *purpose*. Assim, para Damon (2009, p. 53), *purpose* é “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”.

No Brasil, o conceito de *purpose*, poderia ser traduzido de modo literal como propósito (Silva e Danza, 2022). No entanto, os autores defendem que essa definição deve ser compreendida sob a ótica de que há intenção de conquistar algo no futuro, ou seja, a ideia de estabilidade mínima é crucial, pois permite que o propósito funcione como uma bússola em um cenário muitas vezes mutável. Ao mesmo tempo, a estabilidade mencionada não implica rigidez, mas uma direção suficientemente firme para guiar uma pessoa em sua jornada, mesmo diante de desafios ou mudanças.

Bundick (2009) aborda o conceito de propósito como algo que transcende interesses puramente individuais e conecta a intenção pessoal a um impacto ético e positivo na sociedade ou no ambiente ao redor. O autor enfatiza que um propósito verdadeiramente robusto e duradouro não é apenas significativo para uma pessoa que o adota, mas também é orientado por um sentido ético considerando o contexto coletivo. No entanto, estudos realizados por Klein e Arantes (2016) abordam a necessidade de analisar esse conceito a partir da complexidade que ela exige, pois, para além de enxergar a intenção do ponto de vista puramente imaterial, é preciso entender de que forma isso se traduz em realidade material.

É com base nessas contribuições acerca desse universo complexo que envolve conceitos como projeto e propósito que se consolida o termo “projeto de vida” (Danza, 2014). A autora destaca que essa expressão é pertinente porque remete a uma postura proativa, que busca antecipar e estruturar o futuro com base em um planejamento flexível, onde esse planejamento não apenas organiza as ações futuras, mas também se mantém aberto às adaptações possíveis, acompanhando as transformações naturais da vida. Sendo assim, os projetos de vida de acordo com Vianna (2014) Projetos de vida são as aspirações que os indivíduos definam para orientar sua trajetória, refletindo o que desejam conquistar e realizar ao longo de sua existência, ou seja:

Projetos de vida são aquilo que os indivíduos querem e intencionam fazer com sua vida. Essa dualidade entre projeto de forma geral e projeto individual é discutido por sobre duas visões, uma que considera a existência humana e a outra que considera a essência humana. Ambas tomam caminhos diferentes quando colocadas sob análises de questões sociais, sobretudo, com questões econômicas (Vianna, 2014, p.8).

Essa análise das questões sociais e em especial, das questões econômicas, conforme Alves e De Oliveira (2020), se configura como essencial para obtermos uma compreensão assertiva acerca do conceito de projeto de vida. A autora ainda examina que, diante de um contexto regido pelo sistema capitalista, o projeto de vida pode se tornar uma ferramenta de alienação e dominação, visto que, sob essa lógica, os indivíduos muitas vezes são levados a construir seus projetos de vida não com base em seus desejos genuínos, mas a partir de valores e metas ditadas pelas exigências do mercado e dos meios de produção.

Além disso, o trabalho, embora principal meio de sustento humano, é frequentemente resultado de uma relação opressiva, marcada pela exploração e pela perda da autonomia. O autor sugere que a construção do projeto de vida, quando influenciada por essas condições, pode levar à negação da verdadeira identidade e experiência do indivíduo, reforçando a alienação em todas as esferas sociais. Assim, o projeto de vida, em vez de ser uma expressão de liberdade e autorrealização, pode se tornar mais uma ferramenta para reforçar as desigualdades historicamente existentes.

3 UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, foi apresentado a unidade curricular Projeto de Vida no Ensino Médio Integrado, abordando os fundamentos, as concepções e os eixos estruturantes dessa unidade curricular, além de trazer experiências relacionadas ao desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica.

3.1 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

O Projeto de Vida (PV) constitui uma das principais propostas da Reforma do Ensino Médio, compondo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob o respaldo da Lei nº 13.415/2017. A oferta deste componente pode variar de acordo com a estrutura curricular adotada por cada estado e escola, podendo ser por meio de disciplina específica, com aulas regulares ao longo dos três anos do Ensino Médio, como também, pode acontecer por meio de eletivas ou de ações integradoras educativas (Silva, 2018).

Nesse contexto, é essencial considerar que Projeto de Vida está também entre as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC para nortear o processo de ensino e aprendizagem no Novo Ensino Médio. Assim, a competência 6 que envolve o trabalho e o projeto de vida, busca desenvolver nos estudantes a capacidade de gerir suas vidas, estabelecendo metas e perseguindo seus objetivos (Silva e Moraes, 2022). Na visão dos autores, tanto do ponto de vista da BNCC quanto da Lei 13.415/2017, o projeto de vida se consolida como uma unidade curricular fundamental no Novo Ensino Médio, proporcionando um espaço estruturado para que os estudantes reflitam sobre seus valores, interesses e aspirações futuras.

Nesse sentido, como diretrizes para a implementação do Projeto de Vida como unidade curricular do Novo Ensino Médio, o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) disponibiliza em seu site oficial, um documento que apresenta um leque diversificado de possibilidades pedagógicas. Ao analisar este documento, Silva (2023) enfatiza que a integração aos Itinerários Formativos, a definição de um currículo específico e a flexibilidade na carga horária que pode variar entre 160h e 600h, dependendo da organização escolar, demonstram a intenção de oferecer uma unidade curricular dinâmica e adaptável às diferentes realidades escolares.

Além de propor diretrizes adaptáveis a diversas realidades escolares, o documento orientador do CONSED reforça o alinhamento do Projeto de Vida com os

princípios estabelecidos pela BNCC. Nesse contexto, a competência relacionada ao Trabalho e ao Projeto de Vida destaca-se por seu foco em:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p.35).

Isso mostra que a perspectiva da competência 6 (seis) da BNCC está em consonância com a orientação do CONSED, que prevê uma carga horária ajustável às particularidades de cada escola, permitindo a construção de projetos personalizados, possibilitando segundo os defensores da reforma, a construção de projetos personalizados e significativos com ênfase no desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse movimento de defesa da reforma do Ensino Médio, André (2021) evidencia que a lei nº 13.415/2017 garante que a formação dos estudantes em PV é norteada com base na concepção de formação integral, ampliando o universo de possibilidades e incentivando a reflexão sobre as diversas dimensões da vida, permitindo que os jovens façam escolhas mais conscientes e alinhadas com seus objetivos e valores. Essa concepção de educação também é defendida por Costa (2001) ao propor um conceito de Projeto de Vida que se fundamenta nos Quatro Pilares da Educação, integrando-os aos princípios da Pedagogia da Presença, do Protagonismo Juvenil e da Educação Interdimensional. Silva (2019) afirma que esse modelo denominado "Escola da Escolha" foi desenvolvido para o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Além de que, o modelo propõe tornar a escola mais atrativa e alinhada às necessidades e interesses dos estudantes, incentivando-os a permanecerem e concluírem seus estudos.

Contudo, há questionamentos que norteiam essa sinalização em defesa da concepção de uma formação orientada para o desenvolvimento da educação integral no Novo Ensino Médio e, respectivamente na unidade curricular Projeto de Vida. Ferreti e Silva (2017) sublinham que, embora os documentos orientadores atestem a oferta de uma educação integral, onde o estudante possa fazer escolhas conscientes, tanto do ponto de vista pessoal como profissional, ao mesmo tempo, observa-se que o foco está no desenvolvimento de competências baseadas em ideias individualistas,

onde o fracasso quanto ao não desenvolvimento das competências, está atrelado, simplesmente a problemas relacionados aos indivíduos. Isso porque:

O sentido das competências nos faz acreditar numa ideia falsa de que a desigualdades existem devido a problemas individuais dos sujeitos, estes, que por sua vez, não se esforçaram ou não são competentes o suficiente para obterem qualificação (Ferreti e Silva 2017, p. 398).

Ramos (2014) sustenta que essa tendência de individualizar as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso escolar e profissional, desconsiderando as desigualdades sociais e as dinâmicas do mercado de trabalho faz parte da essência da pedagogia das competências. Pedagogia esta, que, segundo Silva (2019), encontra respaldo na BNCC e no Novo Ensino Médio (NEM), com ênfase no desenvolvimento de competências individuais, tanto no contexto da educação integral quanto da empregabilidade, reforçando a ideia de que os problemas sociais são resultado de déficits individuais, obscurecendo as questões estruturais que limitam as oportunidades de cada sujeito.

Embora a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) tenha intensificado o debate em torno de um projeto de vida focado no desenvolvimento de competências, é importante ressaltar que as preocupações com a individualização das responsabilidades e a desconsideração das desigualdades sociais na educação não são recentes. Como apontam Braggio e Silva (2023), essas discussões estavam presentes em documentos anteriores, como o parecer nº 15/1998. Dessa forma, a centralidade do Projeto de Vida no NEM se insere em um debate mais amplo e complexo sobre as finalidades da educação e as formas de organizar o currículo escolar.

Alves e De Oliveira (2020) enfatizam que essa centralização do projeto de vida nas reformas educacionais recentes, não acontece de maneira ingênua, ela é sobretudo, um reflexo de como as competências gerais impostas pela BNCC assumem protagonismo relevante, em detrimento da oferta de eixos formativos que possibilitem verdadeiramente o desenvolvimento integral dos estudantes. Diante do exposto, essa análise sobre os fundamentos e as concepções que norteiam a unidade curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, deve ter como ponto de partida, a compreensão de que o PV é parte integrante do NEM e da BNCC, documentos elaborados e aprovados sob a influência de grupos políticos e empresariais, estes que, segundo Ferreti (2018) atuam historicamente, para aprovar reformas educacionais sob a justificativa de que a escola por si só, não é capaz de gerenciar e resolver os

problemas existentes, e , por esse motivo, apontam possíveis soluções baseadas em concepções neoliberais e gerencialistas.

Em alinhamento, Silva (2018) nos convida a uma reflexão profunda sobre o papel das reformas curriculares na resolução dos problemas educacionais, alertando que, embora as reformas sejam ferramentas importantes, elas não são uma solução mágica para todos os desafios que as instituições de ensino enfrentam. A autora ainda alerta que as reformas curriculares são apenas uma parte da solução, pois os problemas educacionais têm raízes mais profundas, como questões políticas, pedagógicas ou metodológicas.

Contudo, essa linha de pensamento não foi adotada durante os governos Temer e Bolsonaro, a medida em que ambos, atuaram em regime de urgência para aprovar a reforma do Ensino Médio sob a justificativa da necessidade de atualização curricular para atender as demandas do mundo do trabalho, preparando os estudantes para serem protagonistas das suas histórias de vida mediante ao contexto contemporâneo (Silva, 2019). Logo, para atender essas demandas, a Lei nº 13.415/2017 incorporou o componente Projeto de Vida, estabelecendo:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, 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” (Brasil, 2017).

Ao determinar que os currículos devem estar voltados para a construção do projeto de vida dos estudantes, a legislação confere aos professores a responsabilidade de mediar esse processo (Silva, 2019). Essa atribuição, segundo a autora, exige, no entanto, uma formação específica para os docentes e um acompanhamento contínuo, a fim de que possam desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Lopes (2019) sinaliza que a atuação docente direcionada à integração curricular para projeto de vida, deve pressupor alguns questionamentos:

Como conceber o ajuste a um projeto de vida? Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? (Lopes, 2019, p. 68).

Cabral (2022) sugere que esses questionamentos devem ser realizados considerando o contexto de desigualdades, ao passo que, aos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, o direito de projetar ou planejar o futuro parece não pertencer a eles, pois, diante das dificuldades que lhes são apresentadas no contexto

em que vivem, o futuro parece ser algo pouco provável. A autora complementa que essa desigualdade fica, ainda mais, acentuada quando se identifica que o novo currículo compreende a juventude numa perspectiva homogênea, ignorando o fato de que o universo escolar é formado por juventudes plurais, ou seja, por jovens que se distinguem por desigualdades sociais relacionadas a raça, gênero e diferenças culturais.

Entretanto, para amenizar os ruídos quanto a formação específica em projeto de vida no novo Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação-Geral de Ensino Médio, enviou em 2019, um conjunto de documentos às secretarias estaduais de educação para auxiliar na criação de planos mais flexíveis para o Novo Ensino Médio. Esses materiais, segundo Silva (2023), estão focados no Projeto de Vida e visam oferecer orientações pedagógicas e práticas para a implementação dessa nova etapa da educação, especialmente no que diz respeito à formação integral dos estudantes. Dentre esses materiais, destacam-se três:

Orientações para a construção das propostas de flexibilização curricular; orientação pedagógica para trabalho com projeto de vida enquanto componente curricular e práticas pedagógicas de formação integral no ensino médio de tempo Integral (Silva, 2023, p. 57).

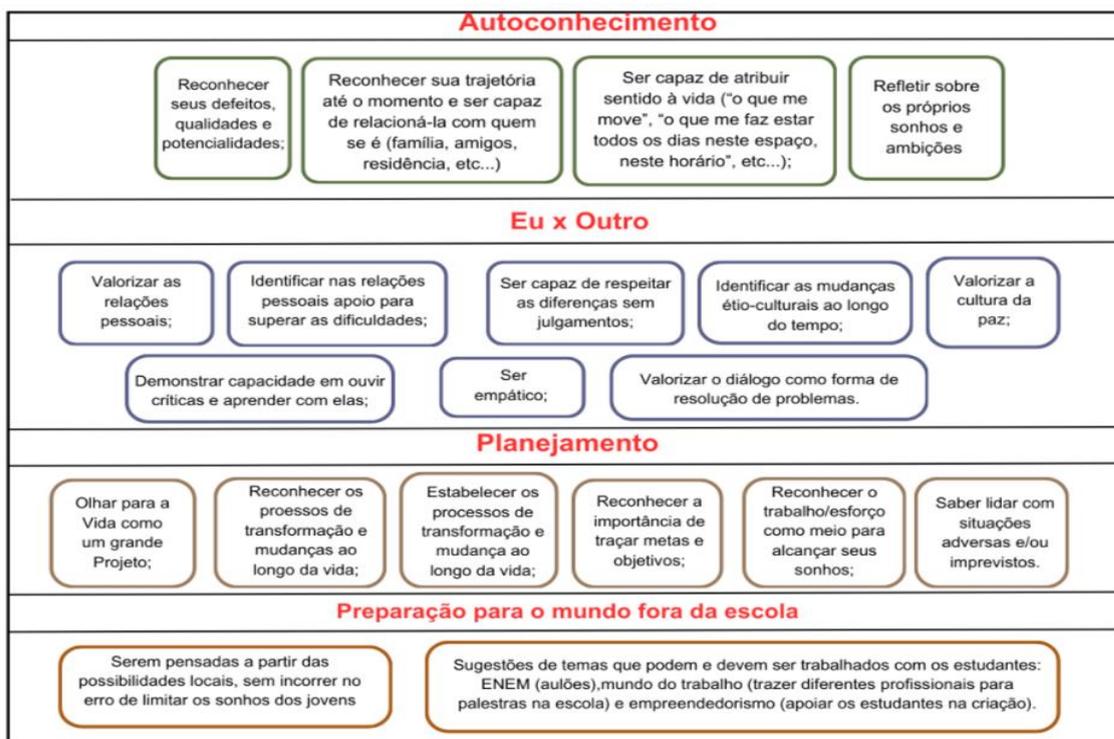
Em se tratando do documento orientador que versa sobre as propostas de flexibilização (Brasil, 2019), as instituições de ensino devem realizar atividades curriculares direcionadas à construção de um olhar mais crítico e reflexivo sobre o futuro dos estudantes. Nesse contexto, há uma indicação de que a escola assume o papel de orientadora, proporcionando um ambiente propício para que os jovens possam construir seus projetos de vida de forma autônoma e consciente.

Silva (2023) diz que o documento que trata das orientações Pedagógicas para trabalho com Projeto de Vida, é apresentado um conjunto de diretrizes que abrangem desde a fundamentação teórica do Projeto de Vida até a elaboração de atividades práticas, passando pela seleção de metodologias e recursos pedagógicos adequados.

No caso do documento Orientação Pedagógica para o trabalho com Projeto de Vida (Brasil, 2019) o Projeto de Vida é apresentado como uma metodologia abrangente, que transcende a mera escolha profissional, visando o desenvolvimento integral do estudante. O documento ainda enfatiza a importância de um trabalho pedagógico que valorize a interdisciplinaridade, o protagonismo estudantil e a utilização de recursos diversos, além de destacar a necessidade de formação continuada dos professores para a implementação eficaz do Projeto de Vida.

Silva (2023) destaca que o documento orientação pedagógica para o trabalho com projeto de vida enquanto unidade curricular, estrutura-se em torno de 4 (quatro) eixos e habilidades inter-relacionados: (i) Autoconhecimento, (ii) Eu x Outro, (iii) Planejamento e (iv) Preparação para o mundo fora da escola. Esses eixos podem ser observados na Figura 1.

Figura 1: Eixos temáticos da unidade curricular Projeto de Vida.



Fonte: A Autora.

O documento orientador Práticas Pedagógicas de Formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral (Brasil, 2019) apresenta o projeto de vida como um percurso de autoconhecimento e planejamento que acompanha o estudante em sua trajetória escolar. Essa metodologia, ao estimular a reflexão sobre identidade, aspirações e objetivos, possibilita a construção de um itinerário formativo mais autônomo e significativo.

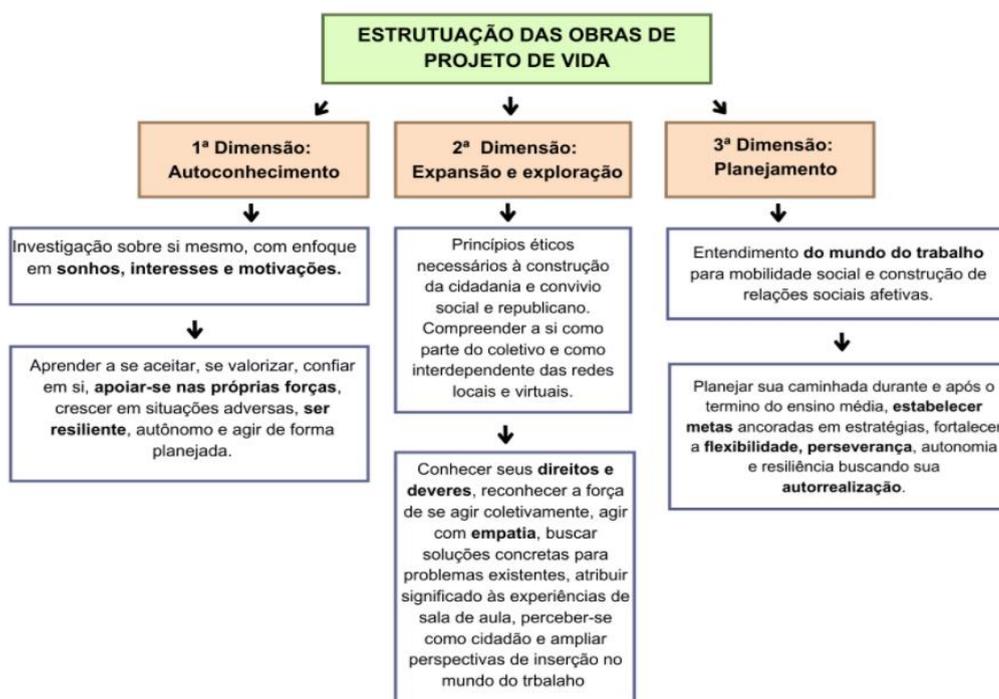
Ainda nessa perspectiva de criar mecanismos e documentos orientadores para possibilitar a implementação de currículos mais flexíveis nos estados, o Ministério da Educação (MEC) com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) criou a "frente Currículo e Ensino Médio", comissão formada com o objetivo de "auxiliar na elaboração de currículos coerentes e consistentes nas 27 unidades da federação" (Frente, 2019, p. 4).

Entre as contribuições dessa comissão, destaca-se a elaboração do edital 03/2019, lançado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o intuito de selecionar coleções didáticas voltadas ao PV, com coleções elaboradas em volume único e estruturadas de forma a promover o desenvolvimento das competências gerais 6 e 7 da BNCC-EM (Brasil, 2019).

A estrutura proposta para coleções didáticas divide-se em três dimensões Inter-relacionadas: Autoconhecimento: 1 - O encontro consigo; 2 - Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo; e 3 - Planejamento: o encontro com o futuro e o nós (Brasil, 2019). Essa organização visa promover um processo de reflexão e construção pessoal, que envolve o encontro consigo mesmo, com o outro e com o mundo, culminando na projeção de um futuro profissional e pessoal.

Vale ressaltar que, embora não sejam estabelecidos conteúdo específicos a serem trabalhados na unidade curricular Projeto de Vida, o edital impõe algumas temáticas que necessariamente, devem ser consideradas. Nesse devir, Reis e Silveira (2024, p.77) apresentam o detalhamento temático imposto pelo edital para cada dimensão, conforme a Figura 2.

Figura 2: Estrutura do conteúdo para o PV.



Fonte: A Autora.

Essa análise realizada por Reis e Silveira (2024) corrobora com estudos de Silva e Araújo (2021) acerca dos critérios que compõem o edital, os autores confirmam

que há de fato, sinalização para que as obras selecionadas valorizem a diversidade de saberes e vivências culturais, incentivando a apropriação de conhecimentos e experiências que permitam aos estudantes estabelecerem conexões entre o mundo do trabalho e seu projeto de vida.

Ao realizar análise sobre as obras selecionadas com base nas temáticas apresentadas no edital, Reis e Silveira (2024, p. 78) revelam que os principais conteúdos desenvolvidos nos capítulos dos livros selecionados via edital, estão relacionados “às *emoções, ao mundo do trabalho, cidadania, consciência ambiental, planejamento do futuro*”, além de empreendedorismo, sustentabilidade, autoconhecimento e educação financeira.

Nesse sentido, as diretrizes para a implementação do Projeto de Vida como unidade curricular do Ensino Médio apresentam, segundo o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) um leque diversificado de possibilidades pedagógicas. Silva (2023) enfatiza que o documento orientador disponibilizado pelo CONSED indica que a integração aos Itinerários Formativos, a definição de um currículo específico e a flexibilidade na carga horária que pode variar entre 160h e 600h, dependendo da organização escolar, demonstram a intenção de oferecer uma unidade curricular dinâmico e adaptável às diferentes realidades escolares.

Desse modo, a orientação do CONSED é que cada um dos 27 estados que compõe a federação, elabore seus currículos e implementem a unidade curricular Projeto de Vida com vistas ao desenvolvimento pleno dos estudantes, princípio norteador da educação integral. No entanto, a Lei nº 13.415/2017, reporta aos estados, a responsabilidade de organizar seus currículos conforme especificidade encontradas.

3.2 EIXO ESTRUTURANTE DA UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

3.2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA– BREVE HISTÓRICO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui uma trajetória histórica que se confunde com a própria evolução da humanidade. Desde os primórdios, a transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas era fundamental para a sobrevivência e o desenvolvimento das sociedades.

Vieira e Souza (2016) pontuam que a aprendizagem, nesse contexto, ocorria de maneira informal, por meio da observação, da imitação e da prática repetitiva, permitindo a transmissão intergeracional de saberes essenciais à produção de

ferramentas, instrumentos e outros artefatos. No entanto, os autores observam que ao longo do tempo, a formalização da educação técnica passou a refletir as transformações sociais, incluindo as desigualdades que marcaram a história de muitos países.

No contexto brasileiro, uma análise da EPT realizada por autores como Kuenzer (2007), Moura (2007), Saviani (2003), Ciavatta e Ramos (2012) revela uma estrutura dual, que perpetuava as desigualdades sociais, onde constatava-se a oferta de percursos educativos para grupos sociais distintos, consolidando uma divisão entre a educação voltada para as elites. Essa dualidade se expressava de maneira mais significativa no nível médio, como destaca Kuenzer (2007):

[...] à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior (Kuenzer, 2007, p. 156).

Essa constatação feita por Kuenzer (2007) oferece um ponto de partida fundamental para compreender as transformações históricas desse campo, a medida em que a autora demonstra como essa divisão reproduzia as desigualdades sociais, restringindo o acesso ao ensino superior a um determinado grupo social. Ao complementar essa análise, Souza (2023) evidencia a dinâmica complexa e mutável da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao longo do tempo, destacando as constantes adaptações às demandas sociais e econômicas. A partir dessa perspectiva, é possível perceber como essa dualidade influenciou as trajetórias subsequentes da EPT no Brasil, gerando desafios e oportunidades para a construção de um sistema educacional mais equânime e inclusivo.

Como resultado dessas trajetórias, a institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil remonta ao Decreto nº 7.566 de 1909, que estabeleceu a criação de 19 Escolas de Aprendizizes Artífices (Melo, 2016). A autora discorre que esse marco legal, sancionado durante o governo de Nilo Peçanha, representou um avanço significativo na oferta de educação profissional no país. Toda via, foi com a Constituição Federal de 1937 que a EPT ganhou um status constitucional, sendo explicitamente mencionada no artigo 129 como ensino técnico, científico, profissional e industrial.

No que se refere à regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, destaca-se a relevância da publicação do Decreto nº 2.208/1997, que abrange

as diretrizes e normas para a oferta dessa modalidade de ensino. Segundo Moraes e Albuquerque (2019), esse decreto foi fundamental para a organização e expansão da EPT, a medida em que define:

A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997, p. 1).

Nóbrega e Souza (2015) destacam que essa institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), representa um avanço significativo na democratização do acesso à educação no Brasil. Visto que, ao romper com a dicotomia histórica entre ensino teórico e formação prática, a LDB supera o modelo colonial em que a escola era privilégio de poucos e a formação profissional era relegada às camadas mais marginalizadas da sociedade.

Ciavata e Ramos (2012) afirmam que essa dicotomia histórica entre formação propedêutica e formação prática, presente desde o período colonial, serve como ponto de partida para analisar as concepções que nortearam a educação profissional no Brasil, especialmente, ao que tange a formação ofertada no Ensino Médio, etapa caracterizada historicamente, por tensões e disputas. Isso nos leva a refletir sobre essa oferta de uma educação dividida entre a preparação para o ensino superior e a preparação para o mercado de trabalho, influenciou e influencia a construção do projeto de vida dos estudantes. Afinal, a escolha entre uma formação mais teórica, voltada para o ingresso no ensino superior, e uma formação mais prática, direcionada ao mundo do trabalho, impacta diretamente as trajetórias individuais, moldando as oportunidades e as decisões que cada jovem tomará ao longo de sua vida.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÕES DOS EIXOS ESTRUTURANTES DA UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A unidade curricular Projeto de Vida, instituído pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), tem como objetivo principal auxiliar os estudantes na construção de um projeto de vida pessoal, profissional e cidadã. Ao longo do Ensino Médio, essa unidade curricular é trabalhada de forma progressiva,

iniciando com o autoconhecimento no 1º ano, passando pela ampliação de horizontes no 2º ano e culminando na definição de metas e tomada de decisões para o futuro no 3º ano.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Projeto de Vida assume um papel ainda mais estratégico. Ao se articular com as bases construídas no Ensino Médio, a EPT oferece um espaço para que os jovens aprofundem seus conhecimentos técnicos, desenvolvam habilidades socioemocionais e construam projetos de vida que os conectem com o mundo do trabalho e com a sociedade. Essa articulação entre o Ensino Médio e a EPT, conforme preconizado pelo CONSED, garante a continuidade do processo de formação e contribui para a construção de um futuro mais promissor para os estudantes. Sob essa ótica, a relevância do projeto de vida na EPT é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio que orientam a sua implementação a partir de uma estrutura pedagógica inovadora, centrada em quatro eixos transversais: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo. Esses eixos, por sua vez, devem permear os três componentes do itinerário formativo: aprofundamento, eletivas e Projeto de Vida.

André (2021) destaca que o Projeto de Vida, no contexto da EPT, configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral do estudante, fomentando sua autonomia e preparando-o para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade. De acordo com o Instituto Itaú Educação e Trabalho, o Projeto de Vida desempenha um papel fundamental no apoio às escolhas dos estudantes em relação ao itinerário da Formação Técnica e Profissional (FTP), indo além da simples definição de uma carreira. Sua abordagem é mais ampla, envolvendo o desenvolvimento da capacidade dos jovens de refletirem sobre suas perspectivas futuras em múltiplos âmbitos, desde a visão sobre o ser humano que desejam se tornar até o impacto que pretendem causar no mundo.

Na esteira das discussões que envolvem a unidade curricular Projeto de Vida na EPT, autores como André (2021) e instituições como o Instituto Itaú Educação e Trabalho destacam o papel central dessa unidade curricular na formação integral do estudante. Pois, ao aprimorar o autoconhecimento, o Projeto de Vida permite que os estudantes reconheçam suas capacidades, potenciais e limitações, possibilitando decisões mais coerentes e embasadas em informações confiáveis (Brasil, 2019), culminando em um processo de autoanálise que contribui significativamente para

escolhas conscientes e alinhadas aos objetivos pessoais e profissionais de cada jovem.

3.4 DIRETRIZES PARA A CRIAÇÃO DOS EIXOS ESTRUTURANTES DO “PROJETO DE VIDA” NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), reformuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2018, estabeleceram uma nova estrutura para os currículos do Ensino Médio, baseada na articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos. Essa mudança visa oferecer uma formação mais completa e alinhada às necessidades dos estudantes, permitindo maior flexibilidade e aprofundamento em áreas de interesse (Brasil, 2018).

Considerando que a adequação dos currículos à nova legislação foi atribuída aos Estados e ao Distrito Federal, por meio de seus sistemas e redes públicas de ensino, com a aprovação de seus respectivos Conselhos de Educação, a organização da unidade curricular Projeto de Vida e, respectivamente, a definição dos seus eixos estruturantes ficou a cargo de cada estado da federação (Frente, 2019). Com isso, a organização da estratégia pedagógica desta unidade nos currículos prescritos para o Ensino Médio em cada estado da Federação, pode variar de acordo com as especificidades apresentadas.

Entretanto, é importante frisar que de acordo com as diretrizes nacionais a formação em projeto de vida ao longo dos três anos do Ensino Médio, pressupõe a incorporação de 4 (quatro) eixos estruturantes: (i) investigação científica, (ii) mediação e intervenção sociocultural; (iii) processos criativos; e (iv) empreendedorismo (Brasil, 2019, grifo nosso), eixos considerados fundamentais para orientar a construção dos itinerários formativos, incluindo os componentes de aprofundamento, eletivas e Projeto de Vida. Desse modo, conforme sinalizado no documento Nosso Ensino Médio – Formação de Educadores (as), elaborado pela Frente Currículo e Ensino Médio (Brasil, 2019), esses eixos têm a finalidade de:

Integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (Brasil, 2019, p. 22).

Ainda de acordo com o documento supracitado, no caso da unidade curricular Projeto de Vida, o eixo estruturante empreendedorismo assume um papel essencial na preparação dos jovens para o futuro, considerando os objetivos, habilidades gerais, habilidades específicas, conforme expostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Eixo Estruturante Empreendedorismo.

OBJETIVOS	✓ Aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente;
	✓ Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida;
	✓ Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais, sociais ou produtivos com o uso de tecnologias variadas
HABILIDADES GERAIS	✓ Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais, sociais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.
	✓ Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais, sociais e produtivos com foco, persistência e efetividade
	✓ refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã
HABILIDADES ESPECÍFICAS	✓ Avaliar oportunidades, conhecimentos e recursos selecionar e mobilizar oportunidades, conhecimentos e recursos para empreender projetos;
	✓ Desenvolver iniciativas em articulação com o projeto de vida.

Fonte: A Autora.

Silva (2023), ao investigar os currículos dos 27 estados brasileiros e do Distrito Federal, destacou o papel central atribuído ao empreendedorismo pela Lei nº 13.415/2017, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O autor identificou que a ênfase no eixo estruturante do empreendedorismo está amplamente presente na organização curricular do componente Projeto de Vida, manifestando-se de forma significativa na estrutura pedagógica adotada pelos estados, incluindo Pernambuco. Neste estado, essa abordagem foi incorporada ao currículo desde 2012, com a introdução do componente curricular Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e Semi-Integral.

Todavia, estudos de Silva (2019) atestam que a partir de 2018, período em que houve a implementação do Novo Ensino Médio em escolas pilotos, a unidade curricular foi designada inicialmente como Projeto de Vida e Empreendedorismo. Entretanto, a partir da aprovação do NEM, a nomenclatura foi ajustada para “Projeto

de Vida”, uma vez que o eixo do Empreendedorismo se encontrava plenamente integrado aos itinerários formativos.

Dito isso, cabe destacar que o currículo de Pernambuco, além de indicar que os eixos estruturantes nacionais devem ser considerados no Ensino Médio Integrado, o documento também estabelece unidades temáticas estruturantes a serem trabalhadas especificamente na unidade curricular Projeto de Vida. Nesse sentido, define-se: **autoconhecimento e diversidade; vínculo social e historicidade; e, trabalho** (Pernambuco, 2021, grifo nosso). Ademais, para o desenvolvimento de cada unidade estruturante, são estabelecidos objetivos a serem alcançados ao longo do Ensino Médio, considerando 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas. A seguir, os subcapítulos 3.4.1 a 3.4.3 justificam a relevância e explicam a importância de cada um dos eixos referidos.

3.4.1 UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE AUTOCONHECIMENTO E DIVERSIDADE

A unidade temática estruturante Autoconhecimento e Diversidade, na perspectiva da unidade curricular Projeto de Vida, assume um papel fundamental na formação integral dos estudantes. Ela se baseia na premissa de que o conhecimento de si mesmo e do outro são processos intrinsecamente ligados e em constante desenvolvimento, construídos na interação social e na troca de experiências (Pernambuco, 2021).

Ademais, a abordagem dessa unidade temática na unidade curricular Projeto de Vida reconhece que os interesses individuais não emergem isoladamente, mas são moldados pelas vivências pessoais em conjunto com os relatos e experiências de outras pessoas e grupos. Mais do que isso: enfatiza a compreensão de que a formação da identidade individual e a trajetória de vida de cada estudante são resultados de processos de subjetivação que se originam em experiências coletivas e na relação com a identidade e a diferença.

Ainda de acordo com Pernambuco (2021), a abordagem dessa unidade temática estruturante considera dimensões como: emocional, mental e espiritual, visto que, ao promover o diálogo e o conhecimento dos projetos de vida de outras pessoas, o currículo busca ampliar os horizontes dos estudantes, expandindo suas áreas de interesse, percepções e visões de mundo.

3.4.2 UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE VÍNCULO SOCIAL E HISTORICIDADE

A unidade temática estruturante Vínculo Social e Historicidade aborda a formação dos estudantes, considerando-os sujeitos ativos em suas relações com os outros e com o mundo. Reconhece-se que os projetos de vida dos estudantes estão intrinsecamente ligados às expectativas construídas a partir de suas interações com diversos segmentos sociais, como famílias, amigos, professores, a mídia e o mundo do trabalho (Pernambuco, 2021). Assim, cada uma dessas instâncias, dentro de suas respectivas realidades, oferece referenciais que influenciam a construção e a reconstrução dos projetos de vida dos jovens em diferentes aspectos.

A abordagem dessa unidade temática estruturante enfatiza que, por meio dessas experiências relacionais, os estudantes, em diferentes níveis, podem não apenas interferir na construção de seus projetos individuais, mas também participar ativamente da elaboração de projetos coletivos. Assim, o currículo busca evidenciar que a rede de conexões que permeia os projetos de vida individuais e passa, necessariamente, pela compreensão do ser humano como um ser social, capaz de cuidar de si e do outro. Essa dimensão social é crucial, pois reconhece que os indivíduos se constituem e se desenvolvem em interação com o meio social em que vivem.

3.4.3 UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE TRABALHO

A unidade temática estruturante Trabalho, segundo Pernambuco (2021) propõe uma ampliação da concepção tradicional de trabalho, que geralmente o associa apenas à produtividade e à profissão. O currículo busca incluir nessa concepção o papel fundamental das atividades laborais no processo de humanização. Isso significa reconhecer que o trabalho não é apenas um meio de subsistência. É também uma forma pela qual a humanidade transforma o espaço natural para atender às suas diversas necessidades, ao mesmo tempo em que é transformada pela própria natureza nesse processo.

Essa abordagem reconhece a complexa relação entre ser humano, trabalho e meio ambiente, e enfatiza que a atividade laboral é uma força motriz na história da humanidade. No que diz respeito aos sistemas produtivos, considera-se, nessa unidade, a importância de discutir o empreendedorismo dentro do contexto das

diferentes condições sociais, políticas e econômicas em que mulheres e homens estão inseridos.

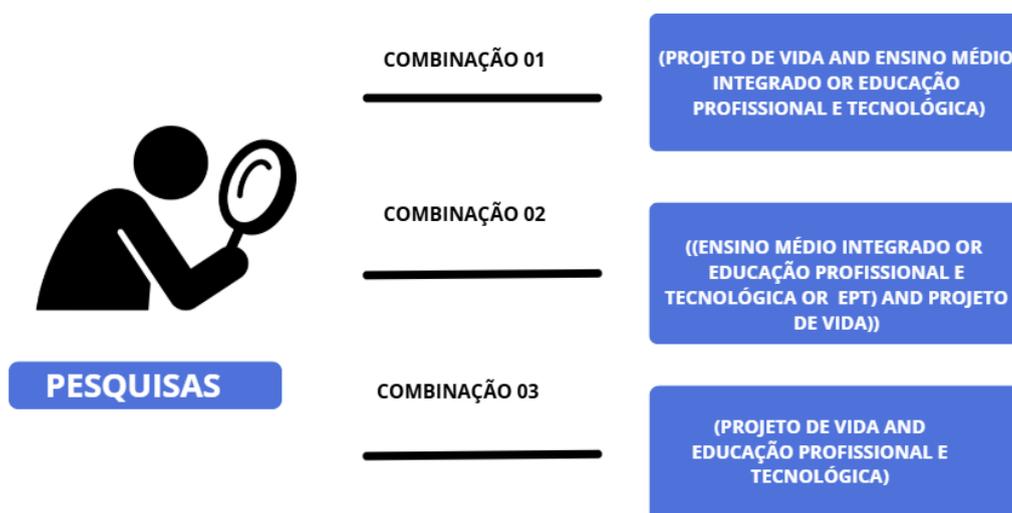
3.5 EXPERIÊNCIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Realizou-se, com o propósito de situar o presente estudo no contexto da pesquisa atual, um levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica relacionada a experiências sobre o desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados dessa pesquisa, baseada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, são apresentados a seguir, visando contextualizar experiências sobre o desenvolvimento da referida disciplina.

3.5.1 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA BUSCA

Buscou-se por trabalhos que abordassem experiências sobre o desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica. Com o intuito de explorar essa temática, utilizou-se os seguintes descritores: “projeto de vida”, “ensino médio integrado”, “educação profissional e tecnológica”. A partir desses descritores, foram criadas 03 (três) combinações, conforme ilustrado na Figura 3.

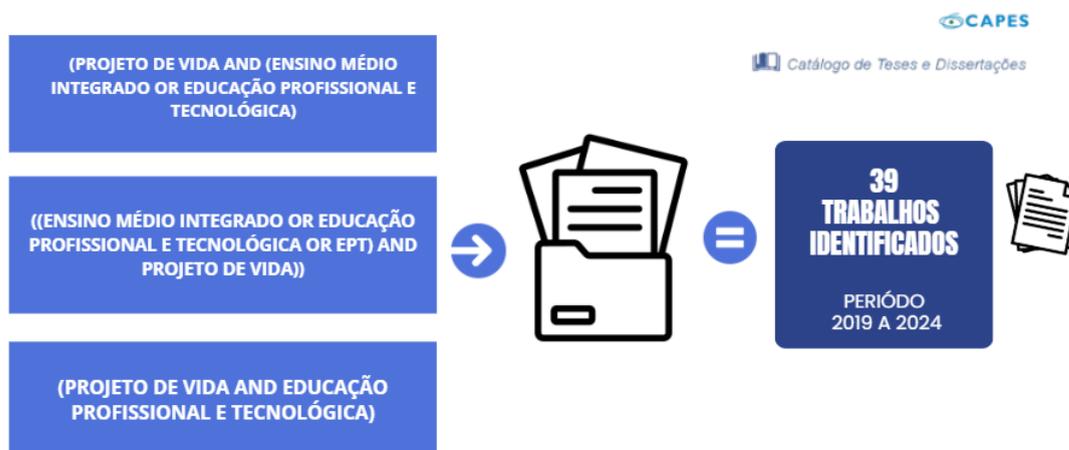
Figura 3 : Combinações de descritores.



Fonte: A Autora.

Desse modo, as diversas combinações foram realizadas como estratégia para ampliar a busca dentro do campo de estudo e identificar produções relevantes dos últimos cinco anos, contribuindo para um entendimento mais completo do estado da arte. Conforme indicado na Figura 4, foi possível encontrar 39 trabalhos no período de 2019 a 2024.

Figura 4: Resultados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.



Fonte: A Autora.

Na etapa seguinte, as combinações de descritores, apresentadas na Figura 4, foram aplicadas ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para identificar trabalhos concluídos entre 2019 e 2024 que se relacionassem aos temas propostos nesta pesquisa.

O Quadro 2 detalha o processo de busca e seleção dos trabalhos. A partir das diversas combinações dos descritores, foram encontrados 39 (trinta e nove) trabalhos na plataforma mencionada, como pode ser observado na coluna "Trabalhos encontrados". No entanto, após a exclusão de 17 (dezessete) repetidos, essa informação está evidenciada na coluna "Trabalhos repetidos". Finalmente, após a exclusão dos trabalhos duplicados, restaram 22 (vinte e dois) trabalhos para análise mais aprofundada, como pode ser observado na coluna "Trabalhos Selecionados".

Quadro 2: Resultado das buscas com as combinações de descritores.

COMBINAÇÃO DE DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS REPETIDOS	TRABALHOS SELECIONADOS
(PROJETO DE VIDA AND (ENSINO MÉDIO INTEGRADO OR EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA).	09	-	09

(ENSINO MÉDIO INTEGRADO OR EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA OR EPT) AND PROJETO DE VIDA))	09	09	0
(PROJETO DE VIDA AND EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA)	21	08	13
TOTAL	39	17	22

Fonte: A Autora.

A partir da seleção dos 22 (vinte e dois) trabalhos, foi realizada uma nova análise aprofundada, com base nos critérios de inclusão e exclusão explicitados nos Quadro 3 e 4.

Quadro 3: Critérios de inclusão na seleção dos trabalhos.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	TRABALHO INCLUÍDOS
Pesquisas acerca das experiências sobre o desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica	07
Pesquisas concluídas entre 2019 e 2024	
Dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	
TOTAL	07

Fonte: A Autora.

Com objetivo de investigar as experiências sobre o desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica, entre 2019 a 2024. Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão, 7 (sete) trabalhos relevantes foram selecionados, conforme Quadro 3.

No Quadro 4, descreve os critérios de exclusão. Percebe-se que o principal objetivo foi excluir os trabalhos que não abordavam diretamente o desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida no Ensino Médio.

Quadro 4: Critérios de Exclusão na Seleção dos Trabalhos.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	TRABALHOS EXCLUÍDOS
Trabalhos realizados no âmbito do Ensino Fundamental	2
Trabalhos que não abordavam diretamente o desenvolvimento da unidade curricular projeto de vida no Ensino Médio	13
TOTAL DE TRABALHOS EXCLUÍDOS	15

Fonte: A Autora.

Registra-se que, dos 39 trabalhos inicialmente encontrados, 17 eram repetidos. Após a subtração dos 17 trabalhos repetidos, 22 trabalhos foram selecionados para análise. Destes 22 trabalhos selecionados, 15 trabalhos foram excluídos. Assim como evidenciado no Quadro 3, estes 15 trabalhos foram excluídos tendo em vista que não abordavam diretamente o desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida.

Finalmente, após a aplicação dos critérios de exclusão, obteve-se 7 (sete) trabalhos devidamente incluídos, considerando que estes sete trabalhos estavam alinhados com o objetivo do levantamento bibliográfico.

3.5.2 DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentadas as discussões sobre os resultados da pesquisa bibliográfica realizada a partir da análise dos 7 (sete) trabalhos selecionados, de autoria de, Silva (2021), Santos (2021), Souza (2023), Veiga (2023), Dias (2023), Cabral (2024) e Mendes (2024).

O estudo de Silva (2021), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São Luís/Monte Castelo, investigou os processos de escolha de discentes do Ensino Médio Integrado do IFMA – *Campus Alcântara*, com ênfase nas influências das transformações no mundo do trabalho e suas implicações nos projetos de vida dos jovens. O objetivo central foi compreender como essas mudanças impactam nas escolhas dos estudantes e de que forma isso se reflete em seus projetos de vida, especificamente, como base para a construção de um produto educacional direcionado à (re) construção de projetos de vida. Os resultados demonstraram que os sentidos atribuídos ao trabalho, eixo central dos projetos de vida no contexto do Novo Ensino Médio, revelaram contradições. Embora o trabalho tenha sido enfatizado como emprego, ou seja, um meio de obtenção de renda e garantia de uma vida digna, os jovens também destacaram a dificuldade de realizar escolhas profissionais no cenário contemporâneo. Ainda assim, atribuíram importância à possibilidade de emprego, desde que fossem respeitados valores como compromisso social e aspectos éticos que permeiam suas vidas. Com base nos resultados da pesquisa, foi desenvolvido um produto educacional na forma de cinco roteiros pedagógicos, que têm como objetivo principal contribuir para a criação de espaços de diálogo e reflexão no âmbito escolar. Esses roteiros foram planejados para apoiar os

(as) jovens na (re) construção de seus projetos de vida, levando em consideração as condições socioculturais e econômicas em que estão inseridos (as).

A dissertação de Santos (2021), vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), teve como objetivo principal desenvolver uma sequência didática sobre a elaboração de projetos de vida para estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) em Informática no Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Ilhéus. Os resultados mostraram que, embora os estudantes tenham expectativas em relação ao Ensino Médio Integrado (EMI), esses nem sempre são encontrados na realidade do curso. Também foi apontado, de forma unânime, pelos respondentes que é recorrente a não adaptação dos estudantes ao curso, o que eleva os índices de evasão estudantil. Diante disso, foi revelada a necessidade de uma articulação pedagógica mais consistente para alinhar as aspirações individuais dos estudantes com os objetivos institucionais propostos pelo Ensino Médio Integrado. No que concerne ao desenvolvimento de trabalhos e projetos sobre a temática projeto de vida, constatou-se que o campus Ilhéus oferece diversas iniciativas de extensão, a exemplo do Ciência Interativa e projetos sobre sexualidade e drogas. Embora alguns desses projetos atendam especificamente estudantes com dificuldades de aprendizagem e outros sejam voltados para o corpo discente em geral, observou-se a ausência de projetos dedicados exclusivamente à temática projeto de vida. A sequência didática desenvolvida, como produto educacional, apresentou-se como uma ferramenta promissória para apoiar esse alinhamento, auxiliando na construção de projetos de vida conectados à realidade educacional e social dos discentes.

Souza (2023), na condição de pesquisadora do Instituto Federal de Brasília (IFB) *Campus* Gama, analisou a construção do Projeto de Vida (PV) dos discentes vinculado à formação integral humana no Instituto Federal de Brasília (IFB) *Campus* Gama, motivada por observações sobre os desafios enfrentados por professores e estudantes, intensificados pela pandemia Corona Vírus Disease /2019 (COVID-19)³. A pesquisa teve como objetivo principal analisar o desenvolvimento da construção do PV para a formação integral humana dos discentes no IFB *Campus* Gama, buscando especificamente: (i) levantar os desafios, possibilidades e limitações das práticas pedagógicas relacionadas à construção do PV e formação integral humana; (ii)

³ COVID-19 é a doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em 2019, na China, e responsável por uma pandemia de alcance global. Fonte: ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>. Acesso em: 12 jul. 2025.

investigar a relevância do PV para auxiliar na formação integral humana no processo de escolarização; e (iii) identificar a abordagem da dimensão socioemocional para a construção do PV e formação integral humana. Os resultados encontrados dão conta de que, entre os maiores desafios, destaca-se a dificuldade de compreensão de que preparar para o mundo de trabalho não é o mesmo que preparar para a vida. Além disso, foi apontada a necessidade de ultrapassar barreiras nos diálogos docentes para auxiliar os alunos a lidarem com suas dores, considerando a imaturidade dos alunos do Ensino Médio em relação ao PV e a falta de capacitação dos professores para trabalhar com o tema. Ademais, foi evidenciada a percepção da importância do apoio da psicologia para trabalhar questões socioemocionais e construção do PV, tendo em vista a escassez de formações sobre essas temáticas e a existência de desafios para a implantação do PV nas práticas pedagógicas. Do ponto de vista da formação integral humana, os entrevistados destacaram a carência de diálogos institucionais e de formação para o desenvolvimento de práticas que promovam a formação integral humana, além de apontarem dissonâncias entre os entendimentos sobre o Projeto de Vida e as expectativas dos estudantes. Os estudantes, por sua vez, manifestaram a necessidade de atividades mais aprofundadas sobre o PV, que considerem suas diversidades, e criticaram o excesso de atividades nos cursos técnicos. Em relação à relevância do PV para a formação integral, observou-se a necessidade de romper com a visão dualista da formação focada apenas na técnica, reconhecendo a importância de desenvolver integralidade. Quanto à dimensão socioemocional, houve consenso sobre sua importância para a formação integral, preparando os estudantes para o século XXI, e reconheceu-se o aumento de casos de ansiedade e depressão entre os estudantes devido à pandemia. O estudo não apresenta um produto educacional formalizado como uma sequência didática ou material específico, mas fica subentendido que o próprio processo de pesquisa e seus resultados constituíram um importante produto para a instituição.

A pesquisa de Veiga (2023), conduzida na perspectiva do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, teve como propósito analisar as práticas pedagógicas das disciplinas Eletivas BNCC para o Enem, Raciocínio Lógico e Projeto de Vida, componentes curriculares do curso de Informática, que é parte integrante do Ensino Médio Técnico Integral (EMTI) da Escola Estadual Professor Raymundo Martiniano Ferreira, em Ponte Nova, Minas Gerais. Constatou-se que, à luz das orientações curriculares do estado de Minas Gerais, a oferta dessa unidade curricular

aconteceu por meio de duas aulas semanais para cada turma ao longo de todo o Ensino Médio, contemplando obrigatoriamente um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos: Investigação Científica; Mediação e Intervenção Sociocultural; Processos Criativos; e Empreendedorismo. Foi evidenciado que o desenvolvimento dessa unidade curricular se configurou como um grande desafio, visto que a atuação das docentes nas disciplinas eletivas e no Projeto de Vida é recente. Além disso, diferente das docentes efetivas que puderem fazer escolhas e das disciplinas que iriam lecionar ao longo do ano, coube às docentes contratadas o papel de assumir a referida unidade curricular. A totalidade das docentes pesquisadas reconhece a importância da integração entre os conteúdos das disciplinas eletivas e os da Base Geral e Técnica. Contudo, mesmo com essa integração, foram identificadas dificuldades entre os discentes como falta de interesse, lacunas na aprendizagem e baixa frequência. As professoras demonstraram que a formação continuada mais requisitada se concentra na busca por metodologias ativas, não havendo manifestação de necessidade de formação em currículo integrado, o que sugere que este aspecto não é prioritário para o grupo. Acerca da percepção sobre essa unidade curricular, os estudantes revelaram, em certa medida, uma insatisfação, pois apontaram dificuldades como gerenciamento do tempo, indecisão quanto à conclusão do curso, carga horária do curso e falta de foco. Diante dos resultados da pesquisa, foi elaborado um produto educacional: uma Oficina Pedagógica para o Projeto de Vida. Essa oficina surge da necessidade de promover a integração entre as disciplinas e de aumentar a participação dos estudantes.

Dias (2023), vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), investigou o desenvolvimento de projetos de vida entre jovens do Ensino Médio Regular e Integrado, buscando estimular o protagonismo juvenil e a formação humana integral. O estudo propôs como objetivo central desenvolver, implementar e avaliar uma Sequência Didática (SD) com abordagem interdisciplinar e metodologias ativas, focando nas dimensões do Projeto de vida “Eu, os Outros e Nós”. A análise dos resultados demonstrou que existem desafios significativos quanto à formação continuada para professores, visando superar modelos educacionais tradicionais, com vistas à abordagem das múltiplas dimensões do Projeto de Vida. Além disso, a autora defende que a abordagem do Projeto de Vida, diferente de como desenvolvido na escola pesquisada, não deveria necessariamente ser uma unidade curricular, mas uma abordagem pedagógica transversal e interdisciplinar. Os

resultados da pesquisa, realizada com 70 jovens de 15 a 18 anos em duas instituições de Vilhena-Rondônia: Colégio Tiradentes da Polícia Militar – Unidade V (CTPM V) e, Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus VHA), culminaram na elaboração de um Produto Educacional que incorporou os achados da investigação, incluindo os textos memoriais produzidos pelos alunos. Desse modo, o produto educacional se configura como Sequência Didática com Esboços de Projetos de Vida em Formato Memorial Descritivo, que se mostrou um caminho promissor para que os jovens se tornassem protagonistas na escrita de seus próprios esboços de projetos de vida, em uma perspectiva de desenvolvimento das diversas dimensões humanas.

A dissertação de Cabral (2024), conduzida sob o respaldo do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *Campus Recife*, investigou a construção do projeto de vida de estudantes cotistas afrodescendentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada ao Ensino Médio. Os resultados da pesquisa apontaram que a instituição busca se adaptar às normas e mudanças educacionais e políticas, abrangendo as diversidades sociais. A implementação da Lei nº 12.711/2012 e resoluções internas do IFPE, como a nº 106/2021, que regulamenta os procedimentos para preenchimento de vagas reservadas a indígenas e a heteroidentificação de pessoas negras, foram destacadas como importantes para o acesso e permanência desses estudantes. Embora a pesquisa não apresente especificamente como se dá o desenvolvimento da disciplina projeto de vida, ficou evidente que construção do projeto de vida dos estudantes pesquisados foi construído por meio de múltiplas experiências. Ademais, os estudantes cotistas entrevistados revelaram que, apesar de as cotas serem percebidas como um processo de reparação histórica, elas, por si só, não superam totalmente as desigualdades existentes. A pesquisa também identificou desafios como a necessidade de aumentar o número de bolsas de manutenção, suporte e incentivo à pesquisa, extensão e monitoria, que podem influenciar na construção do projeto de vida dos jovens e na permanência destes na Instituição, tendo em vista os medos, receios, expectativas e perspectivas de futuro dos estudantes que permeiam a vida dos estudantes. Como produto educacional, foi elaborada uma revista em quadrinhos digital contendo biografias com as histórias de vida de cinco dos estudantes cotistas afrodescendentes entrevistados, relacionando suas trajetórias com os referenciais teóricos e documentais estudados.

A dissertação de Mendes (2024), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal

Catarinense, investigou o processo de recontextualização da unidade curricular Projeto de Vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, no contexto da implementação do Novo Ensino Médio. A pesquisa teve como objetivo central analisar como essa unidade foi implementada, considerando o contexto de avanço das políticas neoconservadoras e neoliberais na educação, que influenciam a concepção e a prática do Projeto de Vida. Os resultados evidenciaram que, apesar do assessoramento prévio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), com formações para gestores e professores e da edição de documentos orientadores, a construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense ocorreu concomitantemente à implementação do Novo Ensino Médio, em meio à pandemia. Essa situação gerou dificuldades para os professores, que se depararam com a ausência de diretrizes objetivas e formações continuadas, impactando negativamente o desenvolvimento da unidade curricular e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes. Desse modo, a autora destaca que a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade curricular Projeto de Vida revela uma diversidade de abordagens que incluem rodas de conversas, leitura de materiais didáticos como artigos e apostilas, além de pesquisas on-line e apresentações. Entretanto, cabe frisar que todo o planejamento da disciplina foi influenciado não somente pela formação inicial dos professores, mas também pela disponibilidade de materiais e interpretação individual, quanto às orientações curriculares estaduais. Além disso, a autora indica que nessa escola a centralidade da pedagogia das competências, com ênfase nas competências socioemocionais e no autoconhecimento, se tornou um instrumento de responsabilização individual do estudante por suas escolhas, alinhando-se aos pressupostos liberais e distanciando o trabalho de seu papel emancipatório. Portanto, o processo de construção do projeto de vida dos estudantes se deu de forma fragilizada, com pouca articulação com o mundo do trabalho e com a formação integral, o que resulta em uma experiência pouco produtiva para os estudantes. Como produto educacional, foi desenvolvido um infográfico intitulado "Juventude e trabalho: limites e possibilidades do projeto de vida no Ensino Médio", com o objetivo de dar visibilidade às questões referentes à implantação da unidade curricular em Santa Catarina. O material busca auxiliar as discussões sobre o projeto de vida e seus desdobramentos no processo formativo dos estudantes, abordando a reforma do Ensino Médio, seus impactos, o projeto de vida e as categorias juventude, trabalho e formação integral.

3.5.3 SINALIZAÇÕES E DIFICULDADES RELACIONADAS A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

A análise das pesquisas realizadas, no que diz respeito ao desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida (PV) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente, no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), evidencia a complexidade e os desafios significativos. Isso porque, embora as experiências comprovadas apresentadas sejam propostas diversificadas e produtos educacionais relevantes, os resultados indicam dificuldades comuns que comprometem a efetividade e o impacto positivo desse componente na formação integral dos estudantes.

Em primeiro lugar, os estudos destacam a insuficiência de formação docente específica e continuada, o que afeta diretamente a implementação e a prática pedagógica do PV. Tanto Mendes (2024) quanto Souza (2023) apontam que a formação dos professores, limitada e pouco adaptada às demandas contemporâneas, impacta na melhoria da qualidade do ensino, especialmente, na integração das dimensões técnica, socioemocional e humana que caracterizam o Projeto de Vida.

Nesse caminho, Veiga (2023) enfatiza que a ausência de estratégias pedagógicas ativas e de formação em currículo integrado contribui para lacunas na aprendizagem e para a insatisfação dos estudantes. Dito isso, outro aspecto recorrente é a tensão entre a abordagem tradicional do trabalho como emprego e a necessidade de ampliar essa visão para abarcar a formação integral. Essa constatação presente em estudos como os de Silva (2021) e Cabral (2024) evidenciam que os estudantes, embora reconheçam o papel central do trabalho em seus projetos de vida, encontram dificuldades em alinhar suas aspirações individuais às exigências institucionais e às transformações do mundo do trabalho.

Nesse sentido, tal desalinhamento não apenas intensifica os índices de evasão, como também limita o potencial emancipatório do Projeto de Vida, que deveria promover o protagonismo juvenil e o desenvolvimento humano integral. Adicionalmente, a centralidade da pedagogia das competências, com ênfase nas competências socioemocionais, foi comprovada de maneira crítica por Mendes (2024), que aponta a responsabilização individual como um elemento que enfraquece o caráter coletivo e emancipatório do componente. Tal abordagem, alinhada às premissas neoliberais, reflete um distanciamento das necessidades reais dos estudantes e do contexto sociocultural em que estão inseridos.

Os Quadros 5 e 6 apresentam, respectivamente, a consolidação das sinalizações e dificuldades relacionadas a unidade curricular Projeto de Vida, conforme apontado pelos autores.

Quadro 5: Sinalizações com relação a unidade curricular PV.

ITEM	SINALIZAÇÕES	AUTORES
1	Necessidade de uma articulação pedagógica	SANTOS (2021)
2	Reconhece o papel central do trabalho em seus projetos de vida, encontram dificuldades em alinhar suas aspirações individuais às exigências institucionais e às transformações do mundo do trabalho.	SILVA (2021); CABRAL (2024)
3	Desafios significativos quanto à formação continuada para professores, visando superar modelos educacionais tradicionais, com vistas à abordagem das múltiplas dimensões do Projeto de Vida Abordagem do Projeto de Vida, diferente de como desenvolvido na escola pesquisa, não deveria necessariamente ser uma disciplina curricular, mas uma abordagem pedagógica transversal e interdisciplinar	DIAS (2023)
4	Ausência de estratégias pedagógicas ativas e de formação em currículo integrado contribui para lacunas na aprendizagem e para a insatisfação dos estudantes.	VEIGA (2023)
5	Foi evidenciado que o desenvolvimento dessa unidade curricular se configurou como um grande desafio, visto que a atuação das docentes nas disciplinas eletivas e no Projeto de Vida é recente.	
6	Insuficiência de formação docente específica e continuada, o que afeta diretamente a implementação e a prática pedagógica do PV. Os autores enfatizam que formação dos professores, limitada e pouco adaptada às demandas contemporâneas, impacta na melhoria da qualidade do ensino, especialmente na integração das dimensões técnica, socioemocional e humana que caracterizam o Projeto de Vida.	SOUZA (2023) MENDES (2024)
7	Ausência de diretrizes objetivas e formações continuadas , impactando negativamente o desenvolvimento do componente e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes	MENDES (2024)
8	O processo de construção do projeto de vida dos estudantes se deu de forma fragilizada, com pouca articulação com o mundo do trabalho e com a formação integral, o que resulta em uma experiência pouco produtiva para os estudantes.	
9	Práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade curricular Projeto de Vida revela uma diversidade de abordagens que incluem rodas de conversas, leitura de materiais didáticos como artigos e apostilas, além de pesquisas on-line e apresentações	
10	Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade curricular Projeto de Vida revela uma diversidade de abordagens que incluem rodas de conversas, leitura de materiais didáticos como artigos e apostilas, além de pesquisas on-line e apresentações	
11	Evidenciada a percepção da importância do apoio da psicologia para trabalhar questões socioemocionais e construção do PV, tendo em vista a escassez de formações sobre essas temáticas e a existência de desafios para a implantação do PV nas práticas pedagógicas	

Fonte: A Autora.

Quadro 6: Dificuldades com relação a unidade curricular PV.

ITEM	DIFICULDADES	AUTORES
1	Os estudantes destacaram a dificuldade de realizar escolhas profissionais no cenário contemporâneo.	SILVA (2021)
2	A não adaptação dos estudantes ao curso no âmbito do ensino médio integrado, o que elevou os índices de evasão estudantil.	SANTOS (2021)
3	Desafios significativos quanto à formação continuada para professores .	DIAS (2023)
4	Destaca-se a dificuldade de compreensão de que preparar para o mundo de trabalho não é o mesmo que preparar para a vida. Necessidade de ultrapassar barreiras nos diálogos docentes para auxiliar os alunos a lidarem com suas dores, considerando a imaturidade dos alunos do ensino médio em relação ao PV. Falta de capacitação dos professores para trabalhar com o tema. Importância do apoio da psicologia para trabalhar questões socioemocionais e construção do PV	SOUZA (2023)
5	Carência de diálogos institucionais e de formação para o desenvolvimento de práticas que promovam a formação integral humana, além de apontarem dissonâncias entre os entendimentos sobre o Projeto de Vida e as expectativas dos estudantes. Os estudantes, por sua vez, manifestaram a necessidade de atividades mais aprofundadas sobre o PV , que considerem suas diversidades, e criticaram o excesso de atividades nos cursos técnicos.	
6	Em relação à relevância do PV para a formação integral, observou-se a necessidade de romper com a visão dualista da formação focada apenas na técnica, reconhecendo a importância de desenvolver integralidade. Quanto à dimensão socioemocional , houve consenso sobre sua importância para a formação integral, preparando os estudantes para o século XXI, e reconheceu-se o aumento de casos de ansiedade e depressão entre os estudantes devido à pandemia.	
7	Dificuldades entre os discentes: como falta de interesse, lacunas na aprendizagem e baixa frequência	
8	Os estudantes revelaram , em certa medida, uma insatisfação, pois apontaram dificuldades como gerenciamento do tempo, indecisão quanto à conclusão do curso, carga horária do curso e falta de foco	VEIGA (2023)
9	Necessidade de aumentar o número de bolsas de manutenção , suporte e incentivo à pesquisa, extensão e monitoria, que podem influenciar na construção do projeto de vida dos jovens e na permanência destes na Instituição, tendo em vista os medos, receios, expectativas e perspectivas de futuro dos estudantes que permeiam a vida dos estudantes.	CABRAL (2024)
10	Dificuldades entre os docentes: ausência de diretrizes objetivas e formações continuadas com vistas ao desenvolvimento da unidade curricular projeto de vida.	MENDES (2024)

Fonte: A Autora.

Quanto aos produtos educacionais desenvolvidos nas pesquisas (como roteiros pedagógicos, sequências didáticas, infográficos, oficina pedagógica, revista em quadrinho digital), foram apontados como caminhos promissores para minimizar os desafios encontrados. Esses produtos educacionais estão sinalizados no Quadro 7.

Quadro 7: Sumarização dos Produtos Educacionais

	PRODUTO EDUCACIONAL	AUTORES
1	Roteiros Pedagógicos	SILVA (2021)
2	Sequência Didática	SANTOS (2021)
3	Oficina Pedagógica	VEIGA (2023)
4	Sequência Didática com Esboços de Projetos de Vida em Formato Memorial Descritivo,	DIAS (2023)
5	Revista em Quadrinhos	CABRAL (2024)
6	Infográfico	MENDES (2024)

Fonte: A Autora.

Contudo, destaca-se uma sinalização sugerida por Dias (2023), a abordagem do Projeto de Vida não precisa necessariamente ser uma unidade curricular isolado, mas pode se configurar como uma prática pedagógica transversal e interdisciplinar, promovendo maiores articulações entre os conteúdos curriculares e a formação integral dos estudantes.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Neste capítulo, foi apresentado a unidade curricular Projeto de Vida no Ensino Médio Integrado, que teve como propósito abordar os fundamentos, as concepções, as diretrizes para criação dos eixos estruturantes dessa unidade curricular, além de trazer experiências relacionadas ao desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica.

Foi observado que a estruturação curricular dessa unidade curricular deve considerar os seguintes eixos estruturantes: (i) investigação científica, (ii) mediação e intervenção sociocultural; (iii) processos criativos; e (iv) empreendedorismo, conforme as diretrizes nacionais que orientam a implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2019, grifo nosso).

No entanto, foi identificado que, apesar da imposição desses eixos, e em consonância com as diretrizes nacionais, os estados tiveram autonomia para organizar essa unidade curricular, considerando as especificidades regionais e os contextos que norteiam cada realidade apresentada.

A análise das unidades temáticas estruturantes Autoconhecimento e Diversidade, Vínculo Social e Historicidade e Trabalho, adotadas pelo estado de Pernambuco, demonstra uma tentativa de ampliar a compreensão do trabalho para além da dimensão produtiva, incorporando aspectos históricos, sociais e ambientais. Ao mesmo tempo, uma contribuição que emerge da análise da implementação do projeto de vida nesse, e nos demais estados da federação, é a ênfase no empreendedorismo.

Além disso, a análise das experiências acerca do desenvolvimento dessa unidade curricular mostrou um abismo entre o tipo de formação pretendida nos currículos estaduais e os desafios encontrados por professores que ministram essa unidade curricular nas escolas brasileiras, visto que, a ausência de formação específica foi apontada por professores como um implicador na perspectiva de colocar em prática o que é vislumbrado em teoria nos currículos das redes de ensino. Se por

um lado, há uma imposição por parte dos documentos norteadores de que o projeto de vida seja construído com base em eixos estruturantes, por outro lado, não há estrutura adequada para que este componente seja desenvolvido, especialmente, ao que tange o ponto de vista da estrutura pedagógica que deveria ser ofertada aos professores.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, foi apresentado o percurso teórico-metodológico pelo qual buscou-se caminhar para a construção da presente pesquisa. Inicialmente, são apresentados os autores que embasaram a pesquisa e permitiram a condução da investigação, e, em seguida, evidencia-se o planejamento metodológico da proposta. Na sequência, apresenta-se a definição do contexto e dos participantes, dos instrumentos utilizados para coleta de dados e, por fim, os procedimentos adotados na etapa de análise de dados.

4.1 INTRODUÇÃO

Abrantes e Martins (2007) argumentam que a produção do conhecimento científico é essencial para o desenvolvimento da sociedade, pois fornece uma compreensão mais profunda e fundamentada da realidade, contribuindo para a transformação social e o avanço das diversas áreas do saber. Os autores ressaltam que esse processo não ocorre de forma imediata ou espontânea, mas envolve um trabalho sistemático e metódico, no qual a teoria e a prática se inter-relacionam.

Considerando a afirmação de Gil (2002), os métodos de pesquisa ajudam a garantir a validade e a confiabilidade dos resultados, ao fornecer um roteiro claro e replicável. Assim, o objetivo geral desta dissertação foi analisar as percepções dos estudantes da Escola Técnica Porto Digital sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida, no âmbito do Novo Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica. Para o desenvolvimento da investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender de que forma se deu a implementação do Novo Ensino Médio na Escola Técnica Porto Digital;
- Levantar as percepções dos estudantes da Escola Técnica Estadual Porto Digital sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida;
- Produzir uma Websérie, em formato de livro digital, com os estudantes acerca das percepções sobre a implementação do Novo Ensino Médio e a concepção de formação da unidade curricular Projeto de Vida.

Deste modo, assim como destaca Gil (2002), para atingir este objetivo, torna-se necessário compreender que os métodos de pesquisa são ferramentas essenciais para a organização do estudo, visto que são elementos estruturantes do processo investigativo. A metodologia de pesquisa, ao definir os caminhos a serem seguidos para a coleta e análise de dados, oferece uma base sólida para que o pesquisador possa alcançar seu objetivo de pesquisa.

Além disso, a pesquisa de natureza qualitativa foi escolhida, considerando que esta abordagem se concentra na indicação de significados subjacentes, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes das pessoas ou grupos estudados (Minayo, 2001). Isso significa dizer que há possibilidades de compreender de maneira mais profunda o contexto, os processos e as relações sociais envolvidas. Em essência, essa pesquisa qualitativa buscou capturar a riqueza e a profundidade das experiências humanas e sociais a partir da percepção dos estudantes acerca de suas vivências em seus respectivos anos do Ensino Médio.

Adicionalmente, concorda-se com Aguiar (2013, p. 74), ao expressar a relevância da escolha de pesquisas com viés qualitativo para estudos referente à área educacional, pois essa abordagem tem sido ampliada, no Brasil, em temas de tal natureza e, segundo a autora notadamente tem se intensificado pela caracterização do ambiente escolar e das relações com os sujeitos, de modo que *“contribui para evidenciar a relação entre macro e microcosmo e para desvelar a dinamicidade escondida nos rituais cotidianos”*. Desse modo, os significados e contextos atrelados que se buscou com a pesquisa foram fortalecidos com a escolha da abordagem qualitativa.

Ressalta-se, ainda, que quanto aos objetivos da pesquisa, foi adotada uma pesquisa de caráter exploratório-descritiva que, por um lado, buscou-se, conforme orienta Gil (2002), proporcionar um maior aprofundamento e familiaridade com o problema da pesquisa, de modo a conseguir compreendê-lo com mais detalhes e dentro do seu respectivo contexto, por isso, assim, considerada exploratória. A abordagem descritiva também precisou ser selecionada, pois, para garantir o conhecimento do objeto de estudo, foi necessário compreender, de maneira detalhada, as particularidades do fenômeno investigado.

A escolha da pesquisadora quanto à condição exploratória da pesquisa esteve reforçada a partir da visão dos autores Lösch, Rambo e Ferreira (2023), quando corroboraram que a complexidade das temáticas educacionais e a necessidade de

envolvimento dos participantes da pesquisa de campo com o objeto estudado para maior conhecimento da realidade necessita ser de forma exploratória.

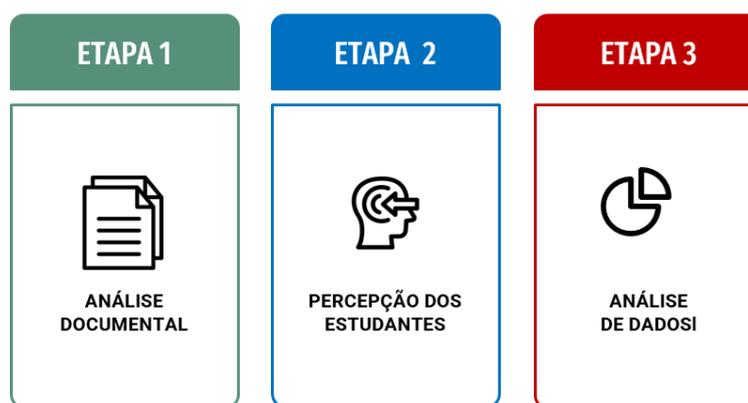
Salienta-se, também, que o projeto da dissertação foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Comunicação e Turismo de Olinda – FACOTTUR para apreciação e confirmação do cumprimento das normativas do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado por meio do Parecer Consubstanciado nº 6951112 (Anexo A – página 230).

Na próxima seção, foi apresentado as etapas do processo metodológico utilizado nessa pesquisa, detalhando as fases da pesquisa, os instrumentos utilizados e o processo de coleta de dados.

4.2 PLANEJAMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa foi organizada em 3 (três) etapas, conforme apresentado na Figura 5, com o intuito de simplificar os processos metodológicos e facilitar a compreensão didática da condução do trabalho, garantindo assim o alcance dos objetivos propostos.

Figura 5: Etapas do procedimento metodológico.



Fonte: A Autora.

Com o objetivo de otimizar os processos metodológicos e facilitar a compreensão da condução do trabalho para o alcance dos objetivos propostos, a presente pesquisa, de natureza exploratória e descritiva com abordagem qualitativa, estrutura-se em três etapas inter-relacionadas.

Inicialmente, a Etapa 1 dedica-se à análise documental, visando identificar e examinar documentos institucionais relevantes para a temática em estudo, com ênfase na sua aderência à proposta desta pesquisa. Os documentos analisados incluem: (i) a Lei nº 13.415/2017; (ii) Currículo de Pernambuco do Ensino Médio e (iii)

a Instrução Normativa Nº 003/2021 da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Na sequência, a Etapa 2 concentrou-se na investigação das percepções dos estudantes acerca da concepção de formação que norteia a unidade curricular Projeto de Vida. Para essa finalidade, foi conduzido um grupo focal composto por 12 (doze) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da escola.

Por fim, a Etapa 3 consistiu na análise dos dados coletados durante as entrevistas com o grupo focal, com foco nos eixos estruturantes que compõem a unidade curricular Projeto de Vida, buscando compreender as nuances e particularidades das percepções dos estudantes.

4.2.1 DEFINIÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES

Como campo de pesquisa, foi escolhida a Escola Técnica Estadual (ETE) Porto Digital, situada na cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco. A escola, fundada em 29 de dezembro de 2006, tem como objetivo principal formar profissionais capacitados para atuarem nas áreas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), promovendo o desenvolvimento tecnológico e a inovação na região e que entrou no rol das escolas estaduais de Pernambuco, no ano de 2022, para a implementação do NEM, abrangendo um total de 120 estudantes.

A ETE Porto Digital foi criada estrategicamente para ser vinculada ao Porto Digital, um parque tecnológico e polo de economia criativa situado em Recife. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, "*essa conexão proporciona aos estudantes da Escola Técnica Estadual Porto Digital uma oportunidade única de acesso a um ambiente inovador e colaborativo, estando em contato direto com empresas, startups e projetos de tecnologia*" (ETE PORTO DIGITAL, 2022, p. 5).

Cumpre-se destacar que a ETE Porto Digital oferece curso técnico de desenvolvimento de sistemas. Além de ter os seus programas de ensino voltados para o desenvolvimento de competências técnicas e práticas, preparando os estudantes para ingressarem no mundo do trabalho ou para prosseguirem em estudos superiores na área de Tecnologia da Informação (TI).

Além da oferta de cursos técnicos de nível médio, a escola também busca desenvolver habilidades socioemocionais e promover a formação integral dos seus estudantes, por meio de projetos, atividades extracurriculares e parcerias com empresas, nas quais os estudantes têm a oportunidade de aplicar seus

conhecimentos em situações reais, desenvolver habilidades de trabalho em equipe e estímulo a criatividade e a inovação.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, estes são estudantes do 3º ano das turmas A B e C da ETE Porto Digital. Esse público foi delimitado como participante da pesquisa, pelo fato de a disciplina Projeto de Vida ser iniciada no 1º ano e finalizada ao final do 3º ano. Desse modo, os estudantes dos 3º anos têm uma vivência consolidada com a unidade curricular.

4.2.2 DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

- **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

A fim de compreender a percepção dos estudantes sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados. Segundo Barbosa (2008), a entrevista se configura como um método flexível e eficaz para a obtenção de informações qualitativas, permitindo uma investigação aprofundada sobre um determinado tema.

A escolha pela entrevista semiestruturada, conforme defendida por Minayo (2001), justifica-se pela ênfase na flexibilidade, se configurando como uma de suas principais vantagens. Ao permitir que o entrevistador explore temas de forma mais aprofundada e que o entrevistado expresse suas ideias de maneira livre, essa técnica permite uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos sociais.

No caso desta pesquisa envolvendo estudantes do Ensino Médio, a escolha por esse tipo de entrevista foi considerada assertiva devido à capacidade de proporcionar um ambiente propício à livre expressão dos participantes. Ao oferecer um roteiro utilizado com questões norteadoras, porém sem restringir as respostas, a entrevista semiestruturada possibilita que o estudante expresse suas ideias de forma espontânea e autêntica, contribuindo para uma compreensão mais rica e detalhada de suas percepções sobre a unidade curricular Projeto de Vida. Desse modo, o roteiro de perguntas elaborado para nortear os encontros com o grupo focal está disponível na seção que detalha a percepção dos estudantes.

- **GRUPO FOCAL**

Estudos de Gomes (2005) indicam que o grupo focal, também conhecido como *focus group*, configura-se como uma técnica de pesquisa qualitativa cuja origem remonta aos trabalhos do sociólogo Robert King Merton. Assim, essa técnica consiste na reunião de um grupo seletivo de indivíduos com o intuito de elicitarem informações acerca de um tópico de pesquisa específico, mediante a discussão e interação entre os participantes sob a moderação de um facilitador.

Desse modo, essa proposta visa aprofundar a compreensão acerca da vida cotidiana e das influências mútuas estabelecidas em contextos grupais, por meio de entrevistas estruturadas com roteiros de questões pertinentes ao tema em questão. A técnica, portanto, almeja extrair dos participantes sentimentos, opiniões e reações que possibilitem a construção de novos conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Nesse sentido, cabe ao pesquisador estimular a criação de um ambiente descontraído, possibilitando a manifestação das percepções dos estudantes em relação ao problema abordado. Lopes (2014) afirma que:

O grupo focal permite, ao pesquisador, compreender os processos de construção da realidade vivenciada por determinados grupos sociais, assim como compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema proposto (Lopes, 2014, p. 482).

Isso nos leva a compreender que essa técnica se configura como uma ferramenta valiosa para entender a perspectiva e as experiências de grupos sociais específicos, no caso da pesquisa com estudantes, foi possível explorar suas práticas cotidianas, atitudes e comportamentos relacionados ao problema de pesquisa em questão. O que contribuiu de maneira significativa para que os resultados obtidos durante a pesquisa de campo.

4.2.3 ETAPA 1 - ANÁLISE DOCUMENTAL

Partindo da premissa de pesquisa qualitativa e atentando-se para a produção do pensamento e para a delimitação do objeto de pesquisa: a percepção dos estudantes sobre a unidade curricular “Projeto de Vida”, teve como ponto de partida a análise documental norteadores e fundantes do Novo Ensino Médio, bem como do currículo que o materializa.

Considerando que, conforme os autores Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.1), os documentos para serem utilizados são aqueles que não análise ou sistematização, por isso, o desafio da pesquisadora é *“selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados mais significativos”*.

Nessa direção, elegeram-se os seguintes documentos: Lei nº 13.415/2017; Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 e o documento curricular da Educação Básica de Pernambuco, instituído pela Instrução Normativa nº 003/2021. Esses documentos compuseram o arcabouço do estudo haja vista sua interface com as diretrizes de implementação do novo currículo do Ensino Médio Integrado e foram observados com o propósito de perceber as lacunas e analisar criticamente como esses vão de encontro a um direcionamento de uma formação integral. Cabe ressaltar que a análise da Lei nº 14.945/2024 não foi contemplada neste estudo, considerando que, por se tratar de uma implementação recente (em 2025), ainda há escassez de produção acadêmica sobre seus impactos. O foco desta pesquisa está voltado à análise dos documentos que fundamentaram a implementação da Lei nº 13.415/2017, os quais estão indicados no Quadro 8.

Quadro 8: Documentos utilizados na análise documental.

DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
 <p>Lei nº 13.415/2017</p>	<p>Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definiu uma nova organização curricular, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.</p>
 <p>Currículo do Ensino Médio de Pernambuco (2021)</p>	<p>O Currículo de Pernambuco 2021 estabeleceu as diretrizes para a educação básica no estado, abrangendo as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento orientou a oferta de uma formação geral básica e os dos itinerários formativos, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos estudantes em áreas de interesse e se preparar para o mundo do trabalho ou para o ensino superior.</p>
 <p>Instrução Normativa Nº 003/2021 da Secretaria de Educação e</p>	<p>Foi publicado em 2020, o documento curricular da Educação Básica de Pernambuco (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/2021), que ocorreu em função de mudanças determinadas pela Lei 13.415/2017, que promoveu a Reforma do Ensino Médio.</p>

DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
Esportes do Estado de Pernambuco	

Fonte: A Autora.

Segundo Lüdke e André (2013, p. 46), “a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos”. Portanto, a escolha desses documentos teve como objetivo identificar as concepções de projetos de vida presentes na proposta do Novo Ensino Médio e abrir caminho em busca das respostas à indagação inicial sobre os projetos de vida. Os documentos foram selecionados principalmente, por classificação-indexação (Bardin, 2011), buscando encontrar os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida, em diálogo com os teóricos estudiosos da área.

4.2.4 ETAPA 2 – PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Para compreender as percepções dos estudantes, foi utilizada a técnica denominada grupo focal, com a participação de 12 (doze) estudantes das turmas de 3º anos da ETE Porto Digital. Vale ressaltar que um dos critérios para a utilização dessa técnica de coleta de dados foi que o público fosse formado por no mínimo sete e no máximo doze pessoas. Assim, trabalhou-se com 12 (doze) estudantes dos 3º anos.

No contexto desta pesquisa, a técnica utilizada mostrou-se particularmente valiosa, possibilitando explorar as práticas cotidianas, atitudes e comportamentos dos estudantes em relação ao problema de pesquisa de maneira mais detalhada e contextualizada. Adicionalmente, a técnica permitiu observar a interação entre os participantes, revelando nuances e insights que dificilmente seriam obtidos por meio de métodos de coleta de dados individuais.

Em relação à dinâmica de perguntas feitas durante a realização do grupo focal foi produzido previamente, um roteiro de perguntas. Assim, Minayo (2001) indica a importância da construção de um roteiro de perguntas pré-estabelecido. No entanto, isso não significa dizer que o roteiro precisa ser seguido literalmente, pois, caso haja indício de desconforto entre os entrevistados relacionado a qualquer assunto abordado, o pesquisador deve intervir e avaliar a situação. Desse modo, com vistas a alcançar êxito durante as entrevistas com o grupo focal, foi estruturado um roteiro de ações, conforme apresenta-se no Quadro 9.

Quadro 9 : Roteiro de ações.

AÇÃO	DESCRIÇÃO DA AÇÃO
<p style="text-align: center;">CONTATO VIA E-MAIL</p> 	<p>Envio de e-mail para o gestor da escola informando que o parecer consubstanciado foi aprovado pelo comitê de ética da FACOTTUR. Ademais, solicitando reunião para alinhamento das ações envolvendo a pesquisa de campo. O e-mail enviado ao gestor da escola está disponível no Apêndice - A – página. 211.</p>
<p style="text-align: center;">REUNIÃO PRESENCIAL</p> 	<p>Reunião com o gestor para definir datas e horários dos encontros com o grupo focal. Bem como, definir os espaços da escola a serem utilizados para realização dos encontros, com vistas a não modificar a dinâmica de aulas da escola.</p>
<p style="text-align: center;">APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PARA OS ESTUDANTES E ENTREGA DE ATAS E DOCUMENTOS</p> 	<p>Apresentação da proposta do projeto de pesquisa para cada turma, com duração de 40 minutos (tempo de duração de uma aula).</p> <p>08h20 às 09h -Contato inicial com os estudantes do 3º A 09h10 às 10h -Contato inicial com os estudantes do 3º ano B 10h20 às 11h -Contato inicial com os estudantes do 3º ano C</p> <p>Após o momento de apresentação da proposta, houve a entrega da ata de interesse para os estudantes. Ao final do encontro, houve o recebimento da ata de interesse devidamente assinada por aqueles estudantes que decidiram voluntariamente participar da pesquisa.</p> <p>A ata de intenção assinada pelos estudantes está disponível para consulta no Apêndice – B, página 212.</p>
<p style="text-align: center;">CRIAÇÃO DE UM GRUPO NO WHATSAPP</p> 	<p>Para facilitar a comunicação entre a pesquisadora e os participantes que assinaram a ata de intenção, criou-se um grupo no WhatsApp. Os estudantes entraram no grupo por meio do QR-code disponibilizado pela pesquisadora. O QR-code está disponível no Apêndice - C, página 213.</p>
<p style="text-align: center;">RECEBIMENTOS DOS DOCUMENTOS DEVIDAMENTE ASSINADOS</p> 	<p>Após a entrega da ata de interesse devidamente assinada e a criação do grupo do Whatsapp, houve também a entrega dos termos utilizados a fim de realização da pesquisa, sendo estes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Termo de Consentimento Livre e esclarecido para maiores de 18 anos ou emancipados, disponível no Apêndice - D, página 214. -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis legais, disponível no Apêndice - E, páginas 216. - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para menores de 12 a 18 anos, disponível no Apêndice - F, página 218. -Termo de Autorização de Imagem e Som, disponível no Apêndice G-página 220. <p>Neste encontro, além do recebimento da ata de interesse devidamente assinada, aconteceu também a entrega dos seguintes termos (termo de consentimento livre e esclarecido e termo de</p>

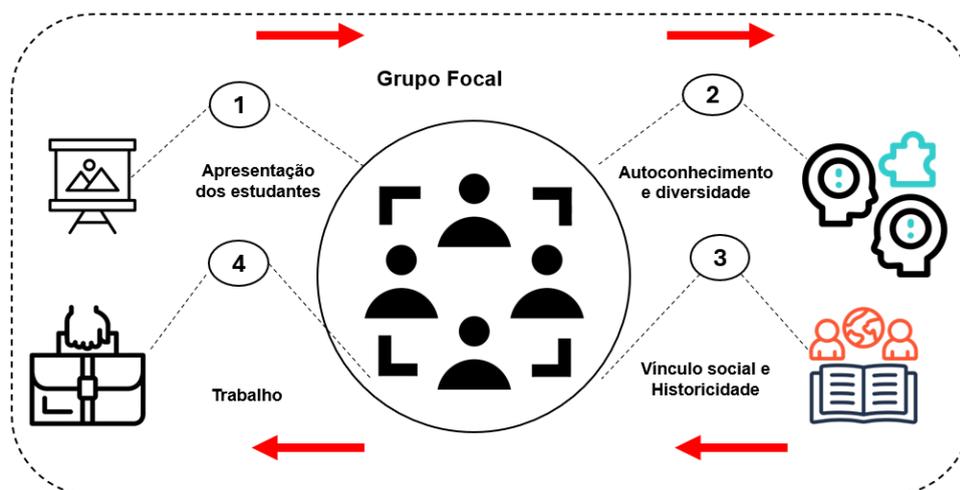
	<p>autorização de imagem. Para o cumprimento desta ação, a pesquisadora precisou ir até a escola buscar alguns termos assinados. No entanto, a maioria dos estudantes, enviou os termos para o grupo do WhatsApp criado para comunicação do grupo.</p> <p>Por uma questão de preservação de dados sensíveis como CPF e RG, os documentos assinados estão armazenados em um drive, sob a responsabilidade da pesquisadora.</p>
--	---

Fonte: A Autora.

Realizada a entrega dos termos devidamente assinados, seguiu-se para à realização dos encontros com o grupo focal formado por 12 (doze) estudantes das turmas dos terceiros anos do Ensino Médio da ETE Porto Digital, que foram conduzidos a responderem perguntas relacionadas as unidades temáticas estruturantes da unidade curricular de Projeto de Vida, implementado pela Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Pernambuco em 2022, como parte do Novo Ensino Médio (NEM).

Nesse sentido, foram realizados 4 (quatro) encontros com o grupo focal, ilustrado na Figura 6.

Figura 6: Etapas dos encontros com grupo focal.



Fonte: A Autora.

Sendo o primeiro encontro voltado para apresentação dos estudantes (ver Figura 7), o segundo encontro abordou perguntas relacionadas a unidade temática estruturante Autoconhecimento e Diversidade (Ver Figura 8), o terceiro encontro versou sobre Vínculo social e Historicidade e o último encontro dividido em dois momentos distintos, discorreu sobre a temática Trabalho.

Figura 7: Registro do primeiro encontro.



Fonte: A Autora.

Figura 8: Registro do segundo encontro.



Fonte: A Autora.

Para utilização dos grupos focais na investigação dos projetos de vida dos estudantes, a moderadora/pesquisadora precisou conduzir a discussão de modo que os estudantes ficassem à vontade para expressar suas opiniões sem julgamentos ou interrupções. Dessa maneira, foi utilizado um roteiro de discussão com perguntas abertas que incentivaram os estudantes a refletirem sobre seus projetos de vida, suas motivações, seus desafios e suas percepções sobre os contextos em que vivem.

Nesse devir, elaborou-se um roteiro de perguntas para cada encontro com o grupo focal, incluindo os objetivos e a definição de cada unidade temática estruturante. Além do roteiro de perguntas, foram elaborados três cartões. O primeiro cartão apresenta a definição do conceito de educação integral e está disponível no Apêndice – H, página 221. O segundo cartão apresenta o conceito de Autoconhecimento e pode ser visualizado do Apêndice – I, página 222. O terceiro cartão traz o conceito de Diversidade e está disponível no Apêndice-J, página 223. Cabe destacar que o primeiro encontro foi realizado para conhecer melhor os estudantes, quebrar o gelo e estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e pesquisados. Esses roteiros de perguntas foram estruturados em dimensões sendo elas: (i) Apresentação dos estudantes; (ii) Unidade temática estruturante Autoconhecimento e Diversidade; (iii) Unidade temática estruturante Vínculo Social e Historicidade; (iv) Unidade temática Estruturante Trabalho e estão detalhadas no Apêndice L, página, 224. Apêndice M, página, 225. Apêndice N, página, 226, e o Apêndice O, página, 227.

A realização de cada encontro com os estudantes que fizeram parte do grupo focal foi essencial para o êxito da pesquisa de campo. As rodas de conversas, realizadas sempre em locais escolhidos pelos estudantes, proporcionaram interações,

reflexões e escuta entre os participantes, que culminou no alcance dos objetivos esperados na etapa da pesquisa de campo.

4.2.5 ETAPA 3 – PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados na pesquisa foi realizada com base na análise textual discursiva. Moraes (2007) sinaliza que esse tipo de análise tende a ser utilizada em pesquisas de cunho qualitativo, seguindo as etapas de unitarização, categorização e comunicação.

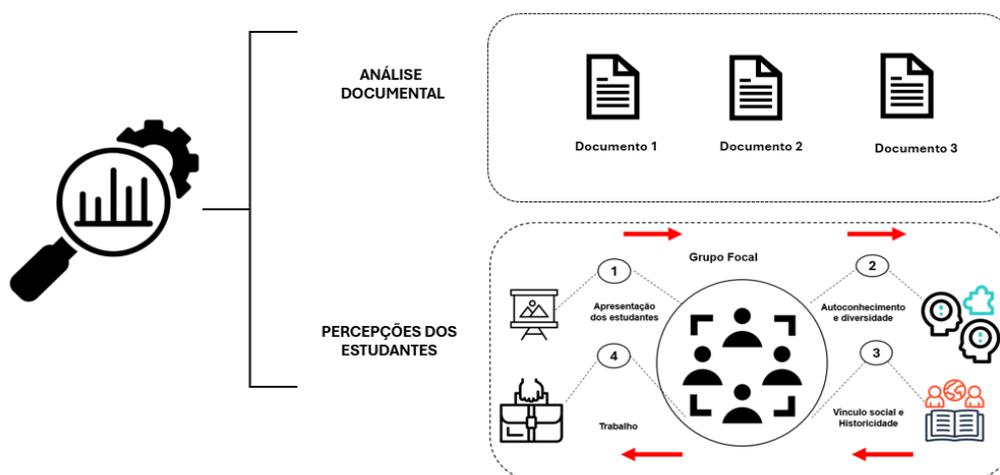
A análise dos dados foi realizada em duas etapas. Inicialmente, procedeu-se à análise documental, com base em documentos oficiais da Instituição. Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo, que se subdividiu em dois momentos: o primeiro voltado à coleta de dados que caracterizam o perfil dos participantes, e o segundo dedicado à compreensão da visão dos pesquisados sobre a temática.

Na unitarização, foi estabelecido a divisão dos textos em unidades de análise, fragmentando-se os dados captados. Após a fragmentação em unidades de análise, conforme Moraes (2007), segue-se com a sequência para que haja o agrupamento temático das unidades definidas na unitarização por meio de semelhanças identificadas. Ressalta-se que, em seguida, ocorreu o processo de **categorização** que permite ao pesquisador visualizar discussões a partir de fatores construídos no processo da pesquisa.

Por fim, a terceira fase da análise textual discursiva, conforme delineada por Moraes (2007), consiste na **comunicação** dos resultados da pesquisa. Após a construção das categorias e o estabelecimento de relações entre elas, o pesquisador deve elaborar teses parciais, derivadas dessas relações, e redigir um texto final que apresente a análise dos dados coletados de forma clara e acessível ao leitor.

A Figura 9, apresenta as etapas do procedimento metodológico utilizado para a análise dos dados. Essa análise envolve o exame dos documentos: (i) Lei nº 13.415/2017; (ii) Currículo de Pernambuco do Ensino Médio e (iii) a Instrução Normativa Nº 003/2021 da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, bem como a interpretação dos dados coletados sobre a percepção dos estudantes, obtidos por meio do grupo focal. O objetivo da análise de dados é verificar as diretrizes apresentadas nos documentos norteadores sobre o Novo Ensino Médio, além de identificar as percepções dos estudantes, com ênfase na unidade curricular Projeto de Vida.

Figura 9: Procedimento metodológico para análise de dados.



Fonte: A Autora.

Malheiros (2011) evidencia que uma análise de dados tem o propósito de identificar causas ou consequências de um determinado evento. Na seção seguinte, demonstraram-se as estratégias utilizadas para avaliação e análise dos dados captados na pesquisa de campo.

4.2.6 ETAPA 4 – AVALIAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta avaliação e análise de dados foi realizada de forma diferente para cada uma das etapas da pesquisa, sendo elas, a Etapa 1, composta pela pesquisa documental, e, em seguida, a etapa 2, com a análise da percepção dos estudantes em relação à concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida.

Na primeira etapa, procedeu-se com a análise documental, observando os documentos que continham as diretrizes de implementação do novo currículo do Ensino Médio Integrado, identificando os pontos adotados que iam de encontro à proposta de uma formação integral, considerando os aspectos da omnilateralidade e trabalho como princípio educativo.

Na segunda etapa, a avaliação e análise dos dados contemplaram a visão de Malheiros (2011), ao afirmar que o objetivo da análise de dados é perceber quais causas e consequências se relacionam a um evento específico. O método de avaliação e análise de dados utilizado foi a Análise Textual Discursiva (ATD).

Na visão de Moreno-Rodriguez, Schmidt e Galiuzzi (2021, p. 140), a ATD se trata de um método “correspondente à abordagem qualitativa que se situa “entre a

análise de conteúdo e a análise de discurso, com um caráter interpretativo e hermenêutico voltado para a produção de novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Assim sendo, a ATD devido a sua flexibilidade metodológica permite apreender os sentidos produzidos nos discursos, favorecendo uma leitura aprofundada dos significados atribuídos pelos sujeitos à realidade que vivenciam.

Nesse sentido, à luz das contribuições de Moraes (2007), a Análise Textual Discursiva ocorreu em três etapas: unitarização, categorização e comunicação. Na unitarização, realiza-se a fragmentação dos textos em unidades de significado que, por sua vez, são agrupadas em categorias por convergências de significados e, por fim, a comunicação procede com a interpretação dos dados agrupados.

Assim, utilizou-se a ATD para compreender as práticas, atitudes e interações dos estudantes, além de identificar as nuances que evidenciaram as discrepâncias entre a proposta teórica e a prática pedagógica. Ela foi abordada com o objetivo de analisar a percepção dos estudantes a respeito da unidade curricular Projeto de Vida. Com isso, foi possível promover a articulação entre o empírico e a abstração teórica, criando espaços de reconstrução dos achados da pesquisa, integrando a subjetividade e objetividade dos conteúdos estudados. A seguir, foram descritas as etapas da Análise Textual Discursiva:

- **Na primeira etapa realizou-se a unitarização:** os textos transcritos foram fragmentados em dimensões de análise, sendo elas: “Autoconhecimento e Diversidade”, “Vínculo Social e Historicidade” e “Trabalho”. Cada intervenção dos participantes foi identificada e codificada (utilizando, por exemplo, os códigos B1, B2, até B12 para os participantes), o que permitiu que cada unidade mantivesse seu significado original mesmo fora do contexto imediato. Essa fragmentação criteriosa é fundamental para evitar a perda de nuances presentes nos discursos.
- **Na segunda etapa realizou-se a categorização:** Com base nas unidades identificadas, os dados foram organizados em categorias chamadas de dimensões de análise. Cabe destacar que a categorização se concentrou em 4 (quatro) dimensões principais: (i) apresentação dos estudantes; (ii) Autoconhecimento e Diversidade; (iii) Vínculo Social e Historicidade; e (iv) Trabalho.

Na terceira etapa foi a comunicação: consiste na interpretação dos dados categorizados e na correlação desses achados com os referenciais teóricos – dentre

eles, as propostas de formação integral do Novo Ensino Médio e as contribuições dos estudos de Moraes (2007) e Minayo (2001).

As dimensões de análise estabelecidas nesse estudo foram: “Apresentação dos estudantes”, “Autoconhecimento e Diversidade”, “Vínculo Social e Historicidade” e “Trabalho”, tendo em vista que essas são as unidades temáticas estruturantes trabalhados na unidade curricular Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio.

Na dimensão autoconhecimento e diversidade, foram usadas categorias relacionadas, no Quadro 10, a partir do discurso dos estudantes:

Quadro 10 – Categorias da Dimensão Autoconhecimento e Diversidade

DIMENSÃO	CATEGORIA
AUTOCONHECIMENTO	Ausência de contribuição
	Metodologia superficial
	Desconexão com a prática profissional
	Potencial da diversidade

Fonte: A Autora.

Na dimensão Vínculo Social e Historicidade, foram usadas categorias relacionadas, no Quadro 11, considerando a percepção dos estudantes.

Quadro 11 – Categorias Dimensão Vínculo Social e Historicidade

DIMENSÃO	CATEGORIA
VÍNCULO SOCIAL E HISTORICIDADE	História Familiar e Influência
	Conexão entre Família e Projeto de Vida
	Influência da Comunidade
	Contexto Externo e Político
	Visibilidade dos Projetos de Vida

Fonte: A Autora.

Na dimensão Trabalho, puderam ser observadas seis dimensões, conforme demonstrado no Quadro 12.

Quadro 12 – Categorias da Dimensão Trabalho

DIMENSÃO	CATEGORIA
TRABALHO	Redução da Carga Horária
	Precarização do Ensino e Aprendizagem
	Impacto na Formação para o ENEM e o Mercado
	Influência dos Fatores Externos
	Sentimento de Despreparo
	Expectativas versus Realidade

Fonte: A Autora.

Após a identificação das categorias e a correlação entre os dados coletados e os referenciais teóricos, permitindo uma compreensão mais completa e crítica do fenômeno estudado, também, foram demonstradas como esses resultados, de forma

integrada, possui implicações pedagógicas e as possíveis intervenções para aprimorar a Unidade Curricular Projeto de Vida.

A combinação das abordagens dos autores permitiu uma análise abrangente e profunda dos dados, integrando a objetividade da análise de conteúdo com a sensibilidade da hermenêutica-dialética.

Desse modo, os achados da pesquisa com base nos contextos pré-definidos nas categorias de análise foram devidamente compilados e agregados para percepção de suas congruências e divergências, acrescentando-se, posteriormente, de um resumo das visões identificadas e uma associação de autores que coadunam com as percepções dos participantes da pesquisa.

Na interpretação dos resultados, buscou-se identificar padrões, relações e significados subjacentes aos temas emergentes, mediante uma reflexão teórica e contextual sobre os dados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo dedica-se à análise e discussão dos resultados obtidos nas duas etapas da pesquisa. A primeira etapa foi direcionada à pesquisa documental, desenvolvida por meio de uma análise detalhada nos documentos mencionados anteriormente. A segunda etapa corresponde à análise da percepção dos estudantes em relação à concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida. Ressalta-se que cada etapa e elementos discutidos visaram à concretização do objetivo da pesquisa.

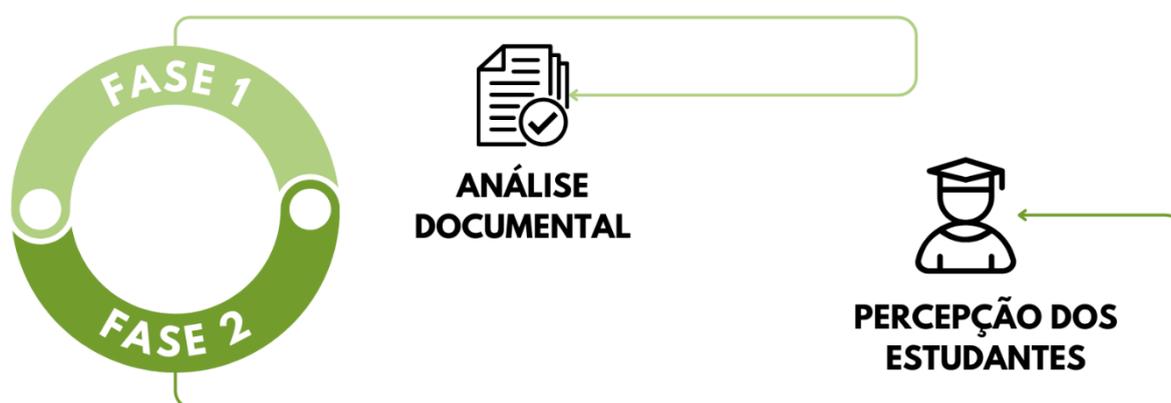
5.1 INTRODUÇÃO

Conforme delineado na introdução deste estudo, o objetivo central consiste em analisar as percepções dos estudantes do curso de Desenvolvimento de Sistemas da Escola Técnica Porto Digital acerca da concepção de formação que norteia a unidade curricular Projeto de Vida, no contexto do Novo Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica.

A metodologia adotada nesta pesquisa compreendeu diferentes procedimentos para cada etapa, em consonância com os propósitos específicos de cada etapa, conforme detalhado no Capítulo 4 - Método.

Dessa forma, a análise de dados para esta pesquisa se desenvolveu em 2 (duas) fases distintas: (i) análise documental; (ii) percepção dos estudantes, conforme Figura 10.

Figura 10: Processo de análise de dados da pesquisa.



Fonte: A Autora.

A sequência estabelecida nesta etapa da pesquisa foi realizada para coletar os dados que apresentavam relevância para a construção da defesa de ideias do estudo,

utilizando-se do que constam nos documentos institucionais e da visão dos entrevistados para perceber as opiniões divergentes e convergentes, experiências e problemáticas relacionados ao processo de realização da pesquisa científica.

No primeiro momento, realizou-se uma análise documental, com o objetivo de identificar os documentos institucionais que versam sobre a implementação da unidade curricular Projeto de Vida, destacando-se que aqueles que foram considerados pela pesquisadora como fundamentais para aprofundamento do estudo foram os documentos que fundamentaram a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco:

- Lei nº 13.415/2017;
- Currículo de Pernambuco do Ensino Médio e
- A Instrução Normativa Nº 003/2021 da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco.

A perspectiva que se buscou com a análise dos documentos foi perceber como se apresentavam as diretrizes de implementação do novo currículo do Ensino Médio integrado com vistas a uma análise dos contrapontos que vão de encontro a uma concepção de formação integral.

No segundo momento, para compreender as percepções dos estudantes, foi utilizada a técnica denominada grupo focal, com a participação de 12 (doze) estudantes das turmas de 3º anos do curso de Desenvolvimento de Sistemas da ETE Porto Digital. A abordagem buscou verificar a implementação da unidade curricular Projeto de Vida neste estado, de modo a compreender a percepção dos estudantes da Escola Técnica Estadual Porto Digital sobre os impactos dessa unidade curricular no processo de ensino-aprendizagem e nas modificações pelos quais vêm passando em sua trajetória acadêmica.

A técnica do grupo focal contribuiu com o fortalecimento e a interação de visões divergentes, mas na maioria, convergentes de uma forma que se percebeu o aprofundamento de ideias de indivíduos diferentes, mas que compactuaram com as dificuldades enfrentadas com a implementação da unidade curricular projeto de vida. A realização do grupo focal foi conduzida por meio de um roteiro prévio, presente nos Apêndices de L a O (páginas 224 a 227), com o propósito de conduzir os achados da pesquisa científica a partir das percepções dos estudantes em relação aos eixos estruturantes “Autoconhecimento e diversidade”, “Vínculo Social e Historicidade” e “Trabalho”.

Esse grupo focal com a condução da pesquisadora que atuou como moderadora das discussões realizadas, à luz de Lopes (2014), permite que a visão da realidade vivenciada por grupos sociais sejam expostas e compartilhadas e possam ser observados os comportamentos que possuem características comuns e que, por sua vez, são condizentes com o problema de pesquisa estudado.

Desse modo, foi estabelecido o primeiro contato com os 12 estudantes das turmas dos terceiros anos do curso de Desenvolvimento de Sistemas da ETE Porto Digital, que, ao longo de 4 (quatro) encontros, puderam demonstrar suas ideias sobre as unidades temáticas estruturantes da unidade curricular de Projeto de Vida, implementada pela Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Pernambuco em 2022, como parte do Novo Ensino Médio (NEM).

Cada um dos quatro encontros do grupo focal teve sua devida importância e objetivo, sendo o primeiro encontro destinado à apresentação dos estudantes, o segundo encontro com objetivo de perceber a visão dos participantes sobre a unidade temática estruturante Autoconhecimento e diversidade. Em seguida, o terceiro encontro direcionou as discussões sobre Vínculo social e historicidade e o último encontro dividido em dois momentos distintos, discorreu sobre a temática Trabalho.

A seguir, estão as análises de cada fase realizada neste trabalho, detalhando-se as nuances de cada uma das abordagens sob o aspecto do olhar mais aguçado buscado com o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, de modo a compreender os fenômenos que são investigados de forma criteriosa, ampla e evidenciado os contextos em que estão inseridos.

5.2 FASE 1 - ANÁLISE DOCUMENTAL

Esta primeira fase da pesquisa objetivou identificar os documentos institucionais que respaldaram a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas de Pernambuco, no ano de 2022, sendo eles: Lei nº 13.415/2017; Currículo de Pernambuco do Ensino Médio e a Instrução Normativa Nº 003/2021 da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Assim, os tópicos definidos nesta etapa, versam sobre a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, apontando algumas reflexões sobre sua implantação, uma abordagem crítica do projeto de vida como unidade curricular na rede estadual de ensino em Pernambuco.

5.2.1 LEI Nº 13.415/2017 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Lei nº 13.415/2017, que introduziu a Reforma do Ensino Médio, trouxe profundas mudanças para a educação brasileira. Essa reforma, inicialmente aprovada por meio da Medida Provisória nº 746/2016, foi implementada durante o governo Temer, em um período de grande turbulência política, logo após a destituição de Dilma Rousseff da presidência da República.

Esta Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definiu uma nova organização curricular, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Diante do contexto de instabilidade política da época, a aprovação da Reforma do Ensino Médio deve ser analisada a partir da intervenção de movimentos políticos e econômicos, estes que, historicamente, assumem papel de protagonismo frente à aprovação de políticas educacionais no Brasil – em especial, do Ensino Médio –. O papel de protagonismo desempenhado por Temer, durante todo o processo, que culminou na aprovação da reforma, incluiu a articulação com políticos da base conservadora do Congresso Nacional, diálogo permanente com o setor empresarial e alinhamento com a grande mídia brasileira.

Ao olhar para a estrutura organizacional estabelecida em defesa da proposta de flexibilização curricular, observamos que, como aponta Ferretti (2018, p. 31), *“as políticas governamentais frequentemente atendem e mobilizam interesses de natureza diversa”*. A Lei nº 13.415/2017, defendida por Temer e seus aliados, parece priorizar os interesses do capital e ignorar as reais necessidades dos jovens brasileiros que frequentam essa etapa da educação básica. Basta atentarmos para o fato de que a lei impõe uma agenda favorável ao mercado, em detrimento da qualidade social da educação pública. Isso resulta em uma negligência aos princípios fundamentais da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que deveriam nortear o sistema educacional brasileiro e a própria lógica de um ensino multidimensional que, ao longo dos anos, vem se buscando sua consolidação.

Conforme se observa no Art. 36 da Lei nº 13.415/2017:

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:

I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

§ 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 (Brasil, 2017, p. 3).

Muito mais do que uma simples mudança no currículo, a Reforma do Ensino Médio no Brasil, conforme demonstra no seu Art. 36, representou uma mudança substancial na estrutura curricular, com implicações significativas para a formação dos estudantes, especialmente, nas áreas das humanidades.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 2017, p. 3)

Como se observa a introdução da flexibilização do currículo via itinerários formativos, em paralelo com unidades curriculares como Projeto de Vida, a parte comum obrigatória foi reduzida e priorizaram-se eletivas em detrimento de disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, ignorando, dessa maneira, o papel fundamental que essas disciplinas desempenham na formação integral dos estudantes, o que possibilita aos estudantes uma melhor compreensão do contexto social, político e cultural no qual estão inseridos.

Rodrigues, Rodrigues Araújo Costa e Da Silva Rodrigues (2024) observam que essa ênfase na flexibilidade curricular pode gerar uma adaptação passiva dos jovens à precarização do mercado de trabalho. Essa concepção de formação não se ocupa

em questionar as estruturas que geram essa precarização. Desse modo, a proposta da Reforma do Ensino Médio parece moldar os indivíduos para se encaixarem em empregos de baixa remuneração e pouca estabilidade, perpetuando, assim, as desigualdades socioeconômicas.

Sabendo que a realidade dos jovens que frequentam o Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras é marcada por profundas desigualdades, a entrada de muitos deles, no mercado de trabalho precário, não é uma escolha, mas a única opção disponível para tentar sobreviver com o mínimo de dignidade possível, remetendo-se a cenários superados no processo de constituição da formação profissional voltada aos desvalidos da sorte e focado nos interesses exclusivos do capitalismo.

Cabral (2022) ressalta que a precariedade do emprego, caracterizada por baixos salários, falta de direitos trabalhistas e condições de trabalho inadequadas, se torna a realidade cotidiana de milhares de jovens no país. Atrelada a isso, a insuficiência de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade e que promovam a inclusão social agrava, ainda mais, essa situação, o que faz esses jovens continuarem presos em um ciclo de pobreza e exclusão.

Essa constatação nos leva a refletir sobre a dualidade educacional que continua presente no Brasil, pois, embora o termo “Novo” Ensino Médio seja propagado pelos seus propositores como algo inovador, observa-se que ele acentua uma histórica segregação quanto à oferta de ensino. Isso ocorre na medida em que as escolas privadas, voltadas para os filhos das elites, poderão desfrutar de uma estrutura física adequada para vivenciar diversos itinerários formativos, enquanto, nas escolas públicas, onde o ensino é direcionado para os filhos das classes trabalhadoras, a oferta dos itinerários será drasticamente reduzida, considerando a precariedade dos espaços físicos, a ausência de recursos materiais e a falta de formação específica para que os professores exerçam seu papel de maneira digna.

Diante desse contexto, Kuenzer (2017) pontua a necessidade da superação desse dualismo educacional por meio da construção de políticas educacionais que promovam a equidade e a inclusão. Ainda segundo a autora, tal feito garante a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, acesso a uma educação “omnilateral”, ou seja, uma educação integral que visa desenvolver todas as potencialidades humanas de maneira equilibrada e completa, em oposição à educação unilateral que tende a focar apenas em aspectos específicos, como a formação técnica para o mercado de trabalho.

No entanto, a Reforma do Ensino Médio não parece estar alinhada com o conceito de educação integral defendido por Acácia Kuenzer. Isso porque a formação integral, ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não é algo aplicável ao cotidiano das escolas brasileiras, visto que as diversas realidades encontradas na Rede Pública de Ensino são permeadas pela precariedade da estrutura física e pela ausência de formação específica para os professores que assumem a parte diversificada do currículo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, a BNCC define as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), os temas transversais (como ética, cidadania, meio ambiente, entre outros) e as competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes.

A primeira versão desse documento foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2017, e abrangia as áreas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2018, foi aprovada uma atualização da BNCC para o Ensino Médio, conhecida como BNCCEM. Isso nos leva a acreditar que, do ponto de vista da legislação brasileira, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular tem respaldo legal.

Cabe aqui, no entanto, um adendo quanto aos contextos sociopolíticos nos quais os documentos supracitados foram aprovados: assim como a Reforma do Ensino Médio, a versão final da BNCC para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi orquestrada durante o governo de Michel Temer (2016 -2018) e, em se tratando da versão que contempla o Ensino Médio, o documento final foi disponibilizado, em abril de 2018, ano em que Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil. Desse modo, é possível observar que o processo de elaboração da BNCC durante o período compreendido entre 2016 e 2023 foi diretamente influenciado por visões e agendas de grupos específicos, o que nos causa preocupação com a predominância de interesses alheios ao debate técnico e pedagógico (Silva, 2022).

Diante disso, compreende-se que a elaboração desse documento tão importante para a educação nacional foi influenciada por agendas políticas e

ideológicas e ofereceu riscos reais para o aprofundamento das desigualdades existentes, o que impossibilita a melhoria do sistema educacional brasileiro.

A baixa qualidade da educação e o abandono escolar estavam entre os pontos cruciais que justificaram a necessidade de uma reforma curricular direcionada ao Ensino Médio. Não demorou muito tempo, e o discurso de que os conteúdos e disciplinas ofertadas não faziam sentido para a vida dos jovens começou a ser propagado por parlamentares ligados ao governo e por grandes empresários. Estes atuaram incansavelmente em benefício do capital e de interesses próprios.

A consequência disso é que a Lei nº 13.415/2017 introduziu os itinerários formativos com o objetivo de atender a demanda imposta pelo mercado de trabalho, configurando-se como um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e outras atividades educativas que os estudantes podem ter a liberdade de escolher a partir de trilhas organizadas por Instituição de Ensino. Esse direcionamento pode ser observado no Inciso § 7º do “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular que define como deve se comportar os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio.

Além dos itinerários formativos, a estrutura curricular do Novo Ensino Médio inclui a Formação Geral Básica (FGB). Conforme estabelecida pela BNCC, a Formação Geral Básica é o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Ela abrange áreas essenciais do conhecimento, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas.

Na prática, a Formação Básica Geral da BNCC orienta a elaboração dos currículos escolares e a prática pedagógica nas escolas e fornece um referencial comum para todas as instituições de ensino do país. Ainda de acordo com a BNCC, os componentes curriculares como o Projeto de Vida (PV) assumem uma relevância significativa. Sobre a introdução da unidade curricular Projeto de Vida na BNCC, a autora Campos de Lara Jakimiu (2022) discorre:

O termo projeto de vida aparece 17 vezes sendo apresentado como 1) constitutivo de uma das competências gerais da Educação Básica, 2) parte da “formação integral”, 3) elemento formativo, e 4) integrativo da finalidade do “Ensino Médio na contemporaneidade (Campos de Lara Jakimiu, 2022, p. 9-10).

Observa-se, no Art. 36, §7º-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizado pela Lei nº 13.415/2017, que a carga horária dedicada ao Projeto de Vida não deve ser previamente fixada. Há de se permitir flexibilidade para

que as escolas possam integrá-lo adequadamente ao seu contexto e às necessidades dos estudantes. Em consonância, a BNCC estabelece diretrizes e competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, incluindo a elaboração e o desenvolvimento de um projeto de vida que considere uma formação integral. Por conseguinte, a definição de carga horária dedicada a essa unidade curricular é imposta pelos estados e pelas redes de ensino, que têm autonomia para organizar seus currículos e planos de aula conforme as diretrizes da BNCC. A carga horária dedicada ao PV pode variar de uma rede de ensino para outra, a depender das prioridades e das estratégias pedagógicas adotadas localmente.

Ao se debruçarem mais profundamente sobre a Base Nacional do Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), Lopes (2019), pontuam que há uma intencionalidade sobre a formação humana integral, que parece contribuir na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Sob a ótica do documento mencionado, a formação humana deve ser desenvolvida em conjunto com as competências do Ensino Fundamental e adaptadas para os estudantes do Ensino Médio. As dez competências são: Repertório Cultural, comunicação, cultura digital, Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação, Autoconhecimento e Autocuidado, Empatia e Cooperação, Responsabilidade e Cidadania.

Chama atenção na citação anterior a utilização da palavra “parece”, usada em alusão à contribuição da formação integral presente na BNCCEM, com vistas à construção de uma sociedade mais justa. Nosso entendimento é de concordância com os autores, pois, apesar de o documento enfatizar que as competências gerais buscam desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade, comunicação e cidadania, na prática esse discurso se distancia da realidade em que está sendo posta por meio da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

Assim, a direção que aponta a reforma do Ensino Médio e a base nacional comum curricular, à luz da Lei nº 13.415/2017 permite a priorização de unidades curriculares como Projeto de Vida e Itinerários Formativos, conforme estabelecido na BNCC que, se afasta do objetivo de promover uma formação integral. Isso porque há uma ênfase maior na preparação dos estudantes para se adaptarem ao mercado de trabalho, em vez de orientar a construção de um currículo que leve em conta as desigualdades sociais que os estudantes enfrentam. Isso significa que, em vez de abordar de forma abrangente as necessidades e realidades dos jovens, a BNCC pode

estar direcionando o ensino para a “*formação de um tipo específico de capital humano flexível*”, (Rodrigues, Rodrigues Araújo Costa e Da Silva Rodrigues, 2024, p.3). contrapondo a oferta de uma educação que promova a equidade e a justiça social

Em vista disso, torna-se crucial compreender a importância da construção dos currículos para a vida dos estudantes, especialmente, considerando os contextos em que se deu a aprovação da reforma. Os currículos que passaram a ser implementados a partir de 2022 pelos estados podem refletir as influências políticas e empresariais que permearam toda dinâmica de construção, aprovação e implementação. Isso pode trazer prejuízos irreparáveis a longo prazo, na medida em que os estudantes concluírem o Ensino Médio e não conseguirem fazer uma leitura crítica sobre a sociedade da qual fazem parte.

Lopes (2006) afirma que o currículo vai muito além de ser simplesmente uma lista de disciplinas e conteúdo a serem ensinados. A autora alerta que é preciso entender que, desde a escolha dos conhecimentos considerados válidos até as vivências dos estudantes em sala de aula, currículo não apenas transmite conhecimento, mas também influencia na formação dos estudantes e na maneira como eles compreendem o mundo ao seu redor.

Desse modo, quando se considera a complexidade do currículo escolar, percebe-se que ele espelha as dinâmicas sociais e as relações de poder na sociedade. Isso quer dizer que a lei Nº 13.415/2017 que estabelece a reforma do Ensino Médio possibilita um direcionamento equivocado para Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, à medida que está sendo incorporada aos currículos do Ensino brasileiro, tem tido um impacto direto na oferta educacional de cada escola, especialmente, com a introdução do Novo Ensino Médio (NEM) nos estados do Brasil.

5.2.2 O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO MÉDIO

O Currículo do Ensino Médio de Pernambuco foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação no dia 10 de fevereiro de 2021, por meio do Parecer nº 07/2021, em conformidade com as orientações e diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC/Ensino Médio (Brasil, 2018) –, considerando alterações determinadas pela Lei 13.415/2017. Assim, a implementação da Reforma do Ensino Médio em Pernambuco teve início, em 2021, por meio da Instrução Normativa nº 003/2021, alicerçada pelas definições propostas

a partir da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e considerando modificações na Lei nº 13.415/2021.

O Currículo de Pernambuco (2021) estabeleceu as diretrizes para a educação básica no estado, abrangendo as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este documento promoveu diretrizes para a formação geral básica e os dos itinerários formativos para guiar os estudantes em áreas de interesse e no mundo do trabalho.

Do ponto de vista da estrutura organizacional, o currículo de Pernambuco está estruturado em dois grandes eixos: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). A Formação Geral Básica abrange componentes curriculares de várias áreas do conhecimento, tais como Linguagens e suas Tecnologias (incluindo Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (incluindo Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (abrangendo Biologia, Física e Química), e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (que incluem Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Todavia, apenas o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática é obrigatório nos três anos do Ensino Médio, considerando a seguinte distribuição da carga horária da Formação Geral Básica: 800 (oitocentas) horas-relógio no 1º ano letivo; 600 horas-relógio no 2º ano letivo; e 400 horas-relógio no 3º ano letivo (Pernambuco, 2021).

O Currículo de Pernambuco (2021) traz, ainda, como uma de suas competências gerais a utilização de diferentes linguagens, entre elas a científica, “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (Pernambuco, 2021, p. 23).

A unidade curricular Projeto de Vida é apresentada no item 3.3.1 do Currículo de Pernambuco como uma ferramenta pedagógica fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, segundo o documento, deve promover um ambiente de reflexão e diálogo entre os estudantes, com o propósito de incentivá-los a refletirem sobre seus futuros e fortalecer o vínculo entre o aprendizado escolar e as realidades pessoais e comunitárias que os estudantes enfrentam em seu cotidiano.

Embora apresentada no Currículo de Pernambuco como uma ferramenta pedagógica essencial para o ensino e a aprendizagem, é importante analisar a real eficácia dessa unidade curricular, bem como o seu propósito. Apesar da intenção declarada de promover um ambiente de reflexão e diálogo, estudos de Nogueira

(2020) indicam que essa abordagem, no lugar de realmente fortalecer o vínculo entre o aprendizado escolar e as realidades pessoais dos estudantes, acaba por mascarar uma agenda mais instrumental e alinhada com a lógica neoliberal no processo de formação do estudante.

Nesse sentido, essa lógica neoliberal está evidenciada no primeiro parágrafo do item 3.3.1 do Currículo de Pernambuco, ao esclarecer que, desde 2012, a unidade curricular Projeto de Vida e Empreendedorismo passou a compor o currículo do Ensino Médio de Pernambuco. Como consequência disso, em 2018, o estado deu início a um projeto-piloto com o objetivo de implementar em 20 escolas regulares das gerências regionais de educação do Recife a ampliação da Jornada Escolar em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular. Dito isso, Nogueira (2020), argumenta que há uma convergência entre a Reforma do Ensino Médio e o projeto-piloto, a medida em que:

Tanto o projeto-piloto quanto a reforma do ensino médio fazem parte de um conjunto de medidas que são frutos de um projeto hegemônico, onde sob o princípio da flexibilização e formação técnica para o mercado, preconiza-se apenas a adaptação dos estudantes à nova ordem social, assim como estabelece uma escola para elite e outra para as camadas populares culminando no aumento das desigualdades sociais (Nogueira, 2020, p. 123).

Seguindo esse entendimento de que a educação sob a perspectiva do Novo Ensino Médio faz parte de um projeto hegemônico, Silva (2022) reforça que o novo currículo de Pernambuco preconiza que o educando seja conduzido a se autogerir e se adaptar aos diversos contextos existentes, o que acaba de certa maneira, fazendo com que os estudantes que fazem parte das camadas mais pobres sejam direcionados ao mundo do trabalho periférico, tendo em vista os contextos social e econômico nos quais estão inseridos.

Nesse devir, Nogueira (2020) indica que a implementação do novo currículo de Pernambuco não apenas reflete, mas também amplifica uma ideologia neoliberal, que busca moldar os indivíduos para que sejam agentes eficientes dentro das lógicas de mercado, ao mesmo tempo em que desvaloriza outras dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse sentido, Silva (2022) destaca que, embora o currículo de Pernambuco defenda que o Projeto de Vida, enquanto concepção de formação, desempenha um papel fundamental ao atuar na perspectiva da educação integral, oferecendo não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o fortalecimento das competências socioemocionais e o desenvolvimento de uma consciência crítica dos

estudantes, na prática, a concepção de formação que orienta essa unidade curricular está pautada no empreendedorismo.

Esse enfoque não surge de maneira isolada, mas está intrinsecamente ligado ao próprio processo de elaboração do currículo de Pernambuco, que, por sua vez, foi respaldado por uma Base Curricular Comum, construída sob fortes disputas e tensões. Nesse contexto, assim como orienta a BNCC (2018), o currículo tende a definir como essenciais aqueles conhecimentos indicados por grupos minoritários que trabalham em prol de um discurso educacional com ênfase no empreendedorismo e na oferta de uma educação padronizada.

Isso implica dizer que essa padronização pode reduzir a diversidade curricular e pedagógica, levando a um sistema onde todos os estudantes acabam recebendo a mesma formação, independentemente de suas particularidades, interesses e necessidades locais ou regionais. Além disso, a ênfase no empreendedorismo pode ser vista como uma tentativa de preparar os estudantes para serem autossuficientes e capazes de criar suas próprias oportunidades no mercado de trabalho (Rodrigues, e Da Silva Rodrigues (2024).

A crítica aqui reside na ideia de que essa abordagem promove uma visão neoliberal da educação, em que o sucesso é medido pela capacidade de se destacar individualmente no mercado, muitas vezes às custas da cooperação e da solidariedade social. Isso se dá porque, ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades empreendedoras, corre-se o risco de transformar a educação em um treinamento para o mercado, em vez de um espaço para a formação integral do indivíduo, conforme se observa no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021):

faz-se necessário que as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, a fim de que se tornem, progressivamente, sujeitos sociais e protagonistas aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (Pernambuco, 2021, p. 18).

No entanto, embora haja essa menção em relação as práticas que devem promover o desenvolvimento integral dos estudantes, o próprio documento não sinaliza nem tão pouco traz orientação sobre que tipo de práticas pedagógicas pode ser vivenciadas com vistas a atender o objetivo de ofertar uma educação verdadeiramente integral.

Nessa perspectiva, Silva (2022) sinaliza que essa flexibilidade imposta pelo currículo pode impactar em um ensino que haja um maior foco ao itinerário formativo que esteja atrelado às demandas locais do capital, de modo que haja uma maior conexão entre educação e empregabilidade no mundo do trabalho periférico, reduzindo o foco e a compreensão da importância em áreas consideradas menos "úteis" economicamente, como artes e humanidades.

Ainda no âmago das críticas à implementação da reforma do Ensino Médio em Pernambuco, a ênfase na unidade curricular Projeto de Vida surge como um ponto de discórdia acentuada entre os professores e, segundo Lima e Lucas Gomes (2022), desvia o foco da formação integral dos estudantes e da preparação para os desafios da sociedade contemporânea.

Ademais, essa perspectiva atenua a influência gerencialista nas avaliações constantes dos estudantes e professores, com métricas de desempenho definindo a eficácia do ensino. Silva (2022) compreende que esse aspecto pode levar a um ambiente de alta pressão, onde o ensino se alinha estreitamente aos testes padronizados, potencialmente em detrimento de uma educação mais holística e crítica.

Assim sendo, há um entendimento de que, em vez de fomentar a construção de uma consciência crítica e engajada na realidade social, o Projeto de Vida, em sua forma atual, se restringe a um plano de carreira individualizado e ignora a importância da formação cidadã, da compreensão dos problemas sociais e da atuação coletiva para a construção de um futuro melhor. Para além disso, a abordagem individualista do Projeto de Vida corre o risco de perpetuar desigualdades sociais.

Ferreti e Silva (2017) pontuam que isso ocorre devido à ênfase na modernização tecnológica e no capitalismo financeiro, que ignora as realidades socioeconômicas dos estudantes mais pobres. Essa crítica se intensifica quando se analisa a proposta da unidade curricular Projeto de Vida, pois, de acordo com o Novo Currículo do Estado, a oferta dessa unidade curricular pretende:

(...) despertar nos estudantes a reflexão sobre o seu projeto de vida incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e o papel que todos temos na sociedade em que vivemos. Conjuntamente com o estímulo para que o estudante possa refletir sobre seu futuro e as decisões que precisa tomar para realização de seu projeto de vida em construção (Pernambuco, 2021, p. 63).

No entanto, como mencionado, no início dessa discussão, a eficácia dessa proposta é amplamente questionada pela comunidade escolar do Estado, pois,

embora a ideia de incentivar os estudantes a refletirem sobre suas trajetórias e decisões futuras pareça ser algo louvável, a redução concomitante da carga horária de disciplinas fundamentais, como Sociologia e Filosofia, levanta sérias preocupações, tendo em vista que essas disciplinas são importantes para o desenvolvimento da dimensão intelectual e do pensamento crítico dos estudantes, elementos essenciais para uma compreensão profunda das complexidades sociais e econômicas que eles enfrentam.

Desse modo, torna-se imprescindível compreender como a unidade curricular Projeto de Vida está sendo implementado na prática educativa e de que forma está impactando a formação dos estudantes. Isso porque, diante das mudanças curriculares atuais, é importante constatar se o Projeto de Vida está proporcionando uma formação que faça sentido para a existência dos estudantes, se os ajuda a refletirem de maneira crítica e construtiva sobre suas vidas e a sociedade em que vivem, ou se está, inadvertidamente, contribuindo para uma formação superficial e descontextualizada.

No que diz respeito as unidades temáticas estruturantes da unidade curricular de Projeto de Vida, o Currículo do Estado define: Autoconhecimento e diversidade; Vínculo social e historicidade; e Trabalho. Enquanto objetivos, essa unidade curricular pretende: subsidiar o autoconhecimento dos jovens, entendendo sua relação com os outros e com o mundo, de modo a desenhar o que esperam de si e para si no futuro; estimular o desenvolvimento integral do estudante, contribuindo para uma aprendizagem multidimensional; e motivar protagonismo e autonomia, de modo a trazer significado para os estudantes e seus projetos de vida (Pernambuco, 2021).

Ademais, o documento pontua que, embora não haja uma indicação dos conteúdos que devem ser trabalhados nessa unidade curricular ao longo do Ensino médio, o currículo estabelece os objetivos específicos que devem ser alcançados em cada ano do Ensino Médio, de acordo com a vivência de cada unidade temática estruturante. Para facilitar a compreensão de como esses objetivos devem se concretizar na prática, elaborou-se o Quadro 10 que sintetiza os principais temas e suas respectivas abordagens ao longo dos três anos do Ensino Médio. Vale ressaltar que o conteúdo do Quadro 13 foi extraído na íntegra das páginas 73 a 75 do documento oficial do currículo de Pernambuco.

Quadro 13: Objetivos específicos à serem alcançados em cada Unidade Temática no Ensino Médio (Currículo de Pernambuco).

1º ANO – UNIDADE TEMÁTICA: AUTOCONHECIMENTO E DIVERSIDADE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Perceber-se como protagonista na construção de seu projeto de vida, considerando o contexto social.
- ✓ Produzir individualmente projetos de vida baseados no autoconhecimento, valendo-se de estratégias que envolvam a formação integral do estudante, considerando a multidimensionalidade dos sujeitos.
- ✓ Perceber necessidades individuais e coletivas do presente imediato como ponto de partida para o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes.
- ✓ Desenvolver estratégias de planejamento de Projetos de Vida numa perspectiva de permanente construção, baseada no planejamento.

2º ANO – UNIDADE TEMÁTICA: VÍNCULO SOCIAL E HISTORICIDADE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Respeitar e valorizar projetos individuais e coletivos, numa perspectiva ética e democrática.
- ✓ Reconhecer-se como integrante de diferentes grupos, percebendo que suas escolhas repercutem em si, no outro e no entorno social.
- ✓ Conhecer diferentes projetos individuais e de sociedade das juventudes de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, espirituais, culturais, de relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, entre outros.
- ✓ Produzir coletivamente projetos de vida e de sociedade baseados nos referenciais da juventude a qual faz parte, tendo como princípio os valores da ética e da justiça.
- ✓ Desenvolver projetos de vida baseados em valores considerados universais que contribuam para o estabelecimento de vínculos sociais pautados na convivência, no respeito e no diálogo.
- ✓ Compreender que todo projeto de vida individual está em conexão com projetos de vida de outros sujeitos na medida em que se compreende o humano enquanto um ser de cuidado de si e cuidado do outro.
- ✓ Realizar escolhas profissionais a partir do reconhecimento e análise das transformações técnicas, tecnológicas recentes.
- ✓ Compreender os contextos políticos, econômicos e sociais que justificaram as escolhas de trabalho de juventudes de diferentes tempos históricos.

3º ANO DO ENSINO MÉDIO - UNIDADE TEMÁTICA – TRABALHO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Compreender significados e dar sentidos aos conceitos de trabalho e empreendedorismo no contexto atual.
- ✓ Estruturar escolhas profissionais articuladas com o conhecimento de si, considerando os contextos sociais, econômicos e culturais.
- ✓ Reconhecer fragilidades e ser capaz de dispor de qualidades pessoais para enfrentar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo ativamente na superação de situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.
- ✓ Planejar, organizar e empreender projetos pessoais e produtivos com base na identificação de metas, caminhos, apoios e recursos disponíveis.

Fonte: Currículo de Pernambuco (2021). Transcrito na íntegra pela autora.

Essa ausência de direcionamentos quanto às práticas pedagógicas e conteúdo que devem ser trabalhados no contexto do currículo de Pernambuco e,

respectivamente, na unidade curricular Projeto de Vida, tem recebido críticas relevantes dos autores que embasam a discussão deste estudo.

Silva (2022) corrobora com esse o posicionamento crítico à Reforma do Ensino Médio, a medida em que pontua que a implementação da reforma nas escolas públicas de Pernambuco, assim como esses objetivos específicos a serem alcançados na unidade curricular Projeto de Vida são ambiciosos, mas correspondem apenas a metas teóricas. Pois, na medida em que se propõe a orientar os estudantes sobre escolhas profissionais baseadas no autoconhecimento e no contexto socioeconômico e cultural, ignoram que o Novo Currículo diminuiu drasticamente o ensino de disciplinas que favorecem essa visão mais contextualizada e crítica da sociedade.

Além disso, o projeto individual proposto se baseia em uma perspectiva neoliberal de educação, focada na formação de um sujeito moldado para se adaptar às demandas da sociedade capitalista contemporânea, o que pode impedir que os jovens se tornem protagonistas das suas próprias histórias e, conseqüentemente, desconsiderem a necessidade de transformar as realidades das comunidades em que vivem, perpetuando o ciclo de desigualdades e injustiças sociais existentes.

Nesse contexto, Charlot (2000) oferece uma contribuição significativa ao argumentar que os jovens devem ser compreendidos como seres históricos, cujo entendimento exige uma análise profunda e cuidadosa dos contextos em que estão inseridos. Isso significa dizer que, para entender plenamente a juventude, é necessário considerar não apenas suas realidades familiares, mas também suas expectativas, desejos e as diversas dificuldades que enfrentam diariamente.

Ademais, é necessário compreender que o estudante do Ensino Médio também é um jovem e um sujeito social e, portanto, é preciso entender que o conceito de juventude está ancorado em aspectos individuais e coletivos. Quanto ao aspecto individual, Charlot (2000) afirma que o indivíduo é único porque possui uma história singular, uma maneira particular de ver, interpretar e atribuir significado ao mundo, assim como de compreender o papel que desempenha nele.

Esse processo de dar sentido também se estende às suas relações com os outros, à sua trajetória pessoal e à sua individualidade. Quanto ao sujeito coletivo, a autora afirma que, inserido em relações sociais, o sujeito é semelhante a alguns por pertencer a um grupo social específico, mas também se distingue como um ser único. Embora compartilhe uma origem familiar e ocupe uma posição social particular, ele mantém sua singularidade individual, o que o diferencia dos outros.

Essa compreensão sobre o que é sujeito individual e sujeito coletivo tende a ser viabilizada por meio de disciplinas como Sociologia, Filosofia, História e Arte, justamente os componentes que sofreram redução drástica de carga horária no novo currículo de Pernambuco. Desse modo, os objetivos apresentados no Quadro 1 podem não ser alcançados, visto que essas disciplinas podem ser ministradas por professores que não detêm o conhecimento específico para lidar com as temáticas impostas. Além disso, a própria natureza das temáticas privilegia uma discussão centrada no sujeito em particular e deslocada das questões mais amplas subjacentes à realidade social.

Dito isso, a análise do Quadro 11 deve ser realizada considerando que esses objetivos apresentados na unidade curricular Projeto de Vida estão alicerçados pela BNCC (2018), pela Lei nº 13.415/2017 e pelo Novo Currículo de Pernambuco, o que indica que essas orientações estão interligadas e fazem parte de um projeto muito maior. Projeto esse que foi construído por agentes governamentais, políticos e empresariais que visualizam cada estudante como um mero número de matrícula no sistema da rede pública de ensino, ignorando que cada estudante é também um jovem e, sobretudo, um ser singular e coletivo.

Nesse devir, *“o projeto de vida não pode se configurar como mero cumprimento de um conjunto de atividades ou metas, condutas prescritas a serem satisfeitas, depositada na liberdade de escolha do indivíduo”* (Caú, 2017, p. 30). Isso porque, diante do contexto da Reforma do Ensino Médio e observando a inclinação hegemônica no planejamento dos projetos de vida dos estudantes, é impossível não sentir no mínimo desconforto, ao constatarmos que a escola, que, para a maioria dos estudantes, se configura como um instrumento fundamental para o acesso à universidade, ao mundo do trabalho e a emancipação social, sob a ótica do neoliberalismo e do empreendedorismo, tende a transformar os estudantes em protagonistas de histórias que foram sendo escritas e moldadas sob o viés do capital.

Nessa perspectiva, autores como Ferreti e Silva (2017), Silva (2022), Kuenzer (2017), Rodrigues, Rodrigues Araújo Costa e Da Silva Rodrigues (2024), Lopes (2006), Lima e Lucas Gomes (2022), Barbosa (2020), Nogueira (2020), Campos de Lara Jakimiu (2022), Caú (2017) e Barbosa (2023) demonstram uma postura crítica quanto à Reforma do Ensino Médio e sua respectiva implementação nos estados brasileiros. Isso nos faz acreditar que essa reforma não poderia representar, se não,

mudanças curriculares que impactam de maneira significativa a oferta de ensino destinada aos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas do país.

Ao se concentrar no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas exclusivamente para atender às demandas imediatas do mundo do trabalho, o Novo Currículo de Pernambuco corre o sério risco de negligenciar o desenvolvimento integral dos estudantes, fazendo ainda com que a construção do Projeto de Vida durante a última etapa da educação básica ignore aspectos fundamentais como a capacidade de questionar, analisar e compreender as estruturas sociais, políticas e econômicas em que estão inseridos.

Embora, do ponto de vista teórico, os documentos norteadores do Novo Ensino Médio pareçam demonstrar preocupação com a qualidade da educação ofertada no Brasil e com o Projeto de Vida dos estudantes, na prática, essa preocupação não se traduz em ações concretas. É evidente a falta de investimentos robustos para melhorar a infraestrutura das escolas públicas, fundamental para a implementação efetiva de qualquer reforma educacional, inclusive dos Itinerários Formativos. Além disso, ao refletirmos sobre o contexto político e econômico que influenciaram diretamente a aprovação e implementação dessa proposta, chegamos à conclusão de que não houve diálogo necessário com a comunidade escolar, o que é essencial para criar um currículo que realmente atenda às necessidades e expectativas de todos os envolvidos.

Como resultado dessa nova estrutura curricular, os estudantes pernambucanos podem acabar não sendo adequadamente preparados para construir um projeto de vida que vá além das demandas imediatas do mercado de trabalho, inviabilizando o desenvolvimento pessoal, social e crítico. O currículo de Pernambuco, tal como está estruturado, volta-se para o desenvolvimento de competências e habilidades direcionadas para a resolução de problemas imediatos e para a empregabilidade, restringindo suas perspectivas ao contexto econômico atual, sem proporcionar aos estudantes que, por sua vez, são jovens, uma visão mais ampla e integrada da vida em sociedade.

5.2.3 INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/2021

A Instrução Normativa nº 003/2021, instituída em 2021, oficializa o documento curricular da Educação Básica de Pernambuco, alinhando-o às reformulações promovidas pela Lei nº 13.415/2017, que reestruturou o Ensino Médio.

Segundo o Art 1º, a Instrução Normativa Nº 003/2021:

Fixa normas relativas à implementação das novas matrizes curriculares do Ensino Médio, assim como do novo currículo para a etapa final da Educação Básica, nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, no âmbito do Estado de Pernambuco, de acordo com a Lei nº 13.415/2017 (Pernambuco, 2021, p. 3).

Nessa Instrução Normativa Nº 003/2021, é possível verificar a distribuição de carga horária mínima a ser utilizada entre a formação geral básica e os itinerários formativos:

Art. 4º O currículo do Ensino Médio será formado e ofertado, indissociavelmente, pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos e deverá ser organizado com carga horária mínima de 3.000 horas-relógio, sendo 1800 horas-relógio destinadas à Formação Geral Básica e, no mínimo, 1200 horas-relógio para cada Itinerário Formativo. Art. 5º O(A) estudante deverá cursar a Formação Geral Básica e o Itinerário Formativo, prioritariamente, na mesma Escola. Art. 6º Fica a critério da Escola organizar a distribuição do quantitativo de professores alocados na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos (Pernambuco, 2021, p. 3).

Quanto aos Itinerários Formativos (IF), a Instrução Normativa nº 003/21 os define como o conjunto de componentes curriculares oferecidos aos estudantes para aprofundar seus conhecimentos, preparando-lhes tanto para a continuidade dos estudos quanto para o ingresso no mundo do trabalho. Esses itinerários visam, segundo o documento mencionado anteriormente, contribuir para a construção de soluções para problemas específicos da sociedade e estão divididos nas seguintes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

No Art. 17, demonstrou-se que a organização dos itinerários formativos devia possuir três tipos de unidades curriculares:

Art. 17. A organização dos Itinerários Formativos deverá obedecer à oferta de três tipos de unidades curriculares, a saber: I - Projeto de Vida; II - Eletivas; e III - Aprofundamentos (unidades curriculares obrigatórias e optativas). Parágrafo único. As unidades curriculares integrantes dos Itinerários Formativos, para cada um dos anos do Ensino Médio, conforme Matriz Curricular anexa, deverão ser vivenciadas no período letivo de um semestre cada (Pernambuco, 2021, p. 5).

Esses Itinerários Formativos estão divididos em trilhas e totalizam em, no mínimo, 1.200 horas de aula ao longo dos três anos do Ensino Médio, sendo 200 horas no primeiro ano, 400 horas no segundo ano e 600 horas no terceiro ano. Em se tratando da organização dos Itinerários Formativos, a Instrução Normativa nº 003/21

define que eles devem obedecer à oferta de três tipos de unidades curriculares: Projeto de Vida; Eletivas e Aprofundamento (componentes curriculares obrigatórios e optativas):

Desse modo, a implementação do Novo Currículo de com base na Instrução Normativa nº 003/2021 estabelece que a unidade curricular Projeto de Vida deve ser ofertado durante os três anos que compreende o Ensino Médio e pode ser ministrada por professores da Rede Estadual de Ensino, independentemente de sua área de formação docente.

Entretanto, de acordo com Silva (2022) essa flexibilidade, embora apresentada no currículo de Pernambuco (2021) como uma forma de assegurar que todos os estudantes tenham acesso à formação nesta unidade curricular, acaba por revelar uma lacuna significativa na formação específica dos docentes para lidar com os complexos temas abordados em Projeto de Vida, basta observar o que diz o Art. 18 e 19, p.1, da Instrução Normativa em questão:

Art. 18. A unidade curricular Projeto de Vida deverá ser ofertada em todos os semestres do Ensino Médio e poderá ser ministrada por professor da Rede Estadual de Ensino, independentemente de sua área de formação docente nas áreas do conhecimento. Parágrafo único. Nas Escolas Técnicas Estaduais a unidade curricular Projeto de Vida poderá ser ofertada por professores da Rede Estadual ou da área de Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 19. A unidade curricular Projeto de Vida deverá ser ofertada em todos os semestres do Ensino Médio e poderá ser ministrada por professor da Rede Estadual de Ensino, independentemente de sua área de formação docente nas áreas do conhecimento, ou na área de Educação Profissional e Tecnológica, quando oferecida em escolas técnicas.

O conteúdo explícito nos artigos 18 e 19 da Instrução Normativa em questão aponta para um cenário ainda mais preocupante quando observado que nas Escolas Técnicas Estaduais a unidade curricular Projeto de Vida pode ser ministrada por professores da Rede Estadual ou da área de Educação Profissional e Tecnológica, o que pode configurar falta de formação especializada dos professores para atuação com a unidade curricular Projeto de Vida.

Assim como apontado por Silva (2022), corre-se o risco de que os conteúdos sejam abordados de maneira superficial, sem a profundidade necessária para provocar reflexões significativas nos estudantes. Além disso, os professores podem se sentir despreparados para lidar com temas sensíveis como autoconhecimento e

diversidade, o que pode levar a um ambiente de aprendizagem menos inclusivo e acolhedor.

Considera-se que a promessa apresentada pela Instrução Normativa nº 003/2021, que visa promover uma educação integral para os jovens pernambucanos, parece se esbarrar na realidade de uma formação cada vez mais orientada para atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente.

Embora se identificou que o Projeto de Vida, em teoria, seja apontado como uma ferramenta para ajudar os estudantes a refletirem sobre suas trajetórias e planejem seus futuros, na prática, essa proposta se alinha muito mais a uma visão individualista e mercadológica, ignorando as profundas desigualdades sociais vividas por jovens oriundos de classes menos favorecidas e comprometendo a promessa de uma educação verdadeiramente integral e emancipadora.

Nesse contexto, Nogueira (2020) sugere que ao invés de fortalecer componentes que promovem o pensamento crítico e uma compreensão mais profunda da sociedade, como Sociologia, Filosofia e História, o novo currículo optou por reduzir drasticamente a carga horária dedicada a essas áreas fundamentais do conhecimento. Essa redução, em vez de enriquecer a formação dos estudantes, acaba abrindo espaço para um foco desproporcional no empreendedorismo e na adaptabilidade ao mercado de trabalho.

Assim, o currículo flexível, que se apresenta como um dos pilares do Novo Ensino Médio, não pode ser analisado, se não, a partir de uma perspectiva crítica. Considerando que, embora, em teoria, o currículo de Pernambuco sugira que a flexibilidade curricular está voltada para a oferta de uma educação mais personalizada e alinhada aos interesses dos estudantes, na prática, essa flexibilidade tem se traduzido em uma educação fragmentada e desigual.

Na visão de Lopes (2024), a escolha dos itinerários formativos muitas vezes está limitada pela falta de recursos, o que leva os estudantes a optarem não pelo que mais lhes interessa, mas pelo que está disponível em suas escolas. Se, por um lado, essa problemática da falta de recurso e da precariedade dos espaços físicos das escolas são uma realidade até hoje, por outro, Pernambuco mascarou essas questões e se consolidou como o estado pioneiro na implementação da reforma do Novo Ensino Médio no contexto Brasil.

5.2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL

As considerações acerca do tópico indicam que a análise desses 03 (três) documentos Lei nº 13.415/2017, Currículo de Pernambuco 2021 e (Instrução Normativa Nº 003/2021), o que teve mais destaque foi a Lei nº 13.415/2017, pois a mesma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo uma mudança significativa na estrutura do Ensino Médio, de modo que esse seja conduzido a itinerários formativos com diferentes áreas do conhecimento e ampliando a visão dele sobre a estruturação da sua vida e a dedicação à formação técnica e profissional como caminho a ser percorrido ao longo dos componentes curriculares vivenciados.

Como resultado dessa análise documental, o Quadro 14 apresenta os pontos relevantes identificados nos documentos examinados, servindo de referência para possíveis contribuições relacionadas a unidade curricular Projeto de Vida.

Quadro 14: Pontos Relevantes dos Documentos Analisados.

PONTOS RELEVANTES IDENTIFICADOS	DOCUMENTOS ANALISADOS		
	LEI Nº 13.415/2017	CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO MÉDIO (2021)	INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/2021 DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DO ESTADO DE PERNAMBUCO
FLEXIBILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	Itinerários formativos oferecem opções de escolha focadas em áreas de conhecimento e formação técnica/profissional	Princípio da flexibilização e formação técnica para o mundo do trabalho	O Projeto de Vida será oferecido em todos os semestres e poderá ser ministrado por professores de qualquer área.
FOCO NO MERCADO DE TRABALHO	Vivências práticas e parcerias com o setor produtivo; concessão de certificados intermediários de qualificação.	Ênfase no empreendedorismo pode desviar a atenção de disciplinas que promovam o pensamento crítico, a criatividade e a compreensão de questões sociais, perpetuando desigualdades.	Carga horária mínima de 3.000 horas, sendo 1.800 horas para Formação Geral Básica e 1.200 horas para Itinerários Formativos. Formação Geral Básica e Itinerários Formativos prioritariamente na mesma escola.
COMPETÊNCIAS MÚLTIPLAS X AUSÊNCIA DE APROFUNDAMENTO E POSSÍVEIS SUPERFICIALIDADES	Desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, comunicação e cidadania.	Utilização de diferentes linguagens, incluindo a científica, para expressão e entendimento mútuo	Pode desviar a atenção de disciplinas que promovam o pensamento crítico e a compreensão das questões sociais, perpetuando desigualdades.

Fonte: A Autora.

Observa-se a partir do Quadro 14, que os pontos relevantes: Flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem, Foco no mercado de trabalho, Competências múltiplas x ausência de aprofundamento e possíveis superficialidades, estão presentes nos 3 (três) documentos – Lei Nº 13.415/2017, Currículo de Pernambuco (2021), e, Instrução Normativa Nº 003/2021 da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

A implementação da Reforma do Ensino Médio em Pernambuco, respaldada pelos documentos analisados, revela um deslocamento do foco da educação integral para uma formação mais alinhada às demandas do mercado de trabalho. Embora os documentos oficiais defendam o protagonismo estudantil e a personalização do ensino, a estrutura curricular e as condições de implementação sugerem um cenário de desigualdade, no qual nem todos os estudantes têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizado. A abordagem neoliberal presente na BNCC, no Currículo de Pernambuco e na Instrução Normativa nº 003/2021 reforça a ideia de uma formação voltada para a empregabilidade imediata, deixando em segundo plano a dimensão crítica e humanística da educação. Portanto, faz-se necessária uma reflexão mais aprofundada sobre os impactos dessa reforma e sobre as condições reais de oferta da educação pública no estado.

5.3 FASE 2 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

A transformação do Ensino Médio, impulsionada pelas Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio, propõe uma formação integral que articule os saberes técnicos e os conhecimentos gerais, ampliando o protagonismo dos estudantes na construção de seu projeto de vida. Dentro desse contexto, a unidade curricular Projeto de Vida surge com a expectativa de desenvolver, de maneira integrada, o autoconhecimento, o vínculo social e a preparação para o mundo do trabalho. Desse modo, o tópico seguinte apresenta a análise das percepções dos estudantes da Escola Técnica Porto Digital sobre a concepção de formação que orienta o Projeto de Vida – identificando os pontos críticos e as potencialidades dessa proposta.

5.3.1 ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

A primeira parte da Etapa Exploratória I, desta pesquisa, remete aos dados obtidos por meio dos grupos focais, de modo que, a seguir, pode ser verificado a ordem

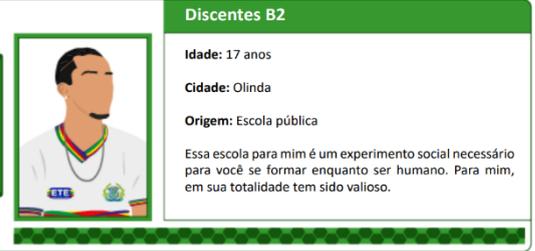
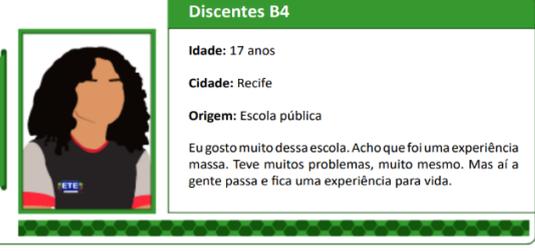
da análise dos dados, cujo objetivo deteve-se na tomada das percepções dos discentes do curso Desenvolvimento de Sistemas da Escola Técnica Porto Digital sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida, parte constituinte do Novo Ensino Médio, implementado na rede estadual de Pernambuco em 2022.

5.3.2 DIMENSÃO DE ANÁLISE 1 - APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES

No primeiro encontro foi realizado com o objetivo de conhecer os participantes. Para isso, a pesquisadora optou por conduzir uma dinâmica intitulada “quem sou eu?” Onde foi solicitado aos estudantes a construção de um moodboard, ou seja, um painel criativo com imagens e textos a partir de perguntas norteadoras.

As perguntas utilizadas para a **Dimensão 1: Apresentação dos Estudantes**, foram: (1) quem é você? (2) qual é a sua idade? (3) onde você mora? (4) Origem/escola pública ou articular? (5) O que essa escola representa para você? Estas perguntas estão representadas e respondidas no Quadro 15.

Quadro 15: Apresentação dos Estudantes.

 <p>Discentes B1</p> <p>Idade: 17 anos</p> <p>Cidade: Recife</p> <p>Origem: Escola particular</p> <p>Essa escola para mim representa várias coisas. Uma experiência que não pode ser completamente negativa. Mas a gente tem que aproveitar as coisas boas que a gente aprende.</p>	 <p>Discentes B2</p> <p>Idade: 17 anos</p> <p>Cidade: Olinda</p> <p>Origem: Escola pública</p> <p>Essa escola para mim é um experimento social necessário para você se formar enquanto ser humano. Para mim, em sua totalidade tem sido valioso.</p>
 <p>Discentes B3</p> <p>Idade: 16 anos</p> <p>Cidade: Recife</p> <p>Origem: Escola pública</p> <p>Essa escola para mim é um lar.</p>	 <p>Discentes B4</p> <p>Idade: 17 anos</p> <p>Cidade: Recife</p> <p>Origem: Escola pública</p> <p>Eu gosto muito dessa escola. Acho que foi uma experiência massa. Teve muitos problemas, muito mesmo. Mas aí a gente passa e fica uma experiência para vida.</p>

 <p>Discentes B5</p> <p>Idade: 17 anos</p> <p>Cidade: Jaboatão dos Guararapes</p> <p>Origem: Escola particular</p> <p>Essa escola para mim representa várias coisas. Uma experiência que não pode ser completamente negativa. Mas a gente tem que aproveitar as coisas boas que a gente aprende.</p>	 <p>Discentes B6</p> <p>Idade: 16 anos</p> <p>Cidade: Jaboatão dos Guararapes</p> <p>Origem: Escola pública</p> <p>Essa escola pra mim também representa um misto de emoções.</p>
 <p>Discentes B7</p> <p>Idade: 17 anos</p> <p>Cidade: Jaboatão dos Guararapes</p> <p>Origem: Escola pública</p> <p>Essa escola para mim é um lugar de aprendizado, obviamente né? Mas também sobre encontrar novas perspectivas, outras realidades. Aqui nessa escola tem gente tanto de periferia, quanto gente que tem uma situação mais abonada. É muito interessante, é muito bom para você, culturalmente, entrar em contato com todo tipo de gente.</p>	 <p>Discentes B8</p> <p>Idade: 18 anos</p> <p>Cidade: Olinda</p> <p>Origem: Escola pública</p> <p>Essa escola tá sendo um aprendizado muito grande para mim.</p>
 <p>Discentes B9</p> <p>Idade: 18 anos</p> <p>Cidade: Olinda</p> <p>Origem: Escola pública</p> <p>Nessa escola foi uma experiência boa. Eu gostei que aqui meus amigos, eu acho que se eu tivesse uma máquina do tempo eu não mudaria o passado, porque pelo menos entrar nessa escola possibilitou encontrar meus amigos.</p>	 <p>Discentes B10</p> <p>Idade: 16 anos</p> <p>Cidade: Recife</p> <p>Origem: Escola pública</p> <p>O porto Digital representa um lugar onde eu pude descobrir mais sobre o mundo, porque novas pessoas e novos lugares.</p>
 <p>Discentes B11</p> <p>Idade: 17 anos</p> <p>Cidade: Recife</p> <p>Origem: Escola particular</p> <p>Essa escola para mim representa uma oportunidade de repensar muitas coisas na minha vida.</p>	 <p>Discentes B12</p> <p>Idade: 18 anos</p> <p>Cidade: Paulista</p> <p>Origem: Escola particular</p> <p>O Porto Digital representa pra mim, a oportunidade de talvez, arrumar um emprego devido ao curso técnico.</p>

Fonte: A Autora.

A análise da dimensão apresentação dos estudantes demonstrou que os participantes possuem idade entre 16 (dezesesseis) e 18 (dezoito) anos. Dos 12 (doze) participantes, 6 (seis) tem 17 (dezessete) anos, enquanto 3 (três) estudantes tem 16 (dezesesseis), e, por fim, apenas 3 (três) tem 18 (dezoito) anos.

Ademais, 5 (cinco) estudantes moram em bairros do Recife, 3 (três) estudantes moram em bairros do Jaboatão dos Guararapes e 3 (três) estudantes residem em bairros da cidade de Olinda. Destaca-se que apenas 1 (um) estudante reside em bairro

pertencente a cidade do Paulista. Dos 12 (doze) estudantes, 4 (quatro) informaram que são oriundos de escola particular, enquanto 8 (oito) vieram de escola pública.

Os encontros seguintes com o grupo focal envolveram perguntas relacionadas a cada uma das dimensões de análise, sendo elas: “Autoconhecimento e diversidade”, “Vínculo social e historicidade” e “Trabalho”, conforme foi detalhado em cada uma das seções a seguir.

É importante destacar que, de acordo com a dinâmica do grupo focal, técnica utilizada para realização dos encontros, não houve a obrigatoriedade de todos os participantes responderem a todas as perguntas, isso deve-se ao fato de que uma das características desta técnica é justamente criar um ambiente onde os participantes possam responder, argumentar, contrapor, desde que, sintam-se confortável para isso.

Portanto, é possível observar com bases nas próximas Dimensões de Análise que, embora todas as perguntas tenham sido feitas para todos os participantes, não houve respostas de todos os estudantes para todas as perguntas.

5.3.3 DIMENSÃO DE ANÁLISE 2 - AUTOCONHECIMENTO E DIVERSIDADE

Nesta etapa, o grupo focal abordou questões relativas a **Dimensão de Análise 2** referente ao **autoconhecimento e a diversidade**, dimensões essenciais para o desenvolvimento integral que a unidade curricular Projeto de Vida propõe. Foram realizadas 10 (dez perguntas) perguntas que possibilitaram captar as percepções dos estudantes acerca do impacto da disciplina em sua formação pessoal, bem como o papel da convivência com a diversidade no processo de autoconhecimento e na ampliação de horizontes.

Os depoimentos dos estudantes indicam que, de maneira geral, as aulas da unidade curricular Projeto de Vida não promoveram um aprofundamento efetivo do autoconhecimento. A seguir, apresenta-se no Quadro 16 os trechos transcritos referentes à **primeira pergunta para a Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade** – *“O que é autoconhecimento para você?”*

Quadro 16: Respostas da primeira pergunta para a Dimensão de Análise 2.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Conhecer você mesmo, seus limites, defeitos, coisas boas e saber também colocar limites nas pessoas, porque se uma situação tiver lhe incomodando, você tem que saber que isso está lhe incomodando, pra gerar relacionamentos bons”

B2	“Essa liberdade que o autoconhecimento traz, ela te ajuda não só nas relações afetivas, com a namorada, com a mãe, mas acho que trabalho também isso é bem relevante, principalmente pra gente que está numa escola técnica”
B3	“Eu acho importante para essas relações afetivas, para você se conhecer, saber o que você gosta, saber o seu limite, para quando você tiver interagindo com outras pessoas, você saber o que você gosta e como você vai agir com aquilo e para você entender você mesmo também.”
B4	“O autoconhecimento também serve para gente identificar o que a gente gosta, nossos posicionamentos em qualquer coisa da vida e poder defender e dizer eu gosto disso porquê eu gosto e ponto final.”
B5	“Você saber o seu limite em tudo, tanto em coisas que você não aceita para você, tanto pra coisas que você faria em qualquer situação e com isso, você aprender a lidar com esse problema”

Fonte: A Autora.

Os depoimentos dos 5 (cinco) participantes que responderam à pergunta apontam que os estudantes compreendem o autoconhecimento como o reconhecimento de limites, defeitos e qualidades. Todavia, essa compreensão se mostra limitada ao nível descritivo, sem abordar a dimensão transformadora deste processo. Conforme Freire (1996), cuja perspectiva é enfatizada também por André (2021), o autoconhecimento deve ser entendido como a construção de uma identidade crítica, na qual o sujeito se reconhece como agente histórico capaz de transformar sua realidade. Esse processo implica não só a identificação de características, mas o desenvolvimento de potencialidades para intervir e promover mudanças no mundo.

Dessa forma, a análise teórica reforça a necessidade de uma abordagem que integre a vivência pessoal com uma reflexão crítica profunda. As atividades curriculares, para serem efetivas, deveriam incentivar momentos de autorreflexão que permitam aos estudantes expandirem seu entendimento sobre si mesmos, superando a visão limitada de autodiagnóstico e alcançando a construção de uma identidade capaz de enfrentar desafios sociais e profissionais.

Para aprofundar essa constatação, os estudantes foram inquiridos se “*as aulas de Projeto de Vida contribuíram para seu autoconhecimento*”, **segunda pergunta da Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade**, conforme apresentado no Quadro 17.

Quadro 17: Respostas da segunda pergunta Dimensão 2.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Praticamente, de nenhuma maneira.”
B3	“Quase nada.”
B5	“Não.”

B10	“A gente quase não teve aula dessa disciplina.”
B11	“Realmente. Essas aulas não contribuíram para o meu autoconhecimento.”

Fonte: A Autora.

Com base nas respostas dos participantes levanta-se o questionamento sobre os objetivos à serem alcançados na unidade curricular Projeto de Vida acerca do incentivo a atividades que permitam aos estudantes se conhecerem melhor. Os depoimentos apresentados indicam que na prática, as aulas não favoreceram o autoconhecimento e a diversidade.

Ainda na perspectiva de instigar os estudantes a refletirem sobre experiências com o autoconhecimento e a diversidade foi realizada a **terceira pergunta da Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade** “*Você pode compartilhar alguma experiência durante as aulas de projeto de vida em que sentiu que aprendeu algo novo sobre si mesmo? Ou ainda não viveu essa experiência? As respostas para esta pergunta estão dispostas no Quadro 18.*

Quadro 18: Experiências relatadas sobre autoconhecimento.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B3	“Na minha turma, não foi tratado quase nenhum assunto sobre autoconhecimento, nada sobre a gente. O máximo que ela fazia era pegar uma página de um livro e falar sobre o mundo, sobre questões econômicas, gente que precisa de oportunidade e não tem. Mas eu não lembro dela ter falado em nenhum momento sobre autoconhecimento, sobre algo que a gente poderia se conhecer ou como poderia fazer isso e tudo mais.”
B4	“Poderia ter sido algo mais proveitoso, a gente poderia ter aprendido quais as nossas ideias, quais as coisas que a gente defende. Acho que a forma que foi abordado não deixou com que ele fosse cem por cento aproveitado na sua essência.”
B5	“A estrutura e o que foi passado como tema pra ser debatido em projeto de vida é totalmente fora da curva. Não tem nada a ver com a realidade do estudante, a realidade do mundo, é toda ao contrário. Os debates que tinham eram rasos, não era algo que se aprofundava sobre sua vida, muito menos sobre mercado de trabalho.”
B7	“Não, porque as nossas aulas de projeto de vida, basicamente eram: a professora fazia uma roda de conversa com a gente, abria uma página do livro sobre projeto de vida, pegava e mandava a gente ler um trecho e pedia para gente ler um texto ou alguma coisa assim e mandava a gente refletir. Só que não foi tão proveitoso assim, e aí com o passar do tempo foi só tendo rodas de conversas pra gente desabar, querer compartilhar alguma coisa, ou falar sobre alguma experiência e não focar em algo mais voltado para o mercado de trabalho, que seria o propósito dessa matéria.”
B10	“E esses especialistas que definiram o que fazer com esse componente ⁴ curricular, muitas vezes eles seguem um certo padrão. Se um grupo de pessoas seguem uma mesma ideologia, seguem o mesmo padrão de vida, então eles

⁴ Os estudantes se referiram a unidade curricular projeto de vida como componente curricular projeto de vida. Ambos as formas estão corretas.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
	vão dizer que isso vai servir para todo mundo, mas não serve para todo mundo. As pessoas são aleatórias, cada um tem seu ideal, cada um tem sua vida pessoal, suas relações com as pessoas. Então, tipo, o projeto de vida que era pra ser feito conosco, acabou não resolvendo nada.”

Fonte: A Autora.

Percebe-se que os B3, B4, B4, B5, B7 e B10 compartilharam da opinião de que o autoconhecimento que se propõe promover com a unidade curricular Projeto de Vida não cumpre seu objetivo de fortalecer a formação do indivíduo em sua integralidade para lidar com sua capacidade de ser um agente no mundo e de, enquanto ser social, ser provocado a compreender suas características positivas e negativas para seja potencializá-las seja para melhorá-las e lidar com o mundo e os diferentes contextos dele.

À luz de André (2021), a unidade curricular Projeto de Vida visa à construção de conexões, propósitos e sentidos na escola para lidar com os desafios e interesses dos estudantes mediante o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para a resolução de problemas que afetem a vida pessoal e coletiva, deste modo, quando se evidencia que não há o cumprimento desse objetivo, percebe-se que há impactos negativos na formação do indivíduo e na redução de oportunidades de um melhor aproveitamento do tempo do estudante dedicado a outras esferas do conhecimento.

Portanto, a análise indica que é imprescindível a adoção de metodologias ativas e interdisciplinares que promovam a integração entre a vivência do autoconhecimento e a preparação para os desafios contemporâneos, ampliando a capacidade do estudante de se reconhecer e intervir criticamente em seu contexto. Além do autoconhecimento, a diversidade foi explorada como elemento potencializador do desenvolvimento pessoal e profissional.

A quarta pergunta da Dimensão Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade, versou sobre “*Que atividades ou momentos na escola contribuíram mais para você se conhecer melhor?*” Obteve-se quatro respostas para esta pergunta, como mostra o Quadro 19.

Quadro 19: Atividades que contribuíram para os estudantes se conhecerem melhor.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B2	“Eu gostava das dinâmicas das aulas de sociologia e geografia (...) a aula pra fora da sala de aula, tornar a cidade a nossa sala de aula e a gente conseguiu conhecer muita coisa, as relações sociais, contextualizar nossa cidade. Eu acho

	que quando a gente pega a nossa escola, também tem um manifest, né? Tem o dia da matemática e são oportunidades que a gente tem de trabalhar em grupo em prol de uma temática. Isso proporciona um aprendizado muito grande, não só em torno daquele tema, mas de viver em sociedade. Eu aprendi uma quantidade de coisas que eu não tinha aprendido ainda nas matérias”.
B4	“Com as aulas de sociologia do segundo ano. Uma matéria que foi tirada agora no terceiro, onde tinha debate e nós expúnhamos nossos pontos e falávamos sobre ele. E, assim, a gente se conhecia melhor”.
B9	“Lembro de uma vez, eu não sei se foi na aula de história ou na aula de sociologia, mas a gente foi uma vez no massangana, para a gente ter aquela ideia do que lá aconteceu há muito tempo atrás aconteceu algo muito ruim que foi a escravidão”.
B10	“Às vezes, que eu apresentava trabalhos em grupo grandes, como o manifest, atual Manitec, tanto o dia da matemática, como teve também o dia da mulher, este ano teve o dia da mulher. Trabalhos em sala de aula mesmo me fizeram me ajudaram muito a conhecer, como o fato de que ainda não tinha lido muito sobre um assunto, mas eu vou me doar ao máximo para apresentar e eu entender mais sobre. Então, muitas das vezes eu me entendia para poder conseguir passar o que eu entendi de conteúdo para os meus colegas”.

Fonte: A Autora.

Os estudantes B2 B4, B9 e B10 revelaram que os momentos que proporcionaram maior autoconhecimento foi quando estiveram em atividades fora da sala de aula e em contato com o mundo e a sociedade para que pudessem serem contextualizados os conhecimentos e sua interação com o que estava à sua volta. Além de a promoção de espaços de debates e desafios na busca de novas aprendizagens também ficaram evidentes como um caminho de autoconhecimento.

Nessa esteira, observa-se que há um conjunto de estratégias pedagógicas, didáticas e para implementação por parte das Instituições de Ensino que podem fortalecer o autoconhecimento de forma integrada aos componentes curriculares existentes, como mencionado pelo B4 que, por exemplo, na disciplina de sociologia, pôde promover debates que se constituíram um novo espaço de autorreflexão e conhecimento sobre si.

Além disso, percebe-se que não há uma associação de formação de um autoconhecimento por meio da unidade curricular Projeto de Vida, mas que a vivência e a interação do estudante com múltiplos contextos sociais e interpessoais fortalecem a formação de saberes agregados ao cotidiano do estudante.

Embora Brasil (2018) determina como competência da unidade curricular Projeto de Vida o foco em valorizar a diversidade de saberes e interfaces culturais possuídas, visando ao estímulo ao exercício da cidadania, a autonomia e consciência crítica nos ambientes em que estiverem inseridos, a fala dos participantes não condiz

o que está posto em teoria, considerando que as aulas de projeto de vida não foram mencionadas como espaço de desenvolvimento do autoconhecimento.

A quinta pergunta da Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade foi “*O que é Diversidade para você?*” Neste caso, apenas dois estudantes responderam a pergunta, conforme é possível observar no Quadro 20.

Quadro 20: Respostas da quinta pergunta sobre o que é diversidade.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Diversidade é quando as pessoas podem ser quem elas são. Com tanto que não ofendam o outro, óbvio. Mas que não seja julgada por isso e que ninguém tenha que seguir um padrão específico, que realmente possa gostar do que gosta, não gostar do que não gosta e não ser julgada por isso.”
B2	“Uma questão é: a parte de gostar e não gostar é o ponto que não ofenda ninguém, não machuque ninguém. E o fato de que a multicultural, a diversidade é isso, a multicultural, vários em um só, várias coisas em um só local como por exemplo a escola, ela é um sinônimo de diversidade, tem diversas pessoas diferentes em um único local.”

Fonte: A Autora.

Para essa pergunta sobre Diversidade, os estudantes não demonstraram interesse significativo, o que fez a pesquisadora fazer a pergunta seguinte com a intenção de fazer com que os estudantes refletissem melhor sobre a Diversidade.

Desse modo, **a sexta pergunta da Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade** foi: “*Você viveu alguma experiência significativa envolvendo a diversidade (cultural, racial, de gênero, etc.) na escola?*” O Quadro 21 traz as respostas sobre esse questionamento.

Quadro 21: Respostas sobre experiências com a diversidade.

PARTICIPANTE	TRANSCRIÇÃO
B10	“O trabalho do Manifest, você tem um tema que na maioria das vezes, é relacionado à sociedade, então você muita das vezes fala sobre pobreza, sobre a questão das pessoas LGBT e muitos desses tópicos eram tratados nesses trabalhos, que são eventos na escola, que são trabalhos que as pessoas, que muita gente participa ao mesmo tempo, então todo mundo está, sempre ligado a esses conteúdo.”

Fonte: A Autora.

Chama atenção o fato de que para este questionamento houve apenas uma resposta, e, que não houve, nenhum depoimento que contrapôs B10. Isso demonstra que os participantes concordam que a única experiência significativa envolvendo as diversas formas de diversidade na escola foi o Manifeste.

A análise dessa pergunta vai de encontro à estudos realizados por Souza (2023), onde, ao investigar experiências relacionadas a unidade curricular Projeto de

Vida, identificou que os estudantes manifestaram a necessidade de atividades mais aprofundadas sobre o PV, que considerem as diversidades.

O que evidencia que o desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida não considera o universo das diversidades, universos estes, que, ao serem negligenciados pela escola, podem causar prejuízos significados no processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, na construção da identidade dos indivíduos.

A sétima Pergunta da Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade foi: *“Como você acredita que a convivência com a diversidade pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?”* As respostas apresentadas no Quadro 22 exemplificam essa perspectiva.

Quadro 22: Contribuição da convivência com a diversidade para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B2	“A diversidade, além de ser importante nessas tomadas de decisões, na escola, eu vejo como um exercício da tolerância, sabe? Em uma dinâmica de grupo tem uma pessoa com um gênero diferente do meu, com uma política diferente da minha e eu tenho que lidar com essa diversidade e aprender a ser tolerante. Então, a gente viver isso nos tornará melhor.”
B4	“A gente pode aprender a lidar com pessoas diferentes de nós (...). Eu acho importante você também ver que, em questão a conhecer a diversidade, você também conhece o ponto de vista do outro. Você não tem só o seu ponto de vista sobre as coisas, o seu ponto de vista sobre a vida, o seu ponto de vista sobre as coisas que você estuda, sobre a forma como você vive, sobre a sua classe social, e, você também aprende a ver as coisas pelo olhar do próximo.”
B5	“A diversidade é isso, ser multicultural, vários em um só, várias coisas em um só local como, por exemplo, a escola, ela é um sinônimo de diversidade, tem diversas pessoas diferentes em um único local. Além do aprendizado cultural que se tem, por exemplo, um negócio que eu gosto muito de fazer, infelizmente, muita gente não se abre a isso, que é estudar outras religiões, isso traz uma diversidade cultural muito rica, porque religião, nada mais, é do que um conjunto de dogmas que você segue a partir de algo que você acredita ou desacredita e você está aberto a ver.”

Fonte: A Autora.

Os dados revelam que os estudantes reconhecem o valor da diversidade para ampliar horizontes e promover a tolerância. Contudo, os relatos indicam que o potencial transformador da convivência com a diversidade não é plenamente explorado nas práticas pedagógicas atuais. Calazans, Silva e Nunes (2021) defendem que a diversidade deve ser abordada de forma estruturada, de modo que os estudantes possam internalizar uma visão crítica e inclusiva das múltiplas dimensões culturais que compõem a sociedade.

Essa abordagem não só estimula o reconhecimento das diferenças, mas também fortalece a capacidade de tomar decisões com base em uma compreensão ampla dos contextos sociais. Assim, os dados sugerem a necessidade de desenvolver atividades que não se limitem à mera convivência com a diversidade, mas que promovam uma interação ativa e crítica, capaz de transformar a percepção dos alunos sobre o mundo e ampliar sua capacidade de convivência em ambientes multiculturais.

Enfatiza-se, assim, que a integração da diversidade ao processo educativo deve ser feita de forma transversal, contribuindo para a formação de cidadãos que valorizem as diferenças e se engajem na construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Considerando que o protagonismo é uma das finalidades buscadas com a concretização de um projeto de vida bem-sucedido, os estudantes foram questionados: *“Você se percebe como protagonista na construção do seu projeto de vida, mesmo considerando o contexto social em que vive?”* Esta foi a **oitava pergunta da Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade**. As respostas podem ser observadas no Quadro 23.

Quadro 23: Respostas sobre Protagonismo e construção do projeto de vida.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B4	“Como cada um é protagonista da sua história, eu acredito, que apesar de tudo, o seu projeto de vida ele é sempre moldado. Mesmo que ele seja definido por um ponto final, aonde você quer chegar, os meios para isso sempre vão estar mudando. Eu acho que é importante saber lidar com isso. Saber lidar com os meios mudando, ou até mesmo entender que, dependendo da sua situação, dependendo das coisas que tem na sua vida. Infelizmente, o mundo não vai facilitar para você e, algumas vezes, você vai ter que desistir do seu projeto principal de vida e ter que criar um onde você se adapte melhor.”
B5	“Todo mundo é protagonista da sua vida pelo fator de que você toma suas escolhas. Sempre! Só que mesmo sendo protagonista você ainda assim, recebe influência interna e externa. Afinal, você não controla o mundo, não controla o universo. Ou seja, você sim sempre vai ser o protagonista da sua vida, mas é um fato que você vai estar sempre sendo influenciado pelo mundo ao seu redor, pelas pessoas ao seu redor e ao mesmo tempo você vai estar influenciando. ”
B10	“E, muitas vezes, ser protagonista da história não implica em você ser coadjuvante na vida dos outros, ajudar os outros ou ser ajudado também pelas outras pessoas. Então, mesmo com todo o contexto, querendo que a gente assuma um degrau superior, bom ou inferior, a gente sempre tem que tomar a rédea da nossa vida. Então, ser protagonista da história seria mais ou menos isso. ”

Fonte: A Autora.

Os estudantes B4, B5 e B10 evidenciaram que o protagonismo está associado à possibilidade de visualizar e criar diferentes caminhos para chegar aos objetivos planejados na vida. Dayrell (2007) defende que o protagonismo permite uma maior autonomia para que os estudantes se autogerenciem e sejam capazes de adotar decisões conscientes, éticas e responsáveis em prol de benefícios para sociedade e de seu próprio desenvolvimento.

No entanto, é preciso destacar que, conforme apontado pelo estudante B4, muitas vezes os estudantes são obrigados a desistir dos seus projetos de vida para poder se adaptar as demandas emergenciais da vida, tendo em vista os contextos econômicos e sociais nos quais os estudantes de escola pública estão inseridos. Nestes casos, é preciso ponderar que a autonomia e o autogerenciamento dos projetos de vida podem ficar restritos apenas ao campo da teoria, pois na prática, a realidade que se mostra para os estudantes é bem diferente.

A nona pergunta da Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade questionou os estudantes sobre a educação integral: *“Você conhece o conceito de educação integral? Esse conceito é trabalhado na escola ou nas aulas de projeto de vida? Se sim, Como? Para esta pergunta, obteve-se cinco respostas, como apresentado no Quadro 24.*

Quadro 24: Conhecimento sobre o conceito de educação integral e como esse conceito é trabalhado nas aulas de projeto de vida.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B4	“A educação integral ela tem um bom conceito, mas ela não é colocada em prática. Vamos falar também sobre o fato de que pregam também essa coisa da mentalidade né? Sendo que é muito metódico. É aula, aula, aula e um horário pra intervalo de 20 minutos pra você comer e não incentivam a socialização, e quanto ao esporte? Nada nada, nada”.
B5	“Se é para trabalhar o seu intelecto e o seu físico, porque motivos educação física foi retirada?”
B7	“Ela é uma escola integral, mas não aplica os conceitos de uma escola integral”.
B8	“E eu acho que piorou mais depois do Novo Ensino Médio, porque colocaram matérias extracurriculares, ou seja, a gente, isso meio que fez a gente não ver matérias que ajudariam a gente, ou seja, colocaram matérias eletivas, trilhas. No horário das trilhas a gente ficava em sala e tinha aula de história de geografia e aqui não tem isso”.

Fonte: A Autora.

Como se pode observar a unidade curricular Projeto de Vida, na visão dos estudantes, não compreende o alcance da formação integral, o que permite se remeter ao que Dias (2023) defende que projeto de vida não necessariamente deveria ser uma

unidade curricular, mas uma abordagem pedagógica transversal e interdisciplinar que permitisse contribuir com uma formação que respeita as multidimensões que envolvem o indivíduo. Vale ressaltar que, desta forma, não haveria impacto na retirada de disciplinas que não têm agregado os objetivos e que, ainda por cima, não têm sido bem aceita pelo público atingido.

A visão de eliminação de alguns componentes curriculares que vem impactando no desempenho dos estudantes vai ao encontro do que Silva (2018) assegura em relação à sua condução ao mundo do trabalho, pois para os autores o trabalho se apresenta como um espaço de inter-relação entre o ser humano, a natureza e outros seres humanos, requerendo lidar com perspectivas das diferentes esferas que abrangem a vida do sujeito, tais como físico, cultural, científico e político.

Adicionalmente, concorda-se com Ciavatta (2014), quando revela que a formação integral é fundamental para garantir ao educando condições para lidar com o mundo do trabalho e com o seu percurso ao longo da vida. Em consonância, Silva (2018) complementa que a formação integral que deveria ser contemplada com a unidade curricular Projeto de Vida é de fundamental relevância para a promoção de uma formação pautada na omnilateralidade que permite uma leitura de mundo ampla, crítica e consciente por meio de uma formação cidadã em que o indivíduo se encontra preparado para lidar com diferentes espaços da vida e de ambientes profissionais.

A décima Pergunta da Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade questionou os estudantes: *“Em que momento do Ensino Médio você acredita que começou a construir o projeto de vida? Essa construção começou antes? Ou ainda nem começou?”* As respostas estão dispostas no Quadro 25.

Quadro 25: Momento em que os estudantes iniciaram a construção do seu projeto de vida.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B2	“A partir do momento em que eu comeci a olhar mais para o processo de autoconhecimento. Então, quando eu início um acompanhamento psicológico, não por trauma ou por qualquer período conturbado, mas porque eu precisava me conhecer para saber das coisas que de fato gostava, das coisas que de fato queria estudar.”
B4	“Ainda antes do Ensino Médio quando eu decidi o ponto que eu queria chegar. Mas assim que eu entrei no Ensino Médio eu vi que não tinha só aquela opção, o mercado era muito vasto, então eu pude ir para diversos campos. Eu acho que, apesar de ter eu ter um ponto de saber aonde eu queria chegar na minha vida, eu acho que o Ensino Médio me fez enxergar diversos meios para que eu possa chegar a esse meu objetivo final.”
B5	“O meu projeto já estava pronto bem antes do Ensino Médio porque eu sempre fui muito decisivo com o que eu queria fazer. Entrar no Ensino Médio só fez

	reforça ainda mais pelo fator das outras matérias e sobre conversas que eu tive com professores do técnico.”
B6	“Sinceramente, eu tive um projeto de vida bem antes do Ensino Médio, que foi no meu sétimo ano, porque eu já tinha praticamente um foco para todo o caminho que eu queria seguir. Mas quando eu entrei aqui, como ela falou, a gente viu que tem várias opções, e isso me deixou com a mente aberta e foi mudando a realidade da gente.”
B10	“O meu planejamento de vida ocorreu desde que eu era pequeno, sempre fui uma pessoa que tinha as metas e sempre tentava alcançar essas metas. Mas sempre, acho que com todo mundo, ao longo da vida, você vai vendo que tem muitos caminhos para seguir. Então, sei lá, por exemplo, quando eu tinha 5 anos e você queria ser astronauta, aos seis eu queria ser bombeiro. Agora que chegou o Ensino Médio, a gente viu que além daquelas opções que a gente já tinha pensado, a gente podia ter muito mais outras. Então esse planejamento é sempre moldado.”

Fonte: A Autora.

A análise dos depoimentos sobre a construção dos projetos de vida estudantis, em consonância com a perspectiva de Dias (2023), que defende a ocorrência desse processo em múltiplos momentos da vida, encontra ressonância nas reflexões de Alves e De Oliveira (2020). A autora desafia a concepção tradicional de projeto, frequentemente associada a uma estrutura técnica e sequencial, propondo uma visão mais abrangente e humanizada. Nesse sentido, os projetos de vida dos estudantes, longe de se configurarem como planos rígidos e predefinidos, revelam-se como construções dinâmicas, moldadas pelas vivências, aspirações e interações de cada indivíduo. Essa perspectiva corrobora a ideia de que a construção de projetos de vida não se restringe a uma unidade curricular específico, mas se manifesta em diferentes momentos da trajetória estudantil, refletindo a complexidade e a singularidade de cada percurso.

Para consolidar os dados apresentados na Dimensão de Análise 2: Autoconhecimento e Diversidade, o Quadro 26 sintetiza as principais categorias emergentes a partir dos relatos dos participantes:

Quadro 26: Síntese das categorias emergentes na dimensão autoconhecimento e diversidade.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	PARTICIPANTES
AUSÊNCIA DE CONTRIBUIÇÃO	Os estudantes percebem que as aulas de Projeto de Vida não promovem uma mudança efetiva no autoconhecimento, deixando lacunas na construção de uma identidade transformadora.	B1, B3 B10, B11
METODOLOGIA SUPERFICIAL	A utilização de rodas de conversa sem direcionamento pedagógico estruturado resulta em debates pouco	B3, B4, B5, B7

	profundos, que não atingem os objetivos de desenvolver o autoconhecimento.	
DESCONEXÃO COM A PRÁTICA PROFISSIONAL	Apesar do potencial do autoconhecimento, os alunos sentem que as atividades não os preparam para os desafios do mercado de trabalho nem promovem a integração entre saberes pessoais e profissionais.	B4, B10
POTENCIAL DA DIVERSIDADE	Os relatos apontam que a convivência com a diversidade pode ampliar horizontes, promover tolerância e enriquecer o processo decisório, mas essa integração não é efetivamente implementada.	B2, B4, B5

Fonte: A Autora.

A síntese dos dados evidencia que as práticas curriculares atuais apresentam lacunas significativas tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de um autoconhecimento transformador quanto na efetiva exploração do potencial da diversidade. Conforme discutido por Silva (2010), a integração entre saberes pessoais e a preparação para os desafios do mercado de trabalho é fundamental para que o processo educativo contribua para a formação de indivíduos críticos e autônomos.

Paralelamente, os referenciais teóricos de Freire (1996) e André (2021) destacam a necessidade de metodologias que não se limitem a abordagens superficiais, mas que promovam a construção de uma identidade capaz de transformar a realidade. Freire (1996) e André (2021) reforçam que o autoconhecimento deve ser uma ferramenta para a transformação, permitindo que o sujeito se posicione de forma ativa na sociedade. Por sua vez, a abordagem da diversidade deve ser estruturada para promover uma visão inclusiva e crítica, conforme defendido por Dayrell (2003).

Essas limitações metodológicas e a desconexão com as demandas do mundo do trabalho evidenciam a necessidade de repensar a unidade curricular, adotando uma abordagem transversal e interdisciplinar. Essa reformulação não só ampliaria as oportunidades de desenvolvimento integral dos estudantes, mas também contribuiria para a construção de uma identidade crítica e transformadora, alinhada com as demandas sociais e profissionais atuais.

Em relação à diversidade, os estudos de Calazans, Silva e Nunes (2021) apontam para a importância de estruturar atividades que incentivem o diálogo entre diferentes perspectivas culturais, de modo a formar cidadãos que reconheçam e

valorizem as múltiplas dimensões do mundo social. A análise, portanto, sugere que a unidade curricular deve ser repensada e reformulada, adotando estratégias pedagógicas ativas e interdisciplinares que integrem de maneira eficaz os processos de autoconhecimento e a vivência da diversidade, promovendo uma formação integral que responda às demandas contemporâneas. Apresenta-se, no Quadro 27, as implicações pedagógicas derivadas dos relatos dos estudantes.

Quadro 27: Implicações pedagógicas derivadas dos relatos

CATEGORIA	IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA
AUSÊNCIA DE CONTRIBUIÇÃO	Necessidade de reformular as atividades para incluir momentos de reflexão estruturada que permitam a integração entre o autoconhecimento e o reconhecimento da trajetória pessoal.
METODOLOGIA SUPERFICIAL	Reavaliação das estratégias de ensino, passando a adotar metodologias ativas e interdisciplinares que articulem o debate e a prática reflexiva.
DESCONEXÃO COM A PRÁTICA PROFISSIONAL	Inserção de atividades que relacionem diretamente o desenvolvimento pessoal com as demandas do mercado de trabalho, promovendo uma formação mais holística.
POTENCIAL DA DIVERSIDADE	Desenvolvimento de atividades que promovam a integração dos saberes e a valorização das diferenças culturais, ampliando o entendimento da pluralidade dos contextos.

Fonte: A Autora.

A análise dos dados mostra que, embora os estudantes consigam conceituar o autoconhecimento e reconheçam o valor da diversidade, as práticas pedagógicas adotadas no Projeto de Vida não atingiram os objetivos de proporcionar uma formação integral. Isso evidencia a necessidade de uma revisão metodológica que integre, de forma transversal, as diversas dimensões – autoconhecimento, diversidade, e suas implicações para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A abordagem metodológica deve, portanto, ser repensada para incluir atividades que promovam a reflexão crítica, a articulação dos saberes e o protagonismo dos alunos, alinhando-se às diretrizes do Novo Ensino Médio.

5.3.4 DIMENSÃO DE ANÁLISE 3: VÍNCULO SOCIAL E HISTORICIDADE

Nesta **Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade**, é investigado como os vínculos estabelecidos ao longo da vida, especialmente os vínculos familiares, comunitários e as influências contextuais (políticas, econômicas e sociais), se articulam na construção do projeto de vida dos estudantes. Por meio de 11 (onze) perguntas, foram exploradas as histórias dos familiares, a influência da comunidade e a percepção sobre os contextos externos, possibilitando uma análise crítica da relação entre a trajetória pessoal dos estudantes e a formação de seus projetos de vida.

A primeira pergunta da Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade foi: *"Você conhece a história dos seus avós e dos seus pais? Sabe como foi a relação deles com a escola ao longo da vida?"*

As respostas no Quadro 28, evidenciaram as dificuldades e trajetórias familiares marcadas pela necessidade de se dedicar precocemente ao trabalho.

Quadro 28: Respostas sobre história familiar.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	"Meu avô eu não sei a relação dele com a escola. Eu sei que ele era gari e até hoje vive fazendo bico. A minha vó ela estudou e virou professora. No caso por parte da minha mãe. Por parte do meu pai, meu avô não era um pai presente, então realmente ele nunca foi presente para o meu pai e meus tios, então realmente eu não sei nada praticamente. Minha vó, como ela cuidava dele sozinha ela não teve tempo para estudar, aí ela fez EJA recentemente e terminou esse ano. Meu pai ele tem Ensino médio completo e superior completo. Minha mãe ela tem Ensino Médio e está terminando o curso superior. No caso ela começou, mas teve que parar e está terminando agora."
B3	"Sobre os meus avós eu não sei muito bem. Mas sobre a minha mãe, eu sei que ela teve o ensino fundamental completo e o Ensino Médio incompleto porque ele teve que parar muitas vezes a escola para trabalhar. Meu pai ele que trabalhar desde cedo, então, ele tem o ensino fundamental incompleto."
B6	"Sobre meus avós eu não sei muito. Sobre os meus pais, meu pai teve que parar os estudos lá no oitavo ano para poder ficar em casa. Minha mãe ela conseguiu terminar o Ensino Médio, fez curso de técnico de enfermagem, faculdade, pós-graduação e, também fez um curso de Alemão e parou na classificação A2."
B11	"Com relação aos meus avós, eu não sei. Mas com relação aos meus pais, o meu pai ele tinha estudado até o sétimo e teve que sair para poder ajudar em casa. Depois de um tempo ele teve que sair para trabalhar na área de metalurgia. Depois que ele tinha vindo para cá, teve algum momento que ele começou a fazer uns cursos de informática e advocacia. Se eu não me engano, ele por um tempo estava fazendo um curso de advocacia, depois que ele tinha vindo pra cá, ele tinha se formado em administração também. Minha mãe, ela tinha terminado os estudos e se formou em administração."

Fonte: A Autora.

Os depoimentos evidenciam trajetórias familiares marcadas por interrupções nos estudos em razão das demandas econômicas, refletindo uma realidade em que o trabalho precoce substituiu a continuidade educacional. Referencialmente, Pernambuco (2021) destaca que o conhecimento das histórias familiares pode, ou deveria servir como um ponto de partida para a construção do projeto de vida, ao revelar desafios e conquistas que inspiram a busca por uma superação das limitações herdadas. Contudo, a falta de continuidade e de suporte familiar pode levar os estudantes a desvalorizarem a educação, visto que não encontram modelos consistentes de sucesso acadêmico ou profissional.

No entanto, Dayrell (2007), destaca que os jovens que frequentam as escolas públicas contemporâneas possuem características, práticas sociais e universos simbólicos distintos das gerações anteriores. Dito isso, revela-se uma necessidade de conciliar as demandas do presente com as heranças do passado por meio de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade de experiências e aspirações dos jovens, promovendo um diálogo entre as histórias familiares e as possibilidades futuras.

Desse modo, as vivências com a unidade curricular de Projeto de Vida devem resgatar essas narrativas, promovendo atividades que integrem a história pessoal dos estudantes ao processo reflexivo. Essa integração possibilitaria aos estudantes compreenderem as raízes de suas trajetórias e transformar as dificuldades históricas em oportunidades de crescimento e superação. A crítica aqui é que, sem uma intervenção pedagógica que dialogue com essas histórias, o potencial transformador dos vínculos familiares permanece subutilizado.

Na segunda pergunta da Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade, houve o seguinte questionamento: *"Você sente que a história da sua família tem influência no seu projeto de vida? Como isso se manifesta para você?"*. As respostas no Quadro 29, destacam perspectivas diversas, seja por ausência ou por influência inspiradora.

Quadro 29: Influência da história familiar no projeto de vida.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	"Não. Porque a minha família nunca foi assim de tipo tecnologia para a área de exatas. Mas eu quero ir porque é uma área que eu gosto e tenho interesse."
B9	"A família, pelo menos por parte de mãe, é muito mal documentada, não tinham relação com tecnologia, então, não."
B11	"Sim. Porque como a árvore familiar da minha família é muito bem registrada, eu posso saber que eu tive ótimos ancestrais e posso me inspirar neles."

Fonte: A Autora.

A divergência de percepções quanto à influência da história familiar evidencia a complexidade dos vínculos intergeracionais. No caso dos estudantes B1 e B9, estes, demonstram que, em certos contextos, a história familiar pode parecer desconectada dos interesses pessoais, especialmente quando se trata de áreas emergentes como a tecnologia, enquanto o estudante B11 identifica em sua árvore genealógica uma fonte de inspiração e potencial transformação. Essa falta de consonância ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que estimule o diálogo intergeracional,

permitindo que os estudantes explorem e reinterpretam suas histórias familiares de forma crítica.

Conforme Danza (2014) afirma, a troca de experiências entre diferentes gerações pode ser um instrumento poderoso para a construção de identidades e projetos de vida mais robustos. Nesse sentido, a unidade curricular deveria incluir atividades que possibilitam aos estudantes a reflexão profunda sobre a trajetória dos familiares, mesmo aquelas marcadas por lacunas ou interrupções, para que possam ressignificar essas histórias como parte de sua própria construção identitária.

A terceira pergunta da Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade indagou sobre: *“Até que ponto as pessoas ao seu redor conhecem e compreendem os seus projetos de vida?”*. No Quadro 30, é apresentado as respostas dos estudantes.

Quadro 30: Conhecimento do projeto de vida pelos outros.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“A formação que a gente quer seguir.”
B5	“Atualmente, se tem três pessoas que sabem, é muito.”
B6	“É. O básico.”

Fonte: A Autora.

A observação da limitada divulgação dos projetos de vida entre estudantes e seus círculos familiares revela uma carência na criação de ambientes colaborativos e dialógicos. Tal constatação ressalta a importância do compartilhamento de experiências, conforme preconizado Por Silva e Danza (2022), como elemento crucial para a construção de saberes coletivos e o fortalecimento dos vínculos sociais. A troca de vivências e perspectivas não apenas enriquece o processo de construção dos projetos de vida, mas também promove a criação de um senso de comunidade e pertencimento, essenciais para o desenvolvimento integral dos jovens.

A partir dessa perspectiva, a escola, como destaca Silva (2023), deve transcender a mera função de transmissora de conhecimento e assumir o papel de catalisadora de interações e reflexões. É imperativo que a instituição educativa promova ativamente a troca de experiências e a construção coletiva de saberes, fomentando um espaço onde os projetos de vida dos jovens possam ser compartilhados, discutidos e enriquecidos pela diversidade de perspectivas. A criação de um ambiente que valorize o diálogo e a colaboração é fundamental para que os

estudantes se sintam seguros e motivados a explorar suas aspirações e a construir projetos de vida significativos.

Na quarta pergunta da Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade, os estudantes responderam ao seguinte questionamento: “*Você acha que a comunidade em que vive influencia suas escolhas e seus projetos de vida?*”. Essa pergunta procurou identificar como fatores externos moldam a visão dos jovens sobre o futuro como mostra o Quadro 31.

Quadro 31: Percepções sobre Influência dos Contextos Externos.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Até porque dependendo do governo, ele vai incentivar mais ou menos a educação. A forma que o presidente, o governador do estado, o prefeito, vai sempre moldar como aquele aluno vai ver a vida, por exemplo, se a educação for bem investida, os professores vão incentivar os alunos a terem um futuro bom, se ela for deixada de lado, os professores vão estar lá só pra cumprir a tabela só pra garantir o salário deles.”
B4	“O Novo Ensino Médio é a prova disso.”
B5	“Você percebe claramente que as políticas públicas modificam o meio e, querendo ou não, o meio modifica o homem. Logo, tem total influência. Você percebe que o governo só quer estragar completamente a educação brasileira, você tira isso do Novo Ensino Médio, da falta de estrutura que eles dão para a falta de estrutura das escolas.”
B7	“Em Recife, pelo menos, falando de oportunidades, a gente precisa pelo menos ter mais programas que incentivam a entrada de pessoas no âmbito das tecnologias, por exemplo, tem o embarque digital que eu acho que o famoso daqui, baseado na sua nota do ENEM ou SSA, você consegue uma bolsa de cem por cento de alguma faculdade particular no Recife.”

Fonte: A Autora.

A percepção manifestada nos depoimentos, de que os contextos político, econômico e social exercem influência direta sobre as oportunidades educacionais e as perspectivas de futuro dos estudantes, encontra eco nas reflexões de Moura e Benachio (2021). Os autores, ao analisarem as disputas que permeiam a educação, em particular o Ensino Médio, evidenciam que as transformações implementadas até o momento foram primordialmente orientadas pela construção de uma identidade que reflete uma visão de sociedade alicerçada em interesses políticos, mercadológicos e históricos. Nesse contexto, a formação oferecida nessa etapa crucial da Educação Básica busca, sobretudo, aperfeiçoar e alinhar-se aos anseios de uma minoria detentora do poder.

Essa constatação, dialoga com estudos de Lopes (2024), a medida em que a autora tece crítica ferrenha aos itinerários formativos, e, especialmente, a unidade curricular Projeto de Vida, ao apontar a complexidade do cenário educacional, onde

as aspirações individuais dos estudantes frequentemente se confrontam com as dinâmicas macroestruturais que moldam as possibilidades de futuro.

Nesse devir, a percepção aguda dos jovens sobre a influência dos contextos político, econômico e social demonstra uma compreensão crítica da realidade em que estão inseridos, o que exige das instituições educacionais uma abordagem pedagógica que considere não apenas as dimensões individuais, mas também as coletivas e contextuais.

Na quinta pergunta da Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade, indagou-se: *“Você se sente engajado em conhecer, respeitar e valorizar os projetos de vida dos seus colegas de maneira ética e democrática? Pode compartilhar um exemplo de um projeto de vida de algum colega que você admira? As respostas estão evidenciadas no Quadro 32.*

Quadro 32: Conhecimento sobre o projeto de vida de algum amigo que admira.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B5	“É o básico que você precisa fazer que é respeitar os outros. Contanto que o projeto de vida não envolva genocídio ou algo fora da lei, é válido”.
B6	“Eu nunca escutei o projeto de nenhuma pessoa, então, não dá para falar. Eu não conheço de ninguém.”
B7	“Geralmente, nossos projetos de vidas, a gente não fala para as outras pessoas. A gente guarda para gente”.

Fonte: A Autora.

As respostas dos participantes à indagação sobre o engajamento em conhecer e valorizar os projetos de vida dos colegas revelam um panorama complexo e multifacetado. A declaração de B5, que enfatiza o respeito aos projetos alheios desde que não infrinjam a lei, demonstra uma postura de tolerância e reconhecimento da diversidade de aspirações. Contudo, as respostas de B6 e B7, que expressam desconhecimento ou reserva em relação aos projetos de vida dos colegas, evidenciam uma lacuna na promoção de um ambiente escolar que incentive o compartilhamento e a troca de experiências.

Essa realidade contrasta com a visão de Dayrell (2007), que destacam a escola como um espaço privilegiado para a emergência dos resultados da vida juvenil, onde os jovens podem experimentar, refletir e projetar seu futuro. Os autores ressaltam o papel da instituição escolar na promoção da sociabilidade e na realização do futuro dos jovens, enfatizando a complexidade que envolve a juventude.

A partir dessa perspectiva, a falta de conhecimento e compartilhamento dos projetos de vida entre os estudantes sugere que a escola pode não estar cumprindo

plenamente seu papel de fomentar um ambiente de diálogo e colaboração. A instituição educativa precisa criar espaços e oportunidades para que os jovens possam expressar suas aspirações, compartilhar suas experiências e construir projetos de vida significativos em conjunto. A promoção de um ambiente escolar que valorize a diversidade, o respeito e a troca de experiências é fundamental para que os jovens possam desenvolver seu potencial e construir um futuro promissor.

.A sexta pergunta da Dimensão de Análise: Vínculo Social e Historicidade foi a seguinte: *“Nas aulas de projeto de vida no segundo ano que abordava essa temática vínculo social e historicidade, você em nenhum momento foi incentivado a compartilhar os projetos de vida?”*. As respostas para esta pergunta estão descritas no Quadro 33.

Quadro 33: Respostas sobre o incentivo ao compartilhamento dos projetos de vida dos estudantes.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B5	“Não”.
B6	“próxima pergunta”.
B7	“ De jeito nenhum”.
B10	“ De Forma alguma”.

Fonte: A Autora.

Verifica-se com os depoimentos dos estudantes que a vivência com a unidade curricular Projeto de Vida não oportunizou o incentivo ao compartilhamento dos projetos de vida dos jovens, o que contradiz o texto imposto em Pernambuco (2021), a medida em que o mesmo aponta para a valorização dos projetos de vida dos estudantes. Toda via, assim, como constatado, não há como haver essa valorização dos projetos de vida individuais e coletivos, sem que antes, haja o conhecimento dos projetos de vidas.

Adicionalmente, Frigotto (2010), sinaliza que a escola deve assumir o papel de instituição determinante para promover a abertura de espaços das diferentes esferas da vida social como um caminho de construir saberes contextualizados e capazes de surgirem de forma autônoma. No entanto, não foi observado na escola em questão a construção de um ambiente de aprendizagem que proporcione o compartilhamento dos projetos de vida dos estudantes e, por consequência, o reconhecimento das outras pessoas para com os projetos de vida dos estudantes.

A sétima pergunta da Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade buscou interrogar: *“Você acredita que os contextos políticos,*

econômicos e sociais influenciaram e continuam a influenciar a vida dos jovens em diferentes épocas? Como percebe essas influências?”. As respostas podem ser observadas no Quadro 34.

Quadro 34: Respostas sobre a influência dos diversos contextos.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Dependendo do governo, ele vai incentivar mais ou menos a educação. A forma que o presidente, o governador do estado, o prefeito, vai sempre moldar como aquele aluno vai ver a vida, por exemplo, se a educação for bem investida, os professores vão incentivar os alunos a terem um futuro bom, se ela for deixada de lado, os professores vão estar lá só pra cumprir a tabela só pra garantir o salário deles”.
B4	“O Novo Ensino Médio é a prova disso”.
B5	“Você percebe claramente que as políticas públicas modificam o meio e querendo ou não, o meio modifica o homem, logo, tem total influencia. Você percebe que o governo só quer estragar completamente a educação brasileira, você tira isso do Novo Ensino Médio, da falta de estrutura que eles dão para a falta de estrutura das escolas”.
B7	“Em Recife, pelo menos, falando de oportunidades, a gente precisa pelo menos ter mais programas que incentivam a entrada de pessoas no âmbito das tecnologias, por exemplo, tem o embarque digital que eu acho que o famoso daqui, baseado na sua nota do ENEM ou SSA, você consegue uma bolsa de cem por cento de alguma faculdade particular no Recife”.

Fonte: A Autora.

A percepção dos estudantes sobre a influência direta dos contextos político, econômico e social em suas vidas e na educação, conforme evidenciado nas respostas do Quadro 30, ressoa com as reflexões de Ciavatta (2005). Os estudantes demonstram uma compreensão crítica de como as políticas governamentais e as condições socioeconômicas moldam suas oportunidades e perspectivas futuras. Essa visão converge com a defesa de uma educação que transcenda os interesses mercadológicos, promovendo uma formação integral e cidadã.

No entanto, essa perspectiva crítica dos estudantes confronta-se com a tendência, apontada por Alves e De Oliveira (2020), de reduzir a educação à formação para o mercado de trabalho precarizado, submetendo-a aos interesses da economia neoliberal. A preocupação dos estudantes com a "falta de estrutura das escolas" e a crítica ao "Novo Ensino Médio" revelam uma consciência de que as políticas educacionais podem comprometer a qualidade da formação e limitar suas possibilidades de futuro.

Portanto, a escola, como espaço de formação e construção de projetos de vida, precisa resistir à lógica mercadológica e reafirmar seu compromisso com uma educação emancipadora. É fundamental que a instituição educativa promova um ambiente que estimule a reflexão crítica, a participação cidadã e a construção de projetos de vida que transcendam a mera inserção no mercado de trabalho.

A oitava pergunta da Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade trouxe a seguinte questão: “*Nas aulas de Projeto de Vida, você foi incentivado (a) a criar projetos de vida coletivos, baseados nos valores e referências das juventudes?*”. No Quadro 35, constam as respostas para essa pergunta.

Quadro 35: Respostas acerca dos projetos de vida baseados em valores e referências das juventudes.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“É como já falamos, a professora não é formada em projeto de vida, é formada em artes”.
B6	“Não. Não fomos incentivados a criar projetos baseados nos valores da juventude”.

Fonte: A Autora.

A afirmação dos estudantes de que nas aulas de projeto de vida não houve o diálogo nem tão pouco o incentivo a criação de projetos baseados em valores das juventudes é no mínimo preocupante. Pois, de acordo Sartre (1987), a juventude é um período da vida humana em que os indivíduos aprendem a lidar com diversas situações, e, por conseguinte, aprendem a construir uma identidade.

No entanto, as respostas dadas pelos estudantes a respeito das referências das juventudes, evidenciam que a escola não se configura como um espaço de incentivo à criação de projetos baseados em valores das juventudes, e por consequência, pode acabar não conhecendo quem são os jovens que frequentam a escola e quais são seus interesses.

A nona Pergunta da Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade versou sobre: “*Quem é a Juventude hoje? O que a juventude consome?*”. Apenas dois participantes responderam essa pergunta, como mostra o Quadro 36.

Quadro 36: Respostas sobre quem é a juventude e o que a juventude consome.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B5	“pois é. Não falamos sobre esses assuntos”.
B11	“ A gente não se questiona sobre isso”.

Fonte: A Autora

A diversidade de histórias de vida que inspiram os estudantes, conforme demonstrado no Quadro 33, evidencia a complexidade e a individualidade de suas aspirações. Desde figuras históricas e familiares até artistas e personagens fictícios, os jovens encontram modelos de superação e sucesso que ressoam com suas próprias experiências e desejos.

Lopes (2019) argumenta que essa multiplicidade de referências desafia a noção de um projeto de vida único e predefinido. A autora ainda indaga sobre a pertinência de ajustar os jovens a um projeto de vida padronizado, questionando a suposição de que as experiências educativas devam estar necessariamente alinhadas a um futuro pré-programado. A autora propõe, em vez disso, uma abordagem que atenda às demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes no presente.

Nesse sentido, a variedade de histórias inspiradoras apresentadas pelos estudantes reforça a necessidade de uma atuação docente que considere a individualidade e a diversidade de cada jovem.

A escola, nesse contexto, deve promover um ambiente que valorize as diferentes trajetórias de vida e que estimule a construção de projetos de vida flexíveis e adaptáveis, capazes de responder às transformações do mundo contemporâneo.

A décima pergunta da Dimensão de Análise 3: Vínculo Social e Historicidade foi a seguinte: “*Qual história de vida você considera inspiradora?*” Ao serem questionados sobre isso, a maioria dos estudantes se interessou em responder, como demonstrado no Quadro 37.

Quadro 37: Descrição de histórias e personagens inspiradores.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Dos meus antepassados é Giovanni de Próntida. Ele era Rei, comandante militar, médico, diplomata e professor”.
B3	“Para mim, uma das histórias mais inspiradoras é da Lisa do Black Pink. Porque ela quando era pequena ela gostava muito de dança e hoje em dia ela é uma artista que faz aquilo que ela gosta. Tipo, eu gosto de usar esse exemplo porque eu quero fazer o que eu também fazer o que eu gosto. Ela sofreu muito hate, muitas coisas e ela continuou seguindo em frente. Então, eu gostaria de ser como ela.
B5	“Minha mãe que tem uma história de vida bem conturbada, cheia de problemas. Mas mesmo assim ela estudou, conseguiu o que queria e apesar de tudo, tentava ter uma vida feliz”.
B6	Pra mim, é um personagem chamado Saint You, ele era alguém extremamente fraco e não era considerado forte pras outras pessoas. Mas aí depois de tanto se esforçar ele conseguiu e dar a volta por cima e se tornou cada vez mais forte e melhor.
B7	“Pra mim tem uma artista que eu assisto no <i>youtube</i> chamada Úrsula Bezerra. Eu gosto da história porque ela desde cedo sempre mexia com arte, sempre vivia da arte. E foi tentando sempre, mas nunca conseguia uma oportunidade,

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
	até que ela decidiu arriscar tudo e foi tentar conseguir um emprego na Business, que é uma empresa de gamers. Mas quando ela chegou lá ela foi rejeitada, mas aí ela tombou com o diretor de arte da Business e esse diretor de arte contratou ela pra trabalhar lá. Hoje em dia ela dar aula lá, além de dar, é, ela dar aula e trabalha na Business. Eu falei o resumo do resumo aqui, mas eu acho muito legal a história dela porque eu gosto muito de criar, não gosto muito de ficar no mecânico”.
B8	“Eu nunca realmente parei pra pensar numa história que me inspira. Mas querendo ou não, eu não estaria aqui se não fosse minha mãe. Então acho que ela é uma pessoa que me inspira. Ela me teve ainda no Ensino Médio e ela me conta as vezes que minha vó me levava pra escola pra assistir aula, porque eu era pequeno ela precisava amamentar. Mesmo assim ela conseguiu trabalhar, conseguiu se formar. Então conseguiu superar as dificuldades que a vida apresentou pra ela. Então a história dela me inspira”.
B9	“Parando pra pensar, acho que seria o recém falecido Silvío Santos. Ele era uma pessoa pobre, o pai dele era viciado em apostas. O passado dele influenciou a história do Brasil, mas já ele foi um camelô, depois se tornou banqueiro, depois se tornou dono de televisão”.
B10	“Uma história inspiradora para mim é da minha vó que faleceu em 2021. Mas ela era uma professora muito conhecida de onde ela trabalhava. Se você perguntasse pra qualquer pessoa, qualquer pessoa a conhecia. Aí como eu também quero seguir a carreira de professor, então eu quero também marcar a vida das pessoas”.

Fonte: A Autora.

A análise desses dados mostra que os estudantes se inspiram em histórias de vidas diversas, desde histórias que fazem parte do ciclo familiar, como mães e avós, até personagens de animes e artistas. O que mostra como cada estudante pode ser diverso na sua individualidade.

A décima primeira pergunta da Dimensão de Análise 3: Autoconhecimento e Diversidade questionaram: *“Nas aulas de Projeto de vida, aspectos políticos, regionais, espirituais, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade, foram trabalhados na perspectiva de construção do seu projeto de vida?”*. Assim como disposto no Quadro 38, apenas três estudantes responderam.

Quadro 38: Respostas sobre diferentes aspectos trabalhados nas aulas de projeto de vida.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B4	“Não”
B7	“Acredito que não”
B9	“Não lembro de termos trabalhado com esses temas”.
B8	“Não”

Fonte: A Autora.

As respostas obtidas por meio dessa pergunta, reforça o que vem sendo evidenciado ao longo de todos os questionamentos envolvendo essa dimensão de

análise: as aulas de projeto de vida não levaram em consideração os diferentes contextos nos quais os jovens estão inseridos.

Isso reforça a visão crítica de autores como Lopes (2024), Silva (2021), Silva (2023), acerca de reformas educacionais envolvendo o Ensino Médio, reformas estas, que, em sua maioria, não consideram os diversos contextos que permeiam a vida dos estudantes.

Desse modo, a percepção dos estudantes a respeito da Dimensão de Análise 3: Vínculo social e Historicidade, evidencia uma discrepância entre os objetivos impostos em Pernambuco (2021), e a realidade encontrada na escola pesquisada.

No Quadro 39 apresenta uma síntese das categorias emergentes neste Dimensão de Análise.

Quadro 39: Síntese das categorias emergentes em vínculo social e historicidade.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	PARTICIPANTES
HISTÓRIA FAMILIAR E INFLUÊNCIA	Dificuldades de estudos na família e a influência (ou a falta dela) na formação do projeto de vida; trajetórias marcadas pela necessidade de trabalho.	B1, B3, B6, B11
CONEXÃO ENTRE FAMÍLIA E PROJETO DE VIDA	Divergência de percepção sobre a influência da história familiar: alguns veem inspiração, outros não encontram relação entre a trajetória familiar e seus interesses.	B1, B9, B11
INFLUÊNCIA DA COMUNIDADE	Percepção de que a comunidade exerce influência (positiva ou negativa) nas escolhas e projetos, embora essa influência seja limitada ou vaga.	B5, B6, B11
CONTEXTO EXTERNO E POLÍTICO	Reconhecimento de que políticas públicas e contextos políticos, econômicos e sociais moldam a visão de futuro e a qualidade da educação recebida, afetando as perspectivas dos alunos.	B1, B4, B5, B7
VISIBILIDADE DOS PROJETOS DE VIDA	Baixo compartilhamento dos projetos pessoais, limitando a troca de experiências e o fortalecimento dos vínculos sociais.	B1, B5, B6

Fonte: A Autora.

Por conseguinte, para apresentar uma melhor compreensão sobre as implicações pedagógicas derivadas dos relatos dos estudantes, foi elaborado o Quadro 40.

Quadro 40: Implicações pedagógicas derivadas dos relatos.

CATEGORIA	IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA
------------------	------------------------------

HISTÓRIA FAMILIAR E INFLUÊNCIA	Necessidade de integrar a história pessoal dos alunos no processo de construção do projeto de vida, valorizando as trajetórias familiares como ponto de partida para a reflexão.
CONEXÃO ENTRE FAMÍLIA E PROJETO DE VIDA	Promover atividades que estimulem o diálogo intergeracional, possibilitando aos alunos compreender e valorizar as experiências dos familiares, mesmo que estas apresentem limitações.
INFLUÊNCIA DA COMUNIDADE	Desenvolver estratégias que ampliem a percepção dos alunos sobre a visão sistêmica do meio em que vivem, incentivando a análise crítica dos impactos positivos e negativos.
CONTEXTO EXTERNO E POLÍTICO	Integrar discussões sobre políticas públicas e realidades socioeconômicas na unidade curricular, para que os alunos possam contextualizar suas escolhas e projetos de vida.
VISIBILIDADE DOS PROJETOS DE VIDA	Incentivar a troca de experiências entre os estudantes, por meio de atividades que promovam o compartilhamento dos projetos pessoais de maneira ética e democrática.

Fonte: A Autora.

A síntese dos dados demonstra que os vínculos sociais por meio das histórias familiares, da comunidade e dos contextos externos são percebidos de maneira fragmentada, o que limita a efetividade da unidade curricular na construção de um projeto de vida integrado e transformador. Frigotto (2010) defende que a escola deve funcionar como um espaço de construção de saberes contextualizados, onde as múltiplas esferas da vida social se entrelaçam para formar uma identidade crítica.

Adicionalmente, Alves e De Oliveira (2020) argumentam que é crucial que os estudantes desenvolvam uma compreensão sistêmica do ambiente em que estão inseridos, identificando tanto as influências positivas quanto as negativas. Essa abordagem possibilita a criação de estratégias que transformem as dificuldades em oportunidades de crescimento. Assim, a implicação pedagógica é repensar à unidade curricular de Projeto de Vida de forma Interdisciplinar, integrando as experiências dos alunos com debates críticos sobre as realidades familiares, comunitárias e políticas.

A partir desse referencial, a prática educativa deve promover atividades que incentivem o diálogo intergeracional, a troca de experiências e a reflexão sobre os contextos externos – elementos essenciais para que os estudantes se reconheçam como sujeitos críticos e atuantes na transformação de suas realidades.

A integração dos dados empíricos com os referenciais teóricos evidencia, de forma contundente, que os vínculos sociais e a historicidade constituem elementos centrais – e, simultaneamente, condicionantes – na construção dos projetos de vida dos estudantes. Os relatos demonstram que as trajetórias familiares, marcadas por interrupções educacionais e desafios econômicos, bem como as ambivalentes

influências da comunidade e dos contextos políticos, econômicos e sociais, configuram um cenário multifacetado que, se adequadamente explorado, pode oferecer subsídios para a transformação da subjetividade dos alunos.

Os referenciais teóricos, fundamentados em autores como André (2021), Dayrell (2003), e Calazans, Silva e Nunes (2021), sustentam que o autoconhecimento e a compreensão crítica do meio social não devem ser tratados como processos meramente descritivos, mas sim como práticas de intervenção que possibilitam a ressignificação das experiências vividas. Em consonância com Frigotto (2010) e Ciavatta (2005), a formação integral requer que a escola seja um espaço privilegiado para a articulação de saberes interdisciplinares, onde o diálogo intergeracional e a análise sistêmica dos contextos se configuram como ferramentas imprescindíveis para a construção de uma identidade crítica e autônoma.

Assim, a unidade curricular de Projeto de Vida deve ser repensada de modo a transformar as limitações históricas e os condicionantes sociais em recursos para o empoderamento dos estudantes, permitindo-lhes transcender a mera repetição de modelos passados e construir, de forma ativa e consciente, um projeto de vida que dialogue com as demandas contemporâneas. Essa reformulação pedagógica se revela fundamental para que os estudantes possam assumir seu papel de agentes de transformação, não apenas em suas trajetórias individuais, mas também na sociedade, ao exercerem uma cidadania plena e crítica.

Em última análise, a densidade das relações familiares, a complexidade das interações comunitárias e a influência dos contextos externos devem ser encaradas como pontos de partida para a construção de uma educação que valorize a pluralidade e promova a ação transformadora. Somente por meio de uma abordagem educacional interdisciplinar, que articule a experiência pessoal com uma reflexão crítica e abrangente, será possível preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo, construindo, assim, uma base sólida para uma formação integral e emancipadora.

5.3.5 DIMENSÃO DE ANÁLISE 4: TRABALHO

Esta dimensão de análise tem como objetivo compreender, a partir dos relatos dos estudantes, como as mudanças impostas pelo novo currículo de Pernambuco – especialmente a redução da carga horária de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física – têm impactado a formação dos estudantes ao longo dos três

anos do Ensino Médio. O foco recai sobre a percepção dos estudantes em relação à preparação para o mundo do trabalho e à construção de um projeto de vida que contemple não apenas os aspectos técnicos, mas também a formação integral do ser.

Para esta dimensão de análise foram realizadas 14 perguntas. As transcrições, no Quadro 41, evidenciam as respostas da **Primeira pergunta da Dimensão de Análise 41: Trabalho**. “Qual ou quais disciplinas você se identificou mais no primeiro ano?”

Quadro 41: Identificação das disciplinas no primeiro ano.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Matemática”.
B2	“As matérias de humanas”.
B3	“Português, matemática, as matérias do técnico e filosofia”.
B5	“Design”.
B6	“Português, filosofia e história”
B7	“Filosofia”.
B8	“matemática”
B9	“Geografia e filosofia.”
B11	“Matemática”
B10	“História e português”

Fonte: A Autora.

A segunda pergunta da **Dimensão de Análise 4: Trabalho** questionou: “Qual ou quais disciplinas você se identificou no segundo ano?”. As respostas estão evidenciadas no Quadro 42.

Quadro 42: Identificação das disciplinas no segundo ano.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B2	“Acho que pra mim foi sociologia. As disciplinas eletivas com o professor Zé: Pelas ruas que andei: Educação patrimonial.”
B4	“história, sociologia e biologia”.
B5	“Sociologia, história, payton”.
B6	“Sociologia, história e português”
B7	“Português, sociologia e história”.
B8	“História e português”
B9	“Eu acho que mais as matérias do técnico. Acho que sociologia, história e português também”.
B10	“Português, matemática e sociologia”.
B11	“Matemática e história”.
B12	“As aulas de programação eram boas, front end”.

Fonte: A Autora.

As respostas demonstraram que sociologia, história e português se destacaram como aquelas que os estudantes mais se identificaram no segundo ano.

A terceira pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho questionou: “Qual ou quais disciplinas você se identificou no terceiro ano?” O Quadro 43 apresenta as respostas.

Quadro 43: Identificação das disciplinas no terceiro ano.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“História e programação”.
B2	“Geografia”.
B4	“História, Biologia, física”.
B5	“Java, PHP, Português, eletiva de mecatrônica”.
B6	“Português, matemática, java, física”.
B7	“Português e história”.
B8	“Português /redação”.
B9	“Português, história as matérias do técnico”
B10	“Português, biologia, química”.
B11	“História, matemática e as matérias do técnico”.
B12	“As matérias do técnico, história e biologia”.

Fonte: A Autora.

As respostas demonstraram que sociologia, história e português se destacaram como aquelas que os estudantes mais se identificaram no terceiro ano. A opinião dos estudantes coaduna com a visão de Ciavatta (2005) que defende o impacto de disciplinas que proporcionem um processo de pensamento crítico e reflexivo por meio de disciplinas como a sociologia e filosofia.

A quarta pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho foi a seguinte: “Em 2022, O Novo currículo de Pernambuco passou a ser implementado nas escolas, tendo como uma das principais mudanças, a diminuição da carga horária de disciplinas como sociologia, filosofia, artes, educação física. De que maneira essa mudança afetou a formação ao longo dos três anos do Ensino Médio?”. O Quadro 44 apresenta as respostas.

Quadro 44: Respostas sobre o impacto da diminuição da carga horária.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B2	“Quando a gente tira a disciplina de história por exemplo, ela não retirada da grade, mas diminui muito a carga horária, a gente percebe que o professor não consegue terminar o conteúdo. A gente não vai trabalhar conteúdos como a ditadura militar por exemplo? A gente não vai ter oportunidade de criar uma opinião própria sobre os fatos históricos do Brasil. Então como é a gente vai ficar em relação a esses conteúdos? Tendo em vista que as principais pessoas relevantes que tem conhecimento sobre isso atualmente ou são autoritárias ou trabalham com desinformação. Como é que a gente vai analisar a fundo ditadura militar, era Vargas, República Nova, coisas que são fundamentais para a construção do país e para nossa construção enquanto brasileiros. Você percebe que retiraram história para o estudante ter uma visão menor porque tem um filosófico que diz o seguinte: Se você não conhece a sua história você está fadada a repeti-la. Se a gente não conhece a história, a gente está fadada a repeti-

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
	la. História é uma matéria necessária pra gente não repetir o passado.” Quando a gente pega a historiadora mais influente atualmente, no livro dela sobre autoritarismo brasileiro, a gente percebe que quando o governo tende a ser mais autoritário, como é no Brasil, eles tendem a ter essa manipulação do contexto histórico. Quando a gente pega o discurso Bolsonaro por exemplo, a gente que eles pregaram uma ditadura muito idealizada e essa ideia foi difundida porque a população brasileira não tem educação quanto a esses assuntos”.
B4	“Tiraram matérias que nos ajudam a formar nosso caráter mesmo, nossa opinião. Nós sentimos muito esse déficit e os professores sentiram também e não é culpa do professor”.
B5	“Essa diminuição da carga horária fez foi emburrar todo mundo. Todo mundo que saiu do Ensino Médio vai sair mais emburrado. Independentemente do que acontece, da super habilidade do professor, ainda sim, ele tem que cumprir. Ele é obrigado a não passar o conteúdo para o aluno e deixar o aluno sem o conhecimento por causa desse novo modelo”.
B7	“Basicamente, a gente não teve aula dessas matérias. Arte só teve no primeiro, sociologia só teve no segundo. Educação física, filosofia, a gente só teve no segundo. Nós não tivemos aula fomos prejudicados porque os professores tiveram que dar conteúdo de três anos em um ano porque não teve tempo. A gente vai com um resumo sem entender nada realmente sobre essas matérias. Os professores são excelentes, mas estamos com um déficit grande. Eu tive um professor de história que falou que a ditadura não teve nada de perseguição, nada de violência e os que sofreram foi porque estava incomodando. Os que sofreram era porque estavam incomodando. Quem estava contra a ditadura era porque queria apenas fazer barulho”.
B8	“Eu acho que a escola poderia fazer alguma coisa pra melhorar isso. Na outra escola que eu estudei, a gente não tinha essas trilhas”.
B9	“Eu diria que mais prejudicou do que ajudou, porque exatas por exemplo, eu tenho muita dificuldade”.
B11	“Filosofia pra mim não vai impactar muito, agora educação física impacta, porque você passar dois anos sem uma rotina de exercícios, pode prejudicar a pessoa.
B12	“Analisando pelo viés sistemático, a gente consegue analisar a intenção do Governo. A gente perde matérias que vão cair no ENEM, perdendo o ENEM, provavelmente a gente não vai conseguir avançar para o ensino superior. Para nós, que atua nessa área de tecnologia, pra nós, formação superior é crucial, pois é um mercado que exige muito conhecimento, muito estudo e se tiram isso da gente, a gente não tem pra onde correr.

Fonte: A Autora.

As respostas dos estudantes sobre o impacto da diminuição da carga horária de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física no novo currículo de Pernambuco, implementado em 2021, revelam uma percepção crítica e preocupada com a qualidade a formação recebida. A falta de aprofundamento em conteúdos essenciais, a dificuldade em desenvolver um pensamento crítico e a sensação de "emburrecimento" são alguns dos pontos levantados pelos estudantes, que demonstram uma consciência aguda das consequências dessa mudança curricular.

Essa visão dos estudantes encontra eco nas críticas de Lima e Maciel (2018), Ferretti (2018) e Kuenzer (2017), ao argumentarem que a Reforma do Ensino Médio,

ao reduzir drasticamente a oferta de conteúdo e aumentar a oferta de disciplinas, compromete a qualidade social da educação e limita o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. A preocupação dos estudantes com a falta de discussão sobre temas como a ditadura militar e a manipulação do contexto histórico demonstra a relevância dessas disciplinas para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Além disso, a diminuição da carga horária de disciplinas como filosofia e sociologia, que promovem o debate e a reflexão crítica, e a redução de atividades físicas, que contribuem para a saúde e o bem-estar, revelam uma visão de educação que prioriza a formação técnica em detrimento da formação humana. Essa abordagem, como apontam os autores mencionados, pode levar à formação de indivíduos alienados e desinformados, incapazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

A quinta pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho indagou sobre: “*Em qual área de conhecimento você pretende prestar vestibular?* “. Apresentam-se, no Quadro 45, as respostas para esta indagação.

Quadro 45: Área de conhecimento que pretende prestar vestibular.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Ciência da computação”.
B2	“Ciência da Computação”
B5	“Ciência da computação ou engenharia da computação”
B6	“Ciência da Computação”.
B7	“Design de interface”
B8	“Gastronomia / Direito / Jornalismo/Biomedicina”.
B11	“Tecnologia da Informação / Licenciatura na área de Inglês”.

Fonte: A Autora.

A maioria dos estudantes afirmam que prestarão vestibular na área de conhecimento de ciência da computação.

A sexta pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho foi a seguinte: “*you se sente preparado (a) para passar no vestibular?*”. No Quadro 46, é possível constatar as respostas.

Quadro 46: Respostas sobre a preparação para o vestibular.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Eu como fiz cursinho por fora da escola, me sinto um pouco mais preparado. Mas eu acho que se dependesse da escola, principalmente pela baixa carga horária de matérias que caem nos vestibulares. Eu não me sinto cem por cento preparado, mas eu acho que eu ficaria menos preparado se eu dependesse da escola”.

B2	“Eu me sinto preparado para o ENEM, mas eu corri atrás por fora da escola e como a escola é em tempo integral, toma muito tempo. Então a gente para estudar para vestibular, tinha que ser somente fora da escola. Na escola os assuntos que são abordados para o Exame Nacional do Ensino Médio, a gente não tinha, a gente tinha que correr atrás por fora”.
B5	“Eu não me preparei muito esse ano, até porque, eu não pretendia ter essa certeza assim, eu preferi focar em passar de ano.”
B6	“Eu não me sinto tanto, eu não fiz curso fora, mas estudei em casa final de semana”.
B7	“Eu não me sinto preparado. Se fosse colocar uma área que eu me sinto mais preparado seria a área de linguagens e ciências humanas. Mas a parte de exatas, eu não me sinto nenhum pouco preparado”.
B8	“Eu acho que com os estudos a gente consegue se preparar para passar. Apesar das dificuldades que a gente passa por conta da escola ser integral para estudar e também o fato de que alguns trabalham e isso dificulta muito também. Mas acho que particularmente, eu estou pronta para tirar uma nota média assim para passar.
B11	“Eu não me sinto tanto preparado. Falta de tempo por causa do horário integral e também a falta de muitos assuntos que são bastante importantes, mas não foram ensinados para a gente na escola. Eu me sinto mais preparado para matemática do que linguagens”.

Fonte: A Autora.

As respostas dos estudantes sobre a preparação para o vestibular revelam um sentimento geral de insegurança e dependência de recursos externos à escola, como cursinhos e estudos individuais. A percepção de que a escola não oferece uma preparação adequada para os exames, devido à baixa carga horária de disciplinas essenciais e à falta de aprofundamento em conteúdos relevantes, é um ponto recorrente nos depoimentos.

Essa realidade evidencia a secundarização de disciplinas como sociologia, artes e educação física, conforme apontado por Souza (2021). A priorização de áreas de conhecimento consideradas "básicas" para o vestibular, em detrimento de disciplinas que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, da expressão artística e da saúde física, compromete a formação integral dos estudantes e limita suas chances de sucesso nos exames.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de buscar preparação externa à escola, seja por meio de cursinhos ou estudos individuais, evidencia a desigualdade de oportunidades entre os estudantes. Aqueles que possuem condições financeiras para investir em recursos adicionais têm mais chances de sucesso nos exames, enquanto os demais ficam à mercê de uma formação escolar insuficiente.

A escola, nesse contexto, precisa repensar sua organização curricular e pedagógica, buscando oferecer uma formação mais completa e equitativa para todos os estudantes. A valorização de todas as áreas de conhecimento, incluindo as

disciplinas consideradas "secundárias", é fundamental para garantir o desenvolvimento integral dos jovens e para prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo.

A sétima pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho trouxe à tona o questionamento: “*Você se sente preparado (a) para atuar no mundo do trabalho?*”. Oito participantes responderam a essa pergunta, como demonstrado no Quadro 47.

Quadro 47: Respostas sobre a preparação para o mundo do trabalho.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Para algumas situações mais estressantes, talvez eu não esteja preparado. Mas para um trabalho assim mais simples, onde mesmo que a gente saiba que existem pessoas complicadas que podem dificultar. Mas assim, numa situação geral, eu me sinto preparado”.
B2	“Eu me sinto preparado, tanto psicologicamente, quanto no currículo. Lógico que existem mais coisas à serem agregadas, mas acho que até o momento eu fiz o possível e está completinho”.
B5	“Preparado, preparado, preparado é uma palavra muito forte. Mas eu me garanto e sei que consigo me virar. Não tenho a preparação que eu queria nem todo conhecimento que eu desejaria, a grande maioria eu consegui pegar por fora, com ajuda de alguns professores do técnico”.
B6	“Eu me sinto preparado sim. Porém, eu fiz muita coisa na minha vida até agora e quando eu fui passar para o currículo eu esqueci metade delas”.
B7	“Eu não me sinto preparado porque eu não sei como é um ambiente de trabalho. Mas eu acho que dá para desenrolar”.
B8	“Sim. Eu me sinto preparada”.
B11	“Pelo que puder reunir aqui de coisas que podem agregar ao currículo, eu posso dizer que estou bem no currículo. Eu posso dizer que sim, eu me sinto preparado”.

Fonte: A Autora.

A diversidade de sentimentos expressos pelos estudantes em relação à sua preparação para o mundo do trabalho, que variam entre confiança e insegurança, ressalta a importância de uma abordagem educacional que promova o desenvolvimento integral dos jovens.

André (2021) destaca que o Projeto de Vida, no contexto da EPT, deve configurar-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral do estudante, fomentando sua autonomia e preparando-o para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Toda via, essa visão dialoga com a necessidade de uma formação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, buscando desenvolver habilidades socioemocionais, a capacidade de tomar decisões e a autonomia dos estudantes.

A oitava Pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho questionou: “*Estudar o Ensino Médio junto com o curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas foi*

importante para você? De que maneira isso pode ajudar no futuro?". As respostas para esta pergunta estão evidenciadas no Quadro 48.

Quadro 48: Importância do Ensino Médio Integrado.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	"A vantagem realmente é abrir o leque. Porque caso você não consiga passa no ENEM de primeira, logo após você pode conseguir emprego, porque você tem o técnico. Enquanto você tenta conciliar emprego com estudo pra depois, quem sabe, você passar na faculdade".
B2	"O benefício é o currículo. Mas a maioria das coisas que eu aprendi foi fora da escola".
B5	"Sendo sincero, a desvantagem é enorme porque é puxado. Não tem tempo de fazer as coisas. A falta de tempo para conciliar escola, trabalho, estudos para o ENEM. Acho que única vantagem é descobrir se você realmente gosta dessa área, hoje eu descobri que não gosto de programação, gosto mais de design".
B9	"No geral, a vantagem é em relação currículo, por que eu não aprendi programação. O governo ao invés de botar professores com contratos longos, colocaram contratos de uns seis meses e isso atrasou muito".
B11	"A única vantagem é o certificado".
B12	"Prós, vai ajudar a arrumar um trabalho, caso eu não consiga me sustentar. Eu identifiquei com a área. Tem também a parte de conhecimento, e , também a parte do quem sou".

Fonte: A Autora

As respostas dos estudantes sobre a importância do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas revelam um reconhecimento dos benefícios dessa modalidade de ensino, especialmente no que se refere a obtenção de um certificado que pode abrir portas no mundo do trabalho. No entanto, também evidenciam desafios, como a sobrecarga de atividades e a dificuldade em conciliar estudos, trabalho e preparação para o vestibular.

Ciavatta e Ramos (2012), que defendem a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional como uma forma de superar a tradicional divisão entre formação geral e formação técnica. Os autores destacam que essa articulação possibilita uma formação mais completa e integral dos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

A partir dessa perspectiva, a escola precisa repensar sua organização curricular e pedagógica, buscando oferecer um Ensino Médio Integrado que atenda às necessidades e expectativas dos estudantes. Para isso, é fundamental que a instituição escolar promova um ambiente que valorize a formação técnica e a formação geral, oferecendo disciplinas e atividades que desenvolvam habilidades técnicas e socioemocionais relevantes para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Entretanto, a superação dos desafios apontados pelos estudantes, como a sobrecarga de atividades e a dificuldade em conciliar estudos e trabalho, é fundamental para garantir o sucesso do Ensino Médio Integrado.

A Nona pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho teve o objetivo de questionar os estudantes sobre suas expectativas quando chegaram na escola e como as mesmas se encontram nos dias atuais: *“Considerando que estamos no início do segundo semestre e faltam poucos meses para você concluir o Ensino Médio, reflita e responda quais eram suas expectativas quando entrou no Ensino Médio e como está se sentido agora em relação a essas expectativas”?* O Quadro 49 mostra as respostas para esta pergunta.

Quadro 49: Expectativas Iniciais e Expectativas atuais quanto ao Ensino Médio.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	Eu entrei aqui esperando pelo menos aprender o básico. Aprendi, mas foi uma aprendizagem muito sofrida, principalmente porque a gente entrou e cadê os professores do técnico? Chegou uma professora, mas ela saiu depois. Então foi sempre sendo trocados os professores, e os professores são pessoas também, e tem didáticas diferentes e ritmos diferentes. Então como a gente não tinha sempre o ritmo, tínhamos que ficar sempre nos acostumando, aprender ficava mais complicado. Eu já sabia que por ser escola pública poderia ter alguns problemas, tipo estrutura, falta de professor em algum momento, mas não achava que seria tanto quanto foi, por causa do nome dessa escola, por ser em tese, a melhor escola do Estado. O déficit de professor da gente, tanto do técnico quanto dos professores de química. Por exemplo, o segundo ano tá sem professor de português desde o início do semestre passado basicamente. Então, são vários problemas nessa escola e eu esperava pelo menos aprender o básico. Eu aprendi, mas foi muito ruim de aprender aqui porque não deu para aproveitar realmente a aprendizagem, foi mais sofrida do que boa.
B2	“Eu entrei nessa expectativa de fazer network, visitar empresas, utilizando o nome do porto Digital. Não foi como eu esperava, em dado momento eu me arrependi porque eu consegui muito mais tecnologia quando eu estava fora da escola. Foi o momento que mais evolui profissionalmente, foi fora da escola. Depois optar pelo ensino integral novamente, eu já vinha do ensino fundamental 2 todo integral e no Ensino Médio eu também escolhi ensino integral só que ficou mais difícil de conciliar, quando a gente juntou o estudo com o ENEM, o trabalho e o estudo integral, ficou um pouco mais complicado. Então eu não faria essa escolha novamente, entretanto eu não tinha essa consciência. Eu sabia que essa escola não era tão boa quanto ao técnico, nem enquanto infraestrutura também, mas eu queria o diploma do técnico, não pelo ensino que eu ia ter aqui, mas pela relevância no currículo. Porque só a gente daqui sabe que aqui é defasado, mas se a gente entregar um currículo com o nome do curso da escola Porto Digital, eles vão dar essa relevância que a gente deu no primeiro ano. Então eu precisava desse currículo para validar o os conhecimentos que eu adquiri fora da escola”.
B4	“Eu entrei aqui por que minha mãe pediu pra eu me inscrever pra cá. Então cheguei aqui achando que ia ser a mesma coisa de Dimas, essas coisas de tecnologia. Cheguei aqui sem nem saber ligar um computador, chorei na primeira aula de laboratório, eu chorei porque eu não sabia ligar o computador. Aí hoje em dia meus horizontes se abriram porque eu vejo muito mais oportunidades do que eu via antigamente”.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B5	<p>“Sobre as expectativas em relação a escola, eu cheguei achando que ia virar um Hacker Man. Eu cheguei aqui pensando é o porto digital e eu não usarei nem caderno. Irei viver dentro do laboratório e só terei aula no computador. Aí cheguei não tinha nem ar condicionado, a aula era portugol, muito portugol. Hoje em dia, não é que tenha dito uma quebra de expectativa, mas a realidade chegou. Eu já tinha pensando que talvez fosse só ilusão. Então não foi uma quebra de expectativa, só foi uma prova de realidade como realmente é. Então do primeiro pro terceiro ano mudou muita coisa e muito paradigma foi quebrado. Referente a escola, em poucos quesitos e mal quesitos, afinal essa escola trouxe muita surpresa também, tanto pra coisa boa tanto pra coisa relativamente ruim”.</p>
B6	<p>“Eu cheguei aqui achando que eu ia ser mais uma engrenagem do sistema, mas eu cheguei aqui e descobri que eu posso ser a engrenagem principal”.</p>
B7	<p>“Eu comecei achando que ia ser uma engrenagem no sistema e que eu ia morrer trabalhando. Tá ligado aquela cena famosa de Charles Chaplin? Pronto, Eu pensei isso. Aí foi passando os anos e foi melhorando, agora eu tô mais tranquilo”.</p>
B8	<p>“Quando eu entrei na minha outra escola a minha eu escolhi o curso, eu escolhi um curso, mas não por uma escolha minha em si. Foi mais porque meus pais queriam que eu fizesse o curso porque tipo, ah, é programação e tá dando muito dinheiro, sendo que nunca foi uma área que eu realmente queria fazer. Tipo eu só entrei nesse ramo porque meus pais queriam, mas não é pra mim. Aí eu saí de lá e vim pra cá. Realmente foi sim, uma quebra de expectativas, assim como todo mundo aqui falou, realmente foi uma quebra grande”.</p>
B9	<p>“Eu vim pra essa escola assim pensando, poxa...eu vou pelo menos aprender a programar, vou aprender a fazer sistemas, quem sabe aprender a fazer jogo né? Bem, aí cheguei aqui e no primeiro dia me colocaram pra pular escavos de jó no sol quente com os protagonistas, fora os protagonistas enchendo a gente de vídeo motivacional. Eu entrei pensando ah, vai ser massa! Mas eu não entrei com a expectativa tipo... ahhh é o Porto Digital e vai ser tudo digital, vou usar PC, quem sabe um dia pensar nisso. Mas o que eu queria mesmo era aprender a programar sabe? No fim, não aprendi nenhuma coisa e nem outra.”</p>
B10	<p>“Primeiramente quando eu sair da outra escola, no nono, eu não queria sair de lá porque eu passei minha vida toda lá. Quando eu vim pra cá, eu fiz a prova cá e fiz a prova para o IF e passei em ambos. E eu fiz assim? Vou para onde? Meus pais pediram para eu vir cá e eu fiz assim, não, pode ser, mas na verdade eles só me deram duas opções aqui e o GP. Aí fui e escolhi vir pra cá, não sei porque, porque tinha mais de dez mil pessoas competindo. Passei né! Mas eu entrei aqui com a ideia de que eu não quero fazer esse curso, mas tô aqui, vamos fazer né? Agora eu tô na mesma vibe, se eu tô aqui e tá acabando, vamos fazer né? Termina, quando eu for pra faculdade eu vou fazer o que de fato eu gosto”.</p>
B11	<p>“Antes de entrar a má impressão já tinha começado. Quando eu tinha fazer a prova a má impressão já começou quando eu tive que trazer cópia da documentação pra ficar no colégio. Eu esperava que o documento seria digitalizado e aí depois de um tempo enfim... eu vim pra cá porque eu sempre gostei de programação, mas programação pra jogos e programação de site eu não conheci, então. Então eu tinha vindo pra cá pra ter uma chance e eu posso dizer com total certeza que não gosto de programar site”.</p>
B12	<p>“Eu me lembro que eu sentei assim na cadeira e pensei: Eu vou sair do nono e depois do Ensino Médio eu vou ter que trabalhar. Então, vou escolher algo de trabalho que eu goste, então vou pra tecnologia. Tem o quê? Tem Porto Digital, tem IF, mas eu não passei no IF. Passei nas duas ETes, uma outra nutrição, mas eu não fui, vim para o Porto Digital. Eu pensei vou terminar o Ensino Médio e vou estar preparado para o ENEM, quero que minhas notas estejam legais, vou fazer uma faculdade legalzinha. Mas hoje em dia eu estou atirando pra todo lado para ver aonde acerto. Ainda veio um matador, uma coisa, o primeiro matador foi o ensino integral, chegar em casa em mal conseguia tomar banho, me ferrava, não comia, caía cama e capotava. O segundo matador foi o Novo En-</p>

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
	<p>sino Médio, que foi só de ladeira a baixo. Hoje em dia eu tô tentando me sustentar com dois palitos, mas tô tentando. Vou tentar ver o que eu faço pra entrar no ensino superior, porque todo brasileiro nasce com uma missão: sair do Brasil. Mas só com o curso superior. Bem, coisas boas que eu consegui nessa escola foi minha namorada Talita, incrível. Aprender a entrar no mercado de trabalho e tudo mais. Bem, eu nunca quis ser um superstar, sabe? Tive lá minhas conquistas, tive medalha nas olimpíadas de física, consegui entrar nos projetos que eu Guilherme e Dimas conseguimos um dinheiro com isso também. Estou em outro projeto aqui eu e Dimas. Bem, estou conseguindo me destacar, estou tentando fazer minhas coisas, mas não era isso que eu esperava. Eu esperava o quê? ENEM equilibrado, vestibular equilibrado e com chance de passar pra faculdade. Só que hoje em dia eu tô tipo...tem uma chancezinha? Tem, mas ela não tá brilhando tanto quanto eu pensava que ia brilhar antes”.</p>

Fonte: A Autora.

As respostas dos estudantes sobre suas expectativas iniciais e atuais em relação ao Ensino Médio revelam um contraste entre a idealização inicial e a realidade encontrada. A expectativa de um aprendizado sólido, de oportunidades de networking e de uma formação técnica de qualidade, especialmente em uma instituição renomada como a Escola Técnica Porto Digital, foi frequentemente frustrada pela falta de professores, pela estrutura precária e pela dificuldade em conciliar estudos, trabalho e preparação para o vestibular.

Essa discrepância entre expectativas e realidade dialoga com a análise da juventude realizada por Sartre (1987) e Caú (2017), à medida que, ao confrontarem as dificuldades e desafios do Ensino Médio, os estudantes exercem sua liberdade existencial ao questionar suas escolhas, adaptar seus planos e buscar alternativas para alcançar seus objetivos.

Assim, a necessidade de "correr atrás" de conhecimento fora da escola, a busca por um diploma que valide suas habilidades e a reflexão sobre a própria identidade profissional demonstram a capacidade dos jovens de lidar com a incerteza e de construir sua trajetória pessoal e profissional.

A escola, nesse contexto, precisa reconhecer a complexidade da juventude e oferecer um ambiente que promova o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de autodefinição e da participação social dos estudantes. A oferta de um currículo flexível, de atividades extracurriculares que estimulem a criatividade e o pensamento crítico, e de um acompanhamento individualizado que auxilie os jovens na construção de seus projetos de vida é fundamental para que a escola cumpra seu papel de preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

A décima pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho teve o objetivo de questionar: aulas de Projeto de Vida, houve discussão sobre o conceito de trabalho? Para esta pergunta, obteve-se cinco respostas, conforme mostra o Quadro 50.

Quadro 50: Respostas sobre a abordagem do conceito de trabalho nas aulas de projeto de vida.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B2	“A gente teve mais contato com esse conceito na disciplina de geografia que foi abordado no segundo semestre e a gente teve contato com o professor que ele explicava como funciona os setores”.
B5	“Não”.
B6	“Foi bem superficial”.
B7	“Eu tenho impressão que teve. Mas não foi em cima do conceito.”

Fonte: A Autora.

A análise das respostas dos estudantes sobre a abordagem do conceito de trabalho nas aulas de Projeto de Vida revela uma lacuna significativa na articulação entre teoria e prática, especialmente no que tange à preparação para o mundo do trabalho. Conforme evidenciado no Quadro 47, a maioria dos participantes relata uma abordagem superficial ou inexistente do conceito, com exceção de um estudante que menciona uma discussão mais aprofundada na disciplina de geografia.

Essa discrepância entre as expectativas dos estudantes e a realidade do currículo escolar ecoa a tensão histórica entre educação geral e específica no Ensino Médio brasileiro, conforme apontado por Kuenzer (2007) e Saviani (2003). A dupla função do Ensino Médio, de preparar tanto para a continuidade dos estudos quanto para o mundo do trabalho, revela-se ambígua e, muitas vezes, negligenciada.

A superficialidade na abordagem do conceito de trabalho nas aulas de Projeto de Vida pode ser interpretada como um reflexo da perpetuação da dualidade educacional, que historicamente tem servido aos interesses das elites em detrimento da classe trabalhadora. A falta de uma discussão aprofundada sobre o conceito de trabalho priva os estudantes de uma compreensão crítica sobre as dinâmicas do mercado de trabalho, as relações de poder e as desigualdades sociais que permeiam o mundo laboral.

Nesse sentido, a lacuna identificada nas respostas dos estudantes evidencia a necessidade de uma revisão curricular que promova uma abordagem mais integrada e crítica do conceito de trabalho, conectando a teoria à prática e preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo laboral de forma consciente e engajada.

A décima primeira pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho teve o propósito de levantar questionamento sobre o empreendedorismo e nesse sentido, os estudantes foram indagados: “O que significa empreendedorismo para você? ”. As respostas sobre esta pergunta estão dispostas no Quadro 51.

Quadro 51: Significado de empreendedorismo.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Vai muito de a pessoa ter o conhecimento necessário para fazer o negócio dar certo”.
B2	“Eu tive a experiência de abrir meu próprio negócio há três / quatro anos e é uma cobrança que é saudável até certo ponto. Então você tem que ter conhecimento assim de várias áreas, tanto área de atendimento ao público, tanto área de gestão de negócios, e eu acho que ter uma disciplina sobre isso na escola ajudaria quem tem um interesse em saber, pelo menos saber gestão financeira, que é algo simples, mas quando você precisa, você sente falta”.
B5	“É assim... você jogar sua ideia para o mundo e tentar criar um negócio a partir disso. Na quarta unidade o professor ficou de explicar para gente sobre desemprego. Mas a gente teve mais contato com esse assunto nas aulas de geografia. Eu nunca tive um negócio fixo. Mas quando eu era pequeno eu era muito de pegar as coisas no terreiro de lá casa e vender frutas. Assim, só disso você já percebe você já ver que é um negócio mais trabalhoso. Porque você tem que lidar com gestão de funcionário, gestão de horário, de caixa, de investimento. Mas só essa pequena experiência, você já vê que é um negócio muito mais complexo do que ah... eu tenho minha ideia e vou colocar em prática e vai. Não é assim que funciona”.
B6	“Se vira! ”.
B7	“Crie seu próprio negócio ou falhe tentando”
B11	“Eu acho que a principal característica de um empreendedor precisa ter para que o seu negócio der certo é paciência. Porque pode ser que em um mês , por fatores externos, tipo pandemia, o negócio precise paralisar temporariamente”.

Fonte: A Autora.

Os depoimentos transcritos evidenciam que os estudantes percebem o empreendedorismo como um processo complexo, que exige habilidades em diversas áreas, como gestão de negócios, atendimento ao público e finanças, além de características como paciência e perseverança.

A centralidade atribuída ao empreendedorismo pela Lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme destacado por Silva (2023), revela a integração do eixo do empreendedorismo nos currículos do Projeto de Vida, especialmente em estados como Pernambuco, refletindo e reconhecendo a importância dessa temática na formação dos estudantes para o mundo do trabalho.

Toda via, a análise das transcrições deste quadro revela uma visão crítica e pragmática do empreendedorismo, que vai além da idealização presente nos discursos oficiais. A expressão "se vira!", utilizada por B6, evidencia a percepção de que o

empreendedorismo é um caminho árduo, que exige esforço, sacrifício e capacidade de superar obstáculos.

Em alinhamento com as respostas dos estudantes, Barbosa (2023) destaca que a política educacional pernambucana, ao enfatizar o empreendedorismo, reflete uma lógica neoliberal que busca moldar os estudantes como indivíduos autônomos, resilientes e capazes de "se virar" diante dos desafios do mercado de trabalho.

Assim, corre-se o risco da oferta de uma formação para o empreendedorismo que se limita a reproduzir a lógica neoliberal, sem promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, as relações de poder e as condições de trabalho.

A décima segunda pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho foi relacionada ao seguinte questionamento: *Você acha que o seu projeto de vida está em conexão com projetos de vida dos jovens que estão concluindo o Ensino Médio em escolas particulares?* O Quadro 52 descreve as respostas.

Quadro 52: Conexão com os projetos de vidas de estudantes de escolas particulares.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“ A gente teve eletiva de xadrez”.
B2	“Na área aprendizagem, com a reforma do Ensino Médio, nas escolas públicas teve a inserção das trilhas e eletivas, e, pelo que eu conheço dos alunos das escolas particulares, esses horários que foram acrescidos a grade, eles utilizavam para fazer simulados, disciplinas focadas no ENEM”.
B5	“Diferente deles, eu por exemplo, tive que muitas vezes pagar minhas dívidas. Então, assim, ele não tem essa desvantagem”.
B6	“Eles estão muito mais preparados do que a gente, porque o ensino deles é bem melhor que o nosso.”
B7	“Os nossos pais eles nos ensinam a economizar, economizar e economizar, já os pais deles ensina a multiplicar”.

Fonte: A Autora.

Os dados obtidos sobre a conexão os projetos de vida dos participantes e os de jovens de escolas particulares demonstra uma percepção clara das disparidades socioeconômicas e educacionais que permeiam o sistema de ensino brasileiro. Constatata-se que os estudantes de escolas públicas percebem uma desvantagem em relação aos seus pares de escolas particulares, tanto em termos de preparo acadêmico quanto de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

A fala do estudante B2, que destaca a utilização das eletivas e trilhas nas escolas particulares para a preparação para o ENEM, revela uma diferença crucial na forma como os recursos educacionais são utilizados. Enquanto nas escolas públicas esses espaços podem ser utilizados para explorar áreas de interesse e desenvolver

habilidades específicas, nas escolas particulares eles são frequentemente direcionados para a preparação para o vestibular, o que lhes garante uma vantagem competitiva no ingresso ao ensino superior.

A percepção de que os estudantes de escolas particulares estão "muito mais preparados" (B6) e que seus pais os ensinam a "multiplicar" (B7), em contraste com a orientação para "economizar" (B7) nas famílias de estudantes de escolas públicas, revela uma consciência das desigualdades de oportunidades e recursos que moldam os projetos de vida dos jovens.

Essa percepção dos estudantes encontra respaldo na análise de Souza (2021), que destaca o abismo entre as condições de funcionamento, a arquitetura organizacional e o aporte humano das escolas públicas e privadas. A implementação do Novo Ensino Médio, com sua proposta de flexibilização curricular e itinerários formativos, pode ter agravado ainda mais essas desigualdades, uma vez que a oferta de uma educação consistente e diversificada depende dos recursos e da infraestrutura disponíveis em cada escola.

A décima terceira pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho houve o seguinte questionamento: *“Você acha que o sucesso ou fracasso dos projetos de vida depende apenas de você? Ou existem outros fatores que influenciam? De que forma isso acontece?”*. No Quadro 53, estão dispostas as respostas para esta pergunta.

Quadro 53: Fatores que influenciam o sucesso e o fracasso dos projetos de vida.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“Em suma, é muito variável a questão do quanto o meio interfere no meu próprio futuro, pois a educação é a base de tudo, sem a educação propriamente dita, sem uma base boa, você não tem a possibilidade de ter uma fonte de renda, mas eu também preciso fazer minha parte para que as coisas deem certo, ou seja, o meio, em si, me afeta, mas eu também afeto o meio”.
B2	“A educação é a base de tudo porque com educação você tem noção das coisas. História, geografia, sociologia, filosofia, essas matérias contribuem para você entender a sociedade, a partir do momento que você entende como a sociedade funciona, você consegue se moldar”.
B5	“Eu estou aqui hoje porque eu corri muito atrás, não foi nada de mão beijada. A meritocracia é uma falácia, ninguém tá igual para igual. Eu tive uma dificuldade grande de estudar aqui, teve gente que nem estudou porque já teve uma base boa, estudou em escola de alto padrão, escola particular. Então, é o famoso 50 /50, afinal, o contexto que você está também influencia”.
B12	“Eu vou colocar o meu caso, se eu não conseguir o meu curso do técnico, se eu não conseguir uma faculdade que vá somar no meu currículo, se eu não tiver projetos, se eu não tiver um computador para programar, eu vou programar aonde? Tem o celular, mas no celular é horrível”.

Fonte: A Autora.

É possível afirmar que os B1, B2 B5 e B12, reconhecem a necessidade de investimento na educação para que acessem a oportunidades e essa possa possibilitar a redução das desigualdades sociais. Vale ressaltar que os respondentes também coadunam que com a redução das cargas horárias de disciplinas importantes para sua formação enquanto ser social, há um impacto direto no desenvolvimento da sua cognição, autonomia e na própria construção do seu projeto de vida.

Essa observância vai ao encontro de achados oriundos da pesquisa de Silva (2021) e Cabral (2024), pois apontaram que dificuldades entre a abordagem tradicional do trabalho e a mudança para se abarcar a formação integral, pois, mesmos os entrevistados desses autores tendo reconhecido o papel do trabalho em seus projetos de vida, encontraram dificuldades em alinhar suas aspirações individuais às exigências e transformações existentes no mundo do trabalho.

Isso decorre da justificativa de que é preciso que esse projeto, por um lado, compreenda as individualidades, mas fortaleça a coletividade. Que sejam combatidas as demandas imediatistas voltadas ao mercado do trabalho em detrimento da formação do ser social capaz de ser um agente de transformação para lidar com o mundo em que está à sua vida.

Souza (2023) também encontrou em seus achados que é preciso proporcionar uma formação integral que proporcione a preparação para a vida e não limitada aos interesses capitalistas e que contribuam com a divisão social. Com isso, verifica-se uma necessidade de maior aprofundamento de atividades sobre projeto de vida e de maiores condições institucionais para viabilizar a formação dos estudantes para o século XXI, guiando-os adequadamente ao senso crítico e ao desenvolvimento de forma integral.

A décima quarta pergunta da Dimensão de Análise 4: Trabalho questionou: *“Nessa reta final do Ensino Médio, você se sente emocionalmente preparado (a) para lidar com situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade em relação ao projeto de vida?”*. O Quadro 54 demonstra as respostas obtidas para esta pergunta.

Quadro 54: Estado emocional dos estudantes para lidar com situações adversas.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B1	“A gente tá preparado pra receber altas cargas de atividades porque aqui a gente já tem isso. Mas em relação a emprego, emocionalmente, a questão de você arrumar um emprego rápido ou não, essa parte ninguém aqui vai sair preparado. A gente não tem esse preparo da escola pra vida”.
B2	“Eu me sinto preparado emocionalmente porque eu faço terapia e também por conta das artes maciais que eu pratico”.

PARTICIPANTES	TRANSCRIÇÃO
B4	“Não. Eu não me sinto preparada”.
B5	“Eu estou tranquilo. Eu já apanhei na escola, fora da escola e na minha vida. Acho muito difícil ter alguma coisa que me abale”.
B6	“Não. Foi por causa dessa escola que eu tive episódios de depressão. A gente não é preparado o suficiente para ter uma estabilidade suficiente algum trauma que aconteça”.
B7	“Graças ao Ensino Médio eu tenho muitos traumas. Eu estou muito perdido”.
B8	“Não. Eu não estou preparada. Porque quando eu sair da escola e algumas coisas vão acontecer, como a cobrança da vida adulta, a cobrança vai ser bem maior.”
B9	“Devido ao Novo Ensino Médio os professores passarem uma quantidade descomunal de trabalhos, eu acho que não”.
B10	“Eu em partes não me sinto tão preparado, mas a gente com esse Novo Ensino Médio já está tão calejado das coisas que a gente passa, que em parte eu até me sinto preparado, em outras não”.
B11	“Se eu fosse depender da escola, com certeza não. Mas como eu não dependo da escola, eu posso dizer que sim eu estou preparado.”
B12	“Eu estou numa situação que eu preciso de dinheiro, preciso de casa, pois eu não quero morar onde eu estou morando. Então, na minha condição de pobre eu tenho que arrumar um emprego. Na minha situação de tecnólogo, eu preciso ter uma base boa, o que não condiz com minha realidade”.

Fonte: A Autora.

Verificou-se que os estudantes não se sentem preparados para lidar com as adversidades emocionais enfrentadas.

Em primeiro lugar, a condensação dos conteúdos, onde temas que deveriam ser trabalhados de forma aprofundada ao longo de três anos são comprimidos em um único ano compromete significativamente a internalização do conhecimento. Essa prática pode não só prejudicar a assimilação dos saberes técnicos e críticos que compõem as disciplinas fundamentais, como também afetar a formação do caráter, a construção da identidade e a capacidade dos estudantes de refletir criticamente sobre o mundo em que estão inseridos.

Ciavatta (2014), sinaliza que tal precarização do ensino reduz o processo educativo a uma mera transmissão de informações, sem que haja espaço para a reflexão, o debate e a construção de uma visão transformadora da realidade. Além disso, os depoimentos apontam para um sentimento generalizado de despreparo tanto para o vestibular quanto para o ingresso no mundo do trabalho. Esse despreparo não é fruto apenas de uma deficiência individual, mas resulta de uma estrutura educacional que falha em articular a formação técnica com o desenvolvimento de competências humanísticas e críticas.

Referenciais teóricos, como os de Ferreira e Felzke (2021) e Souza (2023), destacam a importância de uma abordagem interdisciplinar que integre os saberes e que promova o pensamento autônomo, preparando os estudantes para atuarem como agentes transformadores da sociedade.

Ademais, a influência dos fatores contextuais, que vão desde as expectativas impostas pelos pais até as condições socioeconômicas e políticas do ambiente, é crucial na formação dos projetos de vida dos estudantes. Os relatos demonstram que, mesmo quando os estudantes reconhecem a importância desses fatores, a escola não consegue articular de maneira efetiva esses elementos na construção de um projeto de vida que seja, ao mesmo tempo, realista e ambicioso.

Essa falha pode comprometer a possibilidade de que os jovens desenvolvam uma compreensão sistêmica do mundo, essencial para a superação das desigualdades e para a promoção de uma cidadania crítica.

Para organizar de maneira robusta os dados coletados na Dimensão de Análise: Trabalho, o Quadro 55 resume as principais categorias emergentes:

Quadro 55: Síntese das categorias na Dimensão de Análise 4: Trabalho.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	PARTICIPANTES
REDUÇÃO DA CARGA HORÁRIA	Diminuição de disciplinas fundamentais (sociologia, filosofia, artes, educação física) que prejudica a aprendizagem e a formação integral dos estudantes.	B4, B5, B7, B9, B12
PRECARIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	A imposição de resumos e a necessidade de condensar conteúdos de três anos em um único ano comprometem a profundidade do conhecimento, gerando sentimento de déficit e desmotivação.	B5, B7.
IMPACTO NA FORMAÇÃO PARA O ENEM E O MERCADO	Perda de matérias que caem no ENEM e que são essenciais para a preparação para o ensino superior, impactando diretamente as oportunidades futuras dos alunos, especialmente na área de tecnologia.	B5, B12.
INFLUÊNCIA DOS FATORES EXTERNOS	Reconhecimento de que fatores contextuais (como a pressão dos pais e a estrutura social) influenciam a escolha de cursos e o projeto de vida, além de impactar a preparação individual para enfrentar o mercado de trabalho.	B2, B8 B10, B12.
SENTIMENTO DE DESPREPARO	Percepção dos alunos de que, devido à metodologia adotada e à baixa carga horária, não se sentem preparados para enfrentar os desafios do vestibular e do ambiente de trabalho.	B1, B7, B11
EXPECTATIVAS VERSUS REALIDADE	Divergência entre as expectativas iniciais (muitas vezes impostas pelos pais) e a realidade vivida, com descobertas que vão desde a insatisfação com a escolha de curso até o reconhecimento de novas possibilidades e horizontes.	B2, B7, B8, B9, B10.

Fonte: A Autora.

Observou-se ainda as implicações pedagógicas na dimensão trabalho, como demonstrado no Quadro 56.

Quadro 56: Implicações pedagógicas na Dimensão de Análise 4: Trabalho.

CATEGORIA	IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA
REDUÇÃO DA CARGA HORÁRIA	Necessidade de reavaliar a distribuição dos conteúdos para garantir a profundidade do ensino e evitar a sobrecarga condensada que prejudica a compreensão dos saberes essenciais.
PRECARIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	Implantar estratégias que priorizem metodologias ativas, interdisciplinares e que promovam a aprendizagem significativa, evitando o “resumão” que não favorece a internalização dos conceitos.
IMPACTO NA FORMAÇÃO PARA O ENEM E O MERCADO	Desenvolver atividades complementares, parcerias com instituições e programas de preparação que ampliem a base de conhecimento dos alunos, preparando-os de forma integral para os desafios futuros.
INFLUÊNCIA DOS FATORES EXTERNOS	Necessidade de envolver, com criatividade e dinamismo, o estudante no processo educativo para que ele esteja participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem.
SENTIMENTO DE DESPREPARO	Verificar lacunas e fragilidades de conhecimentos individuais e dos docentes, de forma geral, para que possam estar alinhados com os conhecimentos e as diretrizes a serem implementadas com as mudanças propostas.
EXPECTATIVAS IMPOSTAS VERSUS INTERESSES PESSOAIS	Incentivar a autonomia e a reflexão crítica dos alunos, proporcionando espaços para que eles revisitem suas expectativas iniciais e redefinam seus projetos de vida com base em suas reais aptidões e interesses.

Fonte: A Autora.

A síntese dos dados evidencia uma problemática estrutural no novo currículo de Pernambuco: a redução da carga horária e a metodologia condensada não permitem uma formação integral que vá além da simples memorização ou do ensino fragmentado. Conforme Ciavatta (2014) destaca, essa abordagem acarreta uma precarização do ensino, onde o conhecimento é transmitido de maneira superficial, comprometendo o desenvolvimento crítico e a preparação para a vida profissional.

Adicionalmente, os referenciais teóricos enfatizam que o sucesso dos projetos de vida não depende exclusivamente da iniciativa individual. Estudos de Silva (2021), Cabral (2024) e Souza (2023) reforçam que fatores contextuais, como a pressão dos pais, as condições socioeconômicas e a estrutura das instituições de ensino desempenham papel determinante na formação dos alunos. Dessa forma, é imperativo que a unidade curricular de Projeto de Vida seja repensada e reestruturada para integrar de forma interdisciplinar as dimensões técnicas e humanísticas, proporcionando uma formação que prepare os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos de maneira integral e crítica.

A análise da Dimensão Trabalho evidencia ainda uma problemática multifacetada que perpassa as transformações impostas por Pernambuco (2021), sobretudo no que tange à redução da carga horária de disciplinas essenciais para a formação crítica e integral dos estudantes. Os relatos dos estudantes deixam claro

que essa redução não é meramente uma questão administrativa ou de logística, mas reflete um descompasso entre a intenção de modernizar o ensino e as reais necessidades de uma educação que prepare os jovens para os desafios do século XXI.

Em primeiro lugar, a condensação dos conteúdos, onde temas que deveriam ser trabalhados de forma aprofundada ao longo de três anos são comprimidos em um único ano, compromete significativamente a internalização do conhecimento. Essa prática não só prejudica a assimilação dos saberes técnicos e críticos que compõem as disciplinas fundamentais, como também afeta a formação do caráter, a construção da identidade e a capacidade dos estudantes de refletir criticamente sobre o mundo em que estão inseridos. Conforme aponta Ciavatta (2014), tal precarização do ensino reduz o processo educativo a uma mera transmissão de informações, sem que haja espaço para a reflexão, o debate e a construção de uma visão transformadora da realidade.

Além disso, os depoimentos apontam para um sentimento generalizado de despreparo tanto para o vestibular quanto para o ingresso no mundo do trabalho. Esse despreparo não é fruto apenas de uma deficiência individual, mas resulta de uma estrutura educacional que falha em articular a formação técnica com o desenvolvimento de competências humanísticas e críticas. Referenciais teóricos, como os Ferreira e Felzke (2021) e Souza (2023), destacam a importância de uma abordagem interdisciplinar que integre os saberes e que promova o pensamento autônomo, preparando os alunos para atuarem como agentes transformadores da sociedade.

Ademais, a influência dos fatores contextuais, que vão desde as expectativas impostas pelos pais até as condições socioeconômicas e políticas do ambiente – é crucial na formação dos projetos de vida dos estudantes. Os relatos demonstram que, mesmo quando os estudantes reconhecem a importância desses fatores, a escola não consegue articular de maneira efetiva esses elementos na construção de um projeto de vida que seja, ao mesmo tempo, realista e ambicioso. Essa falha compromete a possibilidade de que os jovens desenvolvam uma compreensão sistêmica do mundo, essencial para a superação das desigualdades e para a promoção de uma cidadania crítica, como defendem Ciavatta (2005) e Kuenzer (2007).

Portanto, é imprescindível que a unidade curricular de Projeto de Vida seja repensada e reestruturada para não se limitar à transmissão fragmentada de

conteúdos, mas para fomentar um ambiente de aprendizagem que dialogue de forma crítica com as realidades familiares, comunitárias e contextuais dos estudantes. A escola deve assumir o papel de espaço privilegiado para a construção de saberes contextualizados, onde o diálogo intergeracional, a troca de experiências e a reflexão crítica sobre os desafios sociais sejam parte integrante do processo educativo.

Em síntese, somente por meio de uma reformulação pedagógica que articule a aprendizagem técnica com o desenvolvimento das competências socioemocionais e críticas, será possível preparar os estudantes para os desafios de um mundo em constante transformação. Essa transformação requer uma educação que valorize a pluralidade, que promova a autonomia e que possibilite a cada aluno a construção de um projeto de vida robusto, capaz de transcender as limitações impostas por modelos educacionais ultrapassados, e de contribuir para a transformação social e para a redução das desigualdades.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A análise dos depoimentos dos 12 estudantes da Escola Técnica Porto Digital revela um panorama crítico sobre a implementação da unidade curricular Projeto de Vida, expondo lacunas significativas que comprometem seus objetivos formativos. Os relatos convergem para a constatação de que as aulas não proporcionaram um autoconhecimento aprofundado nem prepararam adequadamente os estudantes para os desafios do mundo do trabalho. Essa percepção é corroborada por críticas à metodologia adotada, centrada em rodas de conversa sem estrutura definida, e pela identificação do despreparo docente diante das novas diretrizes do ensino.

Os dados coletados evidenciam desafios que minam a efetividade da unidade curricular. A ausência de um conteúdo que promova transformações no autoconhecimento revela uma desconexão entre a proposta curricular e a prática pedagógica. Os estudantes relatam a insuficiência das atividades para induzir reflexões profundas ou desenvolver habilidades críticas que os capacitem como agentes de mudança.

A metodologia limitada, caracterizada por rodas de conversa sem direcionamento pedagógico, revela a necessidade de reavaliar os instrumentos e estratégias de ensino. A falta de um direcionamento consistente impede que os estudantes aproveitem as oportunidades de aprendizado oferecidas pelo Novo Ensino Médio. Essa fragilidade é agravada pelo despreparo docente, que, segundo os participantes, não consegue articular os conteúdos de forma a dialogar com as demandas do mundo do trabalho e a formação integral dos estudantes.

Em diálogo com a literatura, as constatações apontam para a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas do Projeto de Vida. A integração entre teoria e prática, preconizada pelo Novo Ensino Médio, demanda formação continuada dos professores, uso de metodologias ativas e recursos visuais que facilitem a compreensão dos estudantes. Os resultados deste estudo revelam a urgência de intervenções que promovam mudanças estruturais na condução da unidade curricular, alinhando-o aos objetivos de formação integral e preparação para os desafios contemporâneos.

A pesquisa na Escola Técnica Porto Digital demonstra que, embora a proposta do Projeto de Vida se baseie em fundamentos teóricos sólidos, sua implementação prática apresenta lacunas significativas. As percepções dos estudantes indicam que o componente não atinge o potencial esperado para promover autoconhecimento, experiências com a diversidade e preparação adequada para o mundo do trabalho. A

análise crítica dos dados evidencia a necessidade de reformulação metodológica da disciplina, com ênfase na formação docente e no uso de estratégias pedagógicas que integrem os saberes.

Além disso, a análise das respostas dos estudantes em todas as dimensões avaliadas, em diálogo com os autores citados, revela uma complexa interação entre as percepções dos jovens e as influências da hegemonia neoliberal, conforme apontado por Barbosa (2023). A formação para o empreendedorismo, por exemplo, é vista pelos estudantes como um processo complexo que exige habilidades em diversas áreas, mas também como um caminho árduo que exige resiliência e capacidade de "se virar". Essa visão crítica dos estudantes dialoga com a análise de Barbosa (2023), que aponta para os riscos de uma formação para o empreendedorismo que se limite a reproduzir a lógica neoliberal, sem promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e as condições de trabalho.

A percepção das disparidades socioeconômicas e educacionais entre estudantes de escolas públicas e particulares, como evidenciado nas respostas sobre a conexão entre seus projetos de vida, também revela a urgência de políticas públicas que reduzam as desigualdades educacionais e promovam uma educação mais equitativa e inclusiva, conforme destacado por Souza (2021).

Em suma, a análise das respostas dos estudantes, em diálogo com os autores citados, evidencia a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva do Projeto de Vida, que considere tanto as aspirações dos jovens quanto os desafios impostos pela realidade socioeconômica e pela hegemonia neoliberal.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, será apresentado o produto educacional desenvolvido a partir do referencial teórico adotado e da análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. O material consiste em uma Websérie intitulada: O Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica: Aspirações e percepções dos discentes da Escola Técnica Estadual Porto Digital.

6.1 INTRODUÇÃO

A concepção de Produto Educacional (PE) é compreendida como uma produção colaborativa entre orientador e orientando, intrinsecamente ligada ao trabalho de dissertação. Segundo Batalha (2019), o PE deve visar a resolução de um problema específico do contexto acadêmico, com potencial para influenciar e transformar as práticas de ensino e aprendizagem. A autora ainda destaca que a elaboração do PE se configura como uma ferramenta de formação continuada, de notável relevância para a atuação docente.

No contexto da presente pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as percepções dos estudantes da Escola Técnica Porto Digital sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida, no âmbito do Novo Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica, desenvolveu-se uma Websérie em formato de livro digital.

Desse modo, para garantir a clareza e a compreensão do processo de criação da Websérie, elaborou-se esse livro digital (Anexo B, página 233), que explicita os caminhos metodológicos adotados na produção do material. Este produto educacional emergiu a partir do referencial teórico e da pesquisa exploratória realizada, com o intuito de contribuir para o debate sobre a implementação da unidade curricular Projeto de Vida nas escolas da rede pública de ensino de Pernambuco.

Acredita-se que a Websérie se configura como um recurso valioso para promover a reflexão sobre a construção de projetos de vida entre os estudantes da escola investigada e de outras instituições de ensino do estado. Adicionalmente, o material pode auxiliar os professores que atuam com a unidade curricular a refletir sobre suas práticas pedagógicas e, se necessário, realizar ajustes para otimizar o processo de

ensino e aprendizagem. As seções subsequentes deste trabalho apresentam a caracterização, o processo de elaboração e a avaliação do produto educacional.

6.2 CARACTERIZAÇÃO

O Produto Educacional (PE) proposto surge do estudo realizado no referencial teórico e na pesquisa exploratória, composta por análise documental, entrevistas semiestruturadas com 12 estudantes das turmas A B e C do 3º ano do Ensino Médio Integrado do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas, da Escola Técnica Estadual Porto Digital.

O PE está materializado em um livro digital sob a forma de uma Websérie e pode ser visualizado de forma gratuita por meio do canal do youtube, criado especialmente para hospedar o material e questão.

Vale destacar que, embora a Websérie se constituiu em um instrumento que pode ser utilizado para realização de rodas de conversas e debates sobre a construção dos projetos de vida na unidade curricular Projeto de Vida, os depoimentos apresentados têm potencial para levantar diversos debates que vão além do debate com ênfase na unidade curricular projeto de vida.

6.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO

O Produto Educacional surgiu a partir das 2 (duas) fases constituintes da dissertação, sendo elas: o referencial teórico e a pesquisa exploratória, composta por: análise documental; entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes das turmas do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso de Desenvolvimento de Sistemas. Essas fases encontram-se apresentadas na Figura 11.

A análise dos dados coletados nas fases da pesquisa possibilitou uma compreensão significativa, tanto do ponto de vista teórico, por meio da análise dos documentos orientadores que embasaram a implementação da unidade curricular Projeto de Vida na Escola Técnica Estadual Porto Digital, quanto a compressão de como essa implementação aconteceu na prática, por meio dos depoimentos dos estudantes do curso Desenvolvimento de Sistemas que fizeram parte do grupo focal.

Figura 11: Fases da pesquisa que deram origem ao Produto Educacional.



Fonte: A Autora.

Dito isso, a partir da realização dos encontros com o grupo focal, foi possível analisar os depoimentos e selecionar aqueles que dialogam com o referencial teórico que embasa a pesquisa, o que possibilitou o levantamento de alguns pontos considerados relevantes para a composição e construção da Websérie. Esses pontos relevantes estão elencados na Figura 12:

Figura 12: Pontos relevantes para à edição do produto educacional.



Fonte: A Autora.

Foram utilizadas como ponto de partida para a edição dos episódios que compõem o Produto Educacional, visto que, por meio destes pontos foi observado a

percepção dos estudantes no que tange a concepção de formação que orienta à unidade curricular Projeto de Vida.

Com base nesses pontos relevantes identificados e nos estudos realizados no referencial teórico, bem como, nos demais depoimentos capturados, foi possível estabelecer a ordem de montagem da Websérie e elaborar um Produto Educacional organizado em 4 (quatro) episódios, descritas no Anexo - B, página 233, como demonstrado na Figura 13.

Figura 13: Descrição do produto educacional



Fonte: A Autora.

Desse modo, o episódio 1 (um), para além de apresentar a ideia do Produto Educacional, traz uma apresentação detalhada de cada episódio. O episódio 2 (dois) apresenta a percepção dos estudantes a respeito da unidade temática estruturante Autoconhecimento e Diversidade, enquanto o episódio 3 (três) mostra depoimentos dos estudantes relacionados a unidade temática estruturante Vínculo Social e Historicidade, e, por fim, o episódio 4 (quatro), aborda questões que dialogam com a unidade temática estruturante Trabalho.

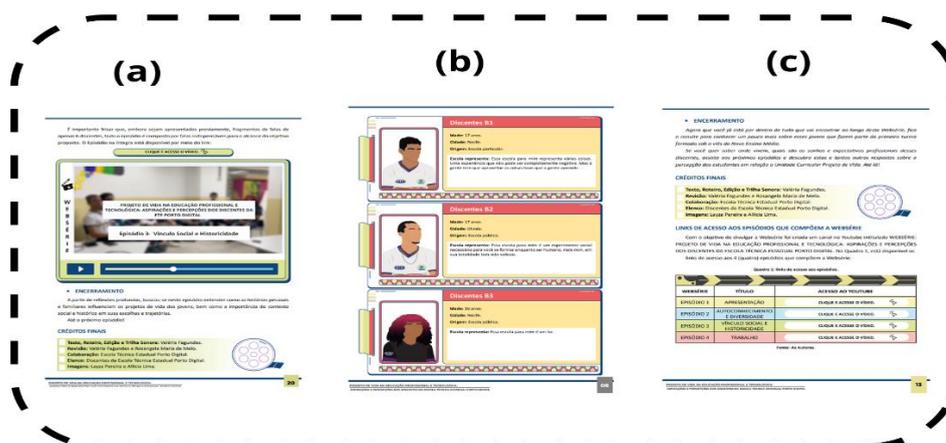
A materialização do Produto Educacional beneficiou-se da expertise de um colaborador com dupla formação: graduando em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e técnico em Computação Gráfica pelo Instituto Federal de

Pernambuco (IFPE), Campus Olinda. A participação desse profissional, oriundo da própria instituição, revelou-se crucial para a otimização da diagramação e do design do produto.

O planejamento da diagramação transcorreu em modalidade remota, com reuniões ao longo de dois meses, onde as autoras e o designer convergiram ideias, compartilharam conhecimentos e harmonizaram a estética ao conteúdo do trabalho, visando à versão mais aprimorada para a avaliação dos especialistas.

Após essa etapa inicial, foram conduzidos mais dois encontros para a análise minuciosa do material produzido e o refinamento de detalhes. A Figura 14 ilustra algumas páginas do Produto Educacional diagramado, evidenciando o resultado desse processo colaborativo.

Figura 14: Diagramação do Produto Educacional.



Fonte: A Autora.

6.4 AVALIAÇÃO

Após a conclusão do desenvolvimento do Produto Educacional, o material foi submetido à análise de profissionais participantes da pesquisa, utilizando um instrumento de avaliação estruturado com critérios predefinidos. Hentgs, Moraes e Moreira (2017), indicam que a avaliação de produtos educacionais demanda a consideração de sua relevância no contexto de aplicação.

Ademais, os autores salientam que a etapa de avaliação se configura como um momento crucial no processo de desenvolvimento de um Produto Educacional. Ela impulsiona a discussão sobre a temática explorada, possibilita o aprimoramento do material com base nas contribuições de especialistas e examina seu potencial de aplicação. A pertinência da avaliação reside na capacidade de fornecer um feedback

construtivo, possibilitando a identificação de pontos fortes e áreas que demandam refinamento. A análise crítica dos especialistas contribui para a validação do Produto Educacional, assegurando que ele atenda aos objetivos propostos e seja eficaz em seu contexto de aplicação.

Por fim, a avaliação promove um diálogo entre os criadores e os especialistas, enriquecendo o processo de desenvolvimento. Por meio da análise criteriosa do material, os especialistas podem sugerir melhorias, apontar lacunas e propor novas abordagens, contribuindo para a criação de um Produto Educacional mais completo e eficaz. A avaliação, portanto, não se limita a verificar a qualidade do produto, mas também a impulsionar a sua melhoria contínua, garantindo que ele seja relevante e impactante no contexto educacional.

6.4.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

O Produto Educacional foi submetido à avaliação de 4 (quatro) profissionais com atuação na área da educação: um servidor da Universidade de Pernambuco (UPE), uma professora de Projeto de Vida em Escola Técnica Estadual e 2 (duas) servidoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), lotadas nos *campi* de Paulista e Vitória. Todos os avaliadores possuem experiência direta ou indireta com a temática abordada na Websérie, o que lhes permitiu contribuir com suas percepções para o aprimoramento do material, a partir de suas vivências profissionais.

A escolha desses profissionais visa assegurar que o Produto Educacional seja avaliado por aqueles que efetivamente o utilizarão em seus contextos de atuação, garantindo a relevância e aplicabilidade do material. Nesse sentido, os avaliadores foram considerados como potenciais usuários diretos do Produto Educacional, aptos a fornecer um feedback crítico e construtivo, que contribua para a sua otimização e adequação às necessidades do público-alvo. No Quadro 57, é apresentado o perfil de cada avaliador.

Quadro 57: Perfil dos avaliadores.

 PROFESSORA	<p>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2017). Mestra em Educação (2009) e Graduação em Pedagogia (2006), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).</p>
 PROFESSOR	<p>Doutor em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) pela Universidade Federal de Pernambuco (2022). Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (2018). Licenciado em História (2013), com especialização em Educação em Direitos humanos (2015), ambas pela UFPE. É professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE).</p>
 PROFESSORA	<p>Mestra em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). Licenciada em letras com habilitação dupla português/inglês pela Faculdade Frassinetti do Recife (2012). É professora da Rede Estadual de Educação na modalidade Educação Profissional e Tecnológica.</p>
 PROFESSORA	<p>Mestre em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduada em Economia pela Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP. Docente Instituto Federal de Pernambuco – IFPE Campus Paulista.</p>

Fonte: A Autora.

6.4.2 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A realização da avaliação do produto educacional desta pesquisa parte da perspectiva defendida por Kaplún (2003) em sua visão abrangente da comunicação educativa. O autor propõe que a avaliação de produtos educacionais se fundamente em três dimensões interligadas: conceitual, pedagógica e comunicacional.

Para o autor, a dimensão conceitual é a base, exigindo que o conteúdo seja preciso e relevante, adaptado ao público-alvo para garantir a solidez do conhecimento. A dimensão pedagógica avança além da mera transmissão, priorizando estratégias que estimulem a construção ativa do saber, engajando o público e promovendo a reflexão crítica. A dimensão comunicacional destaca o poder da linguagem e dos recursos midiáticos, defendendo a clareza, objetividade e expressividade para conectar-se efetivamente com o público. Essas dimensões estão definidas no Quadro 58, bem como a quantidade de critérios para cada dimensão avaliada.

Quadro 58: Eixos definidos por Kaplún (2003).

EIXO	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE DE CRITÉRIOS
CONCEITUAL	Este eixo dedica-se à análise da base Conceitual da Websérie, verificando sua consonância com as discussões acadêmicas sobre Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Adicionalmente, avalia a pertinência desses debates para a reflexão dos estudantes sobre a construção do projeto de vida no contexto escolar.	4
PEDAGÓGICO	Este eixo dedica-se a analisar se o produto educacional atinge o objetivo de fomentar o debate e a reflexão sobre Projeto de Vida entre os discentes da Educação Profissional e Tecnológica, avaliando a qualidade pedagógica do conteúdo e sua adequação às expectativas do público-alvo.	4
COMUNICACIONAL	O presente eixo investiga a dimensão comunicacional da Websérie, com ênfase na articulação entre imagem e som, como suporte dialógico, visando à facilitação da compreensão e à promoção da atratividade do produto educacional junto ao público-alvo, constituído por discentes da EPT.	5

Fonte: A Autora.

Para os eixos conceitual e pedagógico, foram estabelecidos 4(quatro) critérios de avaliação em cada um, enquanto o eixo comunicacional contou com 5(cinco) critérios. Os avaliadores foram instruídos a utilizar uma escala de 1 a 5 para cada critério, ou a opção 'N/A' (não se aplica) quando pertinente. A Figura 15 apresenta um recorte do formulário do Google utilizado, ilustrando os critérios específicos do eixo conceitual como exemplo da estrutura avaliativa adotada.

Figura 15: Recorte de um dos Eixos Avaliados no Formulário do Google.

The image shows a Google Form interface for the 'EIXO CONCEITUAL' section. At the top, there is a purple header with the text 'EIXO CONCEITUAL'. Below this, a paragraph describes the criterion: 'Este eixo dedica-se à análise da base Conceitual da Websérie, verificando sua consonância com as discussões acadêmicas sobre Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Adicionalmente, avalia a pertinência desses debates para a reflexão dos estudantes sobre a construção do projeto de vida no contexto escolar.' Below the description, there is a section for 'Critério 1' and 'Pontuação do critério 2'. The 'Pontuação do critério 2' section shows a Likert scale with options: N/A, 1, 2, 3, 4, 5. The option '2' is selected, indicated by a black circle around the number '2' and a radio button next to it.

Fonte: A Autora.

O instrumento de avaliação, detalhado no Apêndice P, página 228, foi estruturado em dois níveis principais. Inicialmente, a sinalização 1 delineou os critérios de avaliação, fundamentados nas diretrizes propostas por Kaplún (2003), alinhando-se aos objetivos do Produto Educacional. Em seguida, a sinalização 2 estabeleceu uma

escala de pontuação para cada critério, variando de "N/A" (não aplicável) a "5" (valor máximo), permitindo aos avaliadores quantificarem suas percepções.

6.5 RESULTADOS

A realização da avaliação do Produto Educacional deste estudo empregou uma metodologia de avaliação qualitativa. Assim, 4 (quatro) especialistas foram convidados a participar, fornecendo suas avaliações em três eixos distintos: Conceitual, pedagógico e comunicacional.

Vale ressaltar que o eixo Conceitual e o eixo pedagógico apresentam 4 (quatro) critérios de avaliação, enquanto o eixo Comunicacional apresenta 5 (cinco) critérios específicos, aos quais se atribui uma pontuação correspondente ao grau de concordância do avaliador. A escala de avaliação varia de N/A(Não se Aplica), quando o critério não se mostra pertinente até a nota 5 (nota máxima da avaliação). Para cada critério o avaliador selecionou apenas uma opção.

Considerando que a nota máxima de cada critério é 5 (cinco) e que a Websérie foi avaliada por 4 (quatro) especialistas, a nota máxima atingida em cada item é 20 (vinte). Sendo assim, para o cálculo da nota total atribuída pelos especialistas, será multiplicada a nota atribuída em cada critério pela quantidade de avaliadores que atribuíram a referida nota.

Cálculo da nota total atribuída pelos especialistas pode ser calculada por meio da Fórmula:

$$NT = X_1 \cdot Y_1 + X_2 \cdot Y_2 + \dots + X_N \cdot Y_N$$

Onde:

$$\left. \begin{array}{l} X_1 \\ X_2 \\ X_n \end{array} \right\} \text{ nota atribuída pelo avaliador}$$

Y_1 = quantidade de avaliadores que atribuíram a nota X_1

Y_2 = quantidade de avaliadores que atribuíram a nota X_2

Y_n = quantidade de avaliadores que atribuíram a nota X_n

A partir desses dados, foi possível fazer uma análise em relação à qualidade do Produto Educacional na visão dos avaliadores.

6.5 .1 EIXO CONCEITUAL

A Tabela 1 mostra os resultados das avaliações realizadas pelos especialistas para o Eixo Conceitual.

Tabela 1 - Resultados das Avaliações para o Eixo conceitual.

Eixo Conceitual: este eixo dedica-se à análise da base Conceitual da Websérie, verificando sua consonância com as discussões acadêmicas sobre o projeto de vida na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Adicionalmente, avalia a pertinência desses debates para a reflexão dos estudantes sobre a construção do projeto de vida no contexto escolar.

ITEM	CRITÉRIO	N/A	1	2	3	4	5	Nota máxima do item	Nota total atribuída pelos especialistas (Nt)	% da nota atribuída em relação à nota máxima
1	O conteúdo da Websérie demonstra aderência ao seu objetivo de contribuir para o debate e a reflexão dos discentes sobre o Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica, sendo esta uma produção audiovisual resultante de uma pesquisa acadêmica?				1		3	20	18	90%
2	Você percebe que o formato deste Produto educacional se configura como uma ferramenta potente para exibição e debates na escola acerca das unidades temáticas estruturantes impostas na unidade curricular Projeto de Vida, de acordo com o novo currículo de Pernambuco?		1			1	2	20	15	75%
3	Você sente que as perguntas relacionadas a conceitos como educação integral, diversidade, autoconhecimento, trabalho, contextos sociais e comunitários foram compreendidos e respondidos com facilidade pelo grupo focal?			1			3	20	17	85%
4	A proposta conceitual do PE apresenta-se como relevante e contribui como uma possibilidade a ser adotada para a Educação Profissional e Tecnológica e servir como instrumento de apoio para professores que atuam com a disciplina projeto de vida?					1	3	20	19	95%

Fonte: A Autora.

Com base na análise da Tabela 1, destaca-se o critério 4: A proposta conceitual do PE apresenta-se como relevante e contribui como uma possibilidade a ser adotada para a Educação Profissional e Tecnológica e servir como instrumento de apoio para professores que atuam com a disciplina projeto de vida? Foi possível observar que este critério obteve a maior porcentagem em nota total entre os critérios avaliados, que foi 95 por cento.

6.5. 2 EIXO PEDAGÓGICO

A avaliação deste Eixo encontra-se descrita na Tabela 2, trazendo a disposição das notas atribuídas pelos avaliadores.

Tabela 2: Resultados das Avaliações para o Eixo Pedagógico.

Eixo Pedagógico: Este eixo dedica-se a analisar se o produto educacional atinge o objetivo de fomentar o debate e a reflexão sobre Projeto de Vida entre os discentes da Educação Profissional e Tecnológica, avaliando a qualidade pedagógica do conteúdo e sua adequação às expectativas do público-alvo.										
ITEM	CRITÉRIO	N/A	1	2	3	4	5	Nota máxima do item	Nota total atribuída pelos especialistas (Nt)	% da nota atribuída em relação à nota máxima
1	O PE alinha-se ao processo educacional, sendo um instrumento relevante para as práticas pedagógicas profissionais, especialmente aquelas que utilizam a produção audiovisual como estratégia de debate sobre temas relevantes aos discentes?				1		3	20	18	90%
2	O PE promove a reflexão e o debate sobre o Projeto de Vida entre os estudantes da EPT, incentivando-os a aprofundar a temática em sua formação e constituindo-se como um importante recurso de apoio pedagógico?						4	20	20	100%
3	Do ponto de vista educacional, a Websérie, ao promover o debate sobre Projeto de Vida, estimula os profissionais da EPT a refletir sobre novas abordagens pedagógicas e a desenvolver recursos que ampliem a discussão sobre o tema?						4	20	20	100%
4	Você percebe que o Produto educacional, para além de promover a reflexão dos discentes sobre as unidades temáticas estruturantes abordados, podem contribuir também para pensar sobre escolhas envolvendo o universo acadêmico e profissional?					1	3	20	19	95%

Fonte: A Autora.

As notas atribuídas pelos avaliadores, na Tabela 2, para este eixo indicam que a Websérie foi bem avaliada no que se refere à qualidade pedagógica. É possível observar que, de acordo com a porcentagem atribuída em relação a nota máxima, o percentual chegou a 100 por cento nos critérios 2 e 3.

6.5.3 EIXO COMUNICACIONAL

A Tabela 3 apresenta as notas emitidas pelos especialistas em relação ao Eixo Comunicacional.

Tabela 3: Resultados das Avaliações para o Eixo Comunicacional.

Eixo Comunicacional : O presente eixo investiga a dimensão comunicacional da Websérie, com ênfase na articulação entre imagem e som, como suporte dialógico, visando à facilitação da compreensão e à promoção da atratividade do produto educacional junto ao público-alvo, constituído por discentes da EPT.

ITEM	CRITÉRIO	N/A	1	2	3	4	5	Nota máxima do item	Nota total atribuída pelos especialistas (Nt)	% da nota atribuída em relação à nota máxima
1	O Episódio 1 da Websérie apresenta uma sequência narrativa lógica dos temas, facilitando o acompanhamento e a compreensão do conteúdo ao longo dos episódios pelos discentes da EPT?			1	1		2	20	15	75%
2	As perguntas realizadas no decorrer de cada episódio foram facilmente assimiladas pelos discentes, facilitando o debate entre os participantes do grupo focal?					2	2	20	18	90%
3	Os recursos visuais da Websérie, como imagens, efeitos, transições, contribuem para a estética do produto e tornam a experiência mais atraente para os discentes da EPT?		1			1	2	20	15	75%
4	Os episódios que compõem a Websérie, tem duração máxima de até 15 minutos, cada. Considerando isso, é possível verificar conexão entre eles, resultando numa produção audiovisual concisa e coesa, do ponto de vista da comunicação da mensagem?				1	2	1	20	16	80%
5	Tendo em vista que a Websérie está disponível no youtube, você acredita que este canal de comunicação facilita o acesso aos conteúdos abordados e permite feedback qualificado dos discentes participantes, de professores e do público em geral?			1		1	2	20	16	80%

Fonte: A Autora.

Na Tabela 3, que apresenta os critérios do eixo comunicacional referentes à investigação da dimensão comunicacional da Websérie, com ênfase na articulação entre imagem e som, como suporte dialógico, visando à facilitação da compreensão e à promoção da atratividade do produto educacional junto ao público-alvo, constatou-se, que, ao avaliar o critério acerca dos recursos visuais da Websérie, como imagens, efeitos, transições, os avaliadores sinalizaram a necessidade de melhorias, visto que, a porcentagem da nota atribuída em relação a nota máxima foi de 75 por cento.

No entanto, no critério 2, a porcentagem atribuída em relação anota máxima foi de 90 por cento, o que indica que as perguntas realizadas no decorrer de cada episódio foram facilmente assimiladas pelos discentes, facilitando o debate entre os participantes do grupo focal.

6.6 INDICATIVOS DE AJUSTES

Para cada eixo constante no formulário de avaliação, os especialistas dispuseram de um campo aberto para comentários detalhados sobre os itens avaliados, visando contribuir para o aprimoramento do Produto Educacional. Adicionalmente, um espaço livre foi reservado ao final do formulário para que os avaliadores pudessem expressar observações gerais, caso julgassem pertinente. As sugestões de melhoria resultantes foram compiladas no Quadro 59.

Quadro 59: Sugestões de melhorias indicadas pelos avaliadores

EIXO	SUGESTÃO	SITUAÇÃO
CONCEITUAL	“Sugiro deixar mais claro o objetivo do Produto Educacional. Entendo que abordar sobre "Projeto de vida" dos jovens estudantes é diferente de abordar sobre "O componente curricular Projeto de Vida no 'Novo' Ensino Médio" na perspectiva dos jovens estudantes. Foi possível perceber que as perguntas abordavam tanto sobre os Projetos de vida dos estudantes, quanto sobre o componente curricular Projeto de Vida no 'Novo' Ensino Médio. Considerando o título da dissertação de mestrado e a própria introdução do material escrito, entendo que o foco é o componente curricular. Assim, penso que, talvez, fosse interessante, na Websérie, realizar os recortes que focalizam as percepções dos estudantes sobre esse componente curricular, trazendo análises a partir de referenciais críticos que evidenciem o fracasso dessa proposta a partir das falas dos estudantes”.	Sugestão aceita
	“As nomenclaturas do eixo conceitual de projeto de vida foram alteradas aqui em Pernambuco. Teóricos como Edgar Moran, da USP, categorizam as dimensões do PV como pessoal, social e profissional. No nosso estado, quem ficou responsável pela organização do currículo de PV alterou as categorias para que tivessem um viés mais crítico e não esvaziado de significado sociológico. Daí a dimensão social passou a ter também o aspecto de historicidade, bastante inspirado em Paulo Freire. E a dimensão profissional passou a ser a dimensão do trabalho, pois assim discussões como legislação trabalhista, saúde do trabalho(a), assédio moral e outras temáticas mais alinhadas à vivência crítica do ethos trabalhista foi incorporada às discussões, indo além da perspectiva de discutir a formação profissional, como criar um currículo etc. Isso se deve pela formação em ciências humanas dos professores que contribuíram com essa importante releitura para o currículo”.	Sugestão não aceita. Embora torne-se indispensável reconhecer a contribuição de autores como Moran em discussões que permeiam o campo da educação, neste estudo, foi considerado para análise as nomenclaturas que constam no currículo de Pernambuco.

EIXO	SUGESTÃO	SITUAÇÃO
PEDAGÓGICO	“O PE produzido é relevante ao dar voz aos protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem: os jovens estudantes. Escutar sobre suas vivências é fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas docentes. No entanto, entendo que é fundamental dar maior clareza ao objetivo do Produto, que, me parece, tem como foco o componente curricular "Projeto de Vida" no "novo" Ensino Médio. Essa clareza de enfoque contribuirá para maior objetividade e atratividade do material”.	Sugestão aceita.
	“Muitos professores das ETEs nunca cursaram uma licenciatura. Portanto, considero muito positivo que esse material também chegue até eles”.	Sugestão Aceita.
COMUNICACIONAL	“Conforme indicado anteriormente, entendo ser necessário clareza do objetivo em todo o material produzido. Revistando o primeiro episódio, por exemplo, está claro que o objetivo é focado no Projeto de vida como componente curricular. Porém, na introdução do material escrito, não há essa clareza na redação. Também há perguntas nos diversos episódios que focalizam outras questões que não envolvem o referido componente curricular. Por isso, a sugestão de realizar recortes das "cenas" que focalizam esses momentos”.	Sugestão parcialmente aceita. Sugestão 1 – ajuste do objetivo na introdução do material escrito (sugestão realizada). Com relação a Sugestão 2- Realizar recortes das cenas (sugestão não aceita). Com relação a sugestão 2 , todas as perguntas foram realizadas considerando as unidades Temáticas Estruturantes da unidade curricular Projeto de Vida.
	“Acho que vocês podem acrescentar uma tabela que a pesquisadora Hanna Danza criou como rúbrica para saber em que nível de maturidade está o projeto de vida. Essa tabela está disponível nos cadernos pedagógicos de PV de Pernambuco. Mas, no geral, acho que o material está sensacional e não vejo a hora de poder usar na ETE onde trabalho. Parabéns!!!!!!”.	Sugestão não aceita. A tabela sugerida se configura como um importante instrumento para medir o nível de maturidade em relação aos projetos de vida dos estudantes. No entanto, como o objetivo deste estudo é analisar a percepção dos estudantes em relação a unidade curricular Projeto de Vida e não, necessariamente, a percepção sobre os projetos de vida dos estudantes, acredito que essa tabela pode ser utilizada em um possível desdobramento desse estudo.
	“Talvez o produto circulasse melhor no Instagram ou Tik Tok, tendo em vista a faixa etária dos participantes demonstrarem uma tendência a circular mais por essas mídias sociais”.	Sugestão não aceita. Considerando que se trata de um trabalho acadêmico, o formato Instagram e TikTok não se enquadra na proposta.

Fonte: A Autora.

6.7 DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IFPE

O Produto Educacional materializado em livro digital no formato de Websérie, encontra-se depositado no Repositório Institucional do IFPE. O acesso ao PE é livre e pode ser acessado e baixado gratuitamente por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://doi.org/10.29327/5608342>, além disso também está disponível no Anexo B, página 233.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresenta as considerações finais da dissertação, estruturando-se em quatro seções. A seção inicial recapitula a problemática central da investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos que fundamentaram o estudo. A segunda seção discorre sobre as dificuldades metodológicas e limitações epistemológicas que emergiram ao longo da pesquisa. A terceira seção destaca as contribuições teóricas e empíricas decorrentes do estudo. Por fim, a quarta seção apresenta as perspectivas de pesquisas futuras, identificadas a partir das conclusões alcançadas.

7.1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação buscou analisar, de forma crítica e aprofundada, as percepções dos estudantes do curso de Desenvolvimento de Sistemas da Escola Técnica Porto Digital acerca da concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida, inserido no contexto do Novo Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica. A investigação, fundamentada na análise documental e na pesquisa exploratória realizada com um grupo focal composto por doze estudantes da referida instituição, logrou alcançar o objetivo geral proposto. A partir da análise documental e da pesquisa exploratória realizada com um grupo focal, foi possível alcançar o objetivo geral desta pesquisa de forma crítica e aprofundada.

Os objetivos específicos, que abrangiam a compreensão da implementação do Novo Ensino Médio na escola; o levantamento das percepções dos estudantes sobre a concepção de formação da unidade curricular Projeto de Vida e, por fim, a produção de uma Websérie sobre a percepção dos estudantes sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida, foram plenamente atingidos.

Nessa perspectiva, a análise documental revelou que a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco seguiu os trâmites legais, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017. No entanto, estudos como o de Silva (2021) e os relatos dos estudantes indicam um processo marcado por críticas e tensões, com questionamentos sobre a ausência de diálogo com a Secretaria Estadual de Educação e a redução da carga horária de disciplinas da Base Geral.

Do ponto de vista da percepção dos estudantes acerca das três unidades temáticas estruturantes analisados, as transcrições revelaram um déficit na absorção de conteúdos e no desenvolvimento de competências críticas e humanísticas,

decorrente da condensação de conteúdo. Esse fenômeno, corroborado por Ciavatta (2014), contribui para a precarização do ensino, prejudicando a preparação para o vestibular, a inserção no mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Assim, a implementação do Novo Ensino Médio, apesar da proposta de modernização, reproduz um modelo fragmentado, que prioriza a eficiência operacional e a redução de custos em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Constatou-se por meio dos relatos apresentados a ausência de um espaço de diálogo e a reflexão que articule saberes técnicos e dimensões humanísticas. O que indica que a concepção de formação integral imbuída nos documentos que respaldaram a implementação da unidade curricular Projeto de Vida neste estado, não ultrapassou o campo da teoria. Além dessa constatação, destaca-se ainda a consciência dos estudantes em relação as influências externas que moldam suas trajetórias, alinhando-se aos referenciais teóricos de Ciavatta (2005), Kuenzer (2007), que apontam para a dicotomia entre formação para a elite e preparação para funções subalternas.

A análise das respostas dos estudantes em todas as dimensões avaliadas, em diálogo com os autores citados, como Barbosa (2023), Souza (2021), Kuenzer (2007) e Saviani (2003), reforçou a visão crítica sobre as reformas educacionais provocadas no Ensino Médio no Brasil, em especial, a reforma do Novo Ensino Médio, implementada em 2022 nas redes estaduais de ensino, provocando mudanças drásticas no que tange a diminuição de unidades curriculares considerados essenciais para o desenvolvimento integral dos jovens.

Desse modo, as evidências apontadas ao longo desta pesquisa revelam que, embora a unidade curricular Projeto de Vida seja anunciada nos documentos oficiais como essencial para o desenvolvimento da formação integral dos estudantes, sua efetivação nas práticas escolares tem se mostrado frágil e distante da intencionalidade formativa proposta. Diante disso, houve a aprovação da Lei nº 14.875/2024, que modificou significativamente a estrutura do Novo Ensino Médio. Visto que, revogou a obrigatoriedade da unidade curricular Projeto de Vida, passando a ser considerada uma diretriz transversal, cuja aplicação fica a critério dos sistemas de ensino e das escolas. Assim, torna-se evidente a necessidade de aprofundar o debate sobre os impactos dessas reformas na formação dos jovens brasileiros.

Ainda no bojo da reforma implementada em 2022 nas escolas pernambucanas, observou-se também a percepção dos participantes quanto as disparidades

socioeconômicas e educacionais entre estudantes de escolas públicas e particulares, o que evidencia a urgência de políticas públicas que reduzam as desigualdades.

Quanto a produção da Websérie, ao alcançar o último objetivo específico, configura-se como uma ferramenta de comunicação poderosa para o debate sobre as reformas educacionais, especialmente a do Ensino Médio.

7.2 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

No decorrer da presente pesquisa, emergiram diversos obstáculos que influenciaram o desenvolvimento e os resultados. Inicialmente, a morosidade na apreciação do projeto pelo Comitê de Ética da FACOOTUR, com um período de aproximadamente sete meses de espera, acarretou um atraso significativo no cronograma da investigação, impactando o produto final.

Adicionalmente, a etapa inicial da coleta de dados em campo revelou-se complexa, em virtude da elevada demanda de atividades acadêmicas direcionadas aos participantes, discentes do terceiro ano do Ensino Médio, exigindo um planejamento minucioso e flexível para conciliar os compromissos escolares com as necessidades da pesquisa.

Outrossim, dificuldades técnicas relacionadas à gravação dos dados orais resultaram na perda de arquivos de entrevistas, demandando a repetição de encontros com os participantes, o que exigiu um esforço suplementar na organização e execução das novas sessões de coleta de dados.

Por fim, a elaboração do Produto Educacional enfrentou restrições temporais, impossibilitando a implementação integral das sugestões propostas pelos avaliadores antes da defesa da dissertação. Diante desse cenário, optou-se por postergar os ajustes, incorporando as observações da banca examinadora, visando aprimorar a qualidade da Websérie.

7.3 CONTRIBUIÇÕES

A presente pesquisa contribui significativamente para o debate sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao analisar as percepções dos estudantes da Escola Técnica Porto Digital, o estudo oferece um panorama crítico sobre os desafios e as lacunas da reforma, evidenciando a discrepância entre a proposta apresentada nos documentos analisados e a prática pedagógica vivenciada em sala de aula. A pesquisa revela que, apesar da legislação vigente, a

implementação do NEM em Pernambuco enfrenta resistências e críticas, principalmente em relação à diminuição da carga horária de disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à insuficiência da unidade curricular Projeto de Vida em promover uma formação integral.

Ademais, a investigação destaca a importância de considerar a perspectiva dos estudantes na avaliação das políticas educacionais. Ao dar voz aos alunos, o estudo revela que a condensação de conteúdos e a falta de espaços de diálogo e reflexão prejudicam o desenvolvimento de competências críticas e humanísticas. A pesquisa também evidencia a tensão entre a formação técnica e a formação humanística, apontando para a necessidade de um modelo educacional que integre ambas as dimensões, promovendo a emancipação e a cidadania plena. A produção da Websérie, como produto educacional, representa uma contribuição prática para a disseminação do debate sobre o NEM, utilizando uma linguagem acessível e engajadora para alcançar um público mais amplo.

Por fim, a pesquisa oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e democráticas, que considerem as necessidades e os anseios dos estudantes. Ao evidenciar as limitações da reforma, o estudo aponta para a necessidade de uma transformação estrutural e metodológica no sistema educacional, que promova a integração genuína entre saberes técnicos e dimensões humanísticas. A pesquisa também destaca a importância de valorizar a participação democrática e o diálogo constante entre os diversos atores da comunidade escolar, visando a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

7.4 TRABALHOS FUTUROS

A partir deste estudo, fica evidente que o desafio não se resume à implementação de um novo currículo, mas à necessidade de uma mudança paradigmática na forma como a educação é concebida e praticada no Brasil, um caminho que demanda coragem, inovação e, sobretudo, um compromisso inabalável com a transformação social.

Embora este estudo possa contribuir para o debate sobre a implementação do Novo Ensino Médio e sua influência na formação dos estudantes, algumas limitações devem ser reconhecidas. Primeiramente, a pesquisa se concentrou em uma única escola pública de Pernambuco, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras realidades educacionais do estado ou do país. Ademais, o enfoque qualitativo,

embora permita uma análise aprofundada das percepções dos alunos, não possibilita a quantificação do impacto das mudanças curriculares, o que poderia complementar os achados qualitativos.

Outro aspecto relevante é a dependência dos relatos dos estudantes, que podem estar sujeitos a interpretações pessoais e à influência do contexto imediato, limitando a compreensão de aspectos mais amplos do fenômeno. Ademais, a análise documental, embora rigorosa, poderia ser enriquecida com dados de outras fontes, como entrevistas com gestores e professores, para oferecer uma visão mais complexa da implementação da reforma.

Futuras pesquisas podem ampliar a amostra para incluir escolas de diferentes regiões e contextos socioeconômicos, permitindo uma comparação entre as percepções de estudantes de redes públicas e privadas. Investigações que adotem abordagens mistas – combinando métodos quantitativos e qualitativos – podem oferecer uma compreensão mais abrangente do impacto da reforma. Também seria relevante explorar, de forma aprofundada, a perspectiva dos professores e gestores, para identificar desafios e possibilidades de uma implementação mais eficaz e democrática do Novo Ensino Médio. Por fim, estudos longitudinais que acompanhem a trajetória dos estudantes ao longo dos anos poderiam revelar os efeitos a médio e longo prazo dessas mudanças na formação e no desempenho acadêmico e profissional.

Em suma, o presente estudo destaca a necessidade de uma reforma educativa que vá além de medidas administrativas, promovendo uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e na gestão escolar, para que se consolide uma educação verdadeiramente integral e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro. Juventude e contemporaneidade: entre o individualismo e a solidariedade. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro; CARRANO, Paulo (org.). **Juventude e contemporaneidade**: novas trilhas no debate público. Brasília: UNESCO, 2005. p. 13-42.

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: A produção do conhecimento científico: relação A produção do conhecimento científico: sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface-Comunic., Saúde, Interface-Comunic., Saúde, Educ. Educ**, v. 11, n. 22, p. 313-25, 2007.

AGUIAR, Edinalva Padre. **O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica**. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva%20Padre%20Aguiar.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

ALVES, Míriam Fábria; DE OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

ANDRÉ, Simone. Projeto de vida: sob o signo da reinvenção da escola. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 22, n. 2, p. 227-232, 2021.

ANDRADE, R. C. **A atual contrarreforma do Ensino Médio: rearranjo curricular e intencionalidade formativa**. Terra Livre, [s. l.], v. 2, n. 63, p. 106–140, 2025. DOI: 10.62516/terra_livre.2024.3704. Disponível em: <https://www.publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3704>. Acesso em: 30. maio 2025.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão (On-line)**, v. 52, p. 61-80, 2015. <https://período.uf.br/educacaoemquest/artigo/visualizar/713>.

BARBOSA, Leandro de Fontes. **A formação para o empreendedorismo na política educacional de ensino médio em Pernambuco e suas mediações com a hegemonia neoliberal**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

BARBOSA, Maria Lúcia. Entrevista: técnica e criatividade. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2008. p. 88–101.

BATALHA, Eliana Ratto de Castro. Produto educacional: diretrizes e aplicação no contexto acadêmico. *In*: CASTRO, Eliana Ratto de; BATALHA, Eliana Ratto de Castro; et al. Produto Educacional. Brasília: PROEDU/RNP; ? ano, p. 30–50. 2019. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1644/PRO-DUTO%20%20EDUCACIONAL%20Eliana%20Batalha.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CLIII, n. 147, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pagina=5&data=01/08/2024>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 dez. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do art. 35 da LDB. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018. p. 120–122. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Instrução Normativa SEE nº 003, de 2021. Fixa normas relativas à implementação das novas matrizes curriculares do Ensino Médio e do novo currículo da etapa final da Educação Básica, nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, Seção I, 25 nov. 2021. Disponível em: [https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2021/20211125/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20211125\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2021/20211125/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20211125).pdf). Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a Construção das Propostas de Flexibilização Curricular**. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas pedagógicas de formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral**: O que são e como podem ser realizadas nas escolas. Brasília: SEB, CEMTI, 2018b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 dez. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. Gosto de classe e estilos de vida. Tradução de P. Monteiro. *In*: BORDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Gôut de classe et stiles de vie. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 5, p. 18-43, out. 1976.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRUXEL, Carla Maria Leidemer; SANTOS, Ana Paula Rannov dos; BORGHETTI, Jéssica Puhl Dalberto. História da Educação brasileira: desigualdade social e qualidade de ensino. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 29, 13 de agosto de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/29/historia-da-educacao-brasileiradesigualdade-social-e-qualidade-de-e>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BUNDICK, Matthew. **Pursuing the good life: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Universidade de Stanford, Califórnia, 2009.

CABRAL, Karla Kely da Silva. **Juventudes, educação e racismo**: representações sociais de educação escolar e projetos de vida para estudantes do Ensino Médio [Integral] em Pernambuco. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

CABRAL, Azenilda de Paula. **Um olhar sobre a contribuição da Educação Profissional e Tecnológica para o projeto de vida do jovem cotista do IFPE Campus Recife**. 2024. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda, Olinda, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15168618. Acesso em: 20 mar. 2025.

CHARLOT, B. **Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAMPOS DE LARA JAKIMIUI, V. Projeto de vida no currículo do ensino médio: A educação a serviço da Pedagogia do Mercado: Life project in the high school curriculum: Education at the service of Market Pedagogy. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5040>. Acesso em: 25. nov. 2024.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, 2021.

CANCI, Chanauana de Azevedo; COGO, Janaína Raquel; MOLL, Jaqueline. O ensino médio e o dilema da descontinuidade das políticas. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 126–140, set./dez. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16540>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CAU, José Nildo Alves. **A Juventude do Curso técnico integrado em Agropecuária do IFPE: Desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção dos seus projetos de vidas**. 2017. 400f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

CIAVATTA, Maria. A historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014.

CRIZEL, Lílian Escandiel; PASSOS, Camila Greff; DEL PINO, José Cláudio. O currículo integrado do proeja do IFRS – Campus Bento Gonçalves: uma possibilidade real e complexa de efetivação em sala de aula. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí: Editora Unijuí, v. 28, p. 58-83, 2013.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DAMON, William. **The path to purpose: helping our children find their calling in life**. New York: Free Press, 2009.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-38, dez. 1999. *In*: DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez., p. 40-52, 2003.

DIAS, Edlaine Ronconi de Abreu. **Projeto de vida “eu, os outros e nós”**: Sequência didática com esboços de projetos de vida em formato memorial descritivo. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Educação Profissional Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

FERREIRA, Fabricio Gurkewicz; FELZKE, Lediane. Currículo integrado na Educação Profissional: concepções de alunos e professores sobre projeto integrador. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 413-432, 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista de Educação Pública**, São Paulo, v. 38, n. 139, p. 395-398, 2017.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018.

FREITAS, L. C. de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 906– 926, 2018. DOI: 10.20396/rho. v18i4.8654333. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>. Acesso em: 12 mar. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, v. 33, n. 119, p. 389, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO – FRENTE. Apresentação da iniciativa. Brasília: Consed, 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5d10d64847b1f.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação Da Educação Profissional E Tecnológica Com A Universalização Da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1135, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos revista científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e histórias das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra; GROPPPO, Luís Antônio. Quando juventude não é apenas uma palavra: uma releitura sociológica acerca da categoria juventude. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 05-18, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v21n2.22787>. Acesso em: 05 mar. 2025.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular**: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 579–598, jul. 2020.

HENTGES, Angelita; MORAES, Maria Laura Brenner de; MOREIRA, Maria Isabel Giusti. Protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 4, p. 3–6, 2017.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação e realidade**, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

KRIPKA, Maria Luíza; SCHELLER, Magali; BONOTTO, Denise Lopes. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Aletheia**, Canoas, n. 48, p. 226–239, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unilasalle.edu.br/index.php/aletheia/article/view/1928>. Acesso em: 20 jan. 2025.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331–354 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio and REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.** [online], v. 32, n. 117, pp.1067-1084, 2011. ISSN 0101-7330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Acesso em: 16 fev. 2025.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação**: o caso do Ginásio Pernambucano. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LIMA, M. da C. S.; LUCAS GOMES, D. J. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 315– 336, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1478. Acesso em: 16 fev. 2025.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista de Educação Pública**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 9, jul./dez. 2018.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. *In*: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino Médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens [High School: creating a moral project to manage the future of young people]. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 54, e11191, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9LVhdNj3Ff3sqGKNTbqSTDw/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 473–492, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/30290>. Acesso em: 07 out. 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 1 jul. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 20 p., 46 p.

MALHEIROS, Tânia Ramos Fortuna. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MENDES, Ariana. **O “novo” Ensino Médio, juventude e trabalho**: um estudo sobre o componente curricular Projeto de Vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Blumenau, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15159881. Acesso em: 7 fev. 2025.

MELO, M. A. F. **Educação profissional, científica e tecnológica: concepções e tendências teóricas**. 2016. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF. 2016.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2019.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORENO-RODRÍGUEZ, Andrei Steveen; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análisis textual discursivo: comprensiones, movimientos y aplicaciones en la investigación. *Campo Abierto: Revista de Educación*, v. 40, n. 1, p. 139–154, 2021. DOI:10.17398/0213-9529.40.1.139-154. Acesso em: 22 jan. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4–30, 2007.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costa curta. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 163-187, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>. Acesso em: 05 mar. 2025.

NÓBREGA, E. F. N.; SOUZA, F. C. S. S. Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 3, p. 266-276, 2015.

NOGUEIRA, Josefa Érica A. **A contrarreforma do Ensino Médio em tempos de refuncionalização do Estado brasileiro (Lei 13.415/2017)**: desdobramentos na

rede estadual de Pernambuco. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39682>. Acesso em: 17. dez. 2024.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto *et al.* **A historicidade da dualidade na educação**: a contrarreforma do ensino médio. 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6180/5/Noemi_Ferreira_Felisberto_Pereira_2022.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

PEREIRA, Wisley João; TRANJAN, Patrick. **Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular**: Diretrizes para elaboração de material didático. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicaspara-trabalho-com-Projeto-de-Vida.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2025.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco**: ensino médio. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife. 2021b.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**: Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. Seção 1, p. 3.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

REIS, Liliane Rodrigues; SILVEIRA, Éder da Silva. O componente curricular Projeto de Vida no "Novo Ensino Médio" e a formação do sujeito neoliberal. **Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen**, v. 25, n. 3, p. 219–244, dez. 2024. DOI:10.31512/19819250.2024.25.03.219-244. Acesso em: 08 mar. 2025.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Adriège Matias; RODRIGUES, Ana Cláudia da SILVA. O discurso neoliberal no Ensino Médio: o Projeto de Vida e a construção do empreendedor de si. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 17, n. 3, p. 139–154, set./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/download/24105/13379/81445>. Acesso em: 1 nov. 2024.

RODRIGUES, A.; RODRIGUES ARAÚJO COSTA, R. A.; DA SILVA RODRIGUES, A. C. "Promover o discurso do empreendedor de si": sentidos e significados atribuídos pelos professores ao componente curricular Projeto de Vida. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01–21, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16628. Acesso em: 4 jun. 2024.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A Rede Do Movimento Pela Base E Sua Influência Na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 116, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **O Choque Teórico da Politecnia**. São Paulo: Editora XPTO, 2003.

SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Rita Correia Guedes. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SANTOS, Kaliana Silva. **Projeto de vida no Ensino Médio Integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho-Conclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11036104. Acesso em: 1 fev. 2025.

SILVA, Amanda Félix da. **Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, M. R. da; ARAÚJO, R. M. L. de. Educação na contramão da democracia: a reforma do ensino médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 6-14, 27, 2021.

SILVA, Jamerson Almeida. Modernização neoliberal e ampliação da jornada escolar em Pernambuco. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 185-199, set. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492022000300185&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2025.

SILVA, Marco Antonio Morgado Da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. e35845, 2022.

SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista de. Reflexos neoliberais: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 31, n. 3, p. 298–315, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/momento/article/view/3420>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC Da Reforma Do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 34, p. 6, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Rita de Cassia Gomes da. **(Re)orientando projetos de vida diante das mudanças do mundo do trabalho**: intervenção com discentes do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Alcântara – MA. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e

Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2021. 198 f. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11317782. Acesso em: 11 jan. 2025.

SILVA, Klever Corrente. **Projeto de vida e Ensino Médio**: uma análise da prescrição curricular brasileira das redes de ensino dos estados e do Distrito Federal (2017-2022). 2023. 194 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. e21021004, 2021.

SOUZA, Márcia Lucia de. **Educação profissional e tecnológica**: uma análise do desenvolvimento da construção do projeto de vida no Instituto Federal de Brasília campus Gama para a formação integral humana dos discentes. 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14625916. Acesso em: 1 mar. 2025.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. A Experiência e as Percepções de Jovens na Vida Escolar na Encruzilhada das Aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

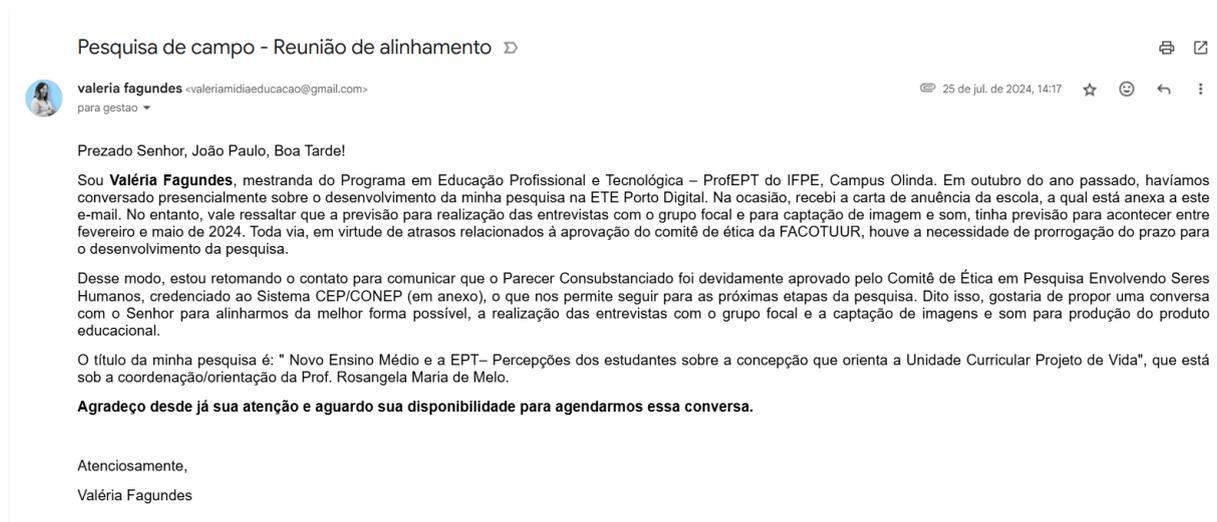
ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Washington, D.C.: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VEIGA, Glaura Aparecida Lopes da. **Contribuições das disciplinas eletivas e Projeto de Vida na formação integral dos estudantes do curso técnico em Informática no município Ponte Nova – MG**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13914910. Acesso em: 15 mar. 2025.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA A. J. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**, Santarém, v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016.

VIANNA, Mônica Peixoto. **A dinâmica da violência juvenil**. São Paulo: AR Editora, 2014.

APÊNDICE A – E-MAIL ENVIADO AO GESTOR DA ESCOLA SOLICITANDO REUNIÃO DE ALINHAMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO



APÊNDICE B – ATA DE INTENÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DE CAMPO



**INSTITUTO
FEDERAL**
Pernambuco



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No Quadro 1, tem-se uma ata que se refere à intenção de participar do grupo focal da pesquisa intitulada: “NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETOS DE VIDA”

Quadro 1: Ata- intenção em participar do grupo focal

	NOME LEGÍVEL DO ESTUDANTE	TELEFONE (WhatsApp)
1	Thamara Silva	2199918-3572
2	Guilherme Nyltama Costa Maia	8199658-4181
3	Marlene Janelle Souza da Silva	8199268-4261
4	Dimitri Diana e Almeida	81995100760
5	Priscila de Bastos A. Natour	8199730-6879
6	Fanny Yasmin Galvão Rodrigues	81993067029
7	Luiz Miguel Soares Danton	8199873-4002
8	Dulce Gabriel Ramos da Silva	8789101-9805
9	Caio Francisco da S.G. de Aguiar	8199379-8042
10	Luiz Guilherme Santos	8199168-8071
11	Yamara R. Perceidia	8199907-3646
12	Rutillan Isobel	8199374-5518
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

APÊNDICE C – QR-CODE DO GRUPO DE WHATSAPP COM OS ESTUDANTES DO GRUPO FOCAL



APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – Campus Olinda
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT TCL–
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCI-
PADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) _____, para participar como vo-
luntário (a) da pesquisa: NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNI-
DADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a)
Valéria Pereira Fagundes, residente na Avenida Fernando Simões Barbosa, 602, Boa Viagem, CEP
51021-060. Telefone (81)99837- 2565 e-mail : valeriamidiaeducacao@gmail.com e está sob a orientação
da Profa. Dra. Rosangela Maria de Melo IFPE/Campus Paulista Telefone: (81- 99775-7719), email-rosan-
gela.melo@paulista.ifpe.edu.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas
podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclare-
cimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubricue as
folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra
ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr. (a) nem para o/a voluntário/a que está
sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer
momento, também sem nenhuma penalidade.

A pesquisa intitulada NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PER-
CEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE
CURRICULAR PROJETO DE VIDA tem como objetivo Principal, analisar as percepções dos estudantes
da Escola Técnica Porto Digital sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto
de Vida, no âmbito do Novo Ensino. Tendo como Objetivos Secundários:

- Compreender de que forma se deu a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco;
- Levantar as percepções dos estudantes sobre a concepção de formação da unidade curricular
projeto de vida,
- Produzir uma Websérie para contribuir com o debate e a reflexão dos discentes sobre o Projeto
de Vida na Educação Profissional e Tecnológica

Assinatura do (a) pesquisadora

Para que esses objetivos possam ser alcançados, teremos como ponto de partida Metodológica a análise
de documentos norteadores e fundantes do novo médio. Realizaremos também quatro encontros presen-
ciais com um grupo focal formado por 12 estudantes da Escola Técnica Estadual Porto Digital. Quanto
aos sujeitos participantes da pesquisa, escolhemos jovens que desejam participar da pesquisa, desde
que estejam cursando o 3º ano do Ensino Médio.

Este público foi delimitado como participantes da pesquisa, porque a disciplina Projeto de Vida inicia-se
no 1º ano e finaliza-se no 3º ano. Desse modo, esses estudantes terão mais vivência com o Projeto de
Vida e poderão contribuir de maneira significativa para o resultado da pesquisa. Os encontros com o grupo

focal acontecerão na própria escola em horário acordado previamente com a equipe gestora e com os estudantes participantes, visando não causar nenhum dano quanto aos horários das aulas.

A pesquisa em tese oferece desconforto mínimo à saúde física ou psíquica dos participantes, podendo causar desconfortos relacionados ao tempo e à revelação de opiniões e concepções durante as entrevistas. Todavia, ao observarmos indicações de desconforto dos participantes no momento dessas atividades, serão tomadas algumas providências, para evitar ou diminuir os riscos associados à pesquisa, que são: ter atenção aos possíveis sinais de desconforto; e com o intuito de minimizá-los, garantir que as questões propostas serão objetivas e não constrangedoras; assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Em contrapartida, os benefícios deste estudo constituem-se na proposta de produção de uma Websérie, com a participação dos estudantes. Com este produto educacional espera-se contribuir para o debate e a reflexão dos discentes sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida. Os dados coletados nesta pesquisa na íntegra (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado pelo período mínimo de 5 anos. No entanto, as imagens selecionadas para compor o produto educacional / Websérie, serão divulgadas no youtube, podendo ser acessadas pelo público em geral.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FACOTTUR no endereço: (Av. Presidente Getúlio Vargas, 1360- Bairro Novo, Olinda- PE,50060-002, Telefone: (81) 2122-3500; e-mail: comitedeetica@facottur.com.br

Assinatura do (a) pesquisadora

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, autorizo minha participação no estudo NOVO ENSINO MÉDIO E A EPT: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A À CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA, como voluntário(a), fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data

Assinatura do (a) participante voluntário (a):

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS LEGAIS



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – Campus Olinda
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT TCL–
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL PELO MENOR DE 18
ANOS

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/ seu filho (a) _____, para participar como voluntário (a) da pesquisa: NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Valéria Pereira Fagundes, residente na Avenida Fernando Simões Barbosa, 602, Boa Viagem, CEP 51021-060. Telefone (81)99837-2565 e-mail : valeriamidiaeducacao@gmail.com e está sob a orientação da Profa. Dra. Rosangela Maria de Melo IFPE/Campus Paulista Telefone: (81- 99775-7719), email-rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br. Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubricue as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

A pesquisa intitulada NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA tem como objetivo Principal, analisar as percepções dos estudantes da Escola Técnica Porto Digital sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida, no âmbito do Novo Ensino. Tendo como Objetivos Secundários:

- Compreender de que forma se deu a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco;
- Levantar as percepções dos estudantes sobre a concepção de formação da unidade curricular Projeto de Vida,
- Produzir uma Websérie para contribuir com o debate e a reflexão dos discentes sobre o Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica

Assinatura do (a) pesquisadora

Para que esses objetivos possam ser alcançados, teremos como ponto de partida Metodológica a Análise de Documentos Norteadores e Fundantes do Novo Médio. Realizaremos também quatro encontros presenciais com um grupo focal formado por 12 estudantes da Escola Técnica Estadual Porto Digital. Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, escolhemos jovens que desejam participar da pesquisa, desde que estejam cursando o 3º ano do Ensino Médio.

Este público foi delimitado como participantes da pesquisa, porque a disciplina Projeto de Vida inicia-se no 1º ano e finaliza-se no 3º ano. Desse modo, esses estudantes terão mais vivência com o Projeto de Vida e poderão contribuir de maneira significativa para o resultado da pesquisa. Os encontros com o grupo focal acontecerão na própria escola em horário acordado previamente com a equipe gestora e com os estudantes participantes, visando não causar nenhum dano quanto aos horários das aulas.

A pesquisa em tese oferece desconforto mínimo à saúde física ou psíquica dos participantes, podendo causar desconfortos relacionados ao tempo e à revelação de opiniões e concepções durante as entrevistas. Todavia, ao observarmos indicações de desconforto dos participantes no momento dessas atividades, serão tomadas algumas providências, para evitar ou diminuir os riscos associados à pesquisa, que são: ter atenção aos possíveis sinais de desconforto; e com o intuito de minimizá-los, garantir que as questões propostas serão objetivas e não constrangedoras; assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Em contrapartida, os benefícios deste estudo constituem-se na proposta de produção de uma Websérie, com a participação dos estudantes. Com este produto educacional espera-se contribuir com a implementação da política do Novo Ensino Médio e em especial a unidade curricular Projeto de Vida, a partir da reflexão deste componente sobre a construção de um projeto de vida autônomo e consciente dos jovens estudantes.

Os dados coletados nesta pesquisa na íntegra (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado pelo período mínimo de 5 anos. No entanto, as imagens selecionadas para compor o produto educacional / Websérie, serão divulgadas no youtube, podendo ser acessadas pelo público em geral.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FACOTTUR no endereço: (Av. Presidente Getúlio Vargas, 1360- Bairro Novo, Olinda- PE,50060-002, Telefone: (81) 2122-3500; e-mail: comitedeetica@facottur.com.br

CONSENTIMENTO DO (A) RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO (A) VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____
CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____ autorizo a sua participação

no estudo NOVO ENSINO MÉDIO E A EPT: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A À CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA O COMPONENTE CURRICULAR PROJETOS DE VIDA, como voluntário(a), fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data

Assinatura do (a) responsável:

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 12 A 18 ANOS)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - Campus Olinda
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PRÉ-PROJETO
PARA A LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EPT TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 12 a18 ANOS- Resolução466/12)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 12 a18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: NOVO ENSINO MÉDIO E A EPT: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE DE CURRICULAR PROJETO DE VIDA. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Valéria Pereira Fagundes, residente na Avenida Fernando Simões Barbosa, 602, apt 801, CEP 51021060, /Telefone 81 99837-2565/ E-mail valeriamidiaeducação@gmail e está sob a orientação da Profª Drª Rosângela Maria de Melo, telefone (81) 99775-7719 e e-mail rosangela.melo@paulista.ifpe.edu.br.

Caso este Termo de Assentimento contenha informação que não lhe seja compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados e concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida e estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisa possui como objetivo principal analisar as percepções dos estudantes da Escola Técnica Porto Digital sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida, no âmbito do Novo Ensino. Tendo como Objetivos Secundários: Compreender de que forma se deu a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco; Levantar as percepções dos estudantes sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida; produzir uma Websérie com os estudantes acerca das percepções sobre a implementação do Novo Ensino Médio e a concepção de formação da unidade curricular Projeto de Vida.

Para que esses objetivos possam ser alcançados, serão realizados 4 encontros com o grupo focal formado por 12 estudantes do terceiro ano do curso de desenvolvimento de sistemas do ensino médio integrado da Escola Técnica Estadual Porto Digital. Este público foi delimitado como participantes da pesquisa,

porque a unidade curricular Projeto de Vida inicia-se no 1º ano e finaliza-se no 3º ano. Desse modo, entendemos que os estudantes dos 3º anos já terão uma vivência consolidada com a unidade curricular Projeto de Vida. Os encontros com o grupo focal terão duração máxima de uma hora e meia. Vale ressaltar que haverá um roteiro de perguntas pré-definido.

A pesquisa em tese oferece desconforto mínimo aos participantes, no sentido de sentirem-se, porventura, envergonhados com a gravação dos debates, podendo ser sanado à medida em que a pesquisadora tomar conhecimento, ou até, se por opção do participante, podendo ser retirado da pesquisa. Em contrapartida, os benefícios deste estudo constituem-se na proposta de produção de uma Websérie e com isso, entendendo que, a partir da produção e divulgação da Websérie, haverá possibilidade de oportunizar debates e reflexões acerca da concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida. Os dados coletados na íntegra nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos. No entanto, as imagens selecionadas para compor a Websérie, serão divulgadas no Youtube.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pela pesquisadora. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FACOTTUR no endereço: (Av. Presidente Getúlio Vargas, 1360 –Bairro Novo Olinda, PE,50060-002, Telefone: (81)2122-3500; e-mail: comitedeetica@facottur.br).

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade, _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo NOVO ENSINO MÉDIO E A EPT: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data: _____

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM PARA FINS DE PESQUISA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – Campus Olinda
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____ CPF _____, na condição de responsável legal do/da menor _____ autorizo a utilização da imagem e do som da voz do(a) referido(a) estudante, como voluntário(a) na Websérie PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ASPIRAÇÕES E PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PORTO DIGITAL, como parte constituinte do estudo intitulado NOVO ENSINO MÉDIO E A EPT: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETO DE VIDA, conduzida pela pesquisadora Valéria Pereira Fagundes, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Olinda. A presente autorização compreende a captação e utilização da imagem e da voz do (a) estudante para a produção da Websérie, produto educacional que será gravado nas dependências da Escola Técnica Estadual Porto Digital, em Recife. O material captado poderá ser utilizado para fins científicos e de estudo, incluindo sua divulgação em meios acadêmicos, plataformas digitais e demais atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa, conforme explicitado anteriormente.

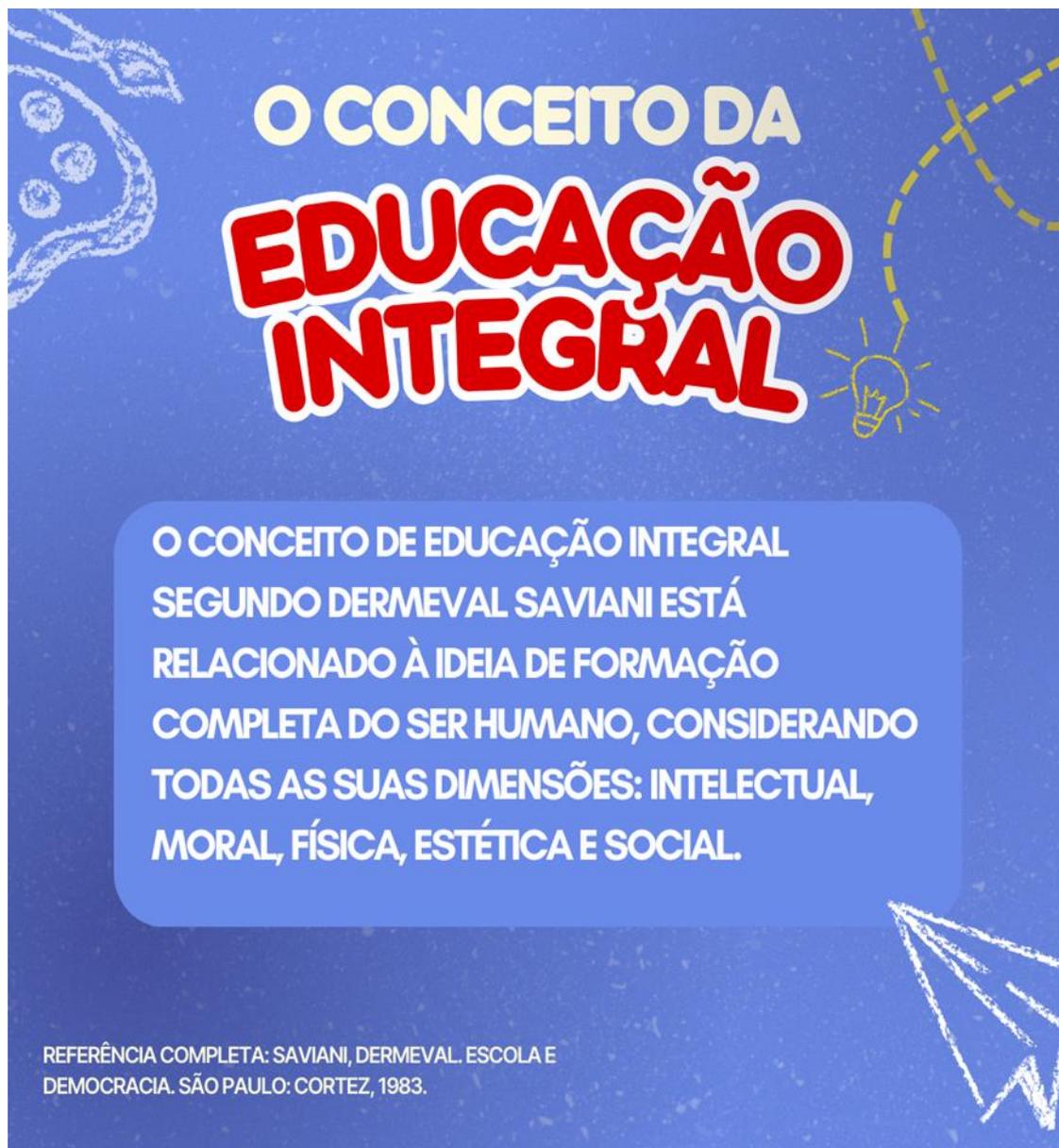
Declaro estar ciente de que a participação do (a) estudante é voluntária e que haverá sua identificação por meio de imagem ou som da voz. Assim, autorizo livre e espontaneamente a utilização da imagem e da voz do (a) estudante nos termos descritos acima.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor e forma, ficando uma com a pesquisadora responsável e outra com o (a) responsável legal do (a) estudante participante.

Recife, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do (a) Responsável Legal:

Nome legível:

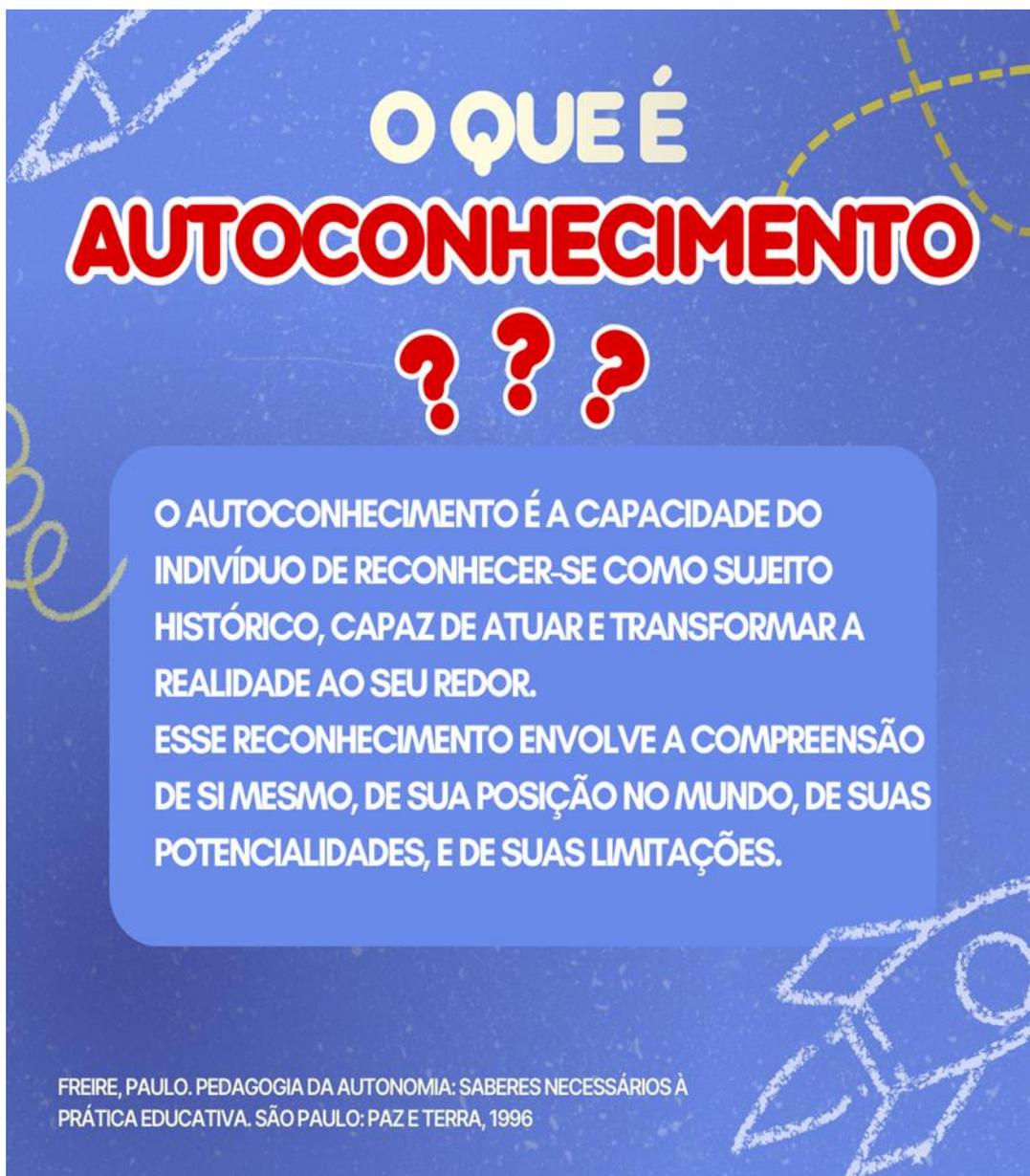
APÊNDICE H - Cartão Primeiro Encontro com o Grupo Focal (Educação Integral)O cartão tem um fundo azul com desenhos brancos e amarelos. No topo, o título 'O CONCEITO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL' está em letras brancas e vermelhas. Abaixo, um texto em branco descreve o conceito de educação integral segundo Dermeval Saviani. No canto inferior esquerdo, há uma referência bibliográfica. O cartão também contém desenhos de um olho humano, uma lâmpada, uma seta e um avião de papel.

**O CONCEITO DA
EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL SEGUNDO DERMEVAL SAVIANI ESTÁ RELACIONADO À IDEIA DE FORMAÇÃO COMPLETA DO SER HUMANO, CONSIDERANDO TODAS AS SUAS DIMENSÕES: INTELECTUAL, MORAL, FÍSICA, ESTÉTICA E SOCIAL.

REFERÊNCIA COMPLETA: SAVIANI, DERMEVAL. ESCOLA E DEMOCRACIA. SÃO PAULO: CORTEZ, 1983.

APÊNDICE I – CARTÃO PRIMEIRO ENCONTRO COM O GRUPO FOCAL (O QUE É AUTOCONHECIMENTO?)



**O QUE É
AUTOCONHECIMENTO**

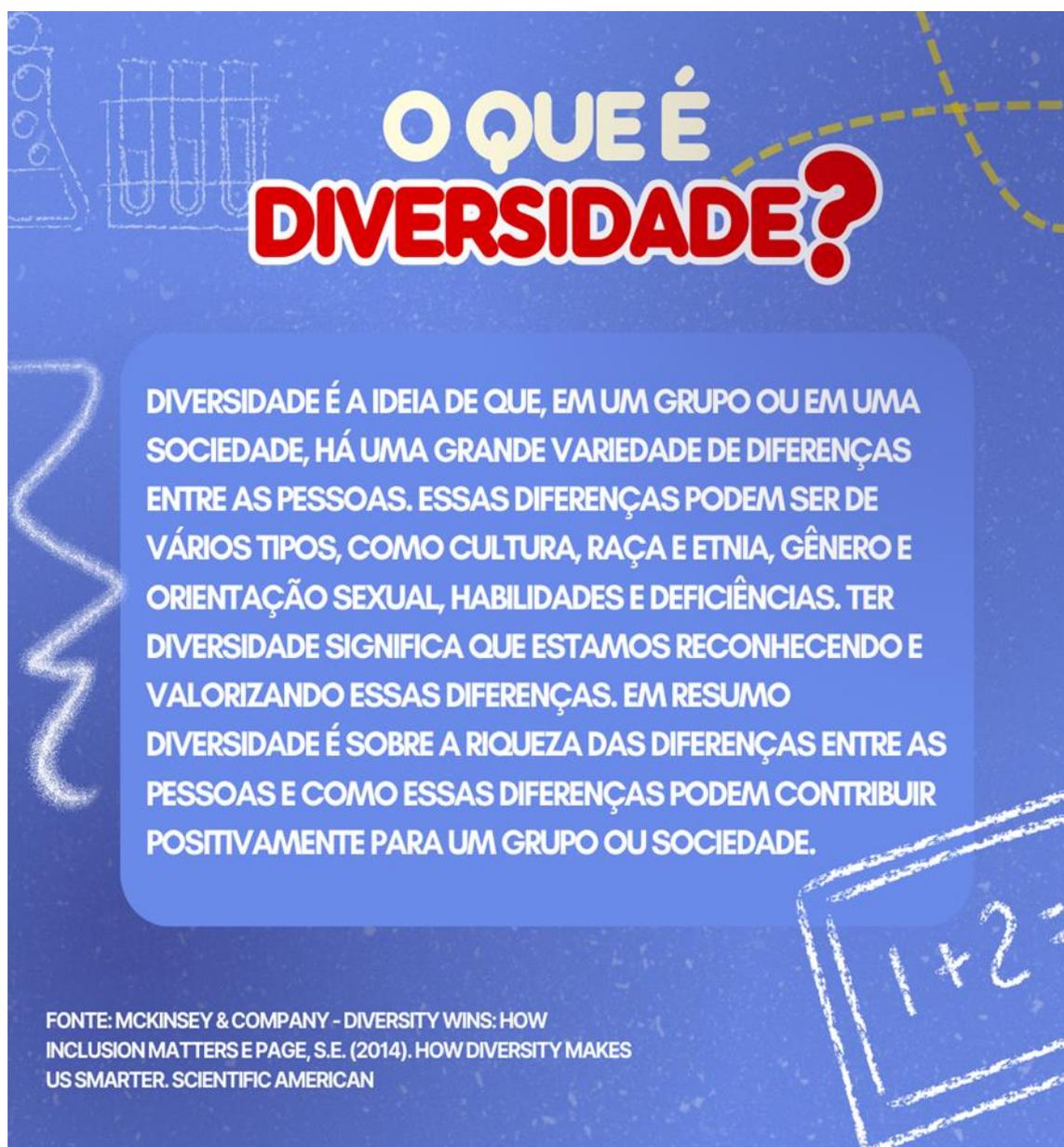
???

O AUTOCONHECIMENTO É A CAPACIDADE DO INDIVÍDUO DE RECONHECER-SE COMO SUJEITO HISTÓRICO, CAPAZ DE ATUAR E TRANSFORMAR A REALIDADE AO SEU REDOR.

ESSE RECONHECIMENTO ENVOLVE A COMPREENSÃO DE SI MESMO, DE SUA POSIÇÃO NO MUNDO, DE SUAS POTENCIALIDADES, E DE SUAS LIMITAÇÕES.

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1996

APÊNDICE J – CARTÃO PRIMEIRO ENCONTRO COM O GRUPO FOCAL (O QUE É DIVERSIDADE?)



O QUE É DIVERSIDADE?

DIVERSIDADE É A IDEIA DE QUE, EM UM GRUPO OU EM UMA SOCIEDADE, HÁ UMA GRANDE VARIEDADE DE DIFERENÇAS ENTRE AS PESSOAS. ESSAS DIFERENÇAS PODEM SER DE VÁRIOS TIPOS, COMO CULTURA, RAÇA E ETNIA, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL, HABILIDADES E DEFICIÊNCIAS. TER DIVERSIDADE SIGNIFICA QUE ESTAMOS RECONHECENDO E VALORIZANDO ESSAS DIFERENÇAS. EM RESUMO DIVERSIDADE É SOBRE A RIQUEZA DAS DIFERENÇAS ENTRE AS PESSOAS E COMO ESSAS DIFERENÇAS PODEM CONTRIBUIR POSITIVAMENTE PARA UM GRUPO OU SOCIEDADE.

FONTE: MCKINSEY & COMPANY - DIVERSITY WINS: HOW INCLUSION MATTERS E PAGE, S.E. (2014). HOW DIVERSITY MAKES US SMARTER. SCIENTIFIC AMERICAN

APÊNDICE L – DIMENSÃO DE ANÁLISE 1- APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES

ENCONTRO 1 – APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES - QUEM SOU EU?
Objetivo: conhecer as histórias de vida dos estudantes, compreendendo o contexto familiar e social no qual estão inseridos.
Metodologia: mural criativo/ moodboard
Descrição da atividade proposta - Considerando que o objetivo do primeiro encontro foi conhecer a história de vida dos estudantes, houve a proposição de criação de um mural criativo/ moodboard. O moodboard é uma ferramenta visual composta por imagens, cores, texturas e outros elementos que expressam a essência de um projeto criativo, permitindo transmitir uma ideia ou conceito de forma intuitiva e impactante." (Wild, 2014, p. 35). Neste caso, o moodboard foi construído com o tema "quem sou?" O moodboard foi elaborado com base nas seguintes perguntas: <ul style="list-style-type: none">• Quem é você?• Qual é a sua idade?• Onde você mora?• Você vem de escola pública ou privada?• O que essa escola representa para você? O momento de socialização do mural criativo/ moodboard proporcionou uma experiência ímpar para os estudantes, pois houve a possibilidade de cada participante falar um pouco sobre si, sobre os sonhos e seus projetos de vida. Além disso, houve a possibilidade de saber o que há de comum e o que há de diversos entre os participantes.

APÊNDICE M – DIMENSÃO DE ANÁLISE 2 – UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE AUTOCONHECIMENTO E DIVERSIDADE

ENCONTRO 2 - EIXO ESTRUTURANTE AUTOCONHECIMENTO E DIVERSIDADE
Objetivo: compreender a percepção dos estudantes acerca do eixo estruturante autoconhecimento e diversidade.
Metodologia: Roda de conversa
Descrição: Neste encontro com 10 discentes dos terceiros anos da ETE Porto Digital, foi realizada uma roda de conversa com perguntas relacionadas ao eixo estruturante autoconhecimento e diversidade, conforme apresenta-se a seguir:
1. O que é autoconhecimento para você?
2. Você acha que as aulas de Projeto de Vida contribuíram de alguma maneira para o seu autoconhecimento? Se a resposta for sim, responda como? Se a resposta for não, explique o porquê.
3. Você pode compartilhar alguma experiência durante as aulas de projeto de vida em que sentiu que aprendeu algo novo sobre si mesmo? Ou ainda não viveu essa experiência?
4. Que atividades ou momentos na escola contribuíram mais para você se conhecer melhor?
5. O que é diversidade para você?
6. Você viveu alguma experiência significativa envolvendo a diversidade (cultural, racial, de gênero, etc.) na escola?
7. Como você acredita que a convivência com a diversidade pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?
8. Você se percebe como protagonista na construção do seu projeto de vida, mesmo considerando o contexto social em que vive?
9. Você conhece o conceito de educação integral? Esse conceito é trabalhado na escola ou nas aulas de projeto de vida? Se sim, Como?
10. Em que momento do Ensino Médio você acredita que começou a construir o projeto de vida? Essa construção começou antes? Ou ainda nem começou?

APÊNDICE N – DIMENSÃO DE ANÁLISE 3- UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE VÍNCULO SOCIAL E HISTORICIDADE

ENCONTRO 3 - EIXO ESTRUTURANTE VÍNCULO SOCIAL E HISTORICIDADE
<p>Objetivo – compreender a percepção dos estudantes sobre o eixo estruturante vínculo social e historicidade</p>
<p>Metodologia – roleta aleatória (metodologia ativa) e roda de conversa</p> <p>Inicialmente, para quebrar o gelo, foi realizado uma dinâmica utilizando uma metodologia ativa intitulada roleta aleatória. Três estudantes foram convidados para rodar a roleta aleatória. A roleta teve um total de cinco perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você sente um senso de comunidade no seu bairro? Como é a interação entre os moradores? • Que tipo de música você costuma ouvir? • Como você acredita que é visto (a) pelas pessoas da sua comunidade? • Se você pudesse mudar algo no seu bairro, o que mudaria? • Que tipo de música você costuma ouvir? <p>Link da roleta: https://wordwall.net/pt/resource/17601885/quebrando-o-gelo</p> <p>Após a realização da dinâmica, os estudantes foram convidados a participar da roda de conversa que, nesta ocasião, foi norteadas por perguntas relacionadas ao eixo estruturante vínculo social e historicidade. Conforme apresenta-se abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você conhece a história dos seus avós e dos seus pais? Sabe como foi a relação deles com a escola ao longo da vida? 2. Você sente que a história da sua família tem influência no seu projeto de vida? Como isso se manifesta para você? 3. Até que ponto as pessoas ao seu redor conhecem e compreendem os seus projetos de vida? 4. Você acha que a comunidade em que vive influencia suas escolhas e seus projetos de vida? 5. Você se sente engajado em conhecer, respeitar e valorizar os projetos de vida dos seus colegas de maneira ética e democrática? Pode compartilhar um exemplo de um projeto de vida de algum colega que você admira? 6. Nas aulas de projeto de vida no segundo ano que abordava essa temática vínculo social e historicidade, você em nenhum momento foi incentivado a compartilhar os projetos de vida? 7. Você acredita que os contextos políticos, econômicos e sociais influenciaram e continuam a influenciar a vida dos jovens em diferentes épocas? Como percebe essas influências? 8. Nas aulas de Projeto de Vida, você foi incentivado (a) a criar projetos de vida coletivos, baseados nos valores e referências das juventudes? 9. Quem é a Juventude hoje? O que a juventude consome? 10. Qual história de vida você considera inspiradora? 11. Nas aulas de Projeto de vida, aspectos políticos, regionais, espirituais, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade, foram trabalhados na perspectiva de construção do seu projeto de vida?

APÊNDICE O – DIMENSÃO DE ANÁLISE 4- UNIDADE TEMÁTICA ESTRUTURANTE TRABALHO

ENCONTRO 4 – EIXO ESTRUTURANTE TRABALHO
Objetivo: Compreender a percepção dos estudantes acerca do eixo estruturante trabalho
Metodologia: Roda de conversa
<p>Descrição da atividade proposta - Este encontro do eixo estruturante trabalho foi realizado em dois momentos distintos, onde as discussões levantadas promoveram reflexões importantes sobre o que os discentes pensam e sentem em relação a preparação para o mundo do trabalho e a entrada na Universidade.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual ou quais disciplinas você se identificou no Primeiro ano? 2. Qual ou quais disciplinas você se identificou no Segundo ano? 3. Qual ou quais disciplinas você se identificou no terceiro ano? 4. Em 2022, O Novo currículo de Pernambuco passou a ser implementado nas escolas, tendo como uma das principais mudanças, a diminuição da carga horária de disciplinas como sociologia, filosofia, artes, educação física. De que maneira essa mudança afetou a formação ao longo dos três anos do Ensino Médio? 5. Em qual área de conhecimento você pretende prestar vestibular? 6. Você se sente preparado (a) para passar no vestibular? 7. Você se sente preparado (a) para atuar no mundo do trabalho? 8. Estudar o Ensino Médio junto com o curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas foi importante para você? De que maneira isso pode ajudar no futuro? 9. Considerando que estamos no início do segundo semestre e faltam poucos meses para você concluir o Ensino Médio, reflita e responda quais eram suas expectativas quando entrou no Ensino Médio e como está se sentido agora em relação a essas expectativas. 10. Nas aulas de Projeto de Vida, houve discussão sobre o conceito de trabalho? 11. O que significa empreendedorismo para você? 12. Você acha que o seu projeto de vida está em conexão com projetos de vida dos jovens que estão concluindo o Ensino médio em escolas particulares? 13. Você acha que o sucesso ou fracasso dos projetos de vida depende apenas de você? Ou existem outros fatores que influenciam? De que forma isso acontece? 14. Nessa reta final do Ensino Médio, você se sente emocionalmente preparado (a) para lidar com situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade em relação ao projeto de vida.

APÊNDICE P – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Eixo conceitual: Este eixo dedica-se à análise da base Conceitual da Websérie, verificando sua consonância com as discussões acadêmicas sobre Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Adicionalmente, avalia a pertinência desses debates para a reflexão dos estudantes sobre a construção do projeto de vida no contexto escolar.						
CRITÉRIO	N/A	1	2	3	4	5
O conteúdo da Websérie demonstra aderência ao seu objetivo de contribuir para o debate e a reflexão dos discentes sobre o Projeto de Vida na Educação Profissional e Tecnológica, sendo esta uma produção audiovisual resultante de uma pesquisa acadêmica?						
Você percebe que o formato deste Produto educacional se configura como uma ferramenta potente para exibição e debates na escola acerca dos eixos estruturantes impostos na unidade curricular Projeto de Vida, de acordo com o novo currículo de Pernambuco?						
Você sente que as perguntas relacionadas a conceitos como educação integral, diversidade, autoconhecimento, trabalho, contextos sociais e comunitários foram compreendidos e respondidos com facilidade pelo grupo focal?						
A proposta conceitual do PE apresenta-se como relevante e contribui como uma possibilidade a ser adotada para a Educação Profissional e Tecnológica e servir como instrumento de apoio para professores que atuam com a disciplina projeto de vida?						

SUGESTÕES DE MELHORIA SOBRE O EIXO CONCEITUAL:

Eixo pedagógico: Este eixo dedica-se a analisar se o produto educacional atinge o objetivo de fomentar o debate e a reflexão sobre Projeto de Vida entre os discentes da Educação Profissional e Tecnológica, avaliando a qualidade pedagógica do conteúdo e sua adequação às expectativas do público-alvo.						
CRITÉRIO	N/A	1	2	3	4	5
O PE alinha-se ao processo educacional, sendo um instrumento relevante para as práticas pedagógicas profissionais, especialmente aquelas que utilizam a produção audiovisual como estratégia de debate sobre temas relevantes aos discentes?						
O PE promove a reflexão e o debate sobre o Projeto de Vida entre os estudantes da EPT, incentivando-os a aprofundar a temática em sua formação e constituindo-se como um importante recurso de apoio pedagógico?						
Do ponto de vista educacional, a Websérie, ao promover o debate sobre Projeto de Vida, estimula os profissionais da EPT a refletir sobre novas abordagens pedagógicas e a desenvolver recursos que ampliem a discussão sobre o tema? professores que atuam com a disciplina projeto de vida?						
Você percebe que o Produto educacional, para além de promover a reflexão dos discentes sobre os eixos estruturantes abordados, pode contribuir também para pensar sobre escolhas envolvendo o universo acadêmico e profissional?						

SUGESTÕES DE MELHORIA SOBRE O EIXO PEDAGÓGICO:

Eixo comunicacional: O presente eixo investiga a dimensão comunicacional da Websérie, com ênfase na articulação entre imagem e som, como suporte dialógico, visando à facilitação da compreensão e à promoção da atratividade do produto educacional junto ao público-alvo, constituído por discentes da EPT.						
CRITÉRIO	N/A	1	2	3	4	5
O Episódio 1 da Websérie apresenta uma sequência narrativa lógica dos temas, facilitando o acompanhamento e a compreensão do conteúdo ao longo dos episódios pelos discentes da EPT?						
As perguntas realizadas no decorrer de cada episódio foram facilmente assimiladas pelos discentes, facilitando o debate entre os participantes do grupo focal?						
Os recursos visuais da Websérie, como imagens, efeitos, transições, contribuem para a estética do produto e tornam a experiência mais atraente para os discentes da EPT?						
Os episódios que compõem a Websérie, tem duração máxima de até 15 minutos, cada. Considerando isso, é possível verificar conexão entre eles, resultando numa produção audiovisual concisa e coesa, do ponto de vista da comunicação da mensagem?						
Tendo em vista que a Websérie está disponível no youtube, você acredita que este canal de comunicação facilita o acesso aos conteúdos abordados e permite feedback qualificado dos discentes participantes, de professores e do público em geral?						

SUGESTÕES DE MELHORIA SOBRE O EIXO COMUNICACIONAL:

SUGESTÕES DE MELHORIA DO PRODUTO EDUCACIONAL DE FORMA GERAL:

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO E TURISMO
DE OLINDA - FACOTTUR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NOVO ENSINO MÉDIO E A EPT: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A À CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETOS DE VIDA

Pesquisador: VALERIA PEREIRA FAGUNDES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 78912023.6.0000.0127

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.951.112

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa para do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE.

Título: NOVO ENSINO MÉDIO E A EPT: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A À CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO QUE ORIENTA A UNIDADE CURRICULAR PROJETOS DE VIDA.

Orientadora: Profa. Dra. Edlamar Oliviera dos Santos.

Discente: VALÉRIA PEREIRA FAGUNDES.

Local do estudo: Escola Técnica Estadual Porto Digital, situada na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco.

Desenho do estudo: pesquisa de natureza qualitativa.

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387

Bairro: BAIRRO NOVO

CEP: 53.030-010

UF: PE

Município: OLINDA

Telefone: (81)99217-1071

E-mail: comite.etica@facottur.org

FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO E TURISMO
DE OLINDA - FACOTTUR



Continuação do Parecer: 6.951.112

População-Alvo: A amostra será de 10 (dez) participantes, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Porto Digital.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar as percepções dos estudantes da Escola Técnica Porto Digital sobre os conteúdos abordados na unidade curricular Projeto de Vida, no âmbito do Novo Ensino Médio.

Objetivos específicos:

Compreender de que forma se deu a implementação do Novo Ensino Médio em Pernambuco;

Levantar as percepções dos estudantes sobre a concepção de formação da unidade curricular projeto de vida;

Produzir um documentário com os estudantes acerca das percepções sobre a implementação do Novo Ensino Médio e a concepção de formação da unidade curricular Projeto de Vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Cita a Resolução nº 510/2016 e a Resolução nº 466/2012.

Os pesquisadores apresentam os riscos e apresentam adequadas situações para identificação precoce e minimização das consequências à integridade dos participantes de pesquisa.

Os benefícios foram apresentados e são indiretos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trata de um tema relevante, atual e de interesse social e político.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados.

Informamos, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387

Bairro: BAIRRO NOVO

CEP: 53.030-010

UF: PE

Município: OLINDA

Telefone: (81)99217-1071

E-mail: comite.etica@facottur.org

FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO E TURISMO
DE OLINDA - FACOTTUR



Continuação do Parecer: 6.951.112

participante (item V.3., da Resolução CNS/MS No 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2237442.pdf	11/07/2024 21:30:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADETALHADO.pdf	11/07/2024 21:27:05	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAODEIMAGEM ESOM.pdf	11/07/2024 21:19:56	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito
Outros	RESPOSTAASPENDENCIAS.pdf	11/07/2024 21:16:54	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	11/07/2024 21:09:28	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/07/2024 21:08:19	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito
Outros	LattesValeriaPereiraFagundes.pdf	10/04/2024 15:50:38	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito
Outros	LattesEdlamarOliveiradosSantos.pdf	10/04/2024 15:50:01	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSOECONFIABILIDADE.pdf	10/04/2024 15:46:28	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito
Outros	CARTEANUENCIAESCOLA.pdf	15/12/2023 11:25:39	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	12/12/2023 16:10:26	VALERIA PEREIRA FAGUNDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387
Bairro: BAIRRO NOVO **CEP:** 53.030-010
UF: PE **Município:** OLINDA
Telefone: (81)99217-1071 **E-mail:** comite.etica@facottur.org

ANEXO B - PRODUTO EDUCACIONAL