



MICHELA AUGUSTA DE MORAES E SOUSA

***JUVENTUDES E A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA EM UMA
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE CATALÃO-GO***

CATALÃO
2020

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

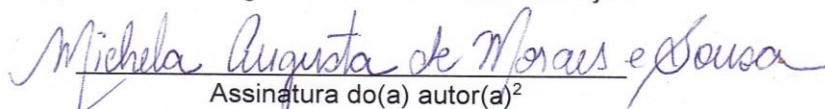
Nome completo do(a) autor(a): Michela Augusta de Moraes e Sousa

Título do trabalho: *JUVENTUDES E A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE CATALÃO-GO*

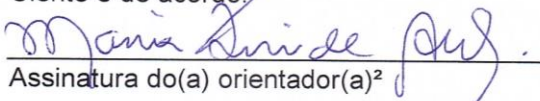
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 20 / 03 / 2020

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento. Imagens coladas não serão aceitas.

MICHELA AUGUSTA DE MORAES E SOUSA

***JUVENTUDES E A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA EM UMA
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE CATALÃO-GO***

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da natureza.

Orientadora: Prof. Dr. Maria Zenaide Alves.

CATALÃO

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SOUSA, MICHELA AUGUSTA DE MORAES

JUVENTUDES E A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE CATALÃO-GO [manuscrito] / MICHELA AUGUSTA DE MORAES SOUSA. - 2020.

156 f.

Orientador: Profa. Dra. MARIA ZENAIDE ALVES.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. Juventude. 2. Projetos de vida. 3. Escola em Tempo Integral. I. ALVES, MARIA ZENAIDE, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE MICHELA AUGUSTA DE MORAES E SOUSA.

Aos onze de março de dois mil e vinte, às 14h na Sala 01 do Bloco H - Universidade Federal de Goiás (RC/UFG)/Universidade Federal de Catalão (UFCAT) Em transição", reuniram-se os componentes da banca examinadora, os professores MARIA ZENAIDE ALVES - PPGEDUC/UFG/RC - Orientadora; JULIANA PEREIRA ARAÚJO - PPGEDUC/UFG/RC - Membro Interno; JUAREZ TARCÍSIO DAYRELL - UFMG - Membro Externo para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de MICHELA AUGUSTA DE MORAES E SOUSA, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da UFG-RC/UFCAT Em transição, com trabalho intitulado "JUVENTUDES E A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE CATALÃO-GO". A sessão foi aberta pela presidenta/e da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a/ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca [não/fizeram] sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os/as arguidores/as atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional

Catalão/UFCAT Em transição. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT Em transição, onze de março de dois mil e vinte.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Ata de Defesa de Dissertação ATA DE DEFESA 104 (1218183) SEI
23070.011839/2020-05 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Presidenta**, em 11/03/2020, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Pereira De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2020, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JUAREZ TARCISIO DAYRELL, Usuário Externo**, em 11/03/2020, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 11/03/2020, às 21:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1218183** e o código CRC **0E198EEE**.

Referência: Processo nº 23070.011839/2020-05 SEI nº 1218183

“A liberdade não é apenas a oportunidade de fazer o que queremos;
nem é apenas a oportunidade de escolher entre alternativas fixas.

A liberdade é, em primeiro lugar,
a possibilidade de reformular as escolhas existentes,
discuti-las -- e então, a oportunidade de escolher.”

(MILLS, 1982, p. 189)

AGRADECIMENTOS

“A gratidão não é tão-somente um sentimento, é algo que exige o reconhecimento de que houve alguém que nos presenteou de algum modo com a sua bondade, que foi algo intencional, e que até poderá ter tido custos pessoais, e ainda que o dito ‘presente’ tem valor para o seu receptor”.

(VASCONCELOS ALVES, 2010, p. 04)

À Deus, pelo dom da vida, pelo desenvolvimento intelectual e pelo equilíbrio espiritual.

Aos meus pais, pelas orações, conforto e consolo nas horas difíceis.

Aos meus filhos, Virgínia e Otávio Henrique, pela experiência de conviver com jovens e pelo apoio e incentivo.

Ao Soniély, pela paciência, auxílio, e por acreditar em minhas competências e habilidades.

Aos meus colegas de profissão, por partilharem de uma luta de resistência por uma educação de qualidade.

Aos meus colegas do CEPI, pelo incentivo e torcida.

Aos meus amigos da SEDUCE, por contribuírem para que eu pudesse usufruir do direito da Licença para Aprimoramento, em especial, ao Prof^o Marcos das Neves.

À direção do Colégio onde desenvolvemos a pesquisa, pela permissão e recepção.

Aos jovens participantes da pesquisa, pelo desprendimento em, espontaneamente, atender meu convite.

Aos meus colegas de Mestrado, que partilharam das mesmas dificuldades durante o curso, mas também colheram vitórias e aprendizado. Em especial, aos meus colegas de turma, Nelson Martins, Luciene Vieira, Carolina Cardoso, Rosane Nascimento, Ingrid Oliveira, Quênia Moreira, Scarlet Alves, Geize Ribeiro e Wilans Silva, por andarem juntos partilhando experiências e conhecimento.

Aos meus professores de toda vida, que contribuíram para minha formação acadêmica, e também para a minha construção como sujeito dentro da sociedade.

Aos meus professores de Mestrado, que me possibilitaram trazer à tona, depois de muitos anos fora da universidade, a visão acadêmica, enriquecendo, assim, minha experiência, por meio do despertar teórico-prático. Em especial, aos professores da minha linha de pesquisa: Prof.^a Dr.^a Selma Martines Peres, Prof.^o Dr. ^o Wender Faleiro, Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lopes Rossi e Prof.^a Dr.^a Maria Zenaide Alves.

À Prof.^a Dr.^a Juliana Pereira de Araújo, que não só aceitou participar da minha Banca de Qualificação e Defesa, mas também, ao longo do curso, contribuiu com minhas construções metodológicas e com meus estudos sobre as juventudes.

Ao Prof.^o Dr. Juarez Tarcísio Dayrell, que conheci em minhas pesquisas, por meio de sua literatura, me apaixonei e tive a grata satisfação de tê-lo também em minha Banca de Qualificação e de Defesa, contribuindo, ainda mais, para o desenvolvimento de meu trabalho acadêmico.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Zenaide Alves, por acreditar em minha capacidade para desenvolver uma pesquisa sobre um tema tão desafiador, por contribuir, o tempo todo, na construção de meus conceitos e aprofundamento de meus conhecimentos, e por ser meu ponto de apoio durante toda a caminhada.

Aos demais, que direta ou indiretamente partilharam desse momento tão especial em minha vida, auxiliando, consolando, incentivando...meus agradecimentos.

RESUMO

Os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral (CEPIs) começaram a funcionar no estado de Goiás a partir de 2013, e trouxeram mudanças significativas ao currículo do Ensino Médio, entre elas, a inclusão da disciplina “Projeto de Vida”. Esta dissertação objetivou analisar os sentidos atribuídos a essa disciplina, em uma Escola em Tempo Integral (ETI), no município de Catalão. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve, como base metodológica, o estudo de caso (YIN, 2003), e as principais fontes de produção de dados foram: análise documental, observação e entrevistas, ancoradas em Bardin (1977) e Lüdke e André (1986). Inicialmente foram analisados os documentos institucionais; em seguida, foi aplicado um questionário com os jovens, por meio do qual traçamos o perfil dos estudantes; por fim, entrevistamos um grupo de jovens da 2ª série do ensino médio, além do professor da disciplina. O referencial teórico está fundamentado nos estudos da juventude, em especial, naqueles que dialogam com ensino médio, projetos de vida e escola em tempo integral, como: Abramo (2005), Lèon (1996), Dayrell (2003, 2012), Alves (2015) e Melucci (1997); Krawczvk (2008, 2014), Arroyo (2014), Corti (2014), Ribeiro (2019), entre outros. Pela análise dos dados, identificamos pelo menos três sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida: a) a disciplina é compreendida no sentido burocrático, focada no produto e nas necessidades sociais; b) a disciplina é compreendida no sentido formativo, focada no sujeito e na reflexão de suas necessidades e c) a disciplina é compreendida no sentido libertador, possibilitando um momento de fuga e descontração à rotina estressante dos jovens estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude; Projetos de vida; Escola em Tempo Integral.

ABSTRACT

The Full-Time High School Centers (CEPIs) started operating in the state of Goiás in 2013, and brought significant changes to the High School curriculum, including the inclusion of the subject “Life’s Project”. This dissertation aimed to analyze the meanings attributed to this discipline, in a School in Full Time (ETI), in the municipality of Catalão. The qualitative research was based on a case study (YIN, 2005), and the main sources of data production were: document analysis, observation and interviews, anchored in Bardin (1977) and Lüdke and André (1986). Initially, institutional documents were analyzed; then, a questionnaire was applied with the young people, through which we traced the profile of the students; finally, we interviewed a group of young people from the 2nd grade of high school, in addition to the teacher of the discipline. The theoretical framework is based on youth studies, especially those that dialogue with high school, full-time life and school projects, such as: Abramo (2005), Lèon (1996), Dayrell (2003, 2012), Alves (2015) and Melucci (1997); Krawczvk (2008, 2014), Arroyo (2014), Corti (2014), Ribeiro (2019), among others. By analyzing the data, we identified at least three meanings attributed to the Life’s Project discipline: a) the discipline is understood in the bureaucratic sense, focused on the product and social needs; b) the discipline is understood in the formative sense, focused on the subject and in the reflection of his needs and c) the discipline is understood in the liberating sense, allowing a moment of escape and relaxation from the stressful routine of young students.

KEYWORDS: Youth; Life’s Project; Full-time school.

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEPI: Centro de Ensino em Período Integral

CRE: Coordenação Regional de Educação

CRECE: Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte

EF: Ensino Fundamental

EJA: Ensino Jovem e Adulto

EM: Ensino Médio

GDPI: Gratificação de Dedicção Plena e Integral

ICE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

NTE: Núcleo de Tecnologia Educacional

PPP: Projeto Político Pedagógico

PV: Projeto de Vida

SciELO: Scientific Electronic Library Online

SEDUCE: Secretaria de Educação Cultura e Esporte

SINAJUVE: Sistema Nacional de Juventude

SRE: Secretaria Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Apresentação do tema.....	15
Motivações e Justificativas.....	23
CAPÍTULO I – DA TEORIA À PRÁTICA: o percurso.....	35
1.1 Caminhos teóricos.....	36
1.1.2 Definindo Juventude.....	38
1.1.3 Os Projetos de Vida.....	42
1.2 Caminhos metodológicos.....	46
1.2.3 Fase exploratória e trabalho de campo.....	50
CAPÍTULO II – DO IDEAL AO REAL: o Ensino Médio no Brasil.....	57
2.1 O Ensino Médio e sua identidade.....	60
2.2 Os Centros de Ensino em Tempo Integral (CEPI) e o tempo de ser jovem.....	67
2.3 Em Goiás, dois programas, duas concepções e o jovem estudante na linha de frente.....	71
CAPÍTULO III – DO CONTEXTO ÀS RELAÇÕES: a escola pesquisada.....	76
3.1 Conhecendo a Escola.....	76
3.2 A escola e seus documentos institucionais.....	83
3.3 Os jovens na escola.....	89
3.4 Os jovens da escola.....	93
CAPÍTULO IV – DOS SENTIDOS À REALIZAÇÃO: a disciplina Projeto de Vida.....	105
4.1 Os sentidos da disciplina PV para a instituição.....	109
4.1.1 A disciplina PV no sentido burocrático.....	112
4.1.2 A disciplina PV no sentido formativo.....	118
4.2 Os sentidos da disciplina PV para o Professor da disciplina.....	120
4.2.1 O enlace dos sentidos burocrático e formativo.....	123
4.3 Os sentidos da disciplina PV para os jovens estudantes.....	131
4.3.1 O sentido libertador da disciplina PV.....	133
4.3.2 O sentido formativo da disciplina PV.....	136
4.3.3 O sentido burocrático da disciplina PV.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147

INTRODUÇÃO

“Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei
Os mais belos montes escalei, nas noites escuras de frio chorei...”
(ESTRADA – CIDADE NEGRA)

A música “Estrada”, composta por Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama, e cantada pelo grupo Cidade Negra, evidencia as muitas situações que experienciamos em nossa vida, e que somente nós podemos contar. Experiências alegres, tristes, caminhos longos e, às vezes, penosos, vitórias, mas, sem dúvidas, situações que nos tocaram (LAROSSA, 2004) e contribuem para formação do nosso “eu” e para o modo como nos relacionamos na sociedade. Falar de projetos de vida e juventude sempre aguça nossas lembranças e retoma partes do nosso passado, de nossas experiências e vivências, seja no âmbito escolar, ou mesmo, em nosso cotidiano familiar, nos espaços que frequentamos, nos grupos dos quais participamos, e em como se deram nossas escolhas e condutas nos vários momentos da vida.

Esta pesquisa nasceu do interesse de uma mestranda e sua orientadora em se debruçarem sobre os estudos da juventude e seus projetos de vida. Porém, antes de se tornar uma pesquisa intencionalmente direcionada, a intimidade com o tema já se construía inconscientemente em meu percurso, em minha trajetória profissional, em minha história de vida como mãe, filha, estudante... E foi recorrendo a essas lembranças que me permitiram chegar “até aqui” que, em sintonia com as leituras dos teóricos, e com um novo olhar atento aos detalhes, eu pude compor, aos estudos da juventude, minha contribuição por meio desta pesquisa.

Principio esta dissertação apresentando o tema e contando como se desenvolveu meu interesse pelas discussões que delimitaram o objeto de pesquisa. Para expor as motivações e justificativas que me direcionaram na elaboração dessa pesquisa, e me fortaleceram no processo de demarcação do meu perfil de pesquisadora, faço uso

da 1ª pessoa do singular, já que menciono momentos particulares vividos exclusivamente por mim. Também procurei manter uma linguagem não sexista, visando promover a igualdade de gênero e a desconstrução do masculino como universal.

Apresentação do tema

“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.
(FREIRE, 1994)

Nos últimos anos, têm sido implantadas, no Brasil, diversas políticas educacionais voltadas para a criação de escolas em tempo integral, em todos os níveis de ensino. Apesar dos embates e repercussões, esse modelo de ensino vem crescendo no país, estendendo seus impactos, até mesmo, na mais recente Reforma do Ensino Médio, em que a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola foi proposto, progressivamente, por meio da Lei nº 13.415/17¹, para uma carga horária mínima de mil e quatrocentas horas anuais, além de ter a sua Matriz Curricular repensada para atender esse tempo de permanência.

O Estado de Goiás foi um dos estados que se adiantou à proposta de escola em tempo integral no Ensino Médio, criando, em 2012, por meio da Lei nº 17.920/12², os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), e que, por meio da Lei nº 19.687/17³, posteriormente, se estendeu também ao Ensino Fundamental.

¹ BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 08/02/2019.

² BRASIL. **Lei nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012**. Revogado pela Lei nº 19.687, de 22-06-2017, art. 12. Revogada pela nº 18.671, de 13-11-2014. Revogada pela Lei nº 19.687, de 22-06-2017, art. 12. Substituída pela Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017. In: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21560. Acesso em 08/02/2019.

³ BRASIL. **Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017**. as Unidades Escolares de Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, previstas nas Leis nos 17.920, de 27 de dezembro de 2012, 18.513, de 09 de junho de 2014, 18.671, de 13 de novembro de 2014, e 18.167, de 25 de

Conforme os documentos institucionais da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Goiás (SEDUCE), o Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) surgiu como um modelo pedagógico diferenciado, trazendo, em sua concepção, além da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, uma proposta alicerçada no jovem e em seus projetos de vida. Nessa perspectiva de trabalho, os projetos de vida visam, segundo o Material do Educador, disponibilizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), levar o jovem:

não apenas a despertar sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e que pessoa pretende ser, mas a agir sobre tudo isso, ou seja, identificar as etapas a atravessar e mobilizá-lo a pensar nos mecanismos necessários (MATERIAL DO EDUCADOR, 2016, p. 07).

Também, segundo a SEDUCE⁴, a proposta de ser um modelo pedagógico diferenciado teve o objetivo de responder “às demandas do Pacto pela Educação⁵ do Estado de Goiás atendendo as unidades de ensino com melhoria da infraestrutura, valorização do profissional e ensino de excelência”. O *site* da Secretaria de Educação assinala que o Pacto pela Educação⁶ seria um compromisso que todos os goianos deveriam assumir juntamente com os estudantes para melhorar a educação em Goiás. O Pacto tinha como objetivo traçar diretrizes para uma reforma educacional que, segundo o *site*, iria: “promover avanços e um grande salto de qualidade na Educação do nosso Estado”. Continha 25 ações de grande impacto, divididas em cinco pilares: a) valorizar e fortalecer o profissional da educação; b) adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; c) reduzir significativamente a desigualdade educacional; d) estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e) realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Algumas dessas ações

setembro de 2013, passam a ser denominadas Centros de Ensino em Período Integral e a compor o Anexo I desta Lei. In: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21560. Acesso em 08/02/2019.

⁴<http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx> Acesso em 02/05/2018.

⁵ <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/default.asp>. Acesso em 05/02/2019.

⁶ O Pacto pela Educação em Goiás fez parte da adesão do estado ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, e que representou a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. In: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101. Acesso em 02/08/2019.

foram colocadas em prática, como, por exemplo: eleições para diretores, formação para professores, tutoria pedagógica nas escolas, criação das escolas em tempo integral, prêmio escola, bônus para os professores, meritocracia na escolha de cargos, entre outras.

No entanto, nem todas as ações colocadas em prática tiveram continuidade, e as que tiveram, nem todas ocorreram a contento, como é o caso da implantação das escolas em tempo integral, que deveriam ser complementadas com ações subsequentes, como, por exemplo, reforma e adequação das escolas, o que não aconteceu. Assim, o Pacto pela Educação em Goiás teve, em seu início, algumas ações implementadas, entre elas, as escolas em tempo integral, mas perdeu o foco e se desestruturou conforme outros Secretários da Educação e/ou partidos políticos assumiram a pasta e voltaram sua atenção para outras políticas públicas.

Além de ser uma das ações do Pacto pela Educação, a ideia da implantação da escola em tempo integral em Goiás foi uma parceria entre o Governo de Goiás, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), - atual SEDUCE, com o ICE, uma instituição que se define em seu *site* institucional como “sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife”. A instituição defende que:

o projeto de vida é a solução central para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas pretendem ser. (ICE, BRASIL, 2017)

A SEDUCE, através do Programa Novo Futuro⁷, se apropriou dessa ideia do ICE para construir a proposta dos CEPIS, que foi apresentada e inserida no contexto das escolas pelos profissionais da SEDUCE, por meio de uma formação inicial com os

⁷A SEDUCE implantou o programa Novo Futuro, que visa à ampliação do tempo escolar com qualidade para atender estudantes do Ensino Médio, na perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e qualificado em acordo com o artigo 2o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei no. 9.394/1996). Fonte SEDUCE Goiás. In: https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_GOIAS.pdf. A dissertação de Rodrigues (2016) retrata em detalhes como se deu a implantação do Programa Novo Futuro para conhecimentos mais específicos.

professores que iriam trabalhar no novo projeto. Esse ideal de projeto escolar da “escola da escolha”, propôs, além da ampliação do tempo escolar, a sugestão de ser, segundo a SEDUCE⁸, “um modelo pedagógico diferenciado baseado em várias experiências de sucesso no País”. Apesar de constar no *site* do ICE, na Aba > Parceiros a logomarca do Estado de Goiás, como Instituição parceira, as informações sobre como se deu o convênio com a SEDUCE não foram encontradas nesse *site*, assim como, também, não nos foi fornecido, na SEDUCE, ou mesmo, na CRE, antiga Subsecretaria Regional de Educação, nenhum documento que definiu os termos desse acordo.

Os CEPIs de Ensino Médio, implantados no Estado de Goiás, oferecem, em seu modelo curricular, aulas mescladas em um currículo constituído pelo Núcleo Básico Comum e pelo Núcleo Diversificado. O Núcleo Básico Comum segue aquele instituído para o Ensino Médio das escolas regulares do Estado de Goiás. O Núcleo Diversificado passou a ser composto por disciplinas que propõem o desenvolvimento de uma juventude criativa, participativa e atuante, com práticas que possibilitam aos estudantes a proatividade em suas ações, na vida pessoal e na comunidade onde estão inseridos.

O diferencial dessa instituição se estabeleceu exatamente pela apresentação da disciplina Projeto de Vida (PV) e pela defesa de que:

o projeto de vida é a solução central para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas pretendem ser. (SITE ICE)

O conceito de projetos de vida não é um fenômeno natural que os indivíduos carregam consigo espontaneamente, ele se constituiu dentro de um padrão cultural que passou a vigorar recentemente, em nossa sociedade, permeado pelo aumento da expectativa de vida, e somado aos vários avanços tecnológicos que permitiram aos indivíduos que o futuro pudesse ser moldado e melhor aproveitado (OLIVEIRA, 2015). Partindo deste pressuposto,

o termo projetos de vida se configura como uma construção social que atende a uma necessidade circunscrita a um modelo de sociedade, em

⁸<http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx> Acesso em 02/05/2018.

que os indivíduos podem ter acesso ou não a esta concepção de organização de suas existências. (OLIVEIRA, 2015, p. 89)

Nessa perspectiva observa-se que tem se tornado comum nas escolas, especialmente, nas de Ensino Médio, o uso da expressão Projeto de Vida ou projeto(s) de vida, para definir a construção dos caminhos de escolhas profissionais dos jovens estudantes. Essa expressão tem aparecido como tema de discussão, ou até mesmo, como disciplina orientadora nas turmas de Ensino Médio, por se julgar que, na juventude, seja o momento considerado propício para a construção das escolhas, e que a escola pode contribuir nessa trajetória.

Sendo o jovem e seu Projeto de Vida a centralidade do modelo de escola em tempo integral, toda concepção de princípios e metodologias, bem como a concepção da prática pedagógica e a indicação de estratégias para operar o currículo foram viabilizados para conduzir o jovem no processo de construção de sua independência, através de disciplinas que promovam a criatividade e a autonomia do jovem, numa articulação das premissas do CEPI: Ser, Fazer, Conhecer e Conviver. Compreender esse jovem, e como ele concebe esse modelo centrado nos projetos de vida, a partir de sua independência, se tornou um motivo de reflexão dentro do que se propõe a disciplina Projeto de Vida (PV).

A disciplina PV é aplicada na 1ª e 2ª séries do Ensino Médio da escola em tempo integral e se propõe a ajudar o jovem a desenvolver o conhecimento de si próprio e seu relacionamento com o outro, em busca de sua autonomia e estabelecimento na sociedade, como sujeito integral, consciente de seus deveres e direitos. Aguça-nos, porém, compreender como uma disciplina, curricularizada, e com aulas pré-definidas, consegue ajudar o jovem a reconhecer-se como “alguém” com conhecimentos, experiências e cultura significantes dentro do contexto social. Olhar para esse jovem sem (pré)conceitos, com um olhar intenso e particular, reconhecendo a importância do que é ser jovem e como responder aos seus anseios, é um projeto desafiador, dentro de um contexto de disciplina, que requer um estudo mais profundo e próximo do cotidiano escolar.

Para que a disciplina PV consiga alcançar o jovem e mobilizá-lo ao que se propõe, é necessário um movimento na compreensão do conceito de juventude, entender esse jovem que adentra a escola. Segundo Léon (2005), o conceito de juventude passa por um enquadramento histórico, que responde a mudanças sociais e se apresenta como um período da vida que requer um olhar especial, pois é o momento em que o sujeito toma suas decisões e começa a se sentir parte da sociedade. Dialogando com este entendimento, a juventude é considerada um momento da vida que se manifesta de maneiras diferentes em cada indivíduo, pois está ligada a questões específicas de vida, às amizades, à religião, às características físicas, ao partido político, às questões financeiras, à formação familiar, tudo implica em estilos de vida diferenciados, com anseios e projetos de vida diferentes. Portanto, auxiliar o jovem a construir seus projetos de vida pressupõe conhecimento íntimo de sua realidade, dos seus anseios e de suas dificuldades.

De acordo com Dayrell (2013), ao ingressar no Ensino Médio, o jovem vive uma tensão que se constrói em torno do “ser jovem” e do “ser aluno”. Estando o jovem imerso em tantas escolhas, e, ao mesmo tempo, em tantas interrogações, a disciplina PV seria uma oportunidade da escola em tempo integral auxiliar os jovens estudantes a se reconhecerem como parte da sociedade, e a conhecerem suas habilidades, suas características e suas limitações, procurando, assim, compreender seu presente, buscando respostas para construir seu futuro.

No entanto, vivendo em uma sociedade tão desigual, com tantos problemas de ordem social e econômica, atender e entender os jovens, em meio à diversidade que marca a condição juvenil, não é tarefa fácil para a escola pública, mesmo com uma proposta de atendimento em tempo integral, e com disciplinas que propõem a comunicação entre a escola, o mundo particular e peculiar de cada estudante e a comunidade. Esse é um desafio que nos gerou algumas indagações:

A escola em tempo integral consegue receber as diversidades e transformá-las em oportunidades iguais para todos? A disciplina Projeto de Vida consegue construir no jovem a visão de “quem ele é” e “quem quer ser”? O jovem da escola em tempo integral

consegue ser criativo, participativo e atuante? Qual o sentido de uma disciplina criada para discutir o futuro dos jovens?

Diante de todas essas indagações, e não podendo responder a todas em uma só pesquisa, uma questão em particular ganhou mais consistência, e foi na busca de respostas a ela que problematizamos a situação do jovem na escola em tempo integral em relação à contribuição da disciplina PV. Partindo do pressuposto de que uma das ações da escola é auxiliar os jovens a elaborar, ao final da 2ª série, um plano de ação que contemple metas para alcançar seus projetos de vida, a nossa pergunta de pesquisa foi: quais os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida, presentes nos documentos institucionais do CEPI, nas aulas de Projeto de Vida, e na visão dos jovens estudantes da 2ª série do Ensino Médio?

Reconhecendo a importância da discussão dos projetos de vida, e considerando que essa é uma questão ainda pouco explorada dentro das escolas que se propõem a trabalhar com o tema, a nossa pergunta de pesquisa nos conduziu ao nosso objetivo geral de analisar os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida, presentes nos documentos institucionais do CEPI, nas aulas de Projeto de Vida, e na visão dos jovens estudantes da 2ª série do Ensino Médio desta instituição, buscando, assim, contribuir com o debate acerca do tema, e com a construção dessa política educacional.

Para completar cada etapa dessa análise, objetivos específicos foram cumpridos, visando alcançar esse objetivo maior. O primeiro objetivo específico foi de identificar e problematizar os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida, nos documentos institucionais que regem a proposta do CEPI, e nas aulas de Projeto de Vida, procurando encontrar nas análises documentais e na análise da execução das aulas a(s) concepção(ões) que rege(m) a construção pedagógica dessa escola. O segundo objetivo específico foi traçar, por meio de questionário e observações, o perfil do jovem estudante da 2ª série do Ensino Médio do CEPI, matriculado na escola em 2019, buscando elementos que contribuíssem para as análises em busca da resposta à pergunta de pesquisa. O terceiro objetivo específico foi, então, conhecer, por meio de entrevistas semiestruturadas, o ponto de vista dos jovens estudantes da 2ª série do Ensino Médio do

CEPI, sobre a disciplina Projeto de Vida, e como eles percebem a contribuição dessa disciplina nos seus projetos de vida.

Os referenciais teóricos foram construídos com base nos estudos da sociologia da juventude, dos projetos de vida e da escola em tempo integral, acessando, entre outros autores, Alves (2013, 2015), Abramo (2015), Dayrell (2013), Freire (1994), Léon (2005), Teixeira (1971), Velho (2003), Moll (2012), além das Leis, documentos e *sites* institucionais que constroem a proposta do CEPI, e que auxiliaram na pesquisa.

Para a escrita da dissertação, optamos em dividir o texto em quatro capítulos:

Construímos a Introdução, expondo o tema, delimitando o problema de pesquisa e os objetivos, geral e específicos, deixando o leitor consciente do campo em que adentramos, e dos objetivos que nos levaram até ele. Também, procuramos esclarecer as motivações e as justificativas que nos impulsionaram a tal pesquisa, uma vez que elas foram a mola propulsora para o início dos estudos, e o que nos manteve firmes durante todo o processo de construção da dissertação.

No Capítulo I, delineamos os caminhos teórico-metodológicos sobre os quais nos embasamos, partindo da construção de nossas concepções teóricas sobre a escola em tempo integral, sobre a juventude e seus projetos de vida até chegar à prática, com um percurso metodológico que desenvolveu a fase exploratória, o trabalho de campo, a obtenção e a análise de dados, explicitando, em etapas, como foi realizado o trabalho.

No Capítulo II, discutimos os caminhos de construção das políticas públicas para o Ensino Médio, na perspectiva dos jovens estudantes do CEPI, procurando abordar o que os documentos propõem de ideal, partindo do que está prescrito nos documentos e do que os jovens estudantes percebem na realidade, do que eles vivenciam no dia a dia da escola, como vem acontecendo a formação desses jovens inseridos no espaço escolar em tempo integral.

No Capítulo III, apresentamos a escola analisada a partir dos seus contextos até as suas relações, procurando mostrar o dia a dia da escola, sua história de construção e

os novos desafios e dilemas de se contemplar dois programas: o modelo em tempo integral e o convênio com a polícia militar.

No Capítulo IV, tratamos dos sentidos estabelecidos à disciplina PV, nos documentos institucionais, passando pelas vozes do professor da disciplina PV e dos jovens estudantes. Construimos nossas categorias de análises com base no que disseram os documentos e as entrevistas, procurando discutir e refletir sobre os sentidos da disciplina PV, e como ela contribui no desenvolvimento dos projetos de vida dos jovens estudantes.

Motivações e Justificativas

Cursei minha Educação Básica entre as décadas de 80 e 90, em escolas da rede pública de ensino de Goiás, salvo dois anos que estudei em uma escola da rede privada, por meio de bolsa parcial. Tive uma infância normal, para uma criança de cidade do interior de minha época, quando os recursos eram escassos, a pouca tecnologia existente só chegava até os mais ricos, e a infância se dividia entre as brincadeiras de rua com os amigos e a escola. Filha de mãe professora, alfabetizadora, e pai autônomo, que, mesmo sem muito estudo, sabiam fazer de tudo para sobreviver. Cresci ouvindo-os dizer que “o estudo é a única saída para uma vida melhor”. Não sei se, por influência ou não, o fato é que sempre gostei de estudar, e fiz dos estudos uma aposta real para melhores condições de vida futura. No entanto, foi justamente em minha juventude, ao findar o Ensino Médio, que percebi que as escolhas nem sempre são feitas por nós. Às vezes somos escolhidos “por um conjunto de fatores com os quais temos de equacionar nossas escolhas e compor trajetórias muitas vezes excludentes socialmente” (LOBATO, 2016, p.215).

Numa sociedade marcada por desigualdades, não tive acesso a um Ensino Médio que me desse uma base para ser aprovada no vestibular do curso que eu desejava, na Universidade para a qual eu gostaria. Fiz o Ensino Médio Técnico em Magistério, e, assim, desprendi-me de um sonho de infância, que era o de estudar moda, e mergulhei na opção que eu tinha naquele momento, ser professora, por não ter condições financeiras de buscar outros sonhos, e, talvez, nem mesmo competências necessárias

para vencer um vestibular e me manter em uma universidade pública fora de minha cidade.

A escolha em seguir a carreira de professora não foi contrária à minha vontade, por gostar de estudar, sempre me dei bem com a educação, me sinto realizada e conquistei uma carreira de sucesso e aprendizado. No entanto, faço questão de registrar que ser professora não era o meu projeto de vida profissional, quando cursava o Ensino Médio, ser professora foi a opção equacionada que me restou naquele momento. Quando me refiro assim, a esse processo de escolha profissional, quero mostrar como a construção social e cultural do nosso país permite exclusões que vão além do campo econômico, perpassando por diversos grupos e por situações variadas, algo de que, muitas vezes, nem nos apercebemos. A minha exclusão se deu, em parte, pela situação econômica, mas se deu, também, por ser interiorana, e não ter tido acesso aos grandes centros, às tecnologias, a cursos de uma segunda língua, a viagens, a uma escola particular, entre outros, o que me proporcionaria ter acesso aos conhecimentos cobrados no vestibular.

Com um curso de Técnico em Magistério e uma Graduação em Letras concluída pela Universidade Pública, me tornei profissional da educação, através de concurso público estadual, em 2001. Tive experiência ministrando aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e no antigo Técnico Profissionalizante em Magistério, sempre com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Trabalhei também em várias escolas da rede privada da cidade de Catalão, com o Ensino Fundamental II e com Cursinhos preparatórios para vestibulares.

Com o crescimento profissional e a troca de experiências, foram surgindo outras oportunidades. Por meio de uma especialização em Informática na Educação, em 2007, tive a oportunidade de entrar no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), um órgão público, com sede em Catalão, mas, subordinado à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SEDUCE), em Goiânia, e que desenvolvia um trabalho de formação de professores para o uso pedagógico das mídias em sala de aula.

O NTE tinha um campo de abrangência de atendimento a duas regionais: a Regional de Catalão, que totalizava dez cidades, e a regional de Pires do Rio, que totalizava cinco cidades. Neste órgão iniciei como professora formadora, visitando todas essas cidades incluídas na regional de atendimento, fazendo o trabalho numa proposta bastante diferenciada da que, até então, eu conhecia, em que o foco não era diretamente o estudante, e sim a formação de professores para trabalhar pedagogicamente o uso das mídias com os estudantes. Também, no NTE, em 2011, depois de ter concluído uma especialização na área de Gestão Educacional, pude candidatar-me ao cargo de Diretora desse órgão, para o qual fui eleita com 70% dos votos válidos, através de um pleito que atingiu as duas regionais: Catalão e Pires do Rio.

O NTE ainda existe, porém, com as várias remodelagens das políticas públicas em cada novo governo, o órgão perdeu força, e, hoje, funciona precariamente, aguardando uma reestruturação por parte da SEDUCE, o que é uma pena, pois realizava um trabalho diferenciado, dando oportunidade aos professores de se aproximarem dos avanços tecnológicos e os utilizarem em seu favor dentro da sala de aula.

No ano de 2015, tive a oportunidade de ocupar o cargo de Subsecretária Regional de Educação, na antiga Subsecretaria Regional de Educação (SRE), hoje, Coordenação Regional de Educação (CRE), regional de Catalão, um cargo de grande visibilidade, que me proporcionou muitas oportunidades, mas que também me trouxe uma percepção maior dos inúmeros problemas que envolvem a educação, e do descaso que, muitas vezes, advém das autoridades responsáveis. Naquela época tive consciência de como fui “oprimida” durante toda minha vida, e do quão difícil é lutar contra um sistema de interesses de poder mais forte do que as individualidades, e sair da posição de opressão (FREIRE, 1994).

Por opção, no ano de 2017, decidi retornar à sala de aula, impotente diante dos discursos dominantes e das forças políticas, pedi exoneração da função de Subsecretária e retornei ao cargo de professora regente, depois de 11 anos em funções administrativas ligadas à formação de professores e gestão. Este retorno à sala de aula acrescentou-me novas experiências ao perfil profissional, que já vinha sendo desenhado em minha

carreira na educação, e, ao mesmo tempo, trouxe-me reflexões pessoais intensas sobre o papel e o perfil da educação pública.

Uma das primeiras situações que observei, ao voltar ao “chão da escola”, foi como a gestão, os professores e os estudantes têm visões diferentes sobre a educação, e como isso reflete no aprendizado. A gestão pensa a educação de maneira administrativa, luta, diariamente, pela oportunidade de alcançar metas, construir uma escola com boa estrutura física, satisfazer os anseios físicos e materiais dos estudantes no que se refere à permanência na escola, lanche, infraestrutura e professor em sala de aula. Os professores veem a educação como uma forma de mudar o mundo. Muitos se dedicam mais do que seria sua obrigação, custeiam, com seu próprio salário, despesas para melhorar suas metodologias de atuação em sala, mas nem sempre acreditam no poder do trabalho que realizam. E os estudantes nem sempre conseguem ver a escola como uma preparação para vida. A distância entre seu modo de viver e os conteúdos que a escola propõe, muitas vezes, não consegue construir relação entre vida real e educação.

Nesse meu retorno à sala de aula, tive a experiência de lecionar a disciplina Projeto de Vida, em uma escola em tempo integral, o que me mostrou como a escola, em muitas circunstâncias, se posiciona distante dos interesses e necessidades dos jovens estudantes, “não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas” (DAYRELL, 2003, p. 50), pouco contribuindo na realização dos anseios desses estudantes. Ao lecionar a disciplina, pude me aproximar mais da intimidade desses jovens estudantes, e perceber que eram jovens que se constituíam de experiências de socialização, em contextos sociais múltiplos, com realidades e necessidades diferenciadas, tanto no que se referia aos conteúdos escolares como ao modo de se olhar para seus valores e comportamentos (DAYRELL, 2003), o que me tirou da minha zona de conforto e me fez querer entender melhor essa relação entre o jovem estudante e a escola.

Observando os vários jovens com os quais eu convivia dentro de sala de aula, passei a ter um olhar mais crítico da relação entre a escola e os jovens estudantes que ela propunha alcançar. Em uma escola onde o projeto de Ensino Médio se constrói como diferenciado, e propõe que o jovem construa uma imagem mais afirmativa de si, e

amplie seu presente, se projetando no futuro com uma visão mais segura (MATERIAL DO EDUCADOR), o relacionamento entre ambos deveria romper as barreiras tradicionalistas e conteudistas, gerando uma proximidade e uma compreensão desse jovem, proporcionando crescimento e minimizando desigualdades, o que parecia, a meu ver, ainda não estar ocorrendo ali. Um projeto de escola em tempo integral, focado no autoconhecimento do jovem, e no ponto onde ele deseja chegar, projetado por um “Plano de Ação” que lhe permita entender o processo de busca de sua identidade, parecia estar distante do que se podia abarcar sobre a proximidade do jovem e a compreensão do seu mundo.

Com o material sugerido, para trabalhar a disciplina PV, elaborado pelo ICE⁹, e disponibilizado para a escola em formato digitalizado, contendo 648 páginas, com todas as aulas planejadas e esquematizadas para o professor, iniciei as minhas aulas no CEPI, para alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Insegura com a tarefa que assumia, e, depois de muitos anos fora da regência, apropriei-me do material e utilizei-o como total suporte didático durante o ano de 2017. No entanto, ao longo de alguns meses usando o material, iniciei um processo de reflexão sobre a realidade dos jovens que frequentavam a escola onde eu trabalhava, e sobre o material apresentado. Comecei a perceber que o material nem sempre levava em consideração as vivências dos jovens das classes populares (SOARES, 2017), seu campo de possibilidades (VELHO, 2003) e seus reais projetos, trazendo uma construção didática engessada, e com reflexões que privilegiavam jovens com uma bagagem cultural elitizada.

Um exemplo é uma atividade do material, que deveria ser aplicada em um trabalho em grupo, em que o foco era construir sugestões para a história de Danilo. A atividade parecia interessante, pois buscava ajudar o jovem estudante a reconhecer seus limites, refletir seu lugar na sociedade, na família, na escola e seus planos futuros. No entanto, a história de Danilo não abordava a realidade vivida pelos estudantes das

⁹ Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Entidade sem fins econômicos, criada em 2003, por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola, e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Ver sobre in: <http://icebrasil.org.br/>. Acesso em 02/05/2018.

minhas turmas, era, supostamente, uma história muito fácil de ser completada, baseando-se nos dados apresentados. Ainda que fictícios, os dados da história de Danilo se aproximavam, muito mais, de um jovem de classe média do que dos jovens das classes populares, com interesses elitizados pela construção social, e que propiciavam ao jovem Danilo um futuro promissor e sem muitos percalços:

Danilo é filho único e nasceu em uma família de classe média de uma importante cidade do sul do Brasil. Ele teve uma infância tranquila, brincando com os primos e vizinhos no condomínio onde morava. Anos se passaram e hoje, já um adolescente, ele tem uma vida bastante dinâmica, faz judô, natação, curso de Inglês e, aos domingos, participa de um grupo de música da igreja. Ele é o garoto mais popular da escola, sempre muito comunicativo, vive rodeado de amigos, por esse motivo, foi eleito o líder da sua sala por muito tempo e adora essa função. (MATERIAL DO EDUCADOR, p.33).

Se eu trabalhasse o exemplo citado sem trazer os questionamentos necessários para construir, nos jovens estudantes, a noção de que grande parte dos estudantes de escola pública não vive aquela realidade, eu não conseguiria estabelecer relações que me permitissem conhecer aspectos da vida real de meus jovens estudantes. E ainda poderia trazer constrangimentos àqueles jovens que não se enquadravam naquele modelo de vida supostamente “exemplar”. Assim, por várias vezes, tive que fazer adaptações do material às vivências reais dos jovens estudantes daquela turma.

Compreendendo que a maioria dos jovens estudantes daquela escola pertenciam às classes populares, nos termos definidos por Soares (2017), com uma bagagem cultural diferenciada daquela que, em algumas aulas, propunha o material do ICE, meu grande desafio seria romper a barreira sólida e elevada que separava a cultura prática e oral dos jovens de classes populares que eu tinha em sala e o universo intelectual da cultura elaborada (GIOLO, 2012). Então passei a produzir aulas utilizando uma metodologia que permitisse aos estudantes daquelas turmas compartilharem suas experiências, e que, minimamente, não os colocasse em posição desconfortável diante dos exemplos do material sugerido, fazendo-os reconhecer a riqueza da sua cultura, e podendo construir um elo entre a cultura oral e a cultura elaborada, entendendo que nenhuma delas é mais ou menos importante, mas que ambas trazem significado aos espaços e tempos de nossa vida (FREIRE, 1994; LARAIA, 2001).

O trabalho de conhecer e sentir a essência da juventude dentro da escola onde eu trabalhava, me fez repensar minha atuação como profissional e refletir sobre o alcance dos objetivos da disciplina PV dentro da escola em período integral. O que essa disciplina realmente propunha aos jovens? Para qual tipo de jovem ela foi elaborada? Será que os projetos dos jovens estudantes se restringiam apenas à área profissional? A disciplina PV compreendia a juventude daquela escola, ao sugerir caminhos para construção de seus projetos de vida? Essas indagações me despertaram a conhecer mais sobre as juventudes e seus projetos de vida. Iniciou-se, então, um desejo de me dedicar a uma pesquisa, de cursar o Mestrado em Educação, de buscar conhecimentos que me permitissem melhorar minha postura como professora, e também conhecer melhor os jovens com quem eu lidava.

Procurando saber mais sobre o tema, e, até mesmo, delinear um projeto de pesquisa para o mestrado, busquei listar o que se tinha produzido, cientificamente, até então, e que poderia me auxiliar em busca de respostas para as minhas indagações, e também fornecer conhecimentos para iniciar meu projeto de pesquisa. Optei por consultar publicações eletrônicas de informação técnico-científico disponíveis na *internet*, usando um recorte temporal entre 2010 e 2018. A escolha do recorte temporal foi feita com base na proximidade das discussões contemporâneas sobre a juventude e seus projetos de vida, e por contemplar um recorte de anos, em que a proposta de escola em tempo integral se desenha no Estado de Goiás.

Entre tantos *sites*, disponíveis na *internet*, iniciei minhas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando, individualmente, as palavras “juventude” e “projeto(s) de vida”, fazendo uma busca genérica não delimitando Instituições e nem Programas de atuação. Nesse exercício obtive o número de 535 teses e 1.170 dissertações, que continham em seu título a palavra “juventude”, e 2.098 teses e 1.710 dissertações que continham em seu título a expressão “projeto(s) de vida”.

Como a busca foi feita de maneira geral e sem o uso das aspas, no que se refere à expressão projeto(s) de vida, obtive muitos resultados voltados apenas para palavra “projeto(s)”, sendo vinculada a projetos de arquitetura, projetos sociais, ou projetos

administrativos, o que explica o grande número de pesquisas encontrados com o tema. Mas, ainda assim, obtive também algumas teses e dissertações com o conteúdo voltado para “projeto(s) de vida” como etapas de vida (adolescência, juventude, adultos), e abordando diferentes focos (mulher, escolha profissional, paternidade, maternidade, migração e emigração). Observei também que a expressão “projeto(s) de vida” aparecia associada a outras expressões como, por exemplo, “projetos de futuro”, “ser alguém na vida”, ou ainda “trajetórias de futuro”, o que me levou, posteriormente, a refinar a busca.

Da mesma maneira, observando alguns títulos desse grande número de teses e dissertações encontradas sobre “juventude”, percebi a tamanha riqueza das discussões que estão se construindo em torno do tema, e como essa “juventude” tem despontado na sociedade, afirmando seus vários modos de existência e sua participação no campo político, cultural e relacional, mostrando o que é “ser jovem” nos vários contextos sociais da contemporaneidade.

Com essas descobertas preliminares, percebi que precisava ler algumas dessas teses e dissertações para compreender melhor os temas e os assuntos que cercavam a disciplina que eu lecionava. Então, dado o número de trabalhos encontrados, optei por refinar minha busca, procurando encontrar trabalhos que se aproximassem das discussões que envolviam a escola em tempo integral, a juventude e os seus projetos de vida. Numa segunda busca, optei por associar algumas palavras, utilizando o mesmo recorte temporal de 2010-2018, em que encontrei: 62 teses e 26 dissertações associando as palavras “juventude e projetos de vida”, 07 teses e 27 dissertações associando as palavras “escola em tempo integral e juventude”, 10 teses e 21 dissertações associando as palavras “juventude e projetos de futuro e 03 teses e 04 dissertações com a expressão “Ser alguém na Vida”.

Nessa segunda busca, fazendo a leitura dos títulos de cada tese e dissertação encontradas, percebi que muitos títulos se repetiram durante a busca, ainda que usando expressões diferentes, pois tratavam, em seu campo geral, das experiências da juventude, e seus projetos de vida e estavam entrelaçados em seus sentidos e aspectos. Passei, então, a ler os resumos e encantei-me com algumas teses e dissertações, pois

tratavam de discussões pertinentes, e que se aproximavam ao contexto que eu presenciava em sala de aula, trabalhando a disciplina PV, envolvendo a discussão sobre a juventude e os processos vivenciados por ela. Entre tantas, destaco algumas que considerei relevantes para a minha pesquisa.

A tese de Maria Alda de Sousa Alves, “Juventudes e Ensino Médio: transições, trajetórias e projetos de futuro”, discute as relações entre juventude e escola, a partir de uma problematização sobre os sentidos de transição no Ensino Médio para os jovens, se atentando aos dilemas e desafios no campo das juventudes e da educação, procurando apreender a relação existente entre experiência escolar e projeto de vida/futuro dos jovens. A tese de Maria Zenaide Alves, “Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG” , discute a condição juvenil no meio rural, e como os jovens organizam seus projetos de vida em contextos de migração internacional. A dissertação de Maria Teresa Mandelli: “Correndo atrás de seu projeto de vida: um estudo com participantes do Programa Jovem Aprendiz”, observa a ligação entre a prática social e os projetos de vida dos jovens envolvidos no Programa Jovem Aprendiz, procurando construir discussões sobre os projetos de vida e a trajetória profissional e familiar dos jovens envolvidos. A dissertação de Sandra Maria Fodra: “O Projeto de Vida no Ensino Médio: o olhar dos professores de história” discute os aspectos positivos e desafiadores do Programa Ensino Integral, bem como o componente curricular Projeto de Vida e sua relação com as aulas de história na visão dos professores de história que também lecionam aulas de Projeto de Vida no Ensino Médio. Essa dissertação, em especial, muito contribuiu para meus estudos, pois trouxe elementos científicos com respostas para indagações que se aproximavam muito da minha realidade.

Outras Teses e Dissertações foram encontradas com temas que se entrelaçavam a esses, com discussões sobre o projeto de escola em tempo integral, as dificuldades do Ensino Médio em se construir como relevante para o jovem, o processo das escolhas e as vivências do presente, o que só confirmava a importância de se discutir a juventude na contemporaneidade, como meio de compreender tal categoria e a

partir disso, construir caminhos para uma sociedade que compreenda a juventude, e uma escola que participe e colabore na construção de seus projetos de vida.

Além das teses e dissertações, o tema da juventude e seus projetos de vida também é abordado em artigos acadêmicos. Em uma busca na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), fazendo o mesmo recorte temporal de 2010 a 2018, e associando as palavras “juventude” e “projeto(s) de vida”, encontrei nove artigos brasileiros, cinco colombianos e um chileno. Ao filtrar essa busca, delimitando as áreas na Educação e Sociologia, encontrei cinco artigos dos quais destaco dois: “Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida” de Maria Zenaide Alves e Juarez Dayrell, e “Juventude, projetos de vida e Ensino Médio” de Geraldo Leão; Juarez Dayrell e Juliana Batista dos Reis.

No artigo de Maria Zenaide Alves e Juarez Dayrell, é abordada a categoria “projeto de vida” e o conceito do campo de possibilidades, em que os autores mostram que não se constrói apenas um projeto de vida, e sim vários projetos de vida dentro do campo de possibilidades e das alternativas sonhadas e desejadas (VELHO, 2003), além de abordarem, também, os tipos de projeto de vida e o que é “ser alguém na vida” na perspectiva do jovem.

No artigo de Geraldo Leão, Juarez Dayrell e Juliana Batista dos Reis, os autores discutem as categorias “juventude” e “projetos de vida”, abordando-as a partir de uma pesquisa qualitativa realizada com jovens moradores da zona rural. A noção de projetos de vida é utilizada, neste trabalho, em uma perspectiva ampla, não se limitando às escolhas profissionais.

Toda essa produção foi me inspirando, cada vez mais, a pesquisar e estudar sobre a juventude, seus projetos de vida e o papel da escola em tempo integral como contribuinte dessa construção através da disciplina Projeto de Vida. E, por curiosidade, quis acessar um recorte temporal de anos anteriores, em “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)”, procurando compreender, também, se a pesquisa sobre os temas em debate já se despontava há mais de duas décadas. Então, compreendi, com Spósito

(2009), que “o tema *Juventude* alcançou maior visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil como produto da intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores” (SPOSITO, 2009, p. 17). O agrupamento que reúne teses e dissertações que apresentam, em comum, análise das expectativas/projetos dos jovens estudantes, ainda, na década de 2000, despontou três teses que se aproximavam das discussões e reflexões as quais eu procurava compreender.

A tese de Maria Inês Santos, “Projetos de vida e perspectivas futuras: um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presentes os projetos de vida dos jovens”, que investigou as representações sociais dos jovens sobre o tempo futuro, considerando a proposta educacional do programa educação para o trabalho - SENAC/SP, buscando analisar as representações sociais que se formam e as influências que estas possuem nas decisões e nos caminhos que os jovens elegem para orientar suas vidas. A tese de Dirce Maria Falcone Garcia, “Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho”, que procurou apreender, de forma relacional, os aspectos preponderantes das práticas e representações dos jovens trabalhadores e estudantes, quanto à educação escolar e ao trabalho, em sua transição para a vida adulta. E a Tese de Marlúcia Valéria da Silva “Identidade juvenil na modernidade brasileira: sobre o constituir-se entre tempos, espaços e possibilidades múltiplas”, que apresentou uma construção da constituição identitária juvenil na modernidade brasileira, compreendendo a identidade como efetivada num espaço relacional, situando as experiências juvenis num contexto relacional mais amplo. Essas pesquisas me chamaram a atenção porque mostraram um avanço gradativo, através dos anos, de como os temas “jovem” e “escola”, antes apresentados em um contexto relacional que dava ênfase aos aspectos profissionais, aos poucos, foram ganhando força relacional em um contexto mais amplo, focando nos jovens e em suas experiências de vida, e não somente na escola e no que ela oferece.

A pesquisa bibliográfica foi de grande enriquecimento para meus estudos, não só porque me trouxeram conhecimentos teóricos sobre os temas, mas também porque aguçaram minha curiosidade para conhecer mais, para contrastar as realidades

apresentadas nas pesquisas, com a realidade da escola onde eu trabalhava, e sobretudo para buscar, nas teses e dissertações, apoio teórico na construção da minha dissertação.

Assim, considerar o jovem e seus projetos de vida, dentro da escola em tempo integral, se tornaria relevante, ainda que muitas discussões já venham sendo construídas sobre os temas, um olhar para o jovem do Ensino Médio, que estuda em tempo integral, e que tem, em sua Matriz Curricular, uma disciplina que discute os projetos de vida, se revelava algo interessante e desafiador. Portanto, observar essa escola, o comportamento desses jovens e o sentido da disciplina PV delinearía uma visão peculiar e revelaria pontos amplos de discussão, que atingem jovens de várias localidades do Brasil, e que vivenciam realidades parecidas.

Assim, acreditei que esta pesquisa produziria discussões e reflexões que possibilitariam a escola se aproximar da realidade dos jovens, reconhecendo-os como sujeitos integrantes da sociedade, prontos para construir seus ideais de projetos de vida. Ademais, os estudos da juventude também aguçam o olhar para as experiências de escolas em tempo integral, cada dia mais presentes em nossa sociedade, e, especificamente, para a disciplina de PV, que, em sua definição, almeja alcançar esse jovem que adentra a escola, propondo ajudá-lo a construir seu plano de ação rumo à conquista de seus projetos de vida.

Por consequência, iniciou-se, então, a quatro mãos (minha e de minha orientadora), um processo de construção de saberes para os quais eu redireciono, novamente, minha escrita para a 1ª pessoa do plural, compreendendo que esse processo foi construído sempre “junto”, em que junto com outros participantes envolvidos na pesquisa, eu pude vivenciar, experienciar, inferir e conferir reflexões sobre a juventude e seus projetos de vida.

CAPÍTULO I – DA TEORIA À PRÁTICA: o percurso

“Assim, para compreender as modificações de muitos ambientes pessoais, temos necessidade de olhar além deles. (...) Ter consciência da ideia da estrutura social e utilizá-la com sensibilidade é ser capaz de identificar as ligações entre uma grande variedade de ambientes de pequena escala.”
(MILLS, 1982, p. 19)

A melhor maneira de se compreender uma pesquisa é observar como ela foi sendo desenhada e construída ao longo dos meses, considerando as experiências vividas nos vários espaços e tempos. Sendo assim, este primeiro capítulo faz uma apresentação de cada uma dessas experiências vividas, cada passo dado, cada detalhe pensado e cada desejo realizado, ou não, nos vários e específicos ambientes de pequena escala, que são, diariamente, afetados pelas modificações estruturais das instituições dentro das quais vivemos.

O objetivo deste capítulo foi delinear os caminhos teórico-metodológicos sobre os quais nos embasamos, construindo nossas concepções teóricas sobre a escola em tempo integral, a juventude e seus projetos de vida, dentro de uma perspectiva metodológica que nos permitiu desenvolver a fase exploratória, conhecendo a teoria, preparando-nos para o trabalho de campo, a obtenção e a análise de dados, explicitando em etapas como foi realizado o trabalho de campo.

O interesse pelo objeto e sujeitos de pesquisa já se ampliava desde a construção do quadro teórico-metodológico e já trazia novas aprendizagens, que foram se tornando mais densas a partir do nosso contato com a instituição e com os sujeitos de pesquisa, o que produziu conhecimentos e experiências (LAROSSA, 2004) que nos trouxeram reflexões sobre a importância de ter consciência e sensibilidade, capazes de identificar e construir alicerces que possam contribuir com a luta pela transformação dos rumos da educação.

1.1 Caminhos teóricos:

“A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos.”
(BRANDÃO, 2012, p. 59)

Há anos a educação é objeto de análise e reflexão por parte de vários estudiosos, isso porque a educação faz parte do cotidiano do ser humano desde seu nascimento. Para Kant, “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p.11). Nessa perspectiva, Kant compreendia a educação como: cuidados, disciplina e instrução juntamente com a formação. Caminhando de Kant para décadas mais atuais, muito se articulou à compreensão do termo educação, e, em especial, à educação escolar. Enquanto Kant (1996) propunha que a educação é um árduo problema proposto aos homens, Freire (1994) já a reconhecia como instrumento de libertação da condição de opressão de uma classe, construindo um ideal de educação próximo às experiências vividas pelo homem. A essa articulação, ainda pode-se citar Brandão (2006):

Complica um pouco pensar a educação como apenas a educação. A necessidade profissional de compreender e explicar sistemas e estabelecer regras e metodologia de seu funcionamento obriga o educador a pouco a pouco pensar a sua própria prática dentro de domínios restritos. (BRANDÃO, 2006, p. 14)

Assim entende-se que a educação, e, em especial, a educação escolar, requer um olhar ainda mais profundo, que observe a construção histórica, fazendo uma revisão de sentido da própria educação, questionando as concepções, as intenções, os conteúdos e a metodologia utilizada para se alcançar os objetivos propostos. A participação do estudante no processo de educação tem de se construir conscientemente, engajando-o num processo que o reconheça como parte de uma sociedade, já que “educação e sociedade são dois processos fundamentais da vida do ser humano, que mutuamente se influenciam” (TEIXEIRA, 1971, p. 84).

Estudar os processos educativos é perceber e refletir a sociedade onde eles se inserem e os indivíduos que nela convivem. “A escola é vista como instrumento de renovação social e hoje se vê, representada pelas várias classes que compõem a sociedade” (TEIXEIRA, 1971, p.104). Isso se deu porque, por meio da Lei 9.394/96,

que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e promoveu, em um de seus fins e princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, todos passaram a ter direito à educação.

É importante observar, no entanto, que, ao abrir as portas da escola para todos, uma nova estrutura começou a ser construída, uma escola que, agora, não recebe somente as elites, mas estudantes das variadas classes e condições sociais. Segundo Soares (2017), 66% da população brasileira faz parte de um grupo que se caracteriza por condições sociais e econômicas semelhantes, que a autora define como “classes populares”, pois vivem em condição desfavorecida de sobrevivência, com uma renda igual ou inferior a três salários mínimos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2015). É desse grupo que são oriundos a maioria dos estudantes da escola pública brasileira. No CEPI, onde realizamos a pesquisa, os dados compilados, por meio dos questionários, apresentam resultados similares, as famílias que custeiam os jovens ali matriculados administram uma renda mensal em que 28% dos pais ganham juntos entre 1 a 2 salários mínimos, 14% ganham de 2 a 3 salários mínimos, 26% ganham entre 3 a 4 salários mínimos, 26% ganham acima de 4 salários mínimos e cerca de 6% não souberam ou não quiseram informar. Esses dados incluem essas famílias dentro de um grupo social que se caracteriza por condições sociais e econômicas semelhantes, podendo ser nomeados de classes populares (SOARES, 2017).

Nesse sentido, a escola, ao receber esse novo público, precisa enxergar as diferenças que a adentram diariamente, e proporcionar a transformação do conhecimento em um ato consciente e igualitário, o que transforma o dia a dia da escola em uma tarefa complexa, visto que esta, ao invés de ser “uma parte integrada da própria vida do sujeito ligando as suas experiências as experiências de fora da escola” (TEIXEIRA, 1971, p.59), ainda encontra dificuldades para receber as classes populares, reconhecer suas experiências e ligá-las à construção de um conhecimento que possibilite um processo de aprendizagem consciente e significativo.

1.1.2 Definindo Juventude:

“Temos nosso próprio tempo
 Temos nosso próprio tempo
 Temos nosso próprio tempo
 (...) Somos tão jovens
 Tão jovens! Tão jovens!”
 (Renato Russo – Legião Urbana)

Dentro da construção histórico-social, algumas concepções sobre o tema “juventude” vêm sendo discutidas, procurando compreender essa etapa do desenvolvimento humano, que tem despertado discussões e pesquisas no campo educacional. Augusto (2005), fazendo uma retomada do legado intelectual de Foracchi, nos mostra que o tema já há alguns anos despertava o interesse de estudiosos, e já delineava os múltiplos sentidos e a polissemia da noção de juventude:

Menos que uma cronologia da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e transformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de reconstituí-lo. (FORACCHI, 1965, p. 303)

Ulteriormente a Foracchi, Abramo (2005), discutindo a juventude, cita quatro concepções: a) a juventude como período preparatório, em que o jovem se vê numa “condição de transição entre a infância e a idade adulta”, b) a juventude como fase problemática, em que o jovem é visto “a partir dos problemas que ameaçam a ordem social ou desde o déficit nas manifestações de seu desenvolvimento”, c) a juventude destacando o jovem como ator estratégico do desenvolvimento, “orientada à formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social” e d) a juventude cidadã, o jovem como sujeito das políticas,

nessa visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. (ABRAMO, 2005, p. 21).

A discussão dessas abordagens constata que a juventude vem se revelando dentro da sociedade, e vem rompendo na luta pela aceitação e afirmação de muitos movimentos sociais (ABRAMO, 2005). Embora, na estrutura social, a juventude seja considerada como uma categoria que agrupa sujeitos pertencentes a uma mesma faixa

etária, no caso do Brasil, entre 15 a 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude¹⁰, discutir o tema juventude é estar atento aos vários contextos sociais em que ela se apresenta, pois, apesar da “categoria etária ser necessária para marcar algumas delimitações iniciais e básicas” (LEÓN, 2005), tais delimitações não podem servir para homogeneizar os sujeitos compostos por ela.

Seguindo essa linha de pensamento, Abramo (2005) explica que não se pode falar em juventude (no singular), mas, sim, em juventudes (no plural), para que, assim, sejam lembradas as discrepâncias, desigualdades e singularidades existentes na condição juvenil. Corti (2012) reforça que existem inúmeras realidades vivenciadas por esses jovens, que podem torná-los diferentes entre si, mesmo contemplados dentro de uma mesma faixa etária ou de um grupo, o que nos faz refletir sobre diferentes juventudes. Dayrell (2003) argumenta que o jovem é único, ainda que, dentro de um determinado grupo, e o constitui como sujeito ativo e criativo na sociedade, observando as condições e a cultura juvenis. Segundo ele, o jovem não pode ser visto apenas do ponto de vista etário, mas como um sujeito que se relaciona e constrói sua identidade dentro da sociedade.

Para Lèon (1996) “a juventude não é um ‘dom’ que se perde com o tempo, e sim uma condição social com qualidades específicas que se manifesta de diferentes maneiras segundo as características históricas sociais de cada indivíduo.” (LEÓN *apud* BRITO, 1996, p.13). Isso nos leva a compreender o jovem como um sujeito único, com particularidades, diferenças e divergências, e ainda que inserido dentro de uma faixa etária que o classifica como jovem, não pode ser visto de maneira homogênea. Mesmo pertencendo a um grupo com características físicas e etárias parecidas, são jovens que têm vivências diferenciadas desde o ponto de vista social, cultural e econômico, o que os torna pertencentes a juventudes diferenciadas.

reconhecer a heterogeneidade juvenil a partir das diversas realidades cotidianas nas quais se desenvolvem as distintas juventudes. Desta maneira, possibilita, por sua vez, assumir que no período juvenil têm plena vigência todas as necessidades humanas básicas e outras

¹⁰ Estatuto da Juventude (atos internacionais e normas correlatas). Brasil, Lei 12.852/2013. In: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>

específicas, motivo pelo qual faz-se necessário reconhecer tanto a realidade presente dos jovens como sua condição de sujeitos em preparação para o futuro. (LEÓN, 1996, p.14)

Sendo assim, “conhecer as culturas juvenis, a realidade e as relações que os jovens estabelecem a partir das diferentes experiências de vida demonstram os valores das relações que são estabelecidas dentro da escola” (ANANIAS; BOCCA, 2017, p. 102). Enxergar o jovem como eixo central é enxergá-lo, realmente, como “sujeito”, como “ator”, dentro das culturas juvenis, com experiências produzidas pelas suas singularidades, dificuldades e momentos específicos, mas que fornecem ricas contribuições para os estudos e para a construção de uma forma mais humanizada das relações. Perceber esse jovem dentro dos espaços em que se encontra, sejam eles a escola, a igreja, as praças, as ruas, os pontos de diversão ou os movimentos sociais como protagonistas de suas vidas, faz-nos reconhecer a forma de viver do jovem, sua expressão de estilo de vida e das características específicas que carrega, dentro de um tempo histórico, e de sua construção como sujeito dentro de uma sociedade. Compreender este estilo é compreender a juventude que se desenha a cada dia em nosso país.

Com base nos dados da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), por meio do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017 (IVJ 2017)¹¹, notamos que o jovem do Brasil, hoje, é um jovem que precisa ser respeitado em seus direitos, pois é um dos grupos mais afetados pelo altos índices de violência, por causa da cor da pele, da classe social, dos lugares onde convivem, do gênero, entre outros. E por mais que a Lei 12.852/13¹², que Institui o Estatuto da Juventude, dispondo sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, em seu Art. 2º, da Seção I, afirme que ser jovem no Brasil é ter a garantia de sua vida respeitada desde os seus princípios e direitos, por meio da autonomia, da emancipação, da valorização e

¹¹ Indicador desenvolvido pela Secretaria Nacional de Juventude, em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260661>. Acesso in: 03/10/2019.

¹²http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0019/8573/Estatuto_da_Juventude_-_2017.pdf. Acesso em 25/06/2018.

promoção da participação social e política dos jovens, a sociedade não tem conseguido alcançar esse objetivo.

Em um país que, segundo o IBGE Educa 2018¹³, os jovens de 18 a 29 anos de idade correspondem a 18,1% da população, há de se considerar e se conhecer esse jovem, pois ele contribui com o presente e com o futuro do país. No entanto, nota-se, pelos variados indicadores de pesquisa, que são esses mesmos jovens os mais atacados pelas desigualdades, os preconceitos, os racismos e as incompreensões sociais. Segundo dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade,¹⁴ os homicídios são, hoje, a principal causa de morte de jovens de 15 a 29 anos, e atingem, especialmente, 77% negros (pretos e pardos) e 93,30% do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. A média de estudos para o jovem brasileiro varia entre 8,0 a 8,4 anos¹⁵, o que pressupõe apenas o estudo até o Ensino Fundamental. Dados do mercado de trabalho, divulgados pelo IBGE¹⁶, mostram que, entre os trabalhadores de 18 a 24 anos, a taxa de desemprego é mais que o dobro da taxa da população em geral. Enquanto a taxa geral ficou em 12,4%, no segundo trimestre de 2018, entre os jovens, esse percentual salta para 26,6%.

Cabe à escola, como instituição pública, ser agente de consolidação de direitos, não deixando que temas relevantes, dispostos no Estatuto da Juventude, sejam sutilmente burlados e absorvidos por índices tão significantes e arrasadores de exclusão social. A escola precisa estar atenta em reconhecer e valorizar essa juventude, compreendendo o jovem como colaborador e partícipe nos processos educativos que, com eles, se desenvolvem (ABRAMO, 1997). Isso leva o jovem a se sentir mais habilitado a entender sua condição juvenil, a se colocar dentro do seu espaço de convivência e a construir seus projetos de vida. Cabe, portanto, à escola o papel de

¹³ IBGE Educa jovens. In: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html>. Acesso em 03/10/2019.

¹⁴ Dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM)/Datusus, do Ministério da Saúde. In: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/01/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf. Acesso em 03/10/2019.

¹⁵ Retrato das desigualdades de gênero. In: http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_uso_tempo.html. Acesso em 03/10/2019.

¹⁶ In: <http://www.fiesp.com.br/siniem/noticias/desemprego-entre-os-jovens-e-superior-ao-dobro-da-taxa-geral-aponta-ibge/>. Acesso em 03/10/2019.

transformar essas experiências advindas desses jovens em desenvolvimento pessoal e potencial, de acordo com suas potencialidades e independente das incompletudes e desvios (LÉON, 2001).

1.1.3 Os Projetos de Vida

“A elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, durante o qual o maior desafio é aprender a escolher”.

(Juarez Dayrell)

Quando falamos em projetos de vida, inevitavelmente, nos vem à mente o significado da palavra *projeto*. Segundo o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa *on-line*, Michaelis, *projeto* pode ser definido como: propósito de executar algo, plano detalhado de um empreendimento a ser realizado, conjunto de ideias iniciais de um texto, esboço de trabalho que se pretende realizar, plano de uma edificação, contendo descrições, plantas, orçamento, quantidade de pessoas envolvidas etc.

Velho (2003), se beneficiando de diversos autores, mas influenciado, principalmente, por A. Shutz, conceitua *projetos* como: “a conduta organizada para atingir finalidades específicas”. O autor discute projetos a partir da “*noção de campo de possibilidades*, como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos” (VELHO, 2003, p. 40). Ao unirmos a palavra *projetos* à palavra *vida*, e procurarmos estabelecer um significado dialogal, compreendemos que o ser humano, mesmo enraizado no antropocentrismo, necessita de se organizar dentro de seu contexto sociocultural para planejar e realizar suas ações futuras. Assim, refletindo sobre os conceitos de *projeto* e *campo de possibilidades*, aproxima-nos mais da visão sociológica de projetos de vida, como sendo, segundo Dayrell (2012):

a ação do indivíduo de escolher um dentre os futuros possíveis, capaz de transformar os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. (DAYRELL, 2012, p. 18)

Alves (2015) completa esse raciocínio, mostrando que:

O conceito de projeto tem raízes na arquitetura, mas ganha lugar de destaque nas produções filosóficas na primeira metade do século XX, embasado na ideia de intencionalidade e justificado na capacidade de devir dos seres humanos. Nesse mesmo sentido Machado (2004)

assume que nós, seres humanos, alimentamo-nos dos projetos que realizamos. É isso que nos permite fugir aos determinismos e improvisos, organizando e planejando nossas ações futuras (ALVES, 2015, p. 377-378).

Isso nos permite depreender que, por mais que a palavra *projeto* tenha raízes no modo materialista e empreendedor de propor as ações dentro do plano arquitetônico, a visão antropológica da vida a coloca num devir onde os seres humanos projetam e se alimentam de seus sonhos. Resultante das transformações culturais e do padrão cultural da sociedade pós-industrial, permeado pelo aumento da expectativa de vida, e somado aos vários avanços tecnológicos que permitiram aos indivíduos que o futuro pudesse ser moldado e melhor aproveitado (OLIVEIRA, 2015), a palavra projeto foi, intencionalmente, se associando ao planejamento das trajetórias de vida, e se constituindo na expressão *projetos de vida* como concepção e abordagem de estudo do comportamento humano.

Quando buscamos pesquisas voltadas em compreender a(s) concepção(ões) de projetos de vida, em diálogo com as várias juventudes dentro do Ensino Médio, encontramos diferentes concepções, nas várias áreas do conhecimento, associadas aos modos do ser humano se colocar dentro da sociedade. Fazendo uma busca por Dissertações na BDTD, que discutem a(s) concepção(ões) de projetos de vida, encontramos quinze trabalhos que contemplam, de maneira mais próxima, ao nosso objeto de pesquisa, discussões do tema dentro das áreas de conhecimento da Psicologia, Sociologia, Filosofia e da Educação. A leitura desses trabalhos nos trouxe grandes contribuições, pois evidenciaram as várias maneiras de abordar os projetos de vida e como as concepções são construídas em decorrência dos interesses e valores da sociedade ou do sujeito que nela se insere.

Nessa perspectiva encontramos pesquisas que concebem os projetos de vida como construção profissional, em que as características sociais adequam o planejamento desses projetos aos interesses do sistema econômico e cultural instaurado (FODRA, 2016; SILVA, 2017; SILVA FILHO, 2018; SHIBUYA, 2012). Encontramos perspectivas que entendem os projetos de vida como construção social do jovem decorrente das experiências e do campo das possibilidades que as constrói (ANJOS,

2017; PAIVA, 2013; OLIVEIRA, 2015). Encontramos pesquisas que citam a família e os projetos do presente como influenciadores na construção dos projetos de vida, e ainda pesquisas que tratam da postergação dos projetos de vida em razão de vários fatores que interferem na construção desses projetos (MATIELLO JÚNIOR, 2015; HURTADO, 2012; SOUSA, 2016; DNAZA, 2014).

Essas leituras nos fizeram assimilar que a concepção que mais compreende o jovem estudante e interpreta o modo como esses sujeitos se posicionam diante da necessidade de assumirem autonomamente seus processos de construção de futuro (ALVES, 2015) é a concepção que se consolida na visão socioantropológica, que concebe os projetos de vida como algo que vai além de um ideal, um plano, uma meta, mas como resultado das implicações de toda uma construção de vida em que a condição social, os valores, os espaços com os quais o jovem convive, a família, a escola, tudo vai contribuir para que esse jovem escolha uma determinada trajetória de vida, ou tenha que se adequar àquelas trajetórias que a própria condição de vida o permitiu traçar dentro do seu campo de possibilidades (VELHO, 2003).

Sabemos que, dentro do campo de possibilidades, não encontramos apenas uma possibilidade para percorrer o caminho, bem como também não encontramos apenas um caminho para construção de um projeto de vida. No entanto, apesar de, hoje, o jovem, aparentemente, estar diante de um vasto campo de possibilidades, com variáveis em todas as áreas da sua vida, tanto profissional, como sentimental, cultural e social, nota-se que nem todas essas possibilidades estão economicamente, culturalmente ou socialmente acessíveis a ele. Há que se considerar, então, que não existe apenas *um* projeto de vida, mas *vários* projetos de vida, que não se resumem apenas à vida profissional (ALVES, 2015), mas à construção de toda a vida do jovem dentro da sociedade, o que evidencia as possibilidades mediante a problematização de outras condições da vida conforme propõe Alves (2015):

Falar em projetos de vida é mais amplo, porque, além da vida profissional, também é preciso problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual (ALVES, 2015, p. 377).

Os projetos de vida estão intimamente ligados às condições disponíveis ao jovem durante sua construção de vida, os espaços dos quais lhe foi possível participar, a cultura com a qual obteve contato, as possibilidades econômicas e afetivas em que ele pôde experimentar seu crescimento emocional, intelectual e cultural, dentro da comunidade a qual pertence, além de suas orientações subjetivas e individuais. O que nos faz concluir que, ainda que haja um vasto campo de possibilidades disponíveis, nem todos estarão acessíveis ao indivíduo, e que se faz necessário problematizar e refletir se os projetos de vida são pensados e construídos observando essa perspectiva.

Além dos vários projetos de vida que podem surgir na vida do jovem, estes ainda podem se desenvolver na forma de projetos individuais, em que a ação se projeta na individualidade, e/ou projetos coletivos desenvolvidos entre amigos, ou família, por exemplo, e que se integram um ao outro, de acordo com o campo de possibilidades (VELHO, 2003), o que nos permite concluir que os projetos também mudam de acordo com a viabilidade de suas realizações, ou ainda, de acordo com a mudança das próprias pessoas, sendo jovens ou não, que, ao longo do tempo e do contexto, se transformam.

Por mais que, na atualidade, “os projetos de vida passaram mais do que nunca a depender da escolha autônoma do indivíduo” (MELUCCI, 1997, p. 9), diferenciando-se das sociedades do passado, que ficavam à mercê das incertezas e/ou do histórico familiar, parece que, hoje, é ainda mais difícil para o jovem lidar com as amplas possibilidades, as várias experiências, “a complexidade e a diferenciação que parecem abrir o campo do possível a tal ponto que a capacidade individual para empreender ações não se mostra à altura das potencialidades da situação.” (MELUCCI, 1997, p. 9). Toda essa complexidade deixa o jovem numa posição de desconforto, um contexto social de aceleração do tempo, com ampliação das informações e mais opções de escolhas, mas, de maneira superficial, dificulta ao jovem se conhecer, ter contato com suas potencialidades e ter um senso crítico do seu contexto pessoal e familiar, especialmente, se esse jovem não consegue encontrar apoio familiar ou escolar para lidar com seus conflitos, com o seu contexto de socialização, ou mesmo mostrar as diferentes formas de viver e de projetar seus caminhos.

Observa-se então a responsabilidade da escola em movimentar ações e metodologias que permitam este jovem se conhecer e, ao mesmo tempo, mostrar a sua dinamicidade, expressar a sua condição sociocultural, ser enxergado como ator, cidadão, contribuinte com a sociedade, criativo e possuidor de experiências que acrescentarão ao processo de aprendizagem, independentemente de sua raça, cor, classe econômica, religião e partido político, redobrando o cuidado para não formar jovens incapazes de se posicionar como agentes transformados e transformadores, e sim jovens conduzidos por um sistema cheio de desigualdades e exclusões.

Foi refletindo sobre todos esses contextos que esta pesquisa viu um campo propício para compreender quais são, então, os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida, presentes nos documentos institucionais do CEPI, nas aulas de Projeto de Vida, e na visão dos próprios jovens estudantes do Ensino Médio dessa instituição. Como uma disciplina curricularizada se propõe a auxiliar o jovem a se construir ativo e criativo dentro de seu espaço, intencionando conhecer a si mesmo e buscar caminhos na construção de seus projetos de vida?

1.2 Caminhos metodológicos

Ao desenvolver uma pesquisa em educação, várias linhas de pensamento podem ser percorridas de acordo com o olhar que se dá ao seu objeto de pesquisa. No entanto, quando se atenta para os olhares epistemológicos da relação pesquisador-pesquisado e vê-se, nessa relação, uma visão antropológica e social, a metodologia a se construir não pode enxergar apenas o objeto de pesquisa, mas também, o indivíduo, o participante da pesquisa dentro de suas complexidades. Atentando-se para a produção do pensamento e para a delimitação do objeto de pesquisa: a concepção de projetos de vida, partindo da Instituição e dos jovens estudantes, entendemos que esta pesquisa fez uma análise dos documentos, porém, fez também a escuta dos participantes, procurando compreender suas complexidades, se aproximando deles com um olhar sensível, em que o foco principal foi sempre o sujeito e suas relações com a sociedade, o que possibilitou uma análise de conteúdo de suas mensagens, procurando evidenciar os indicadores que permitiram inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977).

Para isso, esta pesquisa nos exigiu um olhar de dentro, um olhar sensível ao contexto que nos cercava, um olhar que possibilitasse a compreensão de quem estava inserido, vivenciando um fenômeno. Diante disso, evidenciamos, na pesquisa, uma abordagem etnográfica, que procurou estudar as particularidades de um grupo social através do trabalho de campo. Nos aproximamos dos jovens estudantes, mantendo um contato direto, mas utilizando um conjunto de técnicas para coletar os dados e as experiências ali vivenciadas, procurando preservar a movimentação natural do ambiente. Foi uma metodologia que lidou com a concepção de que nós não tínhamos domínio sobre os eventos e estávamos lidando com o foco em fenômenos contemporâneos, que partiram de um contexto específico e único, em que, mesmo tendo elementos que evidenciassem contextos parecidos em outros CEPIs, o contexto da turma pesquisada se tornou único, partindo do ponto de vista de que os fenômenos são inseridos em um contexto de vida particular e real, e, portanto, mutáveis e específicos, constituindo, assim, um polêmico, inédito, mas rico campo para um estudo de caso.

Segundo Lüdke; André (2013):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (C A) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. (LÜDKE; ANDR.É, 2013, p. 20)

No caso específico desta pesquisa, o estudo de caso se deu em um espaço que replicou um contexto maior de escola em tempo integral, que se constituiu num âmbito nacional: Brasil, depois teve lugar em um estado: Goiás, em sequência, em uma cidade: Catalão, e de forma específica, no CEPI de Ensino Médio, dessa cidade, e, em particular, em uma turma de 2ª série, observando, assim, as particularidades do ponto de vista dos jovens a respeito da disciplina PV, o que tornou o sujeito único, ainda que tendo outros pares inseridos em contextos similares em outras regiões do país.

Para Yin (2003):

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2003, p. 19).

Dessa forma, o Estudo de Caso possibilitou que este projeto de pesquisa saísse “daqui” e chegasse “lá”, em que o aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões (YIN, 2003).

O desenvolvimento da pesquisa se conduziu através do processo de obtenção, análise e interpretação dos dados fornecidos, por meio dos documentos institucionais do CEPI, das observações feitas pela pesquisadora, da aplicação do questionário que traçou o perfil do jovem e da entrevista semiestruturada para que se construísse, então, uma triangulação dos dados, permitindo as reflexões sobre o problema delimitado.

É perceptível que esse caso em particular esteve ladeado por outras personagens que fazem parte do todo e que externariam uma visão ampla de todo o envolvimento do jovem dentro do CEPI, tais como: a visão dos professores a respeito da proposta da escola, a visão dos funcionários sobre o projeto de tempo integral, a visão dos professores e jovens sobre a militarização de uma escola em tempo integral, entre outros. Mas, entendemos que, para responder o problema de pesquisa, a visão dos jovens e do professor da disciplina era essencial, e os demais envolvidos poderão ser estudados, posteriormente, em uma pesquisa de doutorado, em que, com maior tempo, todos os processos envolvidos podem ser apreciados em suas particularidades, para compor um resultado amplo, que deixe de focar apenas na visão dos jovens e passe a abranger também a visão dos demais profissionais da escola.

Para a efetivação do Estudo de Caso, escolhemos um CEPI da regional de Catalão, especificamente, as turmas da 2ª série do Ensino Médio. Estes jovens estudantes da 2ª série foram delimitados como participantes de pesquisa, porque a disciplina Projeto de Vida inicia-se na 1ª série e finaliza-se na 2ª série, com a construção do Plano de Ação, que deve ter seu início de execução a partir da 3ª série, e, depois da saída dos jovens estudantes da escola, pretende-se que ele tenha a continuidade de execução. Assim sendo, entendemos que os jovens da 2ª série têm mais propriedade para expor seu ponto de vista sobre os projetos de vida.

O número de jovens estudantes da 2ª série do Ensino Médio, matriculados no CEPI, nesse ano de 2019, foi de setenta e quatro estudantes, portanto, selecionamos todos esses estudantes para observação e aplicação do questionário de perfil. Após a distribuição dos TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e dos TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido), conforme orientação do Comitê de Ética, pedindo autorização de alunos e pais dos menores para a participação na pesquisa, apenas quarenta e quatro quiseram ou foram autorizados a participar da pesquisa, alguns, de forma total, outros apenas da observação e respostas ao questionário de perfil. Após a compilação dos dados do questionário de perfil, foram selecionados para a entrevista quatro jovens estudantes, em razão do pouco tempo para se realizar, em uma pesquisa de mestrado, análises de entrevistas com grande número de participantes. Para a seleção dos quatro participantes, foram observados os seguintes critérios de exclusão e inclusão: a) jovens estudantes, que, após responderem o questionário, concordassem em continuar participando da pesquisa, b) ter metade dos jovens do sexo feminino e metade dos jovens do sexo masculino, c) ter jovens da cidade de Catalão, jovens de cidades vizinhas, ou da zona rural. Os critérios de exclusão e inclusão visaram enriquecer as informações para as análises do ponto de vista desses jovens participantes.

Consideramos que a pesquisa poderia oferecer riscos mínimos à saúde intelectual dos envolvidos, podendo despertar choro, tristeza, ansiedade, euforia, entre outros, mas nada que pudesse comprometer gravemente a saúde dos envolvidos. Essas considerações ficaram bem esclarecidas aos participantes, e caso isso viesse acontecer, estávamos preparadas para contatar, de imediato, o auxílio de um profissional da área para intervir procurando amenizar tais problemas.

Da mesma maneira que a reflexão sobre o tema trazia indícios de alguns riscos sentimentais, trazia, porém, benefícios que contribuiriam para a construção de caminhos que aproximem a prática pedagógica do contexto de vivência do jovem que adentrava o CEPI, o que fez com que, mesmo diante dos riscos, os benefícios da pesquisa fossem maiores e impulsionassem a continuidade desta.

Por ser o único na cidade de Catalão, o CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos foi o escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Este CEPI usufrui de um

convênio entre SEDUCE e Polícia Militar, sendo o primeiro CEPI do Estado de Goiás a se tornar um CEPI militar, conforme trataremos mais adiante. Mesmo que esse convênio com a Polícia Militar traga outros dilemas ao jovem estudante dessa escola, não foi impedimento para que a pesquisa pudesse se realizar ali, uma vez que intuímos que a formação militar também constitui responsabilidades na formação do sujeito dessa escola, fornecendo dados que produzirão resultados importantes nos resultados dos dados empíricos. Essa escola tem uma formação diferenciada, em que a parte pedagógica do CEPI é interligada à SEDUCE, sendo direcionada pela equipe do tempo integral e pela parte disciplinar a cargo dos militares, porém, vivencia uma tensão entre esses atores que constitui sim, objeto de reflexão e estudo.

Esse CEPI também foi a escola onde a pesquisadora trabalhou, o que também não se constituiu impedimento para a pesquisa, uma vez que os jovens que foram estudantes da pesquisadora, na instituição, se formaram no ano de 2018, não estando mais na escola no ato de obtenção dos dados, sendo, portanto, os participantes da pesquisa totalmente desconhecidos. Os professores e funcionários também são, em parte, novatos, fruto do aumento de turmas de um ano para outro.

1.2.3 Fase exploratória e trabalho de campo

Para o desenvolvimento da metodologia de pesquisa, alguns passos discutidos por Yin (2003) foram observados, ele construiu um sistema de coleta sistemática de informações, que nos permitiu utilizar instrumentos que se aproximavam das características próprias do nosso objeto estudado:

1- *Desenvolvimento da teoria*: considerando que o conhecimento sobre os participantes que se pretende abordar, bem como a análise dos documentos presentes na instituição em que ele se encontra, são de grande relevância para se chegar ao resultado, fazer a aproximação teórica do tema, foi nosso primeiro passo dentro desse projeto de pesquisa, e foi sendo desenvolvido desde sua construção por meio de leituras de autores que dialogam sobre o tema. Esse momento se tornou muito especial porque nos propiciou um olhar crítico da prática pedagógica e sua ligação com a teoria, problematizando sempre as circunstâncias e as situações em que ambas acontecem.

2- *Preparar-se para a obtenção dos dados*: para obter dados para um estudo de caso, o pesquisador deve estar preparado não só para a imersão no campo de pesquisa, mas também, tem de estar apto do ponto de vista legal para tal prática. Esse foi nosso segundo passo seguido, observando todas as ações necessárias para alcançar, junto aos órgãos competentes, a liberação da entrada no espaço escolar, para a obtenção de dados, e também a liberação junto ao Comitê de Ética, para que os participantes pudessem ser pesquisados.

A entrada no ambiente escolar não se constituiu um problema, pois, em razão da pesquisadora já ter trabalhado na escola, o contato com a direção foi amistoso. Os trâmites para a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética na Plataforma Brasil tiveram a duração de 2 meses, sendo aprovado no dia 17 de dezembro de 2018, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº: 01216618.3.0000.8409.

3- *Construção do protocolo*: procedimentos de campo, organização e construção de questões e guia para o relatório, com fins do estudo de caso, dão confiabilidade e orientam o pesquisador, portanto, construir um protocolo de atuação é importante para que o pesquisador não se perca dentro do tempo e dos objetivos. O terceiro passo que nós realizamos dentro desse processo foi, então, construir um protocolo de atuação, visando planejar as ações dentro do campo da pesquisa. A construção do protocolo seguiu a seguinte agenda:

- a) Contato com a escola, logo, após a aprovação do Comitê de Ética.
- b) Contato com a secretaria da escola para obtenção dos documentos que seriam analisados.
- c) Agendamento com a coordenação geral da escola e com o professor da disciplina Projeto de Vida, para estabelecimento dos dias de observação em sala.
- d) Organização do diário de bordo para anotações de todos os passos seguidos, bem como das observações realizadas na escola.

e) Estabelecimento de uma agenda diária de leitura, transcrições e análises.

4- *Coleta de dados*: a obtenção de dados para um estudo de caso pode vir de várias fontes: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Nesta pesquisa, utilizamos da análise dos documentos oficiais, da observação direta, da aplicação de questionário de perfil e da entrevista semiestruturada. Acrescenta-se, aqui, que, embora Yin (2003) se utilize do termo “coletar”, preferimos o termo “obter”, uma vez que entendemos que os dados não estão prontos, mas são obtidos de acordo com a interação entre o participante da pesquisa e a pesquisadora.

Seguindo o protocolo de atuação, na obtenção dos dados construído por Yin (2003), o trabalho de campo se deu obedecendo as seguintes escolhas:

Escolha dos documentos a serem analisados: lei que rege a escola em tempo integral, em Goiás, plano político pedagógico, plano de ação da escola, material de apoio ao planejamento do professor da disciplina e o regimento interno da escola. Segundo Lüdke e André (2013), “a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 46). Portanto, a escolha desses documentos teve o objetivo de identificar as concepções de projetos de vida presentes na proposta do CEPI, e abrir caminho em busca das respostas à indagação inicial sobre os projetos de vida. Os documentos foram analisados, principalmente, por classificação-indexação (BARDIN, 1977), buscando encontrar os sentidos atribuídos à disciplina PV, em diálogo com os teóricos estudiosos da área. A análise dos documentos se deu a partir de janeiro de 2019.

Observação das aulas de Projeto de Vida: as aulas de Projeto de Vida acontecem uma vez por semana em cada turma e são geminadas em duas aulas de 50 minutos. O momento de observação da aula foi importante para construir uma proximidade com o participante da pesquisa. Para Ludke e André (2013):

Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações desse *continuum* são muitas e podem

inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 32)

Portanto, a observação foi direta e ocorreu entre os meses de março e abril de 2019, atentando sempre para a disponibilidade da agenda da escola e do professor. Por dois meses, estivemos presentes na escola, observando não somente a aula de Projeto de Vida, mas também o comportamento dos jovens da escola nos vários momentos e espaços. Essa presença variou entre dias inteiros, ou períodos parciais, mas em número suficiente para conhecer a rotina da escola e da execução das aulas de PV, conforme registrado no diário de bordo:

Hoje estive novamente na escola, assim como na semana passada, hoje vou acompanhar a rotina de mais um dia de aula. Porém, hoje estarei acompanhando a turma da 2ª série A, já que na semana passada acompanhei a 2ª série B. Ao contrário da semana passada, hoje não acompanhei a “Formação” dos estudantes no pátio, resolvi acompanhar a rotina dos professores na “Sala de Professores” antes de ir para as salas de aula. Cheguei um pouco mais tarde, por volta das 7h20. Como de costume, fui recebida por militares na recepção que me acompanharam até a sala dos professores. [...] Os professores apresentavam comportamentos distintos, enquanto uns falavam do desânimo de um dia inteiro de aulas, outros falavam de festa, e das expectativas para o final de semana. Passei a manhã assistindo partes das aulas de alguns professores, tentando invadir o mínimo o ambiente natural dos professores e dos estudantes. [...] No horário do almoço, os jovens estudantes almoçam no refeitório e aproveitam para conversar, rir e usar o celular. Após o almoço os estudantes se espalham aproveitam o tempo livre de diversas formas: alguns levam colchas e forram o chão gramado debaixo das árvores e dormem, outros preferem ir para a sala de aula porque tem ar condicionado, alguns vão a biblioteca pegar ou devolver livros. Sempre estão presentes o fone de ouvido e o celular em mãos. [...] A tarde, percebo que as aulas se mostram mias cansativas para os estudantes e após o lanche da tarde eles começam um processo ansioso de olhar no relógio e contar os minutos para acabar a aula. [...] (DIÁRIO DE BORDO, 16/04/2019)

A relação entre pesquisador e pesquisado, durante o momento da observação, pode apresentar elementos capazes de alterar o comportamento dos estudantes em função de estarem sendo observados, tais como, timidez, exibicionismo, simpatia ou antipatia ao pesquisador, entre outros. Esses elementos estiveram presentes em alguns momentos, especialmente, nos raros momentos em que estive à porta da sala de aula observando a aula de determinado professor, mas compuseram material de análise para a construção do perfil do jovem estudante pesquisado, e sua maneira de reagir ao

ambiente que o cerca. A análise desse momento procurou dialogar com proposta encontrada nos documentos institucionais, e no modo de se comportar dos jovens estudantes, diante da compreensão dos sentidos da disciplina PV.

Questionário de perfil: esse momento de obter dados através do questionário se torna importante para identificar o jovem que adentra essa escola e traçar, a partir de suas repostas, o seu perfil. Aconteceu logo após os momentos de observação das aulas de PV. O questionário foi aplicado pela pesquisadora pessoalmente, fazendo as explicações preliminares, lendo, juntamente com os estudantes, as questões, e respondendo alguma dúvida relacionada apenas ao entendimento das questões. O questionário foi aplicado em dois dias nas aulas de PV, e aconteceu em acordo com a preferência de horário e dia do professor da disciplina.

Num primeiro dia, utilizamos uma das aulas de PV na 2ª série B, e, no outro dia, utilizamos outra aula de PV na 2ª série A. Na aula do dia 23 de abril de 2019, os jovens da 2ª série B estavam agitados, pois havia sido mudado o horário da aula de PV, que era no período matutino, para o vespertino, e parece que a situação gerou um desconforto, pois os alunos gostam de mesclar as aulas do núcleo comum com as aulas do núcleo diversificado, alegando que isso promove um descanso. Naquele dia, porém, parece que isso não foi possível. Mas aqueles que se dispuseram a responder o questionário atenderam solícitamente. Para facilitar a compreensão, fomos lendo cada questão e aguardando que todos respondessem juntos. Os alunos que não quiseram participar da pesquisa foram autorizados pelo professor a se entreterem com o celular, o que não gerou nenhum desconforto nem para eles e nem para nós. No dia 24 de abril, foi a vez dos jovens da 2ª série A. Naquele dia a aula era de manhã, os jovens estavam menos agitados e gastamos inclusive menos tempo para concluir o questionário.

Durante o processo de preenchimento dos questionários de perfil, por curiosidade, aproximamos de alguns jovens que não quiseram participar da pesquisa e, informalmente, perguntamos o motivo da não participação, o que obtivemos como resposta: “preguiça”, “desinteresse”, o que nos faz questionar sobre quais são os interesses desses jovens pela escola, pelos seus projetos de vida, enfim, qual a motivação de estar ali, indagações que só poderão sofrer inferências de suposições, já

que esses jovens não quiseram participar da pesquisa. A análise desses questionários foi feita a partir de compilação no programa de computador *Excel*, e os resultados obtidos estabeleceram os marcadores que definiram os estudantes a serem entrevistados.

Entrevista semiestruturada: esse momento constrói a oportunidade de se conhecer o discurso dos jovens sobre a disciplina PV, e como ela contribui nos seus projetos de vida. Segundo Lüdke e André (2013), “a entrevista pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”. Portanto, o instrumento da entrevista semiestruturada se tornou apropriada porque abordou o participante de maneira natural, com perguntas pré-definidas, mas acompanhando a informalidade da conversa, respeitando, assim, o participante da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em junho, em três diferentes dias, dentro da escola, em horários combinados com os jovens estudantes, e o professor do Projeto de Vida causando o mínimo de transtornos para o rendimento escolar do participante. Os jovens estudantes selecionados mediante critérios da pesquisa aceitaram participar e ganharam nomes fictícios para garantia do anonimato. Como a entrevista é semiestruturada, em meio as respostas dos jovens, outras perguntas foram fluindo e sendo feitas pela pesquisadora.

Participaram da entrevista cinco jovens escolhidos conforme critérios de inclusão e exclusão. Perfil dos participantes:

- Participante 1: Miguel, 16 anos, sexo masculino, pardo, morador de cidade vizinha à Catalão.
- Participante 2: Ana Clara, 18 anos, sexo feminino, parda, moradora do centro da cidade de Catalão.
- Participante 3: Eduardo Elias, 16 anos, sexo masculino, amarelo asiático, morador de bairros periféricos da cidade de Catalão.
- Participante 4: Letícia, 16 anos, sexo feminino, branca, moradora da zona rural do município de Catalão.
- Participante 5: Rute, 16 anos, sexo feminino, branca, moradora de bairro periférico, porém, região nobre da cidade de Catalão.

5- *Análise dos dados*: consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências, tendo em vista proposições iniciais de um estudo. No decorrer das ações, foram utilizadas estratégias de análise dos dados, que melhor se aproximaram do olhar sensível e de “dentro”, que pretendíamos ter com os participantes. A análise dos dados obtidos constitui os elementos para reflexão entre o que propõe a disciplina Projeto de Vida nos documentos oficiais, o perfil do jovem que adentra esta escola e o ponto de vista desses jovens sobre a prática dessa instituição no que se refere aos projetos de vida.

Para atingir os objetivos propostos, o tipo de análise escolhida, para compor essa construção social, foi a análise de conteúdo que “leva em consideração alguma realidade, neste caso o *corpus* de texto e deve ser julgada pelo seu resultado”. (BAUER; GASKELL, 2003, p. 203).

6- *O relatório do estudo de caso*: para compor o relatório do estudo de caso, a dissertação em si, é importante que nada se perca ao longo do caminho, portanto, nesta pesquisa, utilizamos o diário de bordo, com anotações de todo detalhamento da entrada e permanência no campo de pesquisa, o que contribuiu, significativamente, para a construção da escrita da dissertação.

7- *Conclusão*: a conclusão faz a amarração entre a análise dos documentos e a coleta de dados obtidos, produzindo, assim, o resultado, com base no desenvolvimento teórico, e na prática absorvida através da obtenção de dados. Na conclusão fizemos, então, a triangulação dos dados, possibilitando as reflexões sobre a indagação inicial do problema, sabendo-se que as conclusões não trouxeram respostas com soluções, mas possibilitaram discussões relativas ao desenvolvimento pedagógico da escola, ao perfil do jovem estudante que ela recebe, aos sentidos da disciplina PV, e de como o jovem estudante concebe os seus projetos de vida e o mundo que os cerca.

CAPÍTULO II – DO IDEAL AO REAL: o Ensino Médio no Brasil

Ah, eu pensei muito nisso, eu tenho pensado muito nisso ultimamente, eu tinha muito na cabeça assim, nossa eu tenho que sair do ensino médio e já cair na faculdade. Só que eu comecei a pensar de outro jeito, mas assim, eu não preciso necessariamente sair do ensino médio e ir para a faculdade, porque eu percebi que eu não sabia o que eu queria fazer e que eu não tenho, não tenho... por mais que eu ainda tenha um ano e meio, por exemplo, pela frente, pra decidir o que eu quero, eu percebi que não vai ser tempo suficiente pra eu me descobrir e saber do que que eu realmente gosto (Rute, 16 anos)

Ao lermos o depoimento acima, observamos que, para a jovem Rute¹⁷, de 16 anos, que cursa a 2ª série do Ensino Médio (EM), no CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos, essa etapa de seus estudos parece ainda não adquirir um sentido determinado em sua vida. Acreditamos que ela parece ter dúvidas do seu lugar como sujeito na sociedade, e, por isso, tem dificuldades de pensar e fazer suas escolhas. Esse dilema pôde ser percebido também por meio das respostas ao questionário aplicado nas turmas da 2ª série do EM desta escola, do qual, a jovem Rute também participou. Nas respostas dadas, temos um número expressivo de jovens que se sentem perdidos com relação ao futuro, cerca de 47% deles dizem não saber o que fazer no futuro, e confessaram que não fazem muito no presente, pensando em realizar planos.

Como uma ponte entre os conhecimentos básicos e a Universidade, ou como um meio de acesso ao mercado de trabalho, o Ensino Médio (EM), no Brasil, vem sofrendo várias ressignificações, procurando encontrar um ou mais sentidos dentro das expectativas da sociedade. Com vistas a se aproximar dos anseios e da realidade dos jovens estudantes, e, ao mesmo tempo, obter êxito nos resultados das avaliações, o EM têm sido momento de inflexão para quem por ele passa, assumindo, pelo menos, duas possibilidades: acesso ao mercado de trabalho, ou ponte para entrada na Universidade. Mas, como observamos no depoimento de Rute, e nas respostas ao questionário, os jovens têm saído do EM com a sensação de que nem passaram por ele, não conseguindo ver, nessa etapa do ensino, nem um meio de acesso ao mercado de trabalho, nem uma ponte para a Universidade. Parece que os sentidos atribuídos ao EM, pelos seus

¹⁷Todos os nomes de participantes citados nessa dissertação são fictícios para manter o direito de anonimato dos participantes.

idealizadores, não alcançam respostas nos anseios dos jovens estudantes durante a sua trajetória nele. Segundo Krawczvk (2008):

Quando se fala em refletir sobre o sistema educacional brasileiro é consensual a percepção de que o ensino médio é uma etapa que provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade. (KRAWCZYK, 2008, p. 7).

Essa discussão se estende até os dias atuais. O EM ainda tem sido questionado pelos seus problemas de acesso e permanência, pela qualidade da educação oferecida aos jovens e pela busca de sua identidade, o que tem levado seus idealizadores, ao longo dos anos, a introduzir vários programas de ressignificação e renovação dessa etapa escolar, procurando avançar em seus números e em seus desafios. Segundo dados do Qedu¹⁸, no estado de Goiás, o EM apresenta uma procura cada vez menor ao longo dos anos. Informações veiculadas nessa plataforma mostram que o número de jovens matriculados no EM, no estado de Goiás, diminuiu de 261.622, em 2012, para 225.463, em 2018. E dados da Pnad Contínua 2018¹⁹ mostraram que 30% dos jovens de 15 a 17 anos, em Goiás, não estão matriculados no EM, etapa prevista para essas idades. Além disso, 12% desse grupo não frequentando a escola. Isso nos faz refletir sobre os motivos pelos quais esses jovens não têm se interessado pelo EM, e sobre os sentidos que essa etapa escolar oferece para esse jovem estudante.

Para além disso, o EM encontra dificuldades com os docentes que, desanimados com as propostas salariais, e com as condições básicas de trabalho, nem sempre demonstram interesse e expectativas de se aproximar dos estudantes e oportunizar a eles a garantia de um aprendizado que faça sentido e encontre lugar na vida e nos projetos de vida deles. Teixeira (2014), contribuindo com o livro *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*²⁰, ao escrever uma carta aos leitores professores intitulada: “Uma carta, um convite”, diz:

¹⁸ <https://www.qedu.org.br/> .in 21/01/2020

¹⁹ Instituto Mauro Borges: <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/estudos/2018/estudo-analise-do-ensino-medio-goiano-201803.pdf> . in 21/01 /2020

²⁰ *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo* / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.: il.

E nós, professores, estamos, em uma e outra ocasião, assim como nossos jovens alunos, mais cansados ou menos, mais animados ou menos, com maior ou menor disposição, com maior ou menor dificuldades nessas diferentes temporalidades (TEIXEIRA, 2014, p.13).

Sem dúvida, as condições de trabalho oferecidas aos professores, de modo geral, são precárias e acabam exigindo muitos esforços extras para conseguir motivação a si próprio e aos jovens com quem trabalham. Para além disso, lidar com as juventudes, compreender a diversidade juvenil dentro da escola requer “capacidades, sensibilidades, conhecimentos, afeição e garra por parte dos professores”, o que nem sempre é uma realidade, seja porque esses profissionais não receberam formação adequada para tal, seja porque, em alguns casos, trabalham em condições tão adversas (alguns em até 3 turnos) que nem conseguem perceber a potência do trabalho com jovens. (TEIXEIRA, 2014, p. 25).

Pensando no desafio que é compreender esse nível de ensino, o objetivo deste capítulo é observar os caminhos percorridos pelo Ensino Médio no estado de Goiás, partindo do que seria o ideal, presente nas políticas e documentos que o constroem, chegando até a escola, observando o EM, que é vivido diariamente pelos jovens estudantes no chão da escola. Não temos, aqui, a pretensão de traçar uma linha histórica do EM, mas refletir sobre suas intenções e sua prática, procurando encontrar nelas o sentido ou os sentidos relacionados pelos jovens estudantes entrevistados.

Seja em tempo parcial ou integral, seja em uma proposta voltada para o sujeito e seus projetos de vida, ou em uma versão militar, propondo as regras de construção de um sujeito disciplinado, o EM tem feito um sentido real para os jovens estudantes do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos, de onde eles têm adquirido seus significados na construção de seus projetos de vida. E, então, nos perguntamos: será que o sentido atribuído ao EM pelos seus idealizadores é o mesmo atribuído pelos jovens que dele participam? Compreender a distância entre idealização e realização nos ajuda a propor um caminho de reflexão e avanços na busca de um EM com um sentido mais próximo da realidade dos jovens que o compõe.

2.1 O Ensino Médio e sua identidade

A partir do instante em que a escola começou a receber sujeitos de variadas classes e condições sociais, ela encontrou-se “diante de indivíduos que são muito mais do que estudantes” (CARRANO, 2017, p. 21), passando a receber “outros sujeitos” (ARROYO, 2014) além daqueles que, historicamente, tiveram o privilégio de frequentar essa instituição. Temas como abandono, reprovação, conteúdos distantes da realidade dos estudantes, discriminação, desrespeito, entre outros, também ficaram mais evidentes nas discussões, reflexões e na realidade escolar. As práticas escolares, antes focadas em currículos homogêneos, construídos para estudantes de uma pequena elite, que tinham acesso às salas de aula, e que cobravam da escola apenas recebê-los e aplicar-lhes conteúdos que lhes permitissem alcançar seus objetivos pessoais e/ou profissionais, não mais são suficientes para atingir a todos os estudantes de maneira satisfatória. De modo geral, todos os níveis de ensino precisaram se repensar, em função dos “outros sujeitos”, com outras origens sociais, raciais, étnicas, de diferentes idades, origens territoriais, credos, crenças e valores que foram adentrando a escola (ARROYO, 2014, p. 55), fruto das conquistas dos vários movimentos sociais, do campo e da cidade.

Mas pensar políticas públicas para uma escola que, agora, tem outros sujeitos e outras necessidades, é olhar também para o contexto sociopolítico e cultural que vivemos hoje. A escola, agora, não somente passa a receber maior número de estudantes, mas também passa a lidar com as diversidades, com as diferentes necessidades, com as diferentes origens cultural e econômica. O contexto sociopolítico e cultural se tornou diversificado, e os problemas sociais, antes camuflados dentro da escola, agora, passam a fazer parte dela. Segundo Soares (2017), ainda que a escola brasileira, do ponto de vista quantitativo, seja para o povo, do ponto de vista qualitativo, ela ainda não consegue vencer seus desafios de democratização, o que acaba colocando-a contra o povo (SOARES, 2017, p 10-11).

Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 3, Inciso I, assegure que todos devem ter “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, garantir o acesso e a permanência de todos com qualidade de ensino, reconhecendo, nas diversidades e nas diferenças, potencial de aprendizado e

crescimento, não tem sido tarefa simples para a escola. Soares (2017) salienta que “as expressões ‘igualdade de oportunidades educacionais’ e ‘educação como direito de todos’ tornam-se, no Brasil, lugares-comuns, num repetitivo discurso em favor da democratização do ensino” (SOARES, 2017, p.14), mas, na prática, o que tem ocorrido é apenas “o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas sobretudo de legitimá-las” (SOARES, 2017, p. 10).

Olhando, especificamente, para o ensino secundário, atualmente, denominado, no Brasil, de Ensino Médio (EM), a situação parece ser ainda mais complexa. As políticas de renovação e reinvenção dessa etapa escolar têm sido palco de debates acirrados ao longo dos anos, o que resultou em várias reformas cercadas de avanços e retrocessos, marcadas por pontos de tensão entre universalização e seleção (KRAWCZYK, 2014), gerando uma polêmica sobre a identidade desse nível de ensino. Podemos citar, como exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI²¹

Criado através da portaria nº 971/2009, compõe uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, com objetivo de fortalecer as propostas curriculares nas escolas de Ensino Médio a fim de ofertar e garantir formação integral dos estudantes a partir de ações inovadoras. Com o objetivo de apoiar na melhoria da gestão e funcionamento da dinâmica escolar, de forma a aumentar o desempenho dos alunos e diminuir os índices de evasão (PORTAL SEDUC)

Observamos, aí, mais uma tentativa de resolver os desafios do EM, propondo inovar nas pedagogias e gestão desse nível de ensino, de modo a combater dois problemas centrais, o desempenho e a evasão.

A LDB²², na seção IV, que trata do ensino médio, em seu Art. 35, prevê que essa etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, deve ter como finalidades: a consolidação de conhecimentos, a preparação para o trabalho e cidadania, o aprimoramento como ser humano, e a compreensão prática e científica do ensino (BRASIL, 1996). Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio

²¹<http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Ensino-M%C3%A9dio-Inovador.aspx>

²² LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

conferiram, juntamente com a intenção da LDB em vigor, juntadas ao Decreto 2.207/97, a garantia do desenvolvimento de um ensino justaposto, e não uma escola unitária. Em 2005, a Resolução nº 01 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. A articulação entre o ensino médio e a educação profissional passou a ser integrada, concomitante e subsequente. A Resolução CNE/CEB 02/2012 apontou a possibilidade da organização de uma escola de ensino médio voltada à realidade do século XXI e integrada às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de nosso país. Essa mesma Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012) estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Portanto, o que se percebe é que, desde a promulgação da LDB, as finalidades vêm sendo repetidamente pregadas por meio dos vários programas e projetos de ressignificação do EM.

No entanto, pouco se avançou para que essa organização de estrutura dual alcançasse seus objetivos. A resolução nº 3 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), complementa as finalidades da LDB, em seu Art. 5º, orientando princípios específicos de formação integral do estudante, projeto de vida como estratégia de reflexão e articulação dos saberes indissociável entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018).

No entanto, essas finalidades e objetivos específicos delineados não foram suficientes para implementar, na prática, uma etapa escolar que, ao finalizar os anos de educação básica, proporcionasse desenvolvimento integral do estudante, abrangendo toda sua condição humana dentro da sociedade. Esse dilema gerou no EM uma perda de identidade que, para Krawczyk (2008), nunca esteve muito clara:

Fala-se da perda de identidade do ensino médio, quando na verdade esse nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional (KRAWCZYK, 2008, p. 8).

A etapa escolar marcada pela dualidade, agora, é uma etapa escolar que se torna básica e de direito de toda população. Por meio da LDB, a educação básica chega também até as camadas populares. Segundo Krawczyk (2008), “Essa mudança esteve ancorada não somente na vontade das camadas populares por mais escolarização, mas também, na necessidade de tornar o País mais competitivo” (KRAWCZYK, 2008, p. 8). Assim, o EM se amplia, tem mais demandas, mas encontra dificuldades de construir sua identidade.

Para Arroyo o EM esteve, por anos, sem identidade (ARROYO, 2014), e sem foco no principal interessado, que é o jovem estudante. Por mais que a LDB e as DCNEM propaguem artigos que visam dar novos rumos a essa etapa escolar, criando um sujeito de direitos, devemos reconhecer que ainda não é garantido, no espaço escolar, “o direito de expressão e de participação, direito a uma educação de qualidade, direito a um trabalho adequado, entre outros” (KRAWCZYK, 2014, p. 91). Para Corti (20014), o histórico do EM, no Brasil, sempre privilegiou as elites, e mesmo quando deu possibilidades às classes populares terem acesso a essa etapa de ensino, o ofereceu dentro de uma estrutura organizacional de dualidade, dando maior oportunidade de acesso ao nível superior às elites, e oferecendo às classes populares um EM, visando apenas à sua profissionalização e possibilidade de mão de obra com foco na economia nacional (CORTI, 2014).

Estar no EM se tornou um desafio para alguns jovens, segundo Krawczyk, (2008):

Para alguns setores sociais, cursar o ensino médio é algo natural quanto comer, tomar banho etc. E muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade). A questão está naquele grupo social para o qual o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado para continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola (KRAWCZYK, 2008, p. 9).

Se, para alguns jovens, o EM assume uma identidade na perspectiva de ingresso na Universidade ou na motivação para ganhar um prêmio dos pais após sua conclusão,

para outros, ele ainda não oferece nenhuma perspectiva. São jovens que precisam trabalhar para ajudar a manter sua família, são jovens que precisam ajudar as mães em casa, cuidando dos irmãos mais novos, são jovens que, muitas vezes, não têm perspectiva de cursar uma Universidade. O que torna o EM sem sentido, sem expectativa e sem motivação. Para Krawczyk (2014):

A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países ((KRAWCZYK, 2014, p. 79).

Essas tensões e esse impasse sobre a identidade do EM continuam presentes até hoje para os jovens que nele se matriculam. O currículo engessado, que dança entre a formação geral, formação profissional e/ou para cidadania, ainda confunde os jovens estudantes, deixando-os inseguros e perdidos quanto a essa etapa escolar. Ao entrevistar um jovem do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos, indagando sobre o que ele iria fazer depois de concluir o EM, ele se mostra inseguro e diz que precisará parar, pensar, tirar “umas férias”, para, então, ver o que fazer doravante. No caso dele, o EM não proporcionou nem uma motivação para ingressar na Universidade, nem uma possibilidade de trabalho, e, talvez, nem uma contribuição significativa em sua formação pessoal, seja para cidadania, seja para o reconhecimento de si mesmo:

Eu queria pensar assim, tipo, é meio que férias... algum tempo pra mim. Aí depois, depois do que acontecer, depois... depois que eu pensar sobre isso, aí eu pretendo fazer a faculdade (Eduardo Elias, 16 anos).

Esse jovem parece necessitar de um tempo “para ele”, como se ali no EM ele cumprisse uma etapa apenas para satisfazer a sociedade, ou, talvez, aos pais. A necessidade de se descobrir, de se sentir parte, de se sentir autônomo, fica muito gritante em sua fala.

Em contramão ao jovem Eduardo Elias, ao responder o questionário, outros 66% dos jovens da sua sala, ao serem indagados sobre o que fazem no presente que lhes prepara para o futuro, responderam que se preparam para entrar em uma Universidade.

Focados no objetivo de conseguir boa pontuação no ENEM, esses jovens não apresentaram dificuldades em expressar como identificam o EM. No entanto, ponderamos se esses jovens fazem isso conscientemente, percebendo seu real campo de possibilidades, ou se fazem isso apenas influenciados pelo sistema de rígida disciplina da escola onde estão inseridos, que incentiva o tempo todo o sucesso, a superação e a vitória.

Para além disso, é preciso ficarmos atentos a esses diferentes sentidos, demonstrados por esses dois grupos, dentro do mesmo ambiente escolar, no sentido de pensar de que maneira a escola e seus profissionais lidam com esses dilemas. Afinal, parece-nos que temos um grupo focado, fixo no ENEM e na entrada na Universidade, e um grupo que parece achar mais sentido em tentar se compreender dentro da sociedade, ao invés de buscar instantaneamente a entrada em uma Universidade. Como os professores tratam esses grupos? Como os projetos para o EM acolhem esses grupos com diferentes perspectivas, que não conseguem atender as expectativas geradas pra ele? A identidade projetada ao EM, pelos seus idealizadores, parece não alcançar a todos.

Um ponto de partida para dar mais identidade ao EM seria focarmos nos sujeitos que o compõem, e dele criam expectativas para seu processo educativo, entendendo a educação, não como “uma atividade provisória”, mas como “uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos” (BRANDÃO, 2012), criando, assim, conectividades entre os jovens estudantes, sua maneira de estar e entender o mundo e o universo escolar. Olhar para os próprios sujeitos da escola permite um reconhecimento do que eles realmente têm sede. Na pergunta do questionário sobre o que esses jovens gostariam de estudar na escola, as respostas já nos mostram um caminho. Os jovens estudantes se mostraram interessados em se ver dentro da sociedade, apontaram temas como: diversidade, emprego, trabalho, renda, democracia e participação, meio ambiente, política e agricultura familiar como temas que gostariam de estudar. Esses jovens querem “mostrar a cara”, compreender a sociedade em que estão inseridos, lutar pelo seu presente com segurança para planejar e consolidar seu futuro. É nessa perspectiva que o EM pode encontrar caminhos mais

próximos dos jovens para se construir, voltando sua identidade para os sujeitos que dele esperam tirar conhecimentos práticos para a vida, para sobrevivência e vivência na sociedade.

Apesar da dificuldade que isso gera, e, em alguns casos, até da resistência da escola em promover essa educação significativa focada no sujeito, iniciativas têm sido pensadas na tentativa de aproximar a realidade da escola com a realidade do estudante. Um exemplo disso é a tentativa de compreender o sujeito em sua totalidade, e dar a ele oportunidade de uma educação voltada para sua formação integral, aliando suas experiências fora da escola ao conhecimento adquirido dentro dela. Essa concepção, estabelecida na Lei nº 13.415/17, que propõe a Reforma do Ensino Médio, em seu parágrafo 7º, diz que: “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”. Isso vem reforçar a discussão de que o estudante deve ser compreendido em todas as suas dimensões.

Nessa linha de pensamento, surge, então, a proposta de ampliação de tempo na escola, com o Ensino Médio em tempo integral, procurando receber o sujeito que adentra a escola, com intenção de estabelecer um relacionamento mútuo entre a escola e a realidade do estudante, cultivando, assim, possibilidades de ajudá-lo a reconhecer-se como partícipe, dentro de um ambiente de liberdade, transformação e crescimento.

Em Goiás a proposta de escola em tempo integral tem início bem antes da lei federal, e foi implantada, inicialmente, em algumas escolas da rede estadual de ensino, através dos CEPs, e não foi pensada para os jovens do EM. Segundo o *site* da Secretaria de Estado de Educação de Goiás, a Educação em Tempo Integral começou a ser implementada, na rede estadual de Goiás, em 2006, inicialmente, nas escolas de Ensino Fundamental I e II. A proposta de Educação em Tempo Integral chegou ao Ensino Médio a partir de 2013, quando 15 unidades se adequaram ao Programa Novo

Futuro, por incentivo do governo federal, com o Ensino Médio Inovador²³, transformando-se em CEPIs. Essa proposta pedagógica de educação integral, visando à formação multidimensional do jovem, na qual o desenvolvimento de competências socioemocionais tornou-se tão relevante quanto à dimensão cognitiva, teve diretrizes pedagógicas criadas, especificamente, para alcançar esse objetivo, e a criação dos CEPIs com uma proposta pedagógica na qual a disciplina PV tornou-se o cerne, a articuladora.

2.2 Os Centros de Ensino em Tempo Integral (CEPI) e o tempo de ser jovem

A primeira lei que instituiu os CEPIs no Estado de Goiás foi a Lei nº 17.920/12. Por meio desta lei, 15 unidades de Ensino Médio no estado, a partir do ano de 2013, deram espaço aos novos CEPIs, Centros de Ensino em Período Integral, sendo o Colégio Polivalente Dr. Tharsis Campos de Catalão uma dessas escolas que se transformava em CEPI, atendendo o jovem estudante em tempo integral, durante 10 horas por dia. Posteriormente, por meio de outras leis, outros CEPIs foram sendo criados dentro do Estado de Goiás. Atualmente os CEPIs são regidos pela Lei nº 19.687/17²⁴.

Observando os objetivos propostos para os CEPIs, definidos na Lei, encontramos um “modelo pedagógico” específico que propõe colocar o estudante e seu projeto de vida como centro do processo de formação, criando uma Matriz Curricular composta de núcleo comum e núcleo diversificado, com ênfase em componentes curriculares mediante os quais se pretende chegar à formação de “indivíduos autônomos, solidários e competentes por meio de formação escolar de excelência”. Segundo as Diretrizes do Tempo Integral da rede estadual de Goiás, desses componentes curriculares, o “Projeto de Vida” é inserido como sendo o mais

²³ O Programa Ensino Médio Inovador é uma ação do Ministério da Educação para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio e contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida. Nesse sentido, esta ação tem relação direta com a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, que propõe a renovação curricular do ensino médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos. Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador> in: 21/01/2020

²⁴ Lei que revogou as nºs 17.920/12, de 27 de dezembro de 2012, 18.167/13, de 25 de setembro de 2013, 18.513/14, de 09 de junho de 2014, e a 18.671/14, de 13 de novembro de 2014, mantendo a sua essência, mas estendendo a nomenclatura e o atendimento dos CEPIs também ao Ensino Fundamental II.

importante, por ser o cerne, o fio condutor da “Escola da escolha”, segunda a qual o jovem tem oportunidade de escolher seu futuro, embasado por uma dinâmica de conhecimento de si próprio, do outro e de suas possibilidades de escolhas de futuro.

Observando a Lei nº 19.687/17, encontramos duas perspectivas de compreensão do que seriam concepções de projetos de vida: a) os projetos de vida são construídos dentro da disciplina Projeto de Vida e se propõem a focar no jovem, no universo que o cerca, valorizando sua identidade; b) os projetos de vida envolvem metas a serem alcançadas e fazem parte de uma política de interesses que estão além do jovem estudante, focadas no IDEB²⁵, e em outras avaliações, que têm como objetivo medir a qualidade do ensino, dando mais ênfase ao alcance de metas profissionais do que a compreensão e formação do sujeito.

Assim, ao analisarmos o documento que rege a escola em tempo integral para o ensino médio em Goiás, percebemos que ele teve o objetivo de organizar, estrutural e fisicamente, os CEPIs, definindo orientações com pouco impacto no aspecto pedagógico. Dispôs um projeto que deveria focar no estudante e em seu potencial como prioridade, mas não se preocupou em conhecer quem é esse indivíduo. Para além disso, assegurou poucas diretrizes alicerçadas nos projetos de vida e em como eles deveriam embasar a construção da trajetória de vida desses jovens.

A falta dessas diretrizes, alicerçadas nas necessidades e expectativas dos sujeitos que adentram a escola, nos leva a refletir sobre as dificuldades que essa escola enfrenta, ao receber e conviver com as diferenças e diversidades, sem uma proposta de formação sólida para os professores e demais agentes da escola. Entendemos que todos os envolvidos nesse projeto devem estar conscientes de suas responsabilidades e funções dentro da escola, e, principalmente, no que se refere à disciplina PV, visto que ela é o cerne para o desenvolvimento das competências esperadas dos jovens estudantes,

²⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. In: <http://inep.gov.br/ideb>. Acesso em 19/02/2019

como autodeterminação, planejamento, otimismo, autonomia, respeito, responsabilidade, autoconfiança, capacidade de escolhas, entre outros. O depoimento de Rute, estudante da 2ª série do EM do CEPI da PMG Polivalente Dr Tharsis Campos, comprova que não é fácil lidar com tudo que se passa em uma escola em tempo integral:

Ah, às vezes meio, não sei, confusa. É bem complicado às vezes, tem, acontece alguma coisa o tempo todo. E assim, estar em uma escola que é em tempo integral tem muito mais coisa pra pensar, muito mais, de tudo. Foi meu primeiro ano numa escola integral (Rute, 16 anos)

A escola em tempo integral preenche os tempos e espaços dos jovens com variadas atividades, porém, é importante estar atento em como esses jovens recebem essas atividades e qual a relação com as demandas juvenis. Todos os professores e demais agentes dessa escola deveriam estar atentos, voltando seus olhares para todas as atividades e acontecimentos dessa escola.

A criação de uma escola em tempo integral em Goiás se deu a partir da intenção de se organizar novos tempos e novos espaços escolares, com o objetivo de considerar o sujeito que adentra esse espaço, procurando integrá-lo à comunidade escolar, respeitando sua bagagem cultural. A própria nomenclatura de “escola em tempo integral” e não “escola de tempo integral” já chama atenção para esse objetivo de proporcionar ao jovem estudante uma oportunidade de se construir em tempo integral, em todos os aspectos. No entanto, a Lei nº 19.687/17 não consegue contemplar uma proposta concreta que viabilize esse projeto nos parâmetros previstos nas diretrizes de criação. Para Sperandio e Castro (2012):

Organizar uma escola com carga horária ampliada não pode ser apenas reproduzir por mais tempo, os procedimentos pedagógicos tradicionalmente praticados, é preciso oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os alunos. (SPERANDIO; CASTRO, 2012, p. 319)

No caso específico das escolas em tempo integral de EM, voltadas para o público jovem do estado de Goiás, ainda que, por meio da Lei de criação, não consigamos enxergar toda complexidade do projeto, as diretrizes propõem mais. Segundo as diretrizes, o projeto não contempla apenas a ampliação do tempo de permanência na escola, mas também a recepção do jovem com suas várias diferenças e

oferecendo possibilidades a ele de romper um dos grandes desafios da escola pública de hoje, que é:

fazer com que a criança e o jovem ultrapassem, por meio dela, a barreira sólida e elevada que separa, de um lado, o *habitat* da cultura prática e oral das classes populares e, de outro o universo intelectual e letrado da cultura elaborada. (GIOLO, 2012, p.96)

Mas, por mais que a intenção desse modelo de escola em tempo integral seja planejado para obter sucesso, resta-nos analisar se o contexto escolar destinado aos jovens populares tem contemplado as culturas populares e rompido a barreira ditada por uma cultura dominante, que, em favor de uma sociedade capitalista, impõe seus valores como corretos, ou melhores, desmerecendo outras culturas.

Para desenvolver esse processo de relacionamento mútuo entre a escola e a realidade dos jovens estudantes, a proposta do CEPI se concentra em compreender o jovem e seus projetos de vida, por meio do componente curricular Projeto de Vida, introduzido na Matriz Curricular no Núcleo Diversificado, e que propõe construir, com esse jovem estudante, seus projetos de vida, por intermédio de aulas direcionadas com o objetivo final de elaborar um Plano de Ação a ser executado a partir da terceira série do EM.

Quando se fala em EM, em tempo integral, e projetos de vida para a juventude, é preciso considerar o sujeito jovem para o qual se está falando. É preciso reconhecê-lo, respeitando sua identidade, suas subjetividades e as diferenças que caracterizam as juventudes. É fato que o conhecimento de si próprio e o relacionamento com o outro tem possibilitado ao jovem uma construção de identidade que o faz buscar respostas, que o liberte e o faça esquadrihar seus próprios objetivos, mas, para que isso se torne uma realidade, é preciso, primeiramente, conhecer quem é o jovem que adentra o EM em tempo integral. Para Arroyo (2014):

Os currículos, os conhecimentos e as didáticas, o que ensinar-aprender na educação média, têm tido ênfases diferenciadas, dependendo de quem são e como são pensados os jovens populares educandos destinatários da educação pública média. (ARROYO, 2014, p. 59)

Na atualidade, os jovens que adentram o EM em tempo integral, são jovens cujos pais se esforçam para mantê-los na escola o dia todo, sem trabalhar para ajudar

em casa, são jovens cheios de vivência e experiência, e com energia suficiente para colaborar, para construir, para trocar aprendizados entre si mesmos e com a escola. Aprender com esses jovens, compreendê-los e possibilitar crescimento é dar oportunidade para expressarem quem são e o que esperam da comunidade onde vivem.

2.3 Em Goiás, dois programas, duas concepções e o jovem estudante na linha de frente

As regras eu... sabe? No começo eu era muito rebelde (risos), no dia de farda, ou passei uns dois meses sem vir de farda pra escola (risos). [...] Não, mas o ano passado não dava muita transgressão. Hoje, esse ano, sê chega aqui sem a boina, é transgressão, pap! Toda hora transgressão. Mas eu era muito rebelde, hoje eu sigo mais as regras, mais certinho, sabe? Nem unha eu pinto mais né, por que antigamente pintava unha, hoje eu nem faço unha mais, também esse colégio me possibilitou que vaidade não é tudo né? Também que você tem de viver de cabelo amarrado, cê tem de vir, mesmo que você tiver mal, você tem que vir pro colégio, que aqui é o dia inteiro, se não vem, cê perde nove aulas [risos] você tem que aprender a viver com a sociedade, aprender a organizar seu tempo, isso me ensinou bastante esse colégio. (Ana Clara, 18 anos)

O depoimento da jovem estudante da 2ª série do EM do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos, Ana Clara, de 18 anos, mostra um pouquinho das regras de uma escola em tempo integral que também é gerenciada pelo comando militar, numa parceria que foi inédita em Goiás, e da qual, hoje, outras escolas já fazem parte. As escolas, em parceria com o comando militar, eram apenas de tempo parcial, sendo o CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos o pioneiro na parceria entre SEDUCE e Comando da Polícia Militar, em 2016, passando a funcionar em Catalão, o primeiro Colégio Militar em Tempo Integral de Goiás.

No estado de Goiás, os colégios militares em tempo parcial ganharam materialidade no governo de Marconi Perillo em 2001, mas, segundo Alves, Toschi e Ferreira (2018):

A origem dos CPMG é atribuída a uma legislação do período da Ditadura Militar, a Lei no 8.125, de 18 de junho de 1976, sancionada pelo governador biônico Irapuan Costa Júnior, que tratava da Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás. Nesta lei havia a previsão de criação de uma Diretoria de Ensino como um

“órgão de direção setorial do Sistema de Ensino”, que “incumbir-se-ia do planejamento, coordenação, fiscalização e controle das atividades de formação, aperfeiçoamento e especialização de oficiais e praças” (GOIÁS, 1976, Art.17). A lei previa que essa Diretoria trataria da formação dos quadros da PM, ou seja, oficiais e praças e, apesar de incluir no Art. 23 o “Colégio da Polícia Militar (CPM)” como órgão de apoio, não há nenhuma referência de que esse colégio seria para atender outro público que não a própria PM (ALVES, TOSCHI, FERREIRA, 2018, p. 273).

Mesmo esta lei não contemplando a criação de colégios militares para civis, ela serviu de base para que, através de uma autorização do Conselho Estadual de Educação, dada à Polícia Militar, fosse possível a ativação desses colégios por meio da Portaria de nº 604, de 19 de novembro de 1998, para militares e civis.

Em Goiás, a iniciativa de parceria entre Comando de Ensino da Polícia Militar²⁶ e SEDUCE surgiu tendo como justificativa a melhoria na qualidade do ensino, baseado nos valores de disciplina e ordem, e em atendimento aos supostos anseios da população por segurança preventiva contra a violência. Assim, desde 2001, durante os anos em que Marconi Perillo²⁷ exerceu cargo de governador do Estado de Goiás, houve uma expansão dos colégios militares no estado. Segundo Oliveira e Silva (2016):

estas escolas não são apenas ‘administradas’ por quadros da polícia militar, mas são, de fato, remodeladas na imagem e semelhança de um quartel militar, com todas as imposições, doutrinações e abusos que tal regime implica (OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 13)

Ao destacar essa citação, logo, nos vem a pergunta: qual o sentido da presença militar na educação? Infelizmente, na ausência de um modelo eficiente de educação, o projeto de militarização foi visto como uma solução para uma parcela da população do estado de Goiás, principalmente, porque vendeu a ideia do combate à violência, em prol da segurança e eficácia na qualidade do ensino.

²⁶ O Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, neste Regimento identificado também como “CPMG”, foi previsto na Lei 8.125, de julho de 1976 que discorre sobre a organização básica da PMGO em seu artigo 23, item I, letra b. Está subordinado à Secretaria da Segurança Pública por meio da Polícia Militar do Estado de Goiás, através do Comando de Ensino Policial Militar - unidade gestora de grande comando - no qual se encontram inseridos os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás, tendo como parceira a Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte (SEDUCE), por meio do Termo de Cooperação Técnico pedagógico 009/12 em vigor. Para saber mais in: <https://www.portalcpmg.com.br/wp-content/uploads/2018/05/document.pdf>

²⁷ Marconi Perillo é filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e exerceu o cargo de governador do estado de Goiás nos seguintes mandatos: 1999 a 2002; 2003 a 2006; 2011 a 2014; 2015 a 2018.

Na cidade de Catalão, a escola escolhida para sediar as instalações dessa parceria entre SEDUCE e Comando da Polícia Militar foi o então CEPI Polivalente Dr. Tharsis Campos, que já funcionava em tempo integral, porém, com uma baixa demanda de alunos e em condições precárias. A escola tem uma localização privilegiada e um espaço amplo, que parecia propícia para execução do projeto. O que não se explica é por que uma escola que pregava um projeto inovador de formar o sujeito de forma integral, dando a ele a oportunidade de se desenvolver em suas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética, de modo libertador e consciente, agora necessita de um projeto que propõe a docilização do corpo e o controle da mente? Parece-nos que o fato de a escola estar funcionando em um prédio com condições precárias, com pouco suporte pedagógico por parte da SEDUCE, e com um quadro reduzido de profissionais, foi uma estratégia e uma oportunidade para vender a ideia de que a militarização seria a salvação.

O projeto de escola militar em tempo integral foi discutido e apresentado à comunidade, e “tinha a defesa dos profissionais do colégio por ser captado como modelo de qualidade e oportunidades aos alunos da rede pública” (RIBEIRO, 2019, p. 32). Assim:

Concebida, a partir da precariedade, da falta de rumo, de coordenação e ao mesmo tempo da oportunidade e apoio governamental diferenciado, ou seja, no entremeio de entraves, jogos políticos e de interesses e as demandas da própria sociedade (por disciplina para as juventudes como veremos), se compreende a efetivação de uma instituição educacional vinculada à Polícia Militar. (RIBEIRO, 2019, p. 32)

Essa instituição, agora, se tornaria a primeira escola em tempo integral militar de Goiás, marcando os novos rumos do EM, e apresentando um modelo pedagógico que prometia criar, ao mesmo tempo, sujeitos autônomos, criativos, disciplinados e dóceis. Como conseguir essa façanha, é algo que ainda é um desafio para os profissionais atuantes na escola, conforme percebido durante as observações de campo.

A partir do convênio da SEDUCE com o Comando de Ensino Militar, o colégio foi reformado, ganhou uma nova roupagem, e mais profissionais vieram para

trabalhar no novo projeto. Segundo dados do *site* Qedu²⁸, as matrículas saltaram de 129 alunos, em 2013, para 205 em 2017. Em 2018 a escola ampliou as vagas para o Ensino Fundamental II (EF), chegando a atender 128 alunos, somando um total de 302 matrículas no EM e EF. Mas e o sentido do EM? O que mudou? As constantes indagações e reflexões sobre o sentido do EM persistem, diante uma roupagem tão antagônica, que flutua entre uma mensagem de inovação, mas que traz elementos de uma postura retrógrada e ultrapassada para o contexto de uma juventude que almeja liberdade e lugar de fala²⁹. Para Oliveira (2016):

A consolidação de um projeto de controle social com ampla aceitação social demanda, contudo, a configuração de alguns cenários. Entre eles, podemos destacar, o enfraquecimento dos procedimentos democráticos (ainda que se fale em seu fortalecimento), na criminalização dos movimentos sociais, assim como na construção de uma cultura do medo por meio da mídia. (OLIVEIRA, 2016, p. 43)

Podemos dizer que o jovem estudante que adentrava em uma escola em tempo integral, que buscava uma educação mais emancipadora, procurando construir um sujeito capaz de entender e ocupar seu lugar de fala na sociedade, passa a conviver com valores diferentes e objetivos opostos. Ocupado com as várias atividades e com a promessa de um futuro promissor, por meio da dedicação e disciplina, o jovem estudante, agora, passa a ser padronizado para, supostamente, ser melhor atendido com igualdade.

E o Ensino Médio, que vive em constantes processos de ressignificação³⁰, agora, tem um desafio ainda maior nesse contexto de escola militar em tempo integral:

²⁸Qedu:<https://www.qedu.org.br/escola/247022-colegio-estadual-polivalente-doutor-tharsis-campos/sobre> in: 23/01/2020

²⁹ Lugar/posição de fala não se refere, necessariamente, a indivíduos dizendo algo; é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas (...) Trata-se de uma análise a partir da localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social. Portanto, o conceito parte das múltiplas condições que resultam as desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados. (PEREIRA, 2018, p. 155) In: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/670/448>. Acesso em 12/06/2019

³⁰ A palavra ressignificar vem sendo usada tentando dar um novo sentido ao EM e está presente inclusive no nome dado a muitos programas de ressignificação do EM, dentre eles, podemos citar o Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás: um caminho para a vida (2009) – que teve como objetivo contemplar o preparo para o mundo do trabalho, para a cidadania e para o prosseguimento dos estudos.

como dar sentido às experiências vivenciadas por jovens que pretendem ser protagonistas de suas vidas, mas vivem imersos em um sistema repressor, que conduz suas expectativas de acordo com o modelo de felicidade e satisfação da sociedade? Compreender o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, dar ao jovem estudante um modelo educacional que o permita desenvolver sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico é uma maneira de produzir novos caminhos e tornar o EM mais próximo da realidade dos jovens estudantes. O EM só encontrará sua identidade quando se permitir ser uma etapa escolar que produza conhecimentos de transformação social, voltado para aquilo que os estudantes necessitam e almejam para viver em sociedade, de maneira justa, autônoma e em diálogo com seus valores, sua cultura e seus anseios.

CAPÍTULO III – DO CONTEXTO ÀS RELAÇÕES: a escola pesquisada

O objetivo deste capítulo é revelar os contextos e as relações empíricas dentro da escola, apresentando a instituição, por meio dos seus documentos e das suas relações, traçando o perfil dos jovens estudantes da 2ª série do Ensino Médio do CEPI, e como eles se comportam dentro da escola. Por meio de observações, análise dos questionários e entrevistas, pudemos conhecer os jovens estudantes e revelar o ponto de vista deles sobre a escola e a relação que se estabelece entre a disciplina PV e os projetos de vida deles.

O cuidado com a análise e o tratamento do material empírico se iniciou desde o momento de observação e se estendeu pelo momento das entrevistas. Para a etapa de observação, nos preparamos, fazendo o planejamento, e, para a obtenção e tratamento dos dados da observação, foram construídas uma parte descritiva e uma parte reflexiva, com base nos estudos de Lüdke e André (2013). As entrevistas foram transcritas à parte, replicando, na íntegra, a fala dos entrevistados. Consideramos este capítulo de grande importância, pois ele nos permitiu um momento de triangulação dos dados dos documentos institucionais, da observação e das entrevistas, construindo, assim, o contexto e as relações existentes dentro da escola.

3.1 Conhecendo a Escola

O Centro de Ensino em Período Integral da Polícia Militar de Goiás, Polivalente Dr. Tharsis Campos, passou a ter esse nome a partir de 2017. Quando foi inaugurado, em 02 de maio de 1978, foi nomeado de Colégio Estadual Dr. Tharsis Campos, em homenagem ao ilustre catalano advogado Dr. Tharsis Campos. Em 2013, com a instituição do tempo integral no colégio, passou a ser chamado de CEPI Polivalente Dr. Tharsis Campos, e, posteriormente, em 2017, com a parceria com o comando militar, adotou o nome de CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos (RIBEIRO, 2019).

O CEPI de Catalão se constitui uma escola híbrida, sendo pioneira no Estado de Goiás, na parceria entre duas instituições com diretrizes gerais de ação diferenciadas:

o comando de ensino da polícia militar³¹ e a SEDUCE. Essa parceria vem buscando caminhos de conexão, através de debates e reflexões entre os professores da escola, a SEDUCE e o comando de ensino da polícia militar. O que se espera é a construção de um caminho que viabilize a continuidade do projeto de escola em tempo integral em consonância com as diretrizes da polícia militar, de modo a possibilitar a formação de jovens autônomos e protagonistas. Mas esse diálogo é sempre marcado por embates com poucas soluções, pois uma proposta voltada para a compreensão do sujeito e de suas necessidades individuais encontra percalços no diálogo com uma proposta voltada para a disciplina e a padronização de ideias.

A parceria entre comando de ensino da polícia militar e SEDUCE, por meio do projeto de escola em tempo integral, se tornou importante no momento de sua efetivação, porque tirou a escola de uma situação desconfortável de abandono. Em razão da descontinuidade de algumas ações do Pacto pela Educação, as promessas de reforma e manutenção da escola foram pouco atendidas, e a parceria com o comando de ensino da polícia militar viabilizou melhorias na escola, no âmbito de estrutura física e de material didático, além do ganho de mais profissionais. Essas melhorias possibilitaram o aumento no número de turmas do Ensino Médio e ampliaram as vagas também para o Ensino Fundamental em 2018. No entanto, concordando com Oliveira e Silva (2016), compreendemos que:

Compete ao governo do estado cuidar das escolas estaduais. Compete a ele, portanto, ouvir a população, entender as demandas e carências gerais e demandas particulares de cada colégio e região. Depois deste processo de estudo, cabe ao estado propor melhorias e debater-las com a população interessada, para que a população veja se condizem com suas demandas. (OLIVEIRA, SILVA, 2016, p. 12).

No caso do CEPI de Catalão, a resposta do governo às demandas da comunidade escolar, sobre o descaso com a estrutura física, o descaso com os jovens estudantes e com os professores que ali permaneciam em tempo integral, foi o repasse da administração da escola para o comando militar. Dessa maneira o governo se livrou da responsabilidade de administração, e, supostamente, deu resposta às demandas da

³¹ Diretrizes gerais Polícia Militar do estado de Goiás, comando de ensino policial militar colégio da polícia militar do estado de goiás in: <http://www.cpmg-ayrtonsenna.com.br/arquivos-noticias/diretrizesgerais2016.pdf>

comunidade. Resta-nos indagar: A militarização, de fato, é a melhor escolha para resolver os problemas da educação?

O projeto de criar sujeitos protagonistas e autônomos e de reconhecer as diversidades dos jovens estudantes, dando a eles oportunidades para que exponham suas opiniões e anseios, parece soar contraditório, juntados ao modelo e organização militares, o que gerou reflexões e indagações que configuraram um campo de pesquisa interessante, e não deixou de apresentar impactos importantes nos resultados desta pesquisa de mestrado. Ainda que o objeto desta pesquisa não seja a análise do modelo militar³² de gestão, e sim a análise sobre os sentidos da disciplina Projeto de vida, para os jovens estudantes que estão inseridos dentro desse modelo de parceria, que envolve tempo integral e comando militar, entendemos que esse objeto está intimamente intrínseco a todos os acontecimentos dentro do espaço escolar. Essa ligação, certamente, foi inerente na constituição dos resultados, nas implicações dos sentidos da disciplina PV e no ponto de vista dos jovens estudantes. Esses resultados foram analisados em conjunto com os demais fatores que os evidenciaram e compuseram a realidade do cotidiano da escola e as reflexões surgidas a partir dela.

O CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos está localizado na cidade de Catalão, em um bairro centralizado, com fácil acesso, contando com ponto de ônibus na porta da escola, e entrada por duas laterais. O CEPI faz parte da rede estadual de educação do Estado de Goiás, contando com quatrocentos, de quatro estudantes, matriculados no ano de 2019. Segundo dados fornecidos na secretaria da escola, com base na Planta Baixa do imóvel, esta se situa em uma área de 13.986 m² , sendo 9.000 m² de área construída. A área construída conta com quatro blocos, sendo dois blocos com treze salas de aulas, um bloco com onze salas administrativas e um bloco com refeitório e seis banheiros vestuários. A escola conta ainda com uma quadra coberta e uma quadra não coberta. Mas toda essa construção, há um tempo atrás, estava danificada e em péssimas condições, não conseguindo abrigar com conforto nem

³² Em razão do crescimento das escolas militares em Goiás, muitas têm sido as reflexões, discussões e críticas sobre esse modelo de gestão. Compreendemos os impactos causados por uma construção de sujeitos disciplinados e sem voz de ação dentro da sociedade, e percebemos o quanto essa formação pode influenciar nos projetos de vida dos jovens dessa escola, porém, para não fugir do problema de pesquisa analisaremos tais impactos no conjunto da análise dos dados empíricos.

alunos, nem funcionários. As adaptações só ocorreram a contento, depois da parceria com o comando militar, o que nos retoma indagações anteriormente discutidas: por que, antes da parceria, a SEDUCE não possibilitou as reformas necessárias para atender confortavelmente os jovens estudantes? Por que uma escola centralizada, com uma área ampla, que caberia vários alunos, desafogando a Rede, não teve importância no cenário daquele momento? Por que o projeto de escola em tempo integral não estava sendo assistido, efetivamente, com vistas a alcançar seus objetivos? São indagações que aguçam nossa curiosidade e nos fazem observar que, em alguns cenários, os interesses regem os contextos.

Por ser uma escola ampla, arborizada e bem localizada na cidade, o CEPI sempre foi alvo da SEDUCE para acolher novos projetos, mesmo não sofrendo adaptações para isso, e não tendo auxílio para manutenção desses projetos. No início o objetivo da escola era oferecer experiência humanística, científica e prática, destinada a construir base para estudos de 5^a a 8^a série. Além de oferecer disciplinas de núcleo comum, desenvolvia disciplinas extracurriculares, como: Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar e Artes Industriais. Possuía alguns maquinários para esse tipo de trabalho, mas com poucas condições de matéria prima. Ao longo de sua história, a escola passou de Ginásio para Colégio, oferecendo também o segundo grau (atual Ensino Médio). Em 1986, as técnicas foram abolidas devido à reestruturação dos objetivos educacionais. Em 2012 ofereceu o Ensino Fundamental do 6^o ao 9^o Ano, Projeto Mais Educação (destinado aos alunos do Ensino Fundamental no contraturno).

Em 2013, quando o Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos passou a ser CEPI Polivalente Dr. Tharsis Campos, novos desafios surgiram. A oferta do Ensino Médio em tempo integral, prevendo qualidade acadêmica, incluindo a formação ética e cultural, e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, em consonância com suas necessidades e interesses dos seus projetos de vida, chegou na escola como um projeto inovador. Mas a mudança não foi de fácil aceitação pela comunidade de pais e alunos, e nem para os funcionários da escola, pois reduziu as chances dos alunos de classes populares permanecerem na escola e dificultou a vida

profissional dos funcionários que, agora, eram obrigados a permanecer na escola em tempo integral.

O desafio se tornou ainda maior quando a promessa de reforma da escola como adaptação e comodidade para as atividades em tempo integral não se concretizou. Foi um período de muito sofrimento para alunos e servidores que ali passavam o dia todo. Uma escola sem estrutura física, sem refeitório, sem salas adequadas, sem ambientes recreativos, e com profissionais que se depararam com uma nova frente de atuação, com pouca formação e assistência pedagógica para atuar. Além disso, os profissionais ainda lidavam com a pressão da sociedade e da SEDUCE para que o projeto funcionasse com os resultados para os quais ele foi idealizado, ainda que não tivesse os requisitos mínimos necessários para isso.

Toda essa dificuldade fez com que o grande projeto de escola em tempo integral tivesse muitos problemas de efetivação e consolidação. Com a falta de apoio do Estado na liberação de reformas, a escola funcionou por alguns anos, com número reduzido de alunos, e com mudanças constantes no quadro de funcionários, que nem sempre resistiam às dificuldades nas condições de trabalho. Os tempos na escola eram penosos, as atividades desenvolvidas careciam de material didático e local apropriado, e a formação acadêmica dos estudantes, em muitos períodos, ficou deficiente por falta de professores.

Hoje, o quadro de servidores da escola se estrutura em moldes diferenciados, reunindo uma equipe com servidores efetivos da SEDUCE, contratos temporários vinculados à SEDUCE e militares da ativa e da reserva. A estrutura organizacional do CEPI se manteve na escola, mas foram somadas outras funções, fruto da parceria com o comando militar. No entanto, ainda, hoje, a equipe encontra dificuldades de manter o quadro fixo de funcionários, especialmente, os que estão subordinados à SEDUCE, pois há uma dificuldade de profissionais para trabalhar em uma escola com tantos desafios.

A equipe gestora do CEPI é mesclada de civis e militares, atendendo os requisitos impostos pela parceria, conforme se percebe:

01) Diretor - militar

02) Secretário Geral – civil - funcionário efetivo da SEDUCE

- 03) Coordenador pedagógico – civil -funcionário efetivo da SEDUCE
- 04) Coordenador Administrativo Financeiro (CAF) - civil - funcionário efetivo da SEDUCE.

A equipe pedagógica coordenada pelo Coordenador Pedagógico se constitui por:

- 01) Professor Coordenador de Área – civil - funcionário efetivo da SEDUCE
- 02) Professor de sala de aula (núcleo comum e diversificado) – civil – funcionário efetivo ou contrato temporário da SEDUCE.
- 03) Professor de Apoio – civil – funcionário efetivo da SEDUCE.
- 04) Bibliotecário e/ou Professor de sala de Leitura – civil -funcionário efetivo da SEDUCE.

Ainda que a equipe gestora conte com menos militares que civis, nos corredores da escola, eles aparecem o tempo todo coordenando várias frentes de trabalho: vigiando pátio e corredores, organizando as atividades de lanche, saída e entrada de salas, banheiro e portaria. A presença dos militares na escola é visível e nos faz refletir até que ponto realmente a regência pedagógica da SEDUCE, dentro da escola, tem liberdade de expressar os princípios do tempo integral.

Segundo as Orientações Operacionais para Organização das escolas de Ensino Médio em Período Integral para o ano letivo de 2017 enviado via e-mail à SEDUCE:

O papel da Equipe Pedagógica integrada com a Gestão Escolar e Serviços de Administração, tem por finalidade supervisionar, coordenar e desenvolver as atividades curriculares e articular as ações que assegurem o cumprimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma a propiciar a aprendizagem dos educandos, conforme prevê a legislação, assegurando assim a qualidade do ensino. (SEDUCE, 2016, p.04)

Para que este papel da Equipe Pedagógica aconteça integrada com a Gestão Escolar e Serviços de Administração, é mister uma unidade de objetivos e condutas, uma mesma maneira de articular as atividades curriculares, o que fica complicado a partir do instante em que militares e civis não possuem a mesma formação pedagógica, não participam das mesmas formações continuadas, e têm, portanto, experiências e visões diferentes da educação.

A organização das aulas no tempo integral acontece da seguinte maneira: as aulas iniciam às 7h30 e encerram às 17h. O intervalo matutino e vespertino é de 15 minutos, e o horário do almoço dura 1 hora e 30 minutos para os professores e estudantes. Somente os professores se ausentam da escola para almoçar em casa, os estudantes permanecem na escola, onde almoçam sob o acompanhamento dos auxiliares de pátio, militares e dos professores que são modulados para supervisionar o horário de almoço, e, em alguns momentos, do diretor. Esses profissionais que permanecem na escola durante o horário oficial de almoço tiram seu horário de almoço normalmente, de acordo com as leis trabalhistas, em horários alternativos.

O ano letivo segue as orientações da SEDUCE, e está em acordo com as demais escolas da rede no que se refere ao número mínimo de 200 dias letivos. No entanto, o número de nove aulas por dia faz o diferencial no total de horas anuais de 1.800 horas. Esse dado nos faz refletir em como essa escola tem possibilidades de atender, com mais qualidade, o seu jovem estudante, uma vez que tem a oportunidade de tê-lo, por muito mais tempo, dentro do espaço escolar, podendo aproximar-se dele, compreendê-lo e ajudá-lo em sua formação. Mas também, nos questiona, são mais tempos de escola e mais tempo de oportunidades?

A duração de cada aula dos componentes curriculares que constituem o Núcleo Diversificado do currículo é de 50 minutos. Os professores ministram 28 aulas em sala, e as demais atividades docentes serão gerenciadas pelos Mapas de Atividades que devem ser acompanhados pela equipe gestora. Todos os docentes devem ministrar componente curricular do núcleo comum e do núcleo diversificado, o que constitui um grande desafio, pois nem sempre um professor com formação e aptidão para lecionar disciplinas do núcleo comum tem formação e competência para ministrar aulas no núcleo diversificado. A modulação dessas aulas, a cada semestre, acaba sendo um momento difícil para o coordenador pedagógico, que procura um senso de justiça a cada distribuição de aulas, e para o professor que tem de lidar com disciplinas com as quais, às vezes, não tem intimidade, não faz parte de sua área do conhecimento e formação.

Os componentes curriculares do núcleo comum e do núcleo diversificado são ministrados, tanto no turno matutino quanto no vespertino, não havendo separação nem distinção de turnos para desenvolver a Base Nacional e o turno de ampliação. Essa

maneira de atuação tem o caráter de propor uma escola em tempo integral, onde tudo que se experiencia faz parte da construção do sujeito, não havendo separação entre conteúdos e experiências de vida.

3.2 A escola e seus documentos institucionais

Em uma escola, encontramos vários tipos de documentos, tanto os que se referem à vida escolar dos estudantes quanto aos que dizem respeito a organização da instituição, seja no âmbito administrativo ou pedagógico. Todos eles se tornam essenciais para legalizar a existência e funcionamento da escola. No caso das escolas da rede pública, o Plano Político Pedagógico e o Regimento Interno são fundamentais para seu funcionamento e para que se conheça a prática cotidiana da instituição e o modo como se constroem os processos de aprendizagem. A partir deles, cada escola constrói seu Plano de Ação com estratégias para se alcançar as metas almejadas.

No CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos, estes três documentos oficiais propõem se articular e reger o funcionamento e a práxis pedagógica da escola.

O primeiro documento analisado, foi o Plano Político Pedagógico (PPP). Este documento é um instrumento, por meio do qual o gestor e sua equipe podem inovar a prática cotidiana, criando formas de organizar os processos de construção e implementação de projetos pedagógicos na escola, de maneira criativa e inovadora. No entanto, no dia a dia das escolas, nem sempre acontece assim, isso porque, segundo Veiga (2003), o Plano Político Pedagógico pode ser produzido por uma ação regulatória ou técnica, ou por uma ação emancipatória ou edificante. Para Veiga (2003):

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p. 269).

Por outro lado, ao contrário da ação regulatória ou técnica, a ação emancipatória ou edificante parte de um caráter emancipador, que leva o ser humano a argumentar, emergir, sair da posição de conforto e, realmente, inovar em suas ações, em

um movimento ação-reflexão. A equipe escolar tem em mãos, portanto, um documento que permite construir seus mecanismos de luta pelo poder, podendo criar ações que os permitam se aproximar dos jovens estudantes, se atentando para seus anseios e suas necessidades.

Sendo o CEPI a Escola da escolha, projetada para dar oportunidades ao jovem de se construir crítico, capaz de interagir com o meio em que convive, e, também, construir seus projetos de vida, procuramos identificar essa visão emancipatória no PPP desta instituição, com estratégias que propiciem esse desenvolvimento dentro do espaço escolar. Escolhemos o PPP que corresponde ao biênio 2017-2018, uma vez que, nesse ano de 2019, deve ser reestruturado novo PPP para o biênio 2019-2020. Os encontros para o replanejamento do PPP ocorrem em reuniões com toda equipe da escola, durante os Trabalhos Coletivos³³, estabelecidos segundo calendário da SEDUCE, geralmente, sendo um a cada bimestre.

A construção do projeto educacional do CEPI, segundo seu PPP, se fundamenta na:

concepção de que o indivíduo se constrói enquanto sujeito crítico e capaz de interagir com o seu meio, através do conhecimento adquirido. E, buscamos, através desse definir as intenções e as formas mais adequadas de fazê-lo quanto à formação dos nossos alunos (PPP, 2017-2018, p. 07).

Percebemos, na construção do projeto educacional, uma intenção emancipadora, mas não encontramos estratégias inovadoras que sustentassem tal intenção. Como pesquisadoras, não pudemos deixar de observar que a criação dessas estratégias faria o diferencial nessa construção educacional, proposta como inovadora.

O PPP prevê metodologias de acompanhamento, com um desenho curricular, que amplia o tempo escolar e prevê melhorias no processo de ensino-aprendizagem, com o foco em torno da garantia de qualidade acadêmica. Existe uma preocupação com a formação ética e cultural dos jovens, com o desenvolvimento da autonomia intelectual

³³ Trabalho Coletivo: reunião com toda equipe escolar, desde administrativo, pedagógico e, no caso do CEPI, militares.

e do pensamento crítico, em consonância com as necessidades e interesses dos projetos de vida dos estudantes, porém, com o objetivo principal de atuar no mundo do trabalho, de maneira competente, solidária e autônoma, no contexto social, pessoal e produtivo.

Percebemos que os objetivos gerais do PPP são extensos, abrangentes e complexos, pois buscam a formação do jovem estudante como “ser multidimensional, mais consciente e preparado para enfrentar os desafios advindos da própria evolução humana” (FERREIRA; ARAÚJO, 2012, p. 345), o que requer da escola a expansão não apenas do seu tempo na escola, mas, principalmente, a busca de uma diversificação de atividades para oferecer a esses jovens uma educação na integralidade. A incorporação dessas atividades corresponsabiliza a escola, abrindo caminhos para que os jovens estudantes possam “conviver” e “ser”, em seus diversos atores sociais, mas não fica claro, no PPP, quais estratégias e metodologias seriam utilizadas para alcançar êxito na criação de espaços e tempos necessários para que isso ocorra.

A partir da construção do PPP, a escola constrói o seu Plano de Ação e indica as metas a serem alcançadas em cada premissa, bem como as estratégias desenvolvidas, de acordo com os indicadores de processo e de resultado, estabelecendo, assim, ações para o cumprimento de cada estratégia. Esse foi o segundo documento analisado, optamos pelo Plano de Ação do ano de 2018, uma vez que ele está articulado com as ações do PPP 2017-2018.

O Plano de Ação do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos destaca a implantação do tempo integral em Goiás e sua importância, além de citar os valores sobre os quais é construída a proposta desta escola: a) qualidade, excelência nas ações educativas; b) solidariedade, fortalecimento do espírito coletivo; c) ética, responsabilidade, probidade e respeito na gestão da educação, d) democracia, gestão participativa e transparente; e) equidade, acesso, permanência e sucesso no processo educacional; f) inovação, ações empreendedoras, criativas e flexíveis.

Procurando alcançar esses valores, o Plano de Ação se alicerça nas seguintes premissas: a) Protagonismo Juvenil, jovens autônomos, solidários e competentes; b) Formação continuada, práticas pedagógicas orientadas pelos quatro pilares da

Educação, e com as Diretrizes curriculares do Ensino Médio; c) Corresponsabilidade, todos os educadores submetidos, de maneira sistemática, com os processos de formação; d) Excelência na gestão, resultados sustentáveis em todas as dimensões da gestão do projeto escolar; e) Replicabilidade, práticas replicáveis em outras escolas.

Seria importante analisar cada premissa em particular, bem como, cada subitem abordado dentro delas, porém, dados os limites do objeto desta pesquisa, concentramos nossos esforços na premissa que trata do protagonismo juvenil, onde o componente curricular Projeto de Vida é colocado como “o cerne” da Escola da Escolha.

Observando esse documento, nos deparamos várias vezes com o termo protagonismo juvenil, como uma premissa que compõe o silogismo de jovens autônomos, solidários e competentes. No entanto, as prioridades dessa premissa compõem domínio de conteúdo, inserção de práticas e vivências relativas aos projetos de vida, no âmbito da formação para o mundo do trabalho, ou vida acadêmica, o que nos faz inferir que o termo protagonismo juvenil é utilizado no modelo de escola em tempo integral muito mais como:

um conceito unívoco, como se estivesse se referindo a um aspecto universal da realidade e, mais sério, de tanto ser utilizado, tende a se naturalizar como uma característica inata da juventude, como se fosse uma dimensão inerente ao/à jovem. (DAYRELL, 2016, p. 87)

A partir dessa visão, as ações do Plano de Ação seguem com o objetivo de alcançar sucesso na construção de um sujeito protagonista, mas envolvendo-o mais numa rotina disciplinada de cumprimento exitoso de tarefas propostas pela escola. O envolvimento em ações reais, que preparem este jovem estudante para ser o sujeito que interpreta seu mundo e age sobre ele, lutando para se afirmar e romper seus desafios pessoais e sociais, ganha pouca ênfase, principalmente, dentro do contexto de escola que também é militar.

Nessa perspectiva o Plano de Ação do CEPI se concentra na tarefa de garantir que cem por cento (100%) dos jovens estudantes tenham um Tutor³⁴ e estejam

³⁴ As dissertações de FODRA (2015) e de RIBEIRO (2019) tratam, detalhadamente, sobre como funciona a prática educativa da Tutoria dentro das Metodologias de Êxito da escola em tempo integral.

realizando seu plano de ação para a execução de seus projetos de vida. Para atingir esse objetivo, o Plano de Ação define ações ao coordenador(ra) do núcleo diversificado, como garantia de acolhimento, dinâmicas e organização de material que propicie ao jovem estudante a interação com o modelo pedagógico no qual a escola se pauta, desde o primeiro momento de entrada, e durante os meses e anos seguintes.

O tutor é uma espécie de padrinho escolhido pelo próprio aluno, e que o acompanha, auxiliando-o na reflexão de seus projetos de vida. É um funcionário da escola, que, no caso do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos, pode ser docente, administrativo ou militar, ainda que não tenha nenhuma formação para atuar como tal. O Plano de Ação do CEPI também prevê a parceria de trabalho entre Tutores e o professor da disciplina PV, o que é positivo, porém, nem sempre fácil, visto que o número de tutores é variado e estes atuam em diferentes funções dentro da escola, o que dificulta possíveis parcerias de trabalho durante as aulas de PV. Aguça-nos refletir como um funcionário pode ser tutor de um jovem sem ter formação para compreender os dilemas que envolvem as juventudes? Como auxiliar a pensar projetos de vida dentro de uma escola, com um contexto tão divergente, em que o jovem, ora tem de ser dócil e obediente, ora tem de ser ativo e agente?

O PPP e o Plano de ação propõem uma escola focada nos jovens e em seus projetos de vida, mas não discutem a juventude nem a ideia de projetos de vida numa perspectiva sociológica. Não há a proposição de ações que respondam os dilemas dos jovens, há uma disciplina para pensar os projetos de vida dentro de um ideal eleito como padrão exigido na sociedade. O jovem não é o centro, ele é ocupado de muitas atividades, que são o centro, e que ocupam o jovem, transformando-o em alguém capaz de lidar com todas as exigências e metas que a sociedade exigirá dele ao sair da escola. Mas indagamos, e os sonhos desse jovem? E seus dilemas particulares? E as possibilidades que ele, por algum motivo, não pode alcançar? Como a escola responde a esses anseios?

Para responder a esse amontoado de indagações, fizemos a leitura do Regimento Interno, procurando somar às análises orientações que nos permitissem responder tantas dúvidas. E, para nossa surpresa, percebemos que o Regimento interno do CEPI de

Catalão segue a orientação dos demais colégios militares de Goiás, mesmo sendo uma escola em tempo integral e com uma proposta supostamente diferenciada dos demais colégios militares. O Regimento traz regras rígidas das quais podemos citar: o fardamento como uniforme obrigatório; a disposição no uso dos cabelos (curtos para os meninos e sempre presos para as meninas); o cumprimento das normas disciplinares, cabendo inclusive advertências (as chamadas transgressões) aos que as infringirem, ou seja, o Regimento Interno deve ser rigorosamente cumprido.

Entendemos que o Regimento interno de uma escola deve estar em consonância com seu PPP e com seu Plano de ação, pois só assim os jovens estudantes terão a garantia de uma proposta de ensino que possibilite a qualidade da aprendizagem. Mas não é o que encontramos no Regimento do CEPI da PMG. Nesse Regimento, a proposta de construir jovens conscientes e autônomos, reconhecidos por sua individualidade e singularidade, fica camuflada no dever do cumprimento de regras que padronizam os jovens estudantes.

Além das regras para os jovens estudantes, o Regimento interno procura estabelecer, também, as tarefas para militares, e acaba adentrando no desenrolar das aulas, interferindo, até mesmo, no desenvolvimento pedagógico da escola. É disponibilizado a todos: equipe pedagógica, militares e alunos, no início do ano letivo. Quanto aos militares, o Regimento os insere no espaço escolar em funções administrativas e disciplinares, auxiliando nos serviços de secretaria e controle da disciplina. Aos estudantes o Regimento estabelece normas de vigência que primam por uma conduta exemplar, que preza pela probidade na execução das atividades escolares, visando ao máximo de aprendizagem, construindo, no jovem, o hábito da dedicação ao estudo, às atividades escolares e às atividades civis, desenvolvendo sempre o espírito de colaboração e cuidado com a higiene pessoal e com os espaços onde frequenta, sejam eles dentro da escola, ou fora dela. As normas referentes ao Regimento Interno vêm disponibilizadas nas agendas escolares fornecidas aos jovens estudantes no início do ano letivo.

Ao manter o padrão de igualdade, o Regimento Interno pretende evitar o *bullying* ou discriminação, porém, essa maneira de impor comportamentos ganha uma

conotação negativa, já que nega as individualidades, não enxergando o jovem estudante como ser único, com valores, ideologias, crenças, cultura e necessidade específicas e diferenciadas. Ao colocar os jovens estudantes dentro de um mesmo padrão, abre-se brechas para mascarar a necessidade de atendimento individualizado, fechando os olhos para problemas que podem inibir, ou até mesmo, interromper o crescimento dos sujeitos, diminuindo, assim, a importância e o trabalho da escola.

Pensando em uma escola que se propõe ser a Escola da Escolha, onde os jovens têm a oportunidade de expressar seus anseios e construir seus projetos de vida, baseado em suas particularidades, a união da proposta militar com a proposta do tempo integral se torna um desafio de grande proporção, visto que precisa equilibrar duas visões diferentes: a) padronização e disciplina, b) reconhecimento do jovem e de suas individualidades, para, então, pensar no jovem e em seus projetos de vida.

3.2 Os jovens na escola

Hoje cheguei na escola as 6h53 com o intuito de passar o dia todo acompanhando a turma da 2ª série B. O objetivo é assistir a aula de PV que será nos 3º e 4º horários matutinos e também acompanhar a rotina dos alunos. Quando cheguei o portão da escola já estava aberto e tinha um militar recepcionando os alunos que entravam. A aula só iniciaria as 7h30, mas eu quis acompanhar o processo de entrada dos alunos na escola e a “Formação” que acontece as 7h15 no pátio. Na Formação os alunos cantaram o “Grito de Guerra” da turma, passaram pela inspeção dos uniformes, cabelos e barba, participaram do hasteamento da bandeira do Brasil e ouviram os avisos do dia. Esse processo foi direcionado por um militar. (NOTAS DE CAMPO, 04/04/2019)

Esses registros do Caderno de campo demonstram um pouco do que vivenciamos na observação da rotina dos jovens estudantes. Todos os dias em que estivemos na escola, fomos recepcionados por militares que fazem o controle de quem entra e sai por meio de um portão eletrônico. Em todas as situações, fomos bem recebidos, e encaminhados para o destino do dia. Os primeiros dias foram de observação, o objetivo era perceber a rotina de comportamento dos jovens dentro da

escola, e, também, nas aulas de Projeto de Vida. Observamos a entrada dos jovens na escola, seu comportamento pela manhã, em horário de almoço, nas atividades extraclasse, nas aulas após o almoço, e, em especial, nas aulas de PV.

Os jovens, na escola, apresentam um comportamento similar aos demais jovens de outras escolas estaduais, ainda que estando em uma escola de padrão militar, são jovens que gostam de rir, de debater, de dormir em aula, de usar o celular, de andar em grupos. Pudemos confirmar isso por meio de nossas observações, e também pela fala do professor de PV, quando perguntado sobre o comportamento dos jovens na escola:

Eu passei em outros colégios, pra mim os jovens desta escola são bem parecidos com os outros jovens das outras escolas, que é, que eu acho que, é a questão que é um jovem muito ligado a tecnologia, [...] (Professor de PV).

Na esteira da fala do professor, inferimos que os jovens fazem parte da juventude atual, com suas particularidades, seus dilemas, mas também suas afinidades, jovens que se encontram por meio da tecnologia. A escola estabelece suas regras, e os jovens se adequam conforme conseguem. Nas observações nos deparamos com jovens tentando usar o celular em horário de aula, mesmo sendo proibido; jovens que, em algum momento, se deitavam na carteira e expressavam seu cansaço ou desinteresse pela aula; jovens dispersos, outros agitados, jovens com seus dilemas, ora chorando, ora pedindo conselhos, ora se silenciando. Um contexto próprio do ambiente escolar, especialmente, de Ensino Médio. Porém, em meio a tudo isso, observamos que os jovens interagem com a aula, dependendo do professor, da disciplina, do conteúdo ou mesmo do horário.

Os professores e militares, dentro da escola, têm sempre a tarefa de envolver os jovens em todas as atividades, incentivando-os nos estudos e no cumprimento das regras. Nem todos os professores e militares têm a empatia dos jovens, diversificando, de pessoa para pessoa, dependendo da maneira com que esses se relacionam com os estudantes. Alguns militares são muito elogiados pelos jovens, chegando a ser exemplo de vida, outros, porém, não têm a mesma empatia. Os professores são sempre elogiados pelo

compromisso e pelo profissionalismo, mas percebemos que alguns são mais próximos dos jovens do que outros.

No que se refere à dinâmica das aulas, percebemos que, nas duas primeiras aulas do dia, os alunos estavam mais sonolentos e quietos. Da mesma maneira, a primeira aula após o almoço também mostrava maior resistência e desinteresse dos jovens, e os professores desses horários tinham que ter um fôlego maior para conseguir ministrar uma aula eficaz. A jornada de 9 horas na escola se mostra cansativa, e isso é perceptível, especialmente, no período vespertino. No entanto, em grande parte das aulas, os professores conseguiam a atenção dos jovens estudantes, alguns, com maior interesse, outros, com menos, dependendo sempre da disciplina, do conteúdo e do professor.

Assistimos a nove aulas completas por quatro dias alternados de observação, procurando perceber a rotina completa de um dia na escola. Em outros dias, também alternados, voltamos à escola e assistimos a quatro aulas apenas da disciplina PV. Nessas aulas, o professor trabalhou com o tema “A falta de encantamento pela vida”, e propôs a reflexão sobre o que mais encantava os jovens. Percebemos que, nas aulas de PV, os jovens se sentiam mais livres das regras presentes em outras aulas, conversavam mais à vontade, riam e interagiam entre si sobre assuntos de seu interesse. Nas aulas de PV, o professor permitiu aos jovens estudantes mudarem a disposição das carteiras, que, nas outras aulas que assistimos, permaneceram sempre enfileiradas, para se sentarem em duplas ou em círculo. O modelo do CEPI prevê uma organização diferenciada das carteiras em “U”, o que foi abolido na escola poucos meses após a parceria com o comando militar. Talvez essa liberdade na disposição das carteiras seja um diferencial na interação dos jovens nas aulas de PV.

O professor de PV é também professor de Educação Física da turma e tem o carisma e a empatia dos alunos. A aula que assistimos foi mesclada de música, discussão e reflexão. O professor introduziu o tema falando sobre o horóscopo e de como é preciso desracionalizar as coisas. Em seguida começou a perguntar sobre os signos dos jovens, e se os jovens que têm o mesmo signo se comportam de maneira parecida diante das mesmas situações. Muitos jovens começaram a se identificar uns

com os outros na maneira de pensar, de agir, de refletir sobre o mundo. Houve alguns que não se identificaram com ninguém, percebemos que eram mais arredios, mais fechados, não tinham muita facilidade de expor seus sentimentos. O professor procurou dar atenção a todos, andou pela sala incitando todos a participarem. A discussão foi se afluando até chegar ao tema proposto, quando o professor perguntou aos jovens o que mais os encantava na vida, percebemos a dificuldade dos jovens em responder a pergunta. Na verdade, apareceram mais temas ligados ao desencantamento com a vida do que com o encantamento, tais como suicídio, valor à vida, separação, decepção. Nesse dia de observação, os jovens estudantes estavam abalados pela tragédia do recente massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano, no estado de São Paulo, onde dois ex-alunos entraram na escola atirando e mataram cinco estudantes e duas funcionárias da escola, o que nos levou a inferir que a tragédia influenciou a reflexão e a fala dos jovens, trazendo mais fatos de desencantamento com o mundo e deixando-os com dificuldades de encontrar palavras para explicar o que os encantava no mundo. O momento de reflexão levou alguns jovens ao choro, outros ficaram agitados, em alguns momentos, discordavam entre si e se portavam de maneira até invasiva e agressiva para impor sua opinião. Mas notamos que a maioria se interessou pela atividade, expôs sua opinião e interagiu com o professor, o que não aconteceu desde o início da aula, mas que, progressivamente, foi crescendo, mediante a atuação do professor, que, com jeitinho, conseguiu conquistar a atenção e promover a interação entre todos, uns com mais ênfase, outros nem tanto.

Observamos que os jovens, mesmo tendo idades similares, têm comportamentos e lugar de fala diferentes. A influência da religiosidade, cor e/ou raça, grupos de interesses e trajetórias de vida, criam ajuntamentos diferentes dentro da sala, e mesmo os jovens de mesmo signo do zodíaco, que, em algumas situações, identificaram formas de pensar parecidas, em determinadas situações, se mostram sujeitos únicos, que se diferenciam na hora de opinar e/ou lutar pelos seus interesses. O professor concluiu a aula dizendo que é preciso desrracionalizar alguns processos e compreender que somos únicos e com experiências particulares, mas que, ao mesmo tempo, podemos, em algumas situações, concordar com o próximo e agir similarmente, tomados pelas mesmas motivações, e que isso proporciona um dos caminhos de

encantamento da vida, sujeitos com vidas diferentes, mas que partilham de momentos que encantam.

Nesse contexto de jovens na escola, percebemos uma juventude contemporânea, diversificada, repleta de reflexões e contribuições a oferecer, com um olhar peculiar sobre o mundo, a vida, e os espaços onde ocupam. Uma juventude com anseios referentes à escola e sua forma de percebê-los como replicadores e não como agentes transformadores. Mas percebemos também uma juventude cheia de dilemas, necessidades, rebeldia, sonhos e um grande desejo de ter, no espaço escolar, um ambiente prazeroso de aprendizagem.

3.4 Os jovens da escola

Os jovens do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos apresentam características próprias dos jovens de seu tempo, vivacidade, em alguns momentos, rebeldia em outros, tristeza e dúvida, às vezes, alegria e foco em outros. Mas, em função do rigor no cumprimento das normas e das condutas disciplinares, os jovens estudantes do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos são pressionados pelo Regimento Interno a manter a disciplina e a ordem. Por ser uma escola militar, “percebemos que há um zelo por parte dos militares na construção do patriotismo e das noções de civismo” (RIBEIRO, 2019, p. 88). Concordamos com Ribeiro (2019) e constatamos o mesmo zelo em nossas observações. Essa disciplina perpassa pelo uniforme que precisa estar sempre limpo e bem passado, pelo cumprimento dos ritos militares que acontecem dentro e fora da escola, e pela própria maneira de se portar, sempre com disciplina e obediência.

O uniforme usado pelos jovens da escola é chamado de “farda”, composta por calça ou saia de tecido *oxford*, na cor marrom, e camiseta e camisa de tecido de algodão na cor bege. O cinto, a meia e os sapatos devem ser pretos, e, para compor a farda, é exigido o uso da boina para os estudantes do Ensino Médio, ou bibico, para os estudantes do Ensino Fundamental. Há também o uniforme de educação física, *short* e camiseta de malha nas mesmas cores da farda, e o agasalho de *tactel* para dias mais frios. O valor do uniforme varia entre as empresas que o confeccionam, mas um

conjunto completo gira em torno de R\$ 250,00³⁵ (na moeda atual), custeados pelo próprio estudante.

Para compor o fardamento, os cabelos das meninas devem estar sempre presos, ora em coque, para serem usados com a farda oficial, ora com o popular “rabo de cavalo”, quando usados com o uniforme de educação física ou agasalho. Algumas jovens preferem usar cabelos curtos para não ter que prendê-los, o que é também aceito, pois, no dia a dia, reclamam muito de dor na cabeça, por ficarem o dia todo com os cabelos presos. A maquiagem e as unhas das meninas devem ser sempre discretas. Os meninos devem se apresentar sempre barbeados e com os cabelos bem curtos, o que também é motivo de reclamação por parte de alguns, por terem que se barbear e cortar os cabelos constantemente. Como jovens que apresentam identidade própria, muitos têm o desejo de ter cabelos longos, ou de estilo “rastafári”, outros são adeptos de barba, brincos, *pircing*. Entre as meninas, algumas gostariam de poder expressar seu estilo próprio de ser, usando cabelos soltos, pintados de diversas cores, com brincos coloridos e grandes, o que não é permitido na escola. Essa variação das juventudes, suas diversas formas de expressão, é totalmente anulada e padronizada pelo uso da farda.

A explicação para essas normas tão rígidas se constrói sobre a apresentação de um jovem de “rosto limpo”, que não tem do que se esconder, e também na conceituação de que, se apresentando de maneira homogênea, não há tratamentos distintos. É interessante refletir que Santos (2003) diz que:

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56)

Padronizando os jovens e tratando-os de maneira semelhante, independente das situações, a escola corre o risco de camuflar e desconsiderar as peculiaridades, deixando de compreender as singularidades, corroborando para reproduzir e alimentar as desigualdades.

³⁵ O preço varia entre as muitas empresas que confeccionam, e entre os diferentes tipos de tecido utilizados. Consulta realizada em um dos *sites* que vendem: <http://www.iovinouniformes.com>. Acesso em 11/07/2019.

Para conhecer o perfil do jovem estudante da 2ª série do Ensino Médio, do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos, elaboramos um questionário de múltiplas opções e aplicamos em sala de aula. Dos 57 jovens matriculados, nas duas salas de 2ª série do Ensino Médio, 44 se dispuseram a responder o questionário e 31 se dispuseram a continuar participando da pesquisa por meio da entrevista.

Por intermédio das respostas dos questionários, pudemos compreender que o perfil dos jovens da 2ª série do CEPI é peculiar, pois é composto por jovens estudantes que, mesmo sendo provenientes, em sua maioria, das classes populares (SOARES, 2017), apresentam uma situação econômica um pouco mais privilegiada que a dos demais jovens, de outras escolas públicas de Goiás, conforme resultado dos índices apresentados pelo Panorama dos Territórios de Goiás³⁶, em que se afirma:

Diversos jovens goianos de 15 a 17 anos já possuem sérias responsabilidades: 2,7% são responsáveis pelo domicílio em que vivem, mais de 19% já trabalham, 7% das meninas possuem filhos e, apesar da obrigatoriedade, 18,5% dos jovens estão fora da escola. (UNIBANCO, 2016, p. 56)

A 2ª série do Ensino Médio da escola é composta de 12% de jovens com 18 anos de idade, 39% de jovens com 17 anos de idade, 43% de jovens com 16 anos de idade, 0,02% de jovens com 15 anos de idade e 0,04% de jovens que não responderam essa pergunta. Pelos índices percebemos que a distorção série/idade é praticamente inexistente na escola. Uma das explicações para isso é o fato de que, na escola, não se admite reprovação:

Art. 89. A renovação da matrícula somente será concedida ao aluno que tenha concluído o ano letivo imediatamente anterior ao do requerimento.

Parágrafo Único. Não será admitida à renovação da matrícula ao aluno que:

I - for considerado reprovado pela segunda vez consecutiva, na mesma série cursada em qualquer Unidade do CPMG. (REGIMENTO INTERNO, 2017, grifos do documento)

Assim percebemos que o Regimento interno da escola impõe regras que não dialogam com a pedagogia proposta pelo projeto de escola integral, que estabelece:

³⁶ In: https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_GOIAS.pdf Acesso em 19/06/2019.

formação plena do estudante nos aspectos sociais, emocionais e intelectuais bem como a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para essa formação. Dessa forma, todos os tempos e espaços da escola devem proporcionar aprendizagens com vistas a alcançar a formação integral dos estudantes. (PROPOSTA PEDAGÓGICA ETI)

Percebemos, com esse dado, uma ideia de exclusão, de manutenção de uma escola de excelência, baseada na omissão das responsabilidades, na “não” aceitação do fracasso e no “não” reconhecimento das habilidades socioemocionais do jovem.

Dentre esses jovens, temos 61% do sexo feminino e 39% do sexo masculino. O fato de termos mais jovens do sexo feminino do que masculino nos faz pensar, novamente, sobre a exclusão das classes populares dentro dessa escola, uma vez que os jovens do sexo masculino, nessa idade, já apresentam a necessidade de trabalhar para ajudar ou manter a família, ao invés de estudar o dia todo. Apesar de, no momento, a maioria dos jovens não realizar atividades remuneradas, já que estuda em tempo integral, 10% deles afirmaram trabalhar, esporadicamente, nos finais de semana, para ganhar um dinheiro extra, e 18% deles afirmaram que já trabalharam em outros momentos, inclusive entre 13 e 15 anos de idade. O que nos leva a inferir que alguns desses jovens deixaram de trabalhar para estudarem em tempo integral. São jovens, em sua maioria, custeados por suas famílias, já que 90% deles não trabalha.

Questionados sobre o dilema de trabalhar e estudar, ainda que a maioria dos jovens não estejam trabalhando, e, portanto, preferiram não opinar a respeito, 15% dos que responderam acreditam que o trabalho atrapalha o estudo, mas não totalmente, e 22% deles manifestaram que, se tivessem possibilidades, gostariam de trabalhar e estudar, inclusive, 22% deles afirmaram, no questionário, que procuraram trabalho no último mês.

Isso reforça uma reflexão já citada anteriormente nesta pesquisa, que observa que os jovens desta escola, mesmo sendo jovens de classes populares (SOARES, 2017), fazem parte de um grupo privilegiado de jovens, que podem estar na escola em tempo integral, o que não descarta a dificuldade de algumas famílias para manterem seus filhos

na escola em tempo integral, e a exclusão de alguns jovens que não puderam continuar na escola para trabalharem, especialmente, os jovens do sexo masculino.

A figura da mãe foi citada por 70% dos jovens, como aquela que mais contribui para custear as necessidades desses jovens estudantes. Vemos, aqui, a expressão forte da figura da mãe e da mulher na constituição da família. Essa mulher guerreira que trabalha fora de casa, contribuindo para custear o sustento da família, ou custeando sozinha essa família, e que também trabalha em casa nas tarefas domésticas, e ainda encontra forças para amparar, acolher os filhos e filhas, procurando amenizar seus dilemas e necessidades.

Essas famílias possuem um núcleo de pessoas de 3% com dois membros, 32% com três membros, 40% com quatro membros, 23% com cinco membros, e 2% com mais de cinco membros na família, incluindo o jovem participante da pesquisa. São famílias que possuem um número expressivo de membros, em média de 04, que são mantidos pelos pais, que têm a mãe como partícipe econômica, e que moram em residência própria, 61% desses jovens moram em residência própria e quitada, em uma família em que o pai e a mãe são, em 86%, os responsáveis por eles.

Esses dados nos fazem refletir sobre a composição dessa escola. Uma escola projetada para atender às necessidades de jovens desfavorecidos, mas que é composta por um quadro de alunos com condições econômicas estáveis, alunos que nunca desistiram de estudar, alunos que preenchem um alto padrão de exigências. Não questionamos, aqui, o modo de entrada na escola, que, em razão da grande procura por vagas, é feita por sorteio, acompanhado pelo Ministério Público e autoridades envolvidas no processo. Mas questionamos sim a oportunidade de acesso e permanência nessa escola. Jovens que não se adequam ao regime de tempo integral, porque precisam trabalhar, ou jovens que não se adequam às regras do regime militar, ou ainda jovens que não têm condições financeiras de adquirirem o fardamento, ou serem aceitos pelos demais jovens da escola, ou ainda aqueles que têm altos índices de reprovação ou desistência são automaticamente excluídos do processo de acesso e permanência nessa escola? Segundo Soares (2017), a escola pública ainda não é para todos, pelo contrário, “ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela

democratização do saber, por meio da democratização da escola” (SOARES, 2017, p. 14). E esse CEPI da PMG de Catalão traz essa reflexão em seu modo de oportunizar o acesso e a permanência dos jovens estudantes, se mostrando como inacessível a alguns, a partir mesmo das suas condições de entrada e permanência.

Em contraste com dados anteriores, mesmo as famílias apresentando uma condição financeira privilegiada, os jovens estudantes do CEPI são 46% moradores de bairros periféricos de Catalão, 16% moradores de bairros mais próximos à escola, 12% moradores do centro da cidade, 20% moradores de cidades vizinhas, 0,02% moradores na zona rural de Catalão e 0,04% não quiseram informar. Percebemos que são jovens pertencentes a famílias que se esforçam para manter os filhos em uma escola compreendida por eles como sendo de “excelência”. Os jovens do CEPI se utilizam de vários meios de transporte para chegar à escola, 11% vão para a escola caminhando, o restante, vai de carro, de moto, ou ainda de ônibus. Os jovens que moram em cidades vizinhas e/ou na zona rural, usufruem do transporte oferecido pelo município e não pagam por isso.

Nas turmas pesquisadas, nenhum jovem se autodeclarou como preto ou indígena, grande parte dos jovens, cerca de 51%, se declararam como brancos, 45% como pardos e 2% amarelos de origem asiática. É importante destacar que, nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), negro é quem se autodeclara preto e pardo (GOMES, 2010). No entanto, embora a ancestralidade determine a condição biológica com a qual nascemos, há toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica no Brasil (OLIVEIRA, 2004), e concordando com Oliveira:

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos "bons", "positivos" e de "sucesso" de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente. (OLIVEIRA, 2004, p.57)

Em uma escola que se propõe a receber e conviver com as diferenças, esse processo de se reconhecer, conhecer o seu “eu”, a sua origem, a sua cultura, a sua história, deveria ocupar um papel de destaque no desenvolvimento educacional de seus

jovens, como meio de assumir uma identidade física, política e cultural dentro dos espaços de convivência. Para além disso, também refletimos sobre o acesso e permanência da escola para todos.

Por conta da grande procura por vagas no CEPI, a vida escolar dos alunos precisa atingir o esperado pelo sistema de notas, pois a reprovação inviabiliza a matrícula do jovem na escola no ano seguinte. Portanto, o perfil escolar se constrói com jovens que, em sua maioria, nunca repetiram de ano, apenas 13% repetiram uma vez, e eles também nunca deixaram de estudar por um ano completo. Segundo 68% dos jovens, seus pais ou responsáveis acompanham frequentemente seu desempenho escolar. É importante destacar que esse modo de lidar com a repetência dentro da escola não só exclui aquele jovem que possui alguma limitação ou dificuldade para se adequar ao padrão imposto, como também, elitiza a escola, aceitando somente aqueles jovens que têm autopadrão de desempenho, proporcionando o destaque da escola nas avaliações externas e nos índices de aprovação do ENEM, especialmente, nos cursos reconhecidos pela sociedade.

Dessa maneira, escola acaba adquirindo um papel importante para grande parte dos jovens estudantes do CEPI, que veem nela a chance de ter uma oportunidade melhor na vida. Segundo as respostas do questionário de perfil, 61% dos jovens, veem a escola como um local para se ter mais oportunidades na vida, 10% veem a escola como um local para entender a realidade, 8% veem a escola como um local para encontrar e estar com os amigos, 0,04% veem a escola como um local para se tornar uma pessoa educada, 8% veem a escola como um local para aprender os conteúdos escolares e 9% veem a escola como um local para ter uma profissão. Com esses dados, inferimos que a escola ainda é, para o jovem, uma maneira de abrir portas para o mundo. Mas o que seria “abrir portas para o mundo”? Em uma escola que se constrói na busca da formação do sujeito por inteiro, abrir portas para o mundo parece soar muito mais como um preparo para o mercado de trabalho, oportunidade para “se dar bem na vida”, uma orientação vocacional. O sentido da escola, para o jovem, parece muito prescritivo, ainda soa como uma obrigação a ser cumprida. Estar na escola, para esse jovem, ainda não é um prazer e não dialoga com suas expectativas e necessidades. O alinhamento

entre seus sonhos, suas características individuais, seus projetos de vida voltados para seu autoconhecimento, parecem ainda não fazer parte das suas reflexões no seu cotidiano escolar.

Quando indagamos aos jovens sobre os temas que gostariam de estudar na escola, confirmamos o quanto a escola ainda precisa dar ouvidos a esse jovem, aprender com ele, caminhar junto e não atrás dele, pois os jovens estão sedentos por uma construção de saberes que os permitam lidar com as experiências reais da vida, 36% dos jovens marcaram que gostariam de estudar sobre Diversidade, 25% sobre Emprego/Trabalho/Renda, 18% sobre Democracia/Participação e 21% se dividiram entre Meio Ambiente, Política e Agricultura familiar. Esses dados mostram que o jovem está ansioso por conhecer a respeito do que acontece ao seu redor, as novas necessidades que o formarão como sujeito social. Está atento aos assuntos contemporâneos que discutem os dilemas da sociedade em que vive e que interferem na construção de sua identidade e em suas escolhas, tanto do presente como do futuro.

No que se refere ao que os jovens pensam sobre o futuro, tivemos dois grupos que se destacaram: 53% dos jovens compreendem que têm todo um futuro pela frente, sabem o que querem e estão fazendo tudo para conseguir, por outro lado, 47% dos jovens dizem saber de um futuro pela frente, mas se sentem perdidos, sem saber o que fazer.

Segundo Melucci:

A nossa experiência de tempo nunca, ou raramente coincide com aquilo que o relógio decreta. [...] para nós, hoje, a relação entre passado, presente e futuro transformou-se numa interrogação que diariamente incide sobre as próprias raízes da nossa individualidade. (MELUCCI, 2004, p.22-23)

Os jovens nem sempre conseguem compreender o tempo interior que vivem em relação ao tempo exterior decretado pelo relógio, pelos dias, pelas horas, o que torna difícil para eles se projetarem no futuro. Para além disso, projetar-se no futuro têm ligação com o que o jovem é e vive no presente. Os interesses e a condição dos jovens, no presente, são revelados pela sua individualidade, sua maneira de viver e ver o mundo, suas raízes, suas história, sua relação com o passado e com o presente.

Perceber-se nesse contexto é desafiador, saber lidar com as muitas vivências e extrair delas suas impressões e escolhas é um momento desafiador, e demonstra que nem sempre os jovens sabem o que querem ou têm possibilidades de alcançar o futuro almejado ou determinado pela sociedade como ideal.

Ao serem indagados sobre o que pretendem fazer após o término do Ensino Médio, 66% dizem que gostariam de continuar os estudos em uma Universidade. Outros 22% disseram que querem arrumar um emprego, 2% dos jovens responderam que querem se casar, 3% dos jovens querem fazer curso técnico, 4% dos jovens ainda não pensaram nisso, 3% querem trabalhar e depois continuar os estudos. Ainda que o sonho de adentrar à Universidade seja o objetivo de parte dos jovens, não podemos afirmar se essa escolha faz parte de seus projetos de vida, ou faz parte de um ideal imposto pela sociedade como ideal, tanto que, indagados sobre o que eles fazem hoje, que pode ajudá-los a realizar seus planos depois do Ensino Médio, 64% responderam que estudam bastante e se preparam para o vestibular/ENEM, 2% estão aprendendo a trabalhar com a sua família, 3% conhecem pessoas e/ou têm familiares que podem lhes arrumar um trabalho, 3% conhecem pessoas e/ou têm familiares que podem ajudá-los a sair do país, e 28 %, por enquanto, ainda não pensam nisso. Esses dados nos levam a inferir que os jovens estudantes ainda não se preocupam ou não conseguem entender a dimensão de futuro e de projetos de vida, estando ligados aos eventos do presente, de maneira descompromissada e transitória, sem muita perspectiva de como isso pode afetar seu amanhã.

Quando indagados sobre com quem conversam sobre seus projetos de vida, 45% dos jovens estudantes disseram procurar a família, 36% confiam mais nos amigos, 1% citou os seus professores, 11% não conversam com ninguém, 2% conversam com amigos da família e 5% procuram o namorado(a) para conversar sobre os seus projetos de vida. Intriga-nos compreender porque, em uma escola em tempo integral, que visa formar o sujeito por inteiro e dar a ele a oportunidade de autoidentificação, apenas 1% dos jovens tem confiança em expor seus projetos de vida com seus professores. E o professor de PV, por que os alunos não têm confiança em conversar com ele sobre seus

projetos de vida? E o tutor, por qual razão ele não teve papel de destaque nessa pergunta, já que ele é o elo de ligação entre o jovem e seus projetos de vida?

Esses dados, somados aos demais, nos levam a compreender que, para esses jovens, a família tem importância e parece ser presente em suas vidas, tanto que, perguntados sobre os locais que mais frequentam, curiosamente, em 1º lugar, está a casa dos avós e/ou dos amigos, em 2º lugar, grupos religiosos, e em 3º lugar, ruas, praças e/ou quadras esportivas. Embora não podendo generalizar, já que os jovens brasileiros se apresentam de forma muito variada, e sob condições bastante desiguais, podemos inferir que os jovens do CEPI possuem atitudes típicas de um jovem de uma cidade interiorana, que ainda vê nos familiares e amigos uma fonte segura para dividir suas angústias e alegrias.

Quando perguntamos aos jovens sobre o que fazem no presente e em seu tempo livre, obtivemos resultados que nos levaram a inferir que realizavam atividades típicas de outros jovens, mas não podemos incorrer no “erro de se compreender a juventude como uma realidade homogênea”, conforme Brenner, Dayrell e Carrano (2008), o que realmente comprovamos em algumas peculiaridades dos jovens do CEPI. As respostas, para essa questão, que possuía múltiplas escolhas, revelaram que os jovens gostam, em 1º lugar, de mexer no celular, 93% dos jovens marcaram essa opção. Em 2º lugar, os jovens gostam de descansar, 84% marcaram essa opção. Por que esses jovens se sentem tão cansados ao saírem da escola? Por serem jovens que estão em uma idade de grande disposição para festas, passeios e agitação, o fato de esses jovens se sentirem cansados e com necessidade de descanso nos fins de semana nos leva a inferir que, talvez, a jornada em tempo integral, na escola, possa ser um pouco cansativa, a ponto dos jovens terem muita necessidade de descansar nos dias em que não há aulas. Será que a escola não está oferecendo apenas mais tempo de permanência? Ou ainda, será que a escola não está oferecendo aquilo que realmente tem significado para o jovem?

Para além disso, 79% disseram que também gostam de ouvir música, 59% gostam de passear, 52% vão a academia, 47% disseram ajudar nas tarefas domésticas, 27% gostam de ler, 47% dizem que estudam, 50% gostam de assistir TV, 39% deles

gostam de jogos eletrônicos e/ou de cartas e 22% namoram. Comparando os resultados da pesquisa, expostos por Brenner, Dayrell e Carrano (2008), no artigo: “Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre”³⁷, que trabalhou com dados nacionais, e os dados da nossa pesquisa, podemos inferir que os jovens do CEPI têm comportamentos semelhantes aos dos demais jovens do Brasil.

As atividades noturnas, como baladas, bares e cinema foram pouco citadas pelos jovens, talvez, porque muitos deles morem em cidades vizinhas de pequeno porte, que oferecem outras formas de lazer, ou ainda, porque se interessam por atividades de lazer diferentes das perguntadas no questionário. Segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2008), as desigualdades regionais, entre pequenas e grandes cidades, podem contribuir para um quadro de distribuição de equipamentos e instalações culturais desiguais, que vão além de ter o espaço físico, mas perpassam também pelo difícil acesso físico e simbólico para as classes populares. Por isso encontramos jovens que citaram projetos de lazer culturais diferenciados e particulares, como rodeios, programações em igrejas, passeios à fazenda e feiras livres, entre outros. Uma atividade de lazer, comum na região, é ir ao cinema, e esta foi a atividade de lazer mais citada pelos jovens, 37% deles relataram ter ido ao cinema de 2 a 6 meses atrás, 11% foram, pela última vez, ao cinema, de 6 meses a 1 ano atrás, 21% há mais de um ano não vão ao cinema, 2% nunca foram ao cinema, 2% relataram ter ido na semana em que responderam o questionário, e 20%, que disseram ter ido dentro do mês em que responderam o questionário, 2% foram naquela semana e 6% não informaram. Coincidentemente o questionário foi aplicado na semana do lançamento do filme “Vingadores – o ultimato”, no Brasil, muito comentado na mídia, e de grande gosto dos jovens, o que pode ter influenciado o resultado da pesquisa no que se refere à ida deles ao cinema, pois é um tipo de filme que muito atrai o gosto dos jovens.

Em contrapartida, percebemos que os jovens do CEPI têm muito marcado o incentivo pela leitura. Todos disseram ter contato com livros, sendo que, 25% deles

³⁷ O artigo: “Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre” foi publicado no livro Retratos da juventude brasileira e é um resumo do que foi apresentado na pesquisa. Está também disponível no livro Um olhar sobre o jovem no Brasil. In: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/olhar_sobre_jovem_brasil.pdf. Acesso em 20/06/2019.

responderam que leem um livro por semana; 31% leram um livro de 2 a 6 meses atrás, e os demais responderam que leram um livro dentro do ano. Em nossas observações pela escola, notamos um fluxo regular na Biblioteca da escola, o que somado aos resultados do questionário, nos permite inferir que há um empenho no trabalho de leitura dentro do ambiente escolar. No entanto, esse empenho ainda não supera o uso das mídias. Essas sim são intensamente utilizadas pelos jovens, mesmo estudando em tempo integral, 90% dos jovens acessam diariamente as redes sociais, 25% gostam de jogos e apenas 4% relataram usar a internet para pesquisas escolares. O maior interesse pela internet é realmente o acesso às redes sociais, por meio dos celulares, especialmente, *WhatsApp*, *Faceboock*, *Instagran*, *Skype*, *Messenger*, ficando reservado para as pesquisas escolares o uso do computador, e apenas quando solicitado pela escola.

Perguntados sobre uma atividade ou profissão que escolheriam, independentemente de qualquer limitação ou restrição, os jovens tiveram diferentes respostas. Medicina e Policial Federal foram as mais citadas, atingindo 13% dos jovens. A Psicologia foi a escolhida por 11% dos jovens, e, em sequência, vieram as Engenharias e a Agronomia, sendo citadas por 9% dos jovens. Arquitetura, Veterinária, Biologia e carreira militar foram citados por 4% dos jovens. Também 4% citaram que gostariam de ser donos do seu próprio negócio, empresários. Foram citadas ainda em menor escala Atriz/ator, Artes visuais, Bailarina, Designer, Nutricionista, e Pedagogo.

O resultado desses dados nos mostra que os jovens estudantes sonham com um futuro promissor, aduzindo profissões socialmente valorizadas, porém, sabem que o campo de possibilidades (VELHO, 2003) nem sempre os deixam confortáveis, e que têm que lutar muito para chegar lá, o que nos leva a inferir que essa possa ser uma das razões que os fazem perdidos ou desestimulados de desenvolver, no presente, algo que os impulse, positivamente, para o futuro tão sonhado.

CAPÍTULO IV – DOS SENTIDOS À REALIZAÇÃO: a disciplina Projeto de Vida

“De tudo o que vivo, enquanto o vivo, tenho diante de mim o sentido, sem o que não o viveria.” (Merleau-Ponty)

Nos últimos anos, a escola pública vem sofrendo uma desvalorização por parte da sociedade, especialmente, por meio de discursos que atacam a escola pública, desvalorizam os profissionais da educação e desqualificam as políticas educacionais voltadas para as minorias. Esse cenário nos leva a refletir sobre os sentidos da escola para os jovens. De acordo com as *teorias tradicionais* que se apresentam como “neutras, científicas e desinteressadas” (PADILHA, 2012, p. 193), o conhecimento científico é neutro, e, portanto, não pode ser questionado. Mas será que os conhecimentos são realmente neutros? Se são desinteressados e neutros, por que alguns conhecimentos já não encontram lugar e significado na escola?

Por outro lado, as *teorias críticas e pós-críticas* contestam a pretensa neutralidade do conhecimento trabalhado nas instituições de ensino e das práticas adotadas por essas instituições. Assim apresentam:

Questionamento sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características que, segundo elas, deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar. (PADILHA, 2012, p. 193)

Dessa maneira, Padilha (2012, p. 193) afirma que o “currículo escolar é praticamente tudo que se passa na escola e carrega, por isso mesmo, um grau imenso de complexidade, já que significa percurso da escola”. Acreditamos que a escola apresenta sim um sentido expressivo para a sociedade, e, com poder de transformação, o que ocorre é que a escola, representada pelos seus professores, gestores e estudantes, nem sempre tem autonomia para desenvolver uma proposta educativa mais próxima das “culturas produzidas e negociadas entre seus agentes” (ABRANTES, 2003, p 02). Ou seja, a escola ainda se vê presa “a normas oficiais, hierarquias desejáveis, as instituições formais, os códigos explícitos, ou os sentidos originais” (ABRANTES, 2003, p 02). Há um tempo atrás, estar preso a hierarquias desejáveis ainda era tolerado, uma vez que o acesso à escola era restrito à classe dominante, e os seus interesses eram similares. Mas,

a partir do momento em que a escola pública passou a receber “outros sujeitos”, essa imposição de uma única cultura escolar passou a ser questionada, e a necessidade de uma reinvenção no currículo passou a permear as lutas pelos sentidos da escola. O currículo, construído com base nas teorias tradicionais, não representa mais os reais sentidos da escola e dos sujeitos que a adentram.

Assim como Silva (2005), entendemos que todo currículo é construído com uma intencionalidade, buscando um significado, um sentido:

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, da nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 130).

Assim, o que se percebe é que Silva (2005) toma como currículo tudo que é vivenciado pelos sujeitos, as relações de poder, de lugar, de espaço e de território, e que constituem, portanto, a nossa identidade. Pensando assim, se o currículo pretende introduzir apenas os conhecimentos científicos que se apresentam como neutros, com a intencionalidade de construir uma relação de poder e domínio, não consegue estabelecer um vínculo entre a escola e a realidade dos jovens. Esses jovens se constroem sobre circunstâncias muito mais específicas, em contextos particulares e de grupos, e com desafios diários de existência e resistência. Assim, aquilo que faz sentido, dentro de uma perspectiva dominante de saberes, pode não fazer sentido para essa juventude questionadora, que provoca sentimentos de luta, resistência, rebeldia. Esse desencontro resulta, em muitos casos, em desinteresse e fracasso escolar.

Assim, mais do que uma escolha, ou falta de interesse dos jovens estudantes, o fracasso da escola vai além. Muitas vezes está alicerçado em valores tradicionais, que não ocupam espaço, tempo e lugar nas necessidades e expectativas dos sujeitos aos quais são direcionados. A escola tem fechado os olhos ao que está posto na sociedade contemporânea, e que desafia os jovens estudantes a irem além dos conhecimentos e metas científicas, obrigando-os a se inserirem em uma sociedade que cobra sucesso,

desempenho, e a elaboração de projetos que reforcem a sua individualidade e subjetividade.

Nesse movimento, alguns currículos foram adaptados para pensar essa nova realidade. No caso da escola em tempo integral, a ampliação do tempo e dos espaços escolares, bem como a diversificação do currículo, foi uma tentativa de se aproximar das demandas da juventude, dando novo sentido ao Ensino Médio e trazendo novas proposições para uma formação humana integral, conforme já previsto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)³⁸ do Ensino Médio:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018, p. 16).

Procurando participar desses princípios e valores, foi inserida na Matriz Curricular dos CEPIs, disciplinas que se propõem a atender as expectativas e interesses dos jovens estudantes, dando ênfase à “formação e ao desenvolvimento humano global”. Assim, foram acrescentadas ao currículo as seguintes disciplinas: Protagonismo Juvenil, Eletivas, Práticas de Laboratório, Estudo Orientado e Projeto de Vida (PV). Com essa matriz curricular, o CEPI surge com o objetivo de dialogar com os jovens e construir o conhecimento a partir dos projetos de vida deles.

Com uma metodologia que pretende focar na formação acadêmica de excelência, na formação de habilidades e competências para o século XXI, e na formação para a vida, o modelo pedagógico e de gestão do CEPI se propõe a trabalhar valores e conhecimentos que deverão apoiar o jovem estudante nos seus processos de escolhas ao longo da vida. Procurando, então, observar o lugar que o componente Projeto de Vida ocupa dentro de um currículo, e na experiência educativa dos sujeitos do processo educativo, este capítulo tem o objetivo de compreender quais são os sentidos da disciplina PV, para a instituição e para os jovens estudantes da 2ª série do EM do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos.

³⁸ BNCC, disponível in: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Segundo Asbahr (2014, p. 266), “significado” e “sentido” “são conceitos que apresentam grande dispersão semântica, sendo usados em várias áreas do conhecimento, como Psicologia, Linguística, Literatura e a partir de diferentes concepções teóricas”. Portanto, definir a categoria “sentido”, de maneira direta, é algo audacioso e complexo, e não pretendemos, aqui, “desqualificar alguns usos dessa categoria para reivindicar outros” (GONZÁLEZ REIS, 2007, p. 155), pelo contrário, queremos engendrar caminhos que nos permitam compreender essa categoria, dentro de uma proposta de significação, que nos satisfaça de acordo com o fim aqui desejado.

González Rey (2007), apresentando como foi a evolução dessa categoria, na Psicologia soviética, diz que:

A categoria de sentido na perspectiva histórico-cultural foi introduzida por Vygotsky na última etapa de seu pensamento científico e, incredivelmente, ela foi ignorada na Psicologia soviética até a década dos anos oitenta e substituída pela categoria de sentido pessoal de A. N. Leontiev, mas que tomou um caminho diferente daquele que a categoria de sentido sinalizava na obra de Vygotsky (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 155).

Segundo Zuin (2011), junto ao conceito de significado, os autores da teoria Histórico-Cultural distinguem que “o sentido está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação vivenciada, ou seja, o contexto”. (ZUIN, 2011, p. 30). Também, nessa direção, Mari (2008) argumenta que o sentido se constrói a partir de três dimensões: o sistema, o sujeito e a história. Nessa acepção, ela destaca que:

Compreender a questão do sentido não é apenas compreender aquela camada que se constrói a partir do previsível, do esperado, daquilo que as regras do sistema podem nos assegurar racionalmente. Interessa-nos também uma outra ordem de fatores: aquela em que não dispomos de regras para justificar, nem de algoritmos para calcular, mas apenas de algum tipo de sensibilidade para perceber. Podemos ainda não conhecer a sua razão de ser, mas sentimos, com certeza, os efeitos do seu existir (MARI, 2008, p. 23).

Através de um olhar fenomenológico,

parece-nos que o termo sentido e sua multiplicidade de significações é uma ilustração de que a realidade não é única, estável ou universal, como o quer o princípio da não-contradição. Ao contrário, a realidade do mundo da vida é múltipla, variante e relativa, dependendo do olhar

que lancemos sobre ela. E isso se dá não por uma falha conceitual ou metodológica, mas pela própria natureza do mundo da vida, que inclui tanto o ser como o parecer ser de qualquer coisa em que nele se apresente. Ou seja, a realidade no mundo da vida se dá não apenas a partir do que dela se mostra, mas também do que dela própria se transcende (FREITAS *et al.* 2012, p. 151).

Para nós, a noção de sentido que mais adquire significação, dentro da compreensão de estudo da nossa pesquisa, é o conceito construído dentro da fenomenologia, que, conforme Freitas *et al.* (2012), se constrói a partir da realidade dos sujeitos, do lugar que eles ocupam e das experiências que vivenciam. Os sentidos são plurais porque os sujeitos e as situações são instáveis e variam de acordo com os contextos e as relações. Os sentidos são construídos uns com os outros, dentro dos contextos, e relacionando-se com o nosso “eu”.

Assim, para alcançar nosso objetivo, fizemos uma análise dos documentos institucionais do CEPI da PMG Polivalente Dr Tharsis Campos, além das entrevistas com o professor da disciplina e com os jovens estudantes da 2ª série do Ensino Médio dessa escola, procurando perceber neles quais sentidos foram construídos por meio da realidade de mundo que os compõem.

4.1 Os sentidos da disciplina PV para a instituição

A política da Escola em Tempo Integral, no estado de Goiás (ETI), se constrói, por meio de leis, diretrizes e documentos institucionais que dão legalidade e legitimidade ao seu funcionamento. Conforme já mencionado, o currículo das ETIs, em Goiás, se diferencia das demais escolas, sobretudo pelas disciplinas do núcleo diversificado, entre elas, a disciplina Projetos de Vida. Mas, afinal, como essa disciplina chega à sala de aula? Como foi pensada, elaborada e planejada? Qual a abordagem e qual o sentido dado à disciplina dentro desse currículo?

Para compreender essa disciplina e os sentidos a ela atribuídos pela escola, partimos da leitura e análise dos documentos institucionais de criação da política de educação integral no estado, o que nos permitiu identificar, nesses documentos, pelo menos dois sentidos principais e distintos para a disciplina PV, um que chamamos de sentido burocrático, e o outro que identificamos como um sentido formativo.

Por sentido burocrático entendemos que é aquele que aborda a disciplina PV em uma perspectiva que centra seus objetivos nos resultados, no produto. Ou seja, o que percebemos é que o currículo, ao abrir espaço para uma disciplina pautada nos projetos de vida, procura atender às demandas da sociedade capitalista, compreendendo que essa disciplina irá proporcionar, ao jovem, habilidades para execução de metas e objetivos focados na gestão do tempo, no futuro profissional e nos momentos de estudos. A compreensão dos projetos de vida, nesse sentido, se resume na construção de um Plano de ação, visando disciplinar e gerir esforços para o alcance das metas e para os objetivos propostos pela escola, ou pela sociedade, ou pela família, ou ainda pelo próprio jovem.

Em outra perspectiva, os mesmos documentos abrem possibilidades de vermos a disciplina de outra maneira, a partir do que chamamos de sentido formativo da disciplina PV, como um espaço de construção pessoal e social do sujeito. Nessa perspectiva, a disciplina centra no processo e procura atender às necessidades do jovem nele inserido. O foco é ouvir o sujeito, conhecer seu campo de possibilidades, reconhecendo-o dentro de um grupo social, dialogando com a sua subjetividade, e dando suporte para a construção da identidade juvenil.

Salientamos que a percepção desses dois sentidos, burocrático e formativo, se constrói em uma linha muito tênue, e por mais que consigamos estabelecer tais categorias, separá-las nos documentos foi uma tarefa árdua, visto que os documentos têm uma construção permeada por um discurso envolvente e persuasivo. Por isso, as análises se seguem construídas em uma teia de ideias, que, ora vão evidenciar o sentido burocrático, ora vão evidenciar o sentido formativo, tal qual aconteceu conosco no decorrer da leitura e análise dos documentos. Nesses documentos que regem a escola em tempo integral, a disciplina PV vem inserida dentro dessa nova proposta, uma “escola da escolha”, que pensa nos sujeitos que a compõem, alicerçada em um currículo:

plenamente integrado entre as diretrizes e parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido. (ICE, BRASIL, 2017)

Nessa proposta a disciplina PV se tornou a essência do modelo de “escola da escolha”, porque surge como articuladora entre toda a estrutura de organização do tempo integral. Para o ICE, é:

um Projeto Escolar, que se estrutura para esse fim, porque a escola provê as condições para a oferta de uma formação acadêmica de excelência associada a uma sólida formação em valores fundamentais para apoiar os estudantes nas decisões que tomarão ao longo das suas vidas e no desenvolvimento de competências, que os permitirão transitar e atuar diante dos imensos desafios e possibilidades que encontrarão. (ICE BRASIL, 2014)

Assim, procurando alcançar esse fim proposto pelo ICE, integrando o Núcleo Diversificado, junto com as disciplinas transdisciplinares, a disciplina PV é inserida a partir do primeiro dia de aula, quando os jovens são desafiados a pensar em seu futuro. Por meio do “Acolhimento”³⁹, que acontece durante cerca de três dias, os jovens realizam atividades que os introduzem na rotina da escola e os esclarecem como todas as disciplinas eletivas acontecem. Essas atividades procuram despertar no jovem reflexões sobre quem “são” e quem desejam “ser”, e têm continuidade nas duas aulas geminadas de PV, com a duração de 1 hora e 40 minutos, aplicadas, semanalmente, para as turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio.

Para Leão, Dayrell e Reis, essa fase da vida é a que os jovens mais questionam sobre seu “eu”, o que “são” e o que desejam “ser”. É um processo:

permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar a minha vida?”. São questões cruciais que remetem ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento. Contudo, para sua elaboração, o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011, p. 1068-1069).

³⁹Quando os alunos veteranos recebem os novatos, com várias atividades de interação, oficinas, jogos, brincadeiras, com o objetivo de acolher os novos alunos e mostrar a rotina da escola, possibilitando-os estarem mais familiarizados com as práticas desenvolvidas na escola durante o ano letivo, incluindo a participação nas aulas de Projeto de Vida.

Apostando nessa demanda de espaços e tempos de reflexão, a disciplina PV entra na escola como uma metodologia de êxito, articulando as demais disciplinas e prometendo compreender o jovem, oferecendo “um caminho para decidir o estilo de vida que se quer ter, os valores que nortearão estes caminhos e as estratégias escolhidas para viabilizar a continuidade do percurso” (ICE, BRASIL, 2014). Porém, essa disciplina também prevê que os conteúdos trabalhados atendam às expectativas e necessidades da sociedade:

A construção do **Projeto de Vida**, para a qual confluem todas as ações do Modelo, requer que os conteúdos trabalhados sejam significativos, não só do ponto de vista do sujeito que aprende, mas, especialmente, do ponto de vista das expectativas e das necessidades da sociedade. (ICE, 2015, p.09)

Algo que, sem dúvida, inquieta é pensar como uma temática interdisciplinar, como os projetos de vida, que envolve valores, emoções, identidades e subjetividades, se encaixa em currículo ainda tão tradicionalmente disciplinar? Qual a intenção, quais os sentidos da construção desse currículo que chega como inovador, propondo escolhas, mas, ao mesmo tempo, delimitando caminhos? Seria um modo de controle das trajetórias, dos espaços e dos percursos? Na tentativa de refletir sobre essas questões, embora sem a pretensão de responder a todas, dialogaremos, de maneira mais próxima, com os sentidos que identificamos para a disciplina.

4.1.1 A disciplina PV no sentido burocrático

Os documentos institucionais do CEPI e o Material do Educador (que serve como apoio ao professor da disciplina PV) se constroem apontando o caminho para o sucesso do modelo pedagógico. Nos documentos institucionais, há todo um discurso de acolher o jovem na escola, com o foco principal de integrar suas experiências trazidas de casa às atividades desenvolvidas na escola. Essas atividades têm o objetivo de proporcionar o crescimento do sujeito na integralidade, respeitando suas expectativas e necessidades na construção dos seus projetos de vida. Mas toda essa construção se concentra no produto que deve ser apresentado à escola e aos responsáveis dos jovens estudantes ao final do ano: um Plano de Ação. Esse Plano de ação é esquematizado em uma perspectiva burocrática, procurando estabelecer metas e objetivos, além de erigir

caminhos de gestão do tempo, das prioridades e do estudo para alcançá-los. Para os idealizadores do modelo:

Devemos aprender, no presente, a projetar no futuro os nossos sonhos e ambições e traduzi-los sob a forma de objetivos, traçar metas, definir prazos para a sua realização e empregar uma boa dose de cuidados, determinação e obstinação pessoal para isso. (ICE BRASIL, 2015, p 26)

E esse pensamento está presente nos demais documentos institucionais da escola, como se pode observar no Plano de Ação da escola, em que as ações do Coordenador do Núcleo Diversificado e do professor de PV são voltadas ao acompanhamento da elaboração do Plano de Ação do jovem estudante:

A coordenação do Núcleo Diversificado e o professor de Projeto de Vida farão o acompanhamento do desenvolvimento da elaboração dos Projetos de Vida de cada estudante. (PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA, 2017)

O mesmo ocorre com o Material do Educador, que vê o Plano de Ação como:

a ponte que, construída, permite levar o estudante do “ser” para o “querer” ser. Como toda ponte, por sua extensão, é necessária que tenha a base sustentada. Para isso, no desenvolvimento do trabalho do estudante, ele precisa ser orientado a afirmar pilares de sustentação. (MATERIAL DO EDUCADOR, 2016, p. 558)

Para isso as aulas são estruturadas de modo que promova a reflexão e dê suporte à construção do Plano de Ação:

Nestas aulas, você pode detalhar parte de seu Plano de Ação, iniciando um Programa de Ação detalhado. É importante que você se reúna com sua família para apresentar a programação semanal do seu Projeto de Vida. (MATERIAL DO EDUCADOR, 2016, p 504)

No PPP, no Plano de Ação da escola e no Material do Educador, a disciplina PV aparece como o cerne da escola, fazendo a ligação entre as demais disciplinas, mas a maneira que isso deve ocorrer não fica evidenciada nos documentos, e estes também não trazem uma concepção do que compreendem como projetos de vida. O que encontramos é a expressão Projeto de Vida, sempre no singular, em letras maiúsculas,

sendo utilizada para nomear a disciplina disposta na Matriz Curricular e, na maioria das vezes, associada à ideia de um projeto profissional e autônomo. Nessa perspectiva burocrática, os jovens são levados a se compreenderem como necessários às demandas da sociedade. E aí nos perguntamos: Autônomos para quê? Para responder às demandas da sociedade capitalista? Para serem os melhores no mercado de trabalho? Para se tornarem empreendedores? Para se adequarem às cobranças do curso universitário?

Entendemos que a vida não tem apenas uma dimensão e não pode ser pensada apenas na dimensão profissional. Os jovens estudantes necessitam de autonomia para pensar seus projetos, avaliando suas possibilidades e dialogando com o presente, com as trajetórias vividas. Compreendemos a categoria “projetos de vida”, na perspectiva de Alves e Dayrell (2015), no plural, em uma perspectiva que não se limita à dimensão profissional, nem a um recorte temporal que mira no futuro, nem a única dimensão da vida, mas compreende o passado, o presente e as possibilidades de futuro do indivíduo. Essa proposta curricular, com a visão de que o jovem estudante, ao construir um Plano de Ação, pode sonhar com um futuro brilhante, vencendo todas as barreiras impostas pela sociedade, sendo necessário apenas se concentrar nos objetivos e metas, desconsiderando, em muitos aspectos, seu passado e seu campo de possibilidades, não consegue abranger toda realidade complexa do jovem e seus dilemas histórico-culturais. Um Plano de Ação, focado nas perspectivas de gestão do tempo, com base em objetivos e metas que simplificam a vida humana, terá dificuldades de efetivar projetos de vida que englobem a realidade do jovem nas diversas dimensões da vida humana.

Além dessa dimensão burocrática, presente na disciplina PV, a presença dos valores militares dentro dessa escola, padronizando a conduta dos jovens, por meio de regras definidas por um regimento interno, também pode contribuir para inibir a elaboração de caminhos que percebam os jovens estudantes como sujeitos que se constroem através de suas experiências, sua cultura, seu modo de se colocar no mundo e nos espaços onde convive. Tudo isso permeia as possibilidades e as trajetórias por onde perpassam seus sonhos e ideais.

O Projeto Político Pedagógico traz a presença forte de valores que são exigências do mercado de trabalho, evidenciando a perspectiva burocrática, pautado no

alcance de metas, na competitividade e no sucesso profissional do jovem. O grande desafio da escola está voltado para o aumento dos índices de aprovação nas avaliações globais e o nível de desempenho escolar dos jovens estudantes, além do empenho em diminuir os indicadores de evasão e repetência. É uma construção pedagógica focada nos resultados, com quase ausência da figura do jovem. O reconhecimento das singularidades do jovem não é considerado, assim como não se fala em construção de identidade capaz de conferir ao jovem um olhar de reconhecimento como um sujeito de potencialidades.

Outro documento analisado foi o Plano de Ação do CEPI, no qual a disciplina PV aparece como um articuladora entre as metas a serem cumpridas, e o planejamento do caminho que deverá ser percorrido para alcançar os objetivos traçados. O foco está no desenvolvimento do “Plano de Ação” individual, que cada jovem estudante deve construir como resultado das reflexões da disciplina, e que, supostamente, solidificará o que se pretende alcançar como projetos de vida. O objetivo de centrar o trabalho pedagógico em torno do jovem estudante, do conhecimento de si mesmo, da sua realidade, do seu lugar no mundo, da sua identidade e dos seus projetos de vida parecem não ter muito sentido. A proposta de EM em tempo integral, tendo como cerne o jovem estudante, buscando apreender a relação que estabelecem entre o processo educativo e seus projetos de vida, parece ficar nulo diante das ações e metas da escola (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

O Regimento Interno do CEPI se distancia mais ainda da proposta de escola em tempo integral, pois, como segue o padrão dos demais regimentos militares, não consta nele nenhuma referência às adequações ao modelo de escola da escolha, aos projetos de vida dos estudantes ou mesmo sobre a disciplina Projeto de Vida. No entanto, mediante nossa leitura, inferimos que pensar no futuro, de acordo com o Regimento Interno da escola, é o mesmo que pensar em ordem e disciplina, como se elas fossem suficientes para alcançar os projetos sonhados.

Outro documento é o Material do Educador, que é um utilizado para auxiliar o professor nas aulas de PV. Mesmo apresentando uma didática engessada e prescritiva, é o único material didático disponibilizado ao professor para conduzir suas aulas de PV, e

aproximar-se do jovem tentando compreendê-lo melhor. É disponibilizado em formato digitalizado pelo o ICE, e chega até os CEPIS, por meio da SEDUCE. É um material compilado em seiscentos e quarenta e oito páginas (648), estruturado em quarenta (40) aulas, para a 1ª série do Ensino Médio e mais quarenta (40) aulas para a 2ª série⁴⁰, propondo oferecer ao estudante competências para desenvolver seu Projeto de vida. O material foi organizado pelo grupo ICE, segundo o qual tem por objetivo:

oferecer a situação didática idealizada para apoiar o estudante no desenvolvimento da capacidade de planejamento e de execução, fundamentais para transformar suas ambições em projetos muito importantes. (ICE, BRASIL, 2014)

Chama atenção a proposta de “oferecer a situação didática idealizada”, visto que cada jovem está inserido em grupos socioculturais diferenciados, estudam em CEPIS de diferentes regiões do Estado, vivenciam situações de desigualdades de classe social, diversidade de interesses, grupos religiosos, gênero, cor, entre outros. Padronizar, didaticamente, o planejamento e execução de um momento de reflexão poderia conduzir os jovens a caminhos previamente delimitados, evidenciando, para nós, um sentido burocrático do material, que pauta sua intenção, mais uma vez, no resultado, ao invés de focar na construção dos sujeitos. Para além disso, o material foi elaborado por um grupo de pessoas que não convive com a realidade das escolas do estado de Goiás, nem com a particularidade de uma escola militar em tempo integral, como o CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos.

Toda a metodologia para aplicação das temáticas propostas é estruturada em aulas detalhadamente organizadas, e o professor tem à sua disposição um material com conteúdo descrito e cronometrado para aplicação diária. A carta ao professor, nas primeiras páginas do material, orienta que:

As aulas contidas neste material não obedecem rigorosamente ao que se estabelece quanto à distribuição de tempo do horário escolar, ou seja, as aulas podem se estender para além do tempo estabelecido e

⁴⁰ A 3ª série do ensino médio não recebe aulas do Material do Educador e também não tem na Matriz Curricular o componente Projeto de Vida, uma vez que, na estrutura do programa, na 3ª série do ensino médio o jovem estudante já deve colocar em prática o desenvolvimento das primeiras ações visando alcançar as primeiras metas estipuladas em seu Plano de Ação e construídas na 2ª série do ensino médio dentro do Projeto de Vida.

que caracteriza a “aula”. Há também uma indicação de duração de cada atividade, no entanto, ela serve **apenas como parâmetro para orientação do planejamento do Educador**. (MATERIAL DO EDUCADOR, p. 08. Grifos do documento)

Mesmo que não haja a obrigatoriedade de se cumprir o estabelecido pelo material, precisamos salientar que este é o único material de apoio ao professor para conduzir suas aulas, e que se ele não tiver uma formação para conduzir as aulas de PV, ele terá, como parâmetro metodológico, apenas esse material. É importante observar se essas aulas, tão engessadas pelo tempo e pela metodologia, permitem momentos de participação do estudante como detentor da palavra, do compartilhamento do seu “eu” e de “sua” colocação no mundo (MELUCCI, 1997).

Levando em consideração que a juventude se manifesta sob diferentes aspectos, e, segundo as características históricas e sociais de cada indivíduo, ao elaborar um material produzido como parâmetro, pressupõe-se que o jovem a ser alcançado é reconhecido, com suas dificuldades e seus anseios. Concordando com Léon (2005), os jovens possuem características distintas, peculiares, próprias da idade e do contexto onde estão inseridos, e um material construído na universalidade, não conseguiria abranger todas as juventudes mergulhadas em suas culturas, amizades, religiosidades, partidos políticos, localidades.

Entendemos que a proposta de trazer, para dentro da escola, a reflexão dos projetos de vida dos jovens é um projeto audacioso, e a constituição de uma disciplina para construir esse momento de reflexão assume uma possibilidade de discussões. O material proposto para ministrar as aulas de Projeto de Vida possibilita algumas reflexões e indagações que acabam permeando o entendimento dessa proposta. Mas, ainda indagamos: o material oferecido ao professor, como auxílio ao planejamento, considera as desigualdades e as diversidades na construção dos projetos de vida dos jovens na disciplina Projeto de Vida? A disciplina Projeto de Vida, através do seu material de orientação ao professor, consegue perceber as diversidades e transformá-las em oportunidades iguais a todos?

Reconhecemos que o material é fisicamente atrativo, tem uma construção em cores vivas, bem organizado, com delimitação de subtemas e estruturação de roteiros de

aulas. Mas, quando olhamos para o jovem e suas várias representações de juventudes, encontramos, no material, situações genéricas e estereotipadas, que não levam em consideração os jovens inseridos no contexto da escola, oferecendo, muito mais, uma aula burocrática, que cumpre as exigências da Matriz Curricular, do que uma reflexão formativa capaz de contemplar as diversas juventudes presentes na escola.

4.1.2 A disciplina PV no sentido formativo:

É interessante notar que os mesmos documentos que nos permitem observar a perspectiva burocrática da disciplina PV, também demonstram, em algumas partes, uma preocupação com a formação integral do sujeito que adentra o ambiente escolar. Apostam na:

Formação de um jovem que ao final da educação básica deverá ter formulado um Projeto de Vida como sendo a expressão da visão que ele constrói de si e para si em relação ao seu futuro e define os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo. (ICE, 2015)

Ainda que a disciplina PV se apresente como um produto, em nossa análise, percebemos também que os documentos apontam, em alguns momentos, para o desejo de uma reflexão, na perspectiva formativa. Oferece-se ao jovem possibilidades de compreender-se e refletir sobre sua relação com o tempo e com os caminhos que dele se pode esperar. A proposta do ICE, para alcançar esse objetivo, é expressa em seus documentos, colocando o jovem como o centro desse modelo pedagógico, e a disciplina PV é inserida nessa proposta como:

a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro. (ICE, 2015. Grifos do documento)

Pensando nessa perspectiva, compreendemos que o projeto atribui à disciplina PV um caráter de solução, uma proposta escolar que visa formar esse jovem por inteiro, com vistas a atender as transformações e expectativas sociais. Observamos que, nessa citação, as categorias “sentido” e “significado” são mencionadas no documento como

duas variáveis distintas, em que o sentido é uma representação conceitual, uma convenção ou uma intenção de uso, sendo ulterior ao significado (MARI, 2005), e que parece tornar o projeto escolar de tempo integral algo que ganha força por meio da disciplina PV, sendo o diferencial da proposta. Entendemos, aqui, um desejo de atender o jovem numa perspectiva formativa.

O mesmo Material do Educador, que mencionamos acima, também nos permitiu reconhecer a categoria formativa, trazendo, tanto nas aulas da 1ª série, como nas da 2ª série, quatro grandes eixos temáticos com temas interessantes de serem discutidos. Na 1ª série, as temáticas abrangem: Identidade, Valores, Responsabilidade social e Competências para o século XXI. Na 2ª série, as temáticas abrangem: Sonhar com o futuro, Planejar o futuro, Definir as ações e Rever o Projeto de vida. Essas temáticas têm o objetivo de promover um processo gradativo e lógico-reflexivo de construção dos sentidos da vida, levando o jovem a se compreender, compreender seus valores e enxergar o “outro”. É a implicação das premissas “ser”, “conhecer”, “conviver”, para, então, “fazer”. O intento é que, através do estudo dessas temáticas, o jovem chegue, então, às possibilidades de sonhar com o futuro a ponto de planejá-lo, definindo ações para que esse futuro possa efetivamente acontecer. Aos nossos olhos, essa tarefa traz um caráter formativo e permanente de elaboração, revisão e reelaboração de escolhas, um movimento que, para o ICE, tem de ser encarado como uma espiral cujo deslocamento contínuo é uma experiência única para cada um. Observando os eixos temáticos, vemos temas de grande importância para o jovem, temáticas que abordam o sujeito como um todo, e que necessitam de um momento de busca do “eu”, conhecimento de si mesmo e dos outros que o cercam, o que movimenta, da parte da escola e de todos os envolvidos, um compromisso com esse jovem, conhecendo-o e compreendendo-o, dentro de suas necessidades, o que mostra, em alguns aspectos, uma pretensão formativa desse material.

Encontramos, portanto, em todos os documentos institucionais analisados, uma mescla dos dois sentidos para a disciplina PV: a) ora a disciplina PV é compreendida numa perspectiva burocrática, como uma disciplina focada em construir jovens estudantes, com competências focadas no ambiente de trabalho, e com características

sociais que adequam o planejamento desses projetos aos interesses do sistema econômico e cultural instaurado; b) ora apresenta uma perspectiva formativa, com uma proposta que pretende criar jovens autônomos e protagonistas, em que as experiências e os espaços ocupados pelo jovem, ao longo de sua vida, contribuem para sua formação e para a construção de sua trajetória de vida. Esses sentidos podem ser identificados também, no dia a dia da escola, quando militares e professores atuam em linhas diferentes, no trabalho de construção dos jovens estudantes. Militares se preocupam com a disciplina, a ordem e o alcance das metas; professores se preocupam em formar sujeitos conscientes, autônomos e protagonistas. E os jovens estudantes vivem os dilemas de conseguir agradar a ambos numa configuração de embates, que parece não se ajustar.

Dessa análise podemos concluir que a disciplina PV que se propõe ser o cerne da “escola da escolha” e de um modelo diferenciado de projeto em tempo integral, é algo muito audacioso e contraditório, pois propõe “colocar na caixinha” um padrão de projeto que pode não se “encaixar” nos sonhos de todos os jovens que adentram a escola. Conviver com as juventudes e compreendê-las requer conhecimentos específicos e profissionais preparados, que consigam proporcionar atividades que coloquem o jovem como principal agente dentro do espaço escolar.

4.2 Os sentidos da disciplina PV para o Professor da disciplina

O currículo do EM em tempo integral, do estado de Goiás, demanda que os professores assumam disciplinas além das de sua área de formação. Isso acontece porque, como os professores são exclusivos da escola, e o número de aulas do Núcleo Comum não é suficiente para completar a carga horária, eles precisam assumir outras disciplinas. Pelas diretrizes os professores da escola têm que se revezar entre as disciplinas do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado, o que interfere na modulação de professores de área específica, fazendo-os ministrarem aulas das disciplinas transdisciplinares, como é o caso da disciplina PV. Esse também é o caso do professor entrevistado, que, no momento da pesquisa, atuava na disciplina:

Eu, sou formado em Educação Física, graduei em Ed. Física, na graduação, participava de um projeto chamado Corpo em Cena, então tive um envolvimento muito grande com as Artes. Então, eu não sou da área da Aptidão, nem do Esporte né, gosto muito da área da Educação, principalmente a Educação Física como prática corporal inserida na cultura né, então com os componentes das práticas corporais, como é que o homem se movimenta ao longo da história. Gosto dessa linha. (Professor de PV)

Assim, como professor de Educação Física, ele também assume as aulas de PV. Quando perguntado sobre o porquê ele foi escolhido pra trabalhar com a disciplina PV, o professor respondeu: “Por causa do meu perfil mais dinâmico, é aberto, acolhedor... foi o que me falaram.” Realmente, por meio das observações, percebemos que esse professor apresenta um perfil que privilegia seu relacionamento com os jovens estudantes. O fato de ele ser professor de Educação Física, uma disciplina que os estudantes gostam muito, também contribui para estabelecer essa relação mais fluida. No entanto, esse processo de escolha do professor de PV nem sempre acontece assim, pela própria dificuldade de encaixe da modulação. Outros profissionais também são “obrigados” a ministrar disciplinas com as quais não têm tanta afinidade, para completar a carga horária. O próprio professor de PV confirma essa realidade quando indagado sobre trabalhar nos dois Núcleos:

Na verdade...é o obrigatório, sempre que você tem... você tem que estar nos dois, Núcleo Comum e Diversificado, você tem de experimentar as duas faces vamos dizer assim da escola, não é duas faces, é tudo a mesma coisa. (Professor de PV)

Ainda que o professor se justifique, dizendo que os Núcleos Comum e Diversificado formam um conjunto, compreendemos que um profissional formado para trabalhar em área específica tem muito mais possibilidades, competências e habilidades para desenvolver um trabalho eficiente. E por mais que a BNCC já reveja uma organização curricular a ser adotada por áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc, forçando o profissional da educação a se adequar a esse novo formato, entendemos que ele precisa de uma formação para desempenhar, com êxito, sua função dentro dessa nova organização curricular. Portanto, mesmo para desenvolver disciplinas transdisciplinares, é necessário que o profissional tenha afinidade e conhecimento dos sujeitos e dos saberes a serem construídos.

Com relação à formação para atuar nas disciplinas do Núcleo Diversificado, no CEPI de Catalão, elas ocorreram no momento da implantação do tempo integral, com a duração de uma semana, e, em momentos esporádicos, quando a gestão solicitava ou possibilitava seus professores viajarem até outro CEPI para compartilhar experiências. Mas, com a rotatividade de professores na escola, essas formações não conseguem alcançar a todos os professores, e muitos deles acabam assumindo disciplinas transdisciplinares sem conhecer bem a proposta, aprendendo na prática do dia a dia a lidar com as complexidades e desafios. O próprio professor de PV relata a respeito disso, falando sobre as formações que recebeu para assumir o PV:

Da primeira vez recebi, da segunda vez, agora, eu comecei primeiro, como teve a mudança de governo, nem sabia quem ia ficar, agora no final de agosto, não, no início de setembro que eu fui receber a formação. Então quem começou na escola esse ano, só recebeu formação em setembro, não no início de quando começou. (Professor de PV)

Esse professor já trabalhou com a disciplina PV, em 2015, e quando ele relata que, da primeira vez, ele recebeu formação, ele se refere a esse momento, de implantação do tempo integral na escola, quando os profissionais da SEDUCE vieram até a escola, e por uma semana, ministraram a formação que esclarecia como trabalhar no novo modelo a ser implantado. Daí por diante, a escola ainda recebeu algumas visitas da SEDUCE, mas as formações não permaneceram frequentes.

eu acho que a formação, por exemplo essa formação que eu fui agora é que me dá um pouco de sentido do que é a disciplina, de qual a vivência que tem de ser feita. [...]Foi pela SEDUCE, mas principalmente pela Secretaria de Educação de Tempo Integral, que é uma secretaria específica dentro da SEDUCE. E foi uma metodologia muito interessante que eram os alunos que vivenciam o PV falando pra gente professor de PV e justamente quais eram os anseios que eles tinham, pra quê que na visão deles o PV devia servir, o quê que a gente devia prestar atenção. Eu acho que foi fantástica essa metodologia. (Professor de PV)

Entendemos que é importante toda escola compreender o modelo de educação com o qual trabalha e mais, compreender o papel do profissional da educação que está inserido nesse projeto. Para além disso, é necessário conhecer também o sujeito que está sendo alcançado por esse programa. Só assim, o profissional terá condições de refletir

sobre o alcance e efetividade de seu trabalho. E foi justamente observando o perfil desse profissional que trabalha com o PV, suas aulas e suas falas, que conseguimos identificar o entrelaçar dos mesmos sentidos, que detectamos nos documentos institucionais: o sentido burocrático e o sentido formativo. Conseguimos categorizar, por meio da análise das falas do professor de PV, a percepção de um sentido formativo para a disciplina, mas também conseguimos observar que, em alguns momentos, ele se mostra consumido pelas convenções sociais, permitindo-nos categorizar o sentido burocrático da disciplina.

4.2.1 O enlace dos sentidos burocrático e formativo

No CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos, os jovens calouros já sentem, nas primeiras semanas de aula, os impactos do novo modelo educacional em suas vidas. É uma Escola em Tempo Integral, com uma Matriz Curricular diferente daquela que o jovem estava acostumado, com disciplinas novas, com um tempo cronológico maior. As novas disciplinas parecem lhes dar mais liberdade de expressão, mais movimentação dentro dos espaços escolares, mas a escola, que também funciona em modelo militar, se mostra como um espaço de disciplina, de regras e de padronização. Para amenizar o estranhamento dos novos alunos, acontece a semana do Acolhimento, em que os alunos são informados do funcionamento da escola e também têm seu primeiro contato com a disciplina PV:

Na 1ª série começa lá no Acolhimento né, quando os alunos novos chegam, os veteranos recebem eles e começa o PV lá, por que eles vão falar sobre qual que é o seu sonho pessoal, profissional, quem é você?... enfim, vai fazer essa primeira aula, vamos dizer assim, pra eles se sentirem à vontade. A 1ª série normalmente leva um choque, eu acho que não é hábito falar de si mesmo, refletir sobre si e aí tem várias literaturas, vídeos, é... dinâmicas de grupo... enfim. (Professor do PV)

Após essa semana de Acolhimento, a aula acontece dentro dos padrões normais da Matriz Curricular, e a disciplina PV é ministrada uma vez por semana, em cada série, em aulas geminadas, conforme já exposto anteriormente. Percebemos que o acolhimento vem numa perspectiva formativa, procurando inserir o jovem no novo ambiente escolar, tentando conhecê-lo e acolhê-lo, o que fica evidenciado na fala do

professor de PV. Mas, junto com esse acolhimento, vem também a disseminação das regras da escola, e a explicação de como é aplicada a metodologia da disciplina PV, já movimentando a construção do “Plano de Ação”. E, então, esse jovem estudante que adentra a escola, com tantas outras aflições, reflexões e indecisões, já é levado a pensar em seu futuro profissional, seu lugar na sociedade e na construção de uma imagem afirmativa, ampliada e projetada no futuro. Esse momento, que parecia movimentar um processo formativo, já se estabelece em uma perspectiva burocrática e disciplinada, centrada no produto.

Para alcançar esse objetivo de elaboração de uma imagem afirmativa, ampliada e projetada no futuro, o professor da disciplina conta com o auxílio do Material do Educador, já citado anteriormente, e que tem a intenção de ajudar o professor a:

Levar o estudante não apenas a despertar sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e que pessoa pretende ser, mas a agir sobre tudo isso, ou seja, identificar as etapas a atravessar e mobilizá-lo a pensar nos mecanismos necessários (MATERIAL DO EDUCADOR, p. 05),

Isso se torna uma tarefa complexa, e exige que haja muito mais aulas semiestruturadas e organizadas numa perspectiva de:

garantia da excelência no desempenho acadêmico; da solidez na formação em valores e do desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais para transitar e atuar diante dos desafios e das exigências do mundo contemporâneo. (MATERIAL DO EDUCADOR, p. 06)

Desenvolver competências fundamentais para atuar e transitar, diante de tantos desafios, é um projeto arrojado. Não basta apenas aumentar o tempo de permanência na escola; não basta inserir componentes curriculares que preencham o tempo e os espaços escolares; é preciso possibilitar lugar de fala⁴¹ aos jovens que ocupam esses espaços

⁴¹ Lugar/posição de fala não se refere necessariamente a indivíduos dizendo algo; é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas (...) Trata-se de uma análise a partir da localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social. Portanto, o conceito parte das múltiplas condições que resultam as desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados. (PEREIRA, 2018, p. 155) In: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/670/448>. Acesso em 12/06/2019

escolares. Acolher e considerar as diferenças produz riqueza, diversidade de conhecimentos e experiências, o que é complexo dentro de um modelo que padroniza metodologias e regras.

Percebemos, pelas observações, e pela entrevista, que, mesmo inserido em um contexto de aulas engessadas pela Matriz Curricular, e condicionadas pelo Material do Educador, o professor da disciplina PV procura oferecer aos jovens estudantes um ambiente acolhedor, tranquilo e menos formal que o ambiente de sala de aula, levando-nos a identificar que, para esse professor, a disciplina apresenta uma perspectiva formativa:

Então a gente sempre senta em círculo, a sala tem que tá num ambiente agradável, não leva nada de material de papelaria, de mochila, essas coisas, a gente senta em círculo e ali é um bate papo mesmo, uma coisa dinâmica, é... procuro levar metodologias que... que facilite também os temas, que não seja uma coisa... que eles se sintam muito livres pra se expressar né. (Professor de PV)

Mas, ainda que haja essa disposição do Professor em dar a oportunidade dos jovens se expressarem, a disciplina PV segue o ritmo das demais disciplinas da escola, e apresenta sua perspectiva burocrática, uma vez que, quando toca o sinal, os jovens trocam de sala, e o momento de reflexão é imediatamente interrompido. Por mais que o professor planeje sua aula, não há como cercear ou prever o desenrolar das discussões, dos depoimentos, das reflexões, e, por vezes, uma aula interrompida, em meio a um momento significativo de reflexão, não terá a mesma continuidade em outra aula.

Para além disso, o professor ainda tem de se orientar pelo Material do Educador, que pressupõe abrir caminhos para a construção de um diálogo libertador, mas que se alicerça em uma organização prescritiva, com uma estrutura rotulada e presa a conceitos que não favorecem às particularidades dos jovens estudantes. O próprio professor de PV compreende que é complicado lidar com um material tão engessado, em um contexto que necessita privilegiar as relações, as emoções, os sentimentos daqueles jovens, inseridos naquele contexto, dentro de uma região específica, e com realidades diferentes:

Tem sempre uma programação, tem uma quantidade de aula certa, e um número de aulas. Eu não respeito porque eu acho que se uma discussão, se surgir ali na hora uma discussão que ela é muito importante de ser feita e que não tá dentro do tempo, eu acho que não deve ser negada essa discussão porque vai estourar o tempo. (Professor de PV)

Compreender os projetos de vida desses jovens, através de aulas ordenadas em um conjunto de metodologia, que busca unificar e delimitar a ação dos jovens, pode não produzir resultados que os torne autônomos e livres, pelo contrário, continuará produzindo jovens que obedecem a um padrão de disciplina, obediência e pontualidade, gerando eficiência e eficácia dos que, nesse padrão, se adequam, porém, excluindo o jovem que a esse padrão não se submeter ou não se reconhecer (DAYRELL, 2007).

Outro detalhe importante, observado no roteiro das aulas, é que um material com aulas tão prescritivas e organizadas, com um roteiro totalmente traçado, pode sugerir a dispensabilidade de formação dos professores que se utilizam dele, já que ali tem todo roteiro que o professor, supostamente, necessita para execução da aula. O que é um equívoco, pois lidar com particularidades e questões subjetivas do ser humano requer muito mais que seguir um roteiro predefinido.

Da mesma maneira, o professor se deparando com aulas delimitadas e definidas, corre o risco de não observar a importância de se debruçar sobre o material e verificar o que nele se aproxima do seu público alvo, e o que pode ser criativamente melhor aplicado, levando em consideração as peculiaridades dos jovens envolvidos. Todos esses aspectos merecem ser considerados e repensados, pois, apenas seguir um material criado para atender as generalidades empobrece a aula do professor, colocando-o como um mero repetidor, muitas vezes, sem nenhum nível de criticidade ou de criatividade. Para além disso, é indispensável ao professor compreender os caminhos por ele trilhados durante as aulas de PV, para oferecer aos alunos uma visão da concepção das juventudes e de seus projetos de vida próximas à realidade dos jovens alunos.

E, ainda, cabe ressaltar que há uma intencionalidade do poder público, na construção do projeto de escola em tempo integral e na disciplina PV, como cerne desse programa, como chama atenção o professor que ministra a disciplina:

eu vi que ele tem um cunho muito publicitário né, e também ele foi financiado por alguns bancos, vamos dizer assim, pelo menos a metodologia do material, então quer formar alguém, um jovem que é fonte de solução, que tem sua perspectiva, porque isso dá um retorno, né, dá um retorno pra sociedade, se eu tenho um jovem que não tem perspectiva ele não entra no mercado, ele não me retorna, não tem esse retorno social e econômico, né, não faz girar, essa eu acho que é a intenção principal. (Professor de PV)

Podemos perceber, nessa fala do professor de PV, o quanto ficou transparente a perspectiva burocrática da disciplina PV. O professor, mesmo oferecendo momentos de aulas reflexivas aos seus alunos, procurando estabelecer um vínculo entre a juventude e a sociedade, como forma de cuidar do jovem que nela se insere, entende que o material, oferecido como planejamento das aulas, tem uma intenção invertida, voltada para uma abordagem neoliberal da educação, que parece querer responsabilizar o jovem pelo seu destino e não oferecer a ele as possibilidades de auxílio e reflexão.

Quando observamos em quais referenciais teóricos se constrói o Material do Educador, somos levados a concordar com o depoimento do professor de PV, pois nos deparamos com 200 referências bibliográficas (entre *sites*, livros, jornais, entrevistas, artigos, manuais, entre outros), em que poucas delas se baseiam em estudos que discutem a juventude e os projetos de vida. O que observamos são *coachs*, terapeutas, psicólogos e economistas, alguns deles inclusive de outras nacionalidades, e trabalham a escola em tempo integral, em um contexto diferenciado do Brasil. O conceito de Projeto de Vida, apresentado pelo Material do Educador, é baseado em FONG (2013)⁴², uma personalidade curiosa que se apresenta em um dos seus *blogs* como Educador, *Coach*, Terapeuta, Palestrante, Fotógrafo, Libertário e Desrepressor, entre outros rótulos.

Ao analisar a categoria “projeto de vida”, constatamos que, embora seja um conceito emergente, já existem diversos estudos e discussões a respeito, e algo que fica

⁴² Acesso em 12/04/2019 <https://www.saulofong.com/textos/artigos/o-que-e-um-projeto-de-vidaphp>

muito evidente é que o projeto de vida não pode ser compreendido como um projeto de autoajuda. Sousa e Alves (2019), analisando as dissertações da BDTD, em pesquisas realizadas entre os anos de 2010 e 2018, concluíram que os projetos de vida aparecem em diferentes perspectivas. É muito comum ser visto em uma perspectiva profissional, todavia, aparecem em muito maior número, como um dispositivo de construção social do jovem, envolvendo suas experiências e seu campo de possibilidades, reconhecendo os valores do presente e projetando no futuro. Esses estudos nos levam a propor uma concepção para os projetos de vida:

A nossa concepção de projetos de vida se consolida na visão socioantropológica, concebendo os projetos de vida como algo que vai além de um ideal, um plano, uma meta, mas como resultado das implicações de toda uma construção de vida onde a condição social, os valores, os espaços e instituições em que o jovem convive vão dar suporte ao jovem nas suas condutas e escolhas presentes e futuras, traçadas dentro do seu campo de possibilidades (SOUSA E ALVES, 2019, p. 148).

Isso implica dizer que o Material de apoio ao Educador até oportuniza a abertura do diálogo dentro da sala de aula, mas, baseado em uma literatura insuficiente para pensar os projetos de vida, pouco contribui efetivamente para a reflexão dos jovens estudantes sobre seu presente e as implicações dele em seu futuro. Está distante de ser um material formativo, que abre espaço para o professor compreender seus jovens estudantes e auxiliá-los a enfrentar seus desafios. Para isso o professor precisa ir além, tem de esboçar um olhar mais crítico, curioso e atencioso, procurando adaptar as aulas às reais necessidades dos jovens da sua escola, o que pode fazer esse professor desenvolver uma perspectiva formativa da disciplina, ou transformá-lo em um mero repetidor dos aspectos burocráticos da sociedade.

A estrutura formatada pelo ICE, para auxiliar o professor a conduzir os jovens estudantes nas aulas de Projeto de Vida, ainda evidencia fragilidades em sua organização, e, na construção das categorias que envolvem as juventudes e seus projetos de vida, inclinando-se para uma realidade maquiada, que ainda coloca como ideal, o modelo dominante de educação, tendo a característica de confundir até aqueles que possuem um senso crítico da realidade. O próprio professor do PV fica confuso ao falar

do material, e mesmo percebendo que a intenção do material não alcança o jovem da escola, ele ainda o vê como “muito bom”:

Eu acho que ele é muito bom, só que ele tem algumas coisas que a gente vê que é de cunho... ele tem uma intenção, é óbvio cada material, currículo, tudo tem uma intenção, óbvio, mas essa intenção no meu ver não é legal, não é positiva (Professor de PV).

O professor compreende a importância da disciplina PV como espaço de diálogo, mas se preocupa com a intenção dessa disciplina frente a sua produção de material didático. Para ele a intenção do material não é positiva, porque se revela confuso e fere a liberdade de expressão tanto dos jovens quanto do próprio professor.

A elaboração dos projetos de vida dos jovens estudantes se constrói contemplando aspectos de sua realidade, de seu campo de possibilidades, e que reconheçam o seu “eu”, sendo fruto de uma análise consciente e individual de seus sonhos, podendo se modificar na medida em que se desenvolvem e experimentam novas dimensões da própria vida. O simples fato de direcionar e delimitar os tempos das discussões, ou o ato de construir um Plano de ação com metas a serem alcançadas, apenas para preencher um quadro de necessidades, ou cumprir o cronograma predefinido das aulas, não alcança a intensidade dos projetos de vida dos jovens e figura o aspecto burocrático que foca sempre no produto, no resultado. O próprio professor de PV, ao ser indagado sobre a construção do Plano de ação, salienta:

ele é construído pouco a pouco e de acordo com é... vamos dizer com a perspectiva do menino, só que eu acho que às vezes ele é muito burocrático pra um jovem, né, então eu adapto esse plano, não quero saber se tem lá os nomezinhos missão, é... metas, é... objetivos gerais e específicos, não é um, pra mim não é um projeto de uma pesquisa, é um projeto de vida, o menino tem entender o que ele tá falando, então a gente adapta isso e faz eles entenderem é... não precisa colocar lá objetivo geral é isso e isso, não. Ele tem que traçar os objetivos, mas faz ele entender no contexto dele (Professor do PV).

A esse respeito, Alves (2013) salienta que:

a concepção de projeto está presente na nossa sociedade, como algo sistematizado e documentado, de uma maneira que a ideia de projeto de vida pode não fazer sentido a princípio. (ALVES, 2013, p. 137)

O Material do Educador traz essa visão de projeto de vida, como algo que pode ser sistematizado, talvez, por isso, na cabeça dos jovens estudantes, fazer um projeto de vida como documento sistematizado, disciplinarizado, não faça sentido, não configure elo com a realidade. Para Alves (2013) um projeto de vida não é algo prescrito para ser cumprido. Ele é construído de acordo com as vivências, podendo ser alterado:

O projeto de vida, diferente dos projetos arquitetônicos, dos projetos políticos, dos projetos educativos, não são lineares, nem escritos formalmente, com objetivos, metodologia e cronograma a serem cumpridos. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações passadas e presentes, com vistas às futuras e de acordo com as conjunturas. (ALVES, 2013, p. 166)

No entanto, o movimento de obediência, cumprimento de regras, está tão impregnado no contexto da escola, que até o professor do PV se vê conduzido a compreender o Plano de Ação como uma construção de gestão do tempo, de prioridades, distanciando-o do propósito de plano para a vida, ou da vida. E ainda que ele o faça de maneira menos burocrática, o sentido de gestão do tempo externo sempre aparece em destaque:

Bom acho que é um primeiro rascunho dele organizar, se organizar, de auto gestão a questão da auto gestão, numa disciplina que vem de dentro pra fora, de fora pra dentro, imposta, mas de um menino que fala assim: cara eu acho que nesse momento hoje, nessa situação que eu estou eu gostaria de chegar ali e eu tenho que planejar isso, eu tenho que gerir isso, eu tenho que gerir minhas prioridades, se eu quero chegar lá eu não posso gastar 5h no Instagram aqui, eu tô vendo que isso não é a minha prioridade, então tenho que dedicar a falar uma língua, por exemplo, uma menina chegou em mim e disse: eu quero viajar o mundo. Aí perguntou né: o quê que eu posso fazer hoje? E aí fazendo esse exercício, hoje eu posso ir pra UFG pro Centro de Línguas e me dedicar a estudar línguas, porque, quando eu for viajar o mundo além de ter que ter o dinheiro, eu tenho que saber falar outras línguas. (Professor de PV)

É importante observar, além da gestão do tempo e dos processos, pois, conforme Dayrell (2012), os projetos de vida dos jovens são delineados através da afirmação do ser, da construção de uma identidade e do seu reconhecimento como sujeito social. Portanto, a sensibilidade de se enxergar uma juventude cheia de anseios, indagações e conflitos, é pertinente nas discussões e nas orientações da metodologia de construção de

projetos de vida de modo presente, para que esses jovens possam conhecer e respeitar seus tempos internos.

Diante disso, depreendemos que o professor de PV do CEPI da PMG Polivalente Dr Tharsis Campos possui uma visão crítica do seu papel de professor, e, portanto, nos permitiu atribuir à análise de suas falas dois sentidos para a disciplina: o burocrático e o formativo. Ao enxergar o jovem estudante como sujeito único, mas pertencente a diferentes grupos, dentro das várias juventudes, o professor se mostra um agente de transformação, um articulador das discussões, procurando construir nos jovens, por meio da disciplina PV, o sentido de se reconhecer, dentro da sociedade, apontando um sentido formativo à disciplina. No entanto, observamos ainda a dificuldade do professor lidar com os processos burocráticos, com as rotineiras regras, e com a visão do material de apoio ao educador, deixando transparecer, por meio de suas falas, o sentido burocrático da disciplina PV.

4.3 Os sentidos da disciplina PV para os jovens estudantes

No contexto de uma escola tão singular, como o CEPI da PMG Polivalente Dr Tharsis Campos, que funciona com dois programas distintos, tempo integral e convênio militar, encontrar lugar no espaço escolar é um desafio a mais para os jovens estudantes. Em nossas andanças pela escola, fazendo as observações e as entrevistas, detectamos que os jovens atribuem à disciplina PV os mesmos sentidos encontrados nos documentos institucionais, e, na fala do professor, porém, além do sentido burocrático e formativo, identificamos, nas falas dos jovens, um terceiro sentido: de libertação.

Construímos essa categoria, pautadas na perspectiva de que os jovens veem a disciplina PV como motivação para estar na escola, como momento de convivência com os colegas, como uma fuga da rotina estressante da escola, permitindo a reflexão sobre suas questões e a exposição dos sentimentos. A escola em tempo integral segue um tempo social, que, segundo Melucci (2004), é um tempo linear, com horários específicos para entrar e sair, horários para troca de aulas, lanche, almoço... No entanto, os jovens vivem outras dimensões de tempo, e cumprir uma rotina de quase nove horas, dentro de uma escola cheia de regras, não é uma experiência relatada pelos jovens como

prazerosa, pelo contrário, segundo eles, se torna um desafio. A rotina pesada de estudos, o número de atividades e o cumprimento de regras foram alguns dos motivos apontados pelos jovens como dificuldades de adaptação na escola:

Na rotina da escola também foi meio complicado no começo por que ficar o dia todo, eu ficava muito assim, nas primeiras semanas, eu chegava em casa dormindo já, eu ficava exausta. Mas eu fui me acostumando, eu fui aprendendo a gostar muito daqui (Rute, 16 anos).

Porque aqui você faz muita coisa, pra ter pouco resultado na frente, então assim, você faz muita atividade, pra ter pouca nota. Então cê tem de dedicar muito seu tempo, mesmo cê estando aqui nove horas por dia, cê tem de chegar em casa e dedicar mais umas três horas (Miguel, 16 anos).

Entendemos que, nesse sentido, conforme expõe Dayrell (2007), o jovem estudante vivencia um momento de ambiguidade, tendo dificuldades de:

seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. (DAYRELL, 2007, p. 1121)

A rotina faz o estudante ficar exausto depois de chegar em casa, tamanho esforço para se encontrar dentro do espaço escolar, ser aceito, e, ainda, se afirmar como jovem com suas individualidades e características. E por mais que a proposta da escola integral venha procurando esse diálogo entre os jovens estudantes, o fato de ser também uma escola militar torna muito mais acentuada essa ambiguidade entre ser jovem e ser estudante, carecendo não só de estratégias, mas também de tempo de adaptação. Os jovens entrevistados citaram a palavra “adaptação”, como se estar na escola fosse uma questão de adaptação e não de identificação:

É, agora é maravilhoso né? (risos) é tipo assim, no começo eu não gostava do almoço não, nem do lanche sabe? Hoje em dia, eu gosto. E... também tem professores que apoiam, muito, sabe? Tem professor que presta atenção, tem uns mais estressados como a Glória⁴³, mas tá

⁴³ Todos os nomes utilizados são fictícios, desde os nomes dos jovens participantes até os nomes de professores, funcionários, colegas e demais envolvidos em citações nas entrevistas. Essa prática ocorreu

tudo bem (risos). As regras eu... sabe? No começo eu era muito rebelde (risos), no dia de farda, ou passei uns dois meses sem vim de farda pra escola (risos) (Ana Clara, 18 anos).

Alguns jovens disseram que gostam de estar na escola, mas remetem essa motivação a convivência com colegas, namorado e professores:

Ah, eu gosto de conviver com meus amigos, melhor parte, por que eu fico muito feliz com minha sala, por que eles são muito especiais pra mim. Acho que só... Ah! E meu namorado também (risos). (Letícia, 16 anos)

Primeiro foi o prof. Marcelo, foi. Eu tava chorando e tal, ele me abraçou, conversou comigo, aí eu falei: aí, nossa ainda bem. Aí eu continuei. No meio do ano eu dei outra crise, Jair, (outro prof. da escola) nossa, professor magnífico, é maravilhoso, puramente, ele saiu aqui da escola esse ano pra fazer Mestrado, mas...nossa senhora, ele me ajudou bastante. (Ana Clara, 18 anos)

A partir dessa dificuldade de estar na escola em tempo integral, os jovens apontaram a disciplina PV como uma motivação para estar na escola, um momento de fuga, de libertação, em que saem da rotina estressante das aulas regulares e mergulham numa proposta que, pra eles, é diferente das demais aulas:

eu gosto muito daqui em específico porque a gente tem muitas aulas assim, por exemplo, o Projeto de Vida, Sociologia, Filosofia, essas coisas. São as aulas que eu mais gosto, são as aulas que eu mais tento assim, ir sabe, pelo caminho dessas aulas aí. Mas também, assim, pensando sempre no meu futuro, no que que eu vou fazer. (Rute, 16 anos)

4.3.1 O sentido libertador da disciplina PV

Em uma escola integral e militar, lidar com as pressões diárias, as regras e as muitas atividades, acaba sendo complexo e penoso aos estudantes. Assim, o momento de encontro nas aulas de PV propicia um relaxamento, em que estudantes e professor podem ser quem realmente são, um momento em que se pode externar seus sentimentos sem medo:

Ali no Projeto de Vida, quando o professor tá ali, a gente sabe totalmente, a gente conhece o professor totalmente, até eu sei quando

o Pedro Paulo está estressado e quando ele não tá, quando ele tá triste, quando ele não tá, por causa do Projeto de Vida. (Ana Clara, 18 anos)

A fala da jovem Ana Clara é completada pela fala da jovem Rute, que diz: “Aí tem o Projeto de Vida que vai falar sobre outras coisas, que é sobre a nossa vida, fora do ENEM” (Rute, 16 anos).

O fato dos jovens estudantes se interessarem pelo PV concerne ao vínculo que a disciplina estabelece entre os outros tempos vividos por esses jovens, tempos internos, diferentes dos tempos externos, regidos pelos tempos sociais, propostos pela escola. Enquanto a escola obedece ao tempo linear, focando no ENEM, que, provavelmente, virá pela frente daqui a alguns meses, o jovem quer discutir sobre sua vida, sobre seu “eu”, sobre suas emoções, sobre os seus sonhos, o que provoca um distanciamento de sentidos. Segundo Melucci (2004):

Os distanciamentos mais evidentes são aqueles entre os tempos interiores, do desejo e do sonho, dos afetos e das emoções, e os tempos exteriores, cadenciados pelas regras sociais, não mais homogêneas como no passado. (MELUCCI, 2004, p. 27)

Refletindo sobre esses depoimentos, e concordando com Melucci (2004), questionamos: por que a escola não pode ser um espaço de envolvimento o tempo todo? Por que os jovens estudantes se sentem tão vontade nas aulas de Projeto de Vida e de algumas outras poucas disciplinas citadas? Não seria mais proveitoso e interessante preencher os tempos e os espaços com momentos totalmente significantes aos jovens e, portanto, menos estressantes e cansativos?

Construir tempo e espaço no modelo de sociedade que vivemos hoje, muitas vezes, produz sujeitos preocupados em atingir metas, como máquinas, que pouco desfrutam das suas experiências. A escola deveria se atentar para não seguir esse modelo industrialista de formar sujeitos úteis ao sistema, mas infelizes e incapazes de transitar entre os vários tempos e espaços de maneira significativa, contribuindo, mas também, se expressando, lutando, se mostrando dentro das relações sociais do cotidiano.

Pensar na realidade, “se ver” no mundo, não é tarefa fácil para os jovens de hoje, especialmente, porque vivemos a era da aceleração do tempo, das mudanças rápidas, do

aumento da disseminação da tecnologia e do giro rápido das informações. Tudo isso dificulta aos jovens experienciar suas vivências e, conseqüentemente, refletir sobre si, se conhecer, se descobrir, ter consciência de suas potencialidades, e ter um senso crítico sobre tudo que acontece em sua volta, seja no âmbito pessoal, familiar ou mesmo escolar. No entanto, Melucci (2004) diz que tudo “isso não nos isentou do legado mais exultante e dramático da modernidade: a necessidade e a responsabilidade de *existir como indivíduos*” (MELUCCI, 2004, p. 59. Grifos do autor). Ou seja, mesmo com tantos desafios, os jovens tem de “ser sujeitos da ação com direção e sentido e também polos de uma rede de convivência e de comunicação” (MELUCCI, 2004, p. 60).

Para ajudá-los nesse processo, é importante construir espaços que possibilitem esses jovens pensar sobre si e sobre sua importância em seu contexto social. A disciplina PV parece ter sido inserida na Matriz Curricular do CEPI, com esse discurso de salvação, com essa intenção de propiciar momentos de reflexão sobre as experiências diárias, experienciando os momentos presentes, com vistas a projetar-se no futuro e nas escolhas:

Testemunhamos, talvez consternados, o ocaso dos grandes discursos de salvação, e incumbe a nós o destino da *escolha*. Diante do possível, que seduz e ameaça, não podemos fugir do risco da decisão (do qual a catástrofe é figura e metáfora extrema). (MELUCCI, 2004, p. 6. Grifos do autor)

No entanto, conforme diz Melucci (2004), precisamos estar atentos a esses discursos que parecem trazer salvação, mas podem estar apenas camuflando as pressões psicológicas e os novos problemas, que advêm do significativo processo de escolhas diante das amplas possibilidades:

Não podemos evitar o sentimento de perda, e muitas respostas patológicas do tipo depressivo decorrem dessa situação. A depressão endógena, descrita nos manuais, é na realidade a pura experiência da perda sem um objetivo definido. Uma resposta diferente, mas complementar, é a tentativa de contemplar todas as possibilidades; manifesta-se pela fragmentação do eu, em que o indivíduo procura negar a parcialidade de cada escolha, separando sua realidade interna, ou pela síndrome obsessiva, em que ocorre uma multiplicação dos próprios esforços num círculo sem fim que nos esgota. (MELUCCI, 2004, p. 63-64)

Percebemos que o processo de escolha é significativo para o jovem, e pode trazer consequências emocionais que o abalarão pelo caminhar da vida. Portanto, tratar dessas questões é o mesmo que tratar do presente, com vistas no passado, e projetando-se no futuro. “Aqui, o presente não é apenas uma ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que ‘prepara’ o futuro” (LECCARDI, 2005, p. 35).

4.3.2 O sentido formativo da disciplina PV

Para os jovens, o presente se constrói como um “tempo de vida juvenil” positivo, como uma fase positiva que adquire sentido (LECCARDI, 2005). Assim, os jovens do CEPI reconhecem que esse momento de encontro, durante as aulas de PV, propicia esse refletir sobre a realidade, o que nos permitiu categorizar, por meio das falas, o sentido formativo da disciplina PV:

Eu acho que é uma forma de, assim, ajuda as pessoas a entender o quê que passa na vida dela. Ajuda as pessoas, a tipo assim, buscar a uma forma de se auto ajudar, entende? Porque aqui eu vejo muitos meus amigos chorando por causa de acontecimento que passou, que está vindo por aí, e assim, o Projeto de Vida ajuda a pessoa a buscar aquilo, entender aquilo. (Miguel, 16 anos)

Eu acho uma matéria muito boa pra ajudar a gente a... refletir, cá na realidade. (Letícia, 16 anos)

Ué eu gosto muito, me ajuda a pensar fora da caixinha às vezes, tem muita matéria assim: português, matemática, história... e o Projeto de Vida é mais aberto, eu acho que me ajuda mais a pensar maior, pensar mais grande do que as outras matérias que é só ali, aquela matéria. (Rute, 16 anos)

Esses depoimentos dos jovens estudantes nos mostram que a disciplina PV propicia esse momento de reflexão entre os jovens, abre espaço para que eles tenham oportunidade de sair do convencional e mergulhar no conhecimento do seu “eu”, descobrindo a sua realidade dentro da sociedade. No entanto, quando lembramos a estrutura organizacional da disciplina PV, e o seu material de apoio ao professor, preocupa-nos o resultado desses momentos de reflexão. Será que o professor da disciplina PV consegue, por meio do material de apoio, despertar nos jovens estudantes respostas que os direcionem para uma escolha dentro de seus campos de possibilidades, e fugindo das pressões psicológicas já convencionadas pela sociedade? Para além disso,

insta-nos pensar sobre como a disciplina PV consegue mediar conhecimento e comportamento, permitindo aos jovens de um CEPI militar uma decisão autônoma e consciente, dentro de uma carga horária tão pesada, em uma escola imersa em um conjunto de regras militares, e com uma “dupla responsabilidade de dar continuidade às tradições, conhecimentos e comportamentos e valores” (D’AMBRÓSIO, 2012, p.107) e, ao mesmo tempo, preparar novas gerações para os desafios da atualidade. Segundo D’Ambrósio (2012):

Espera-se o efeito da ação educativa no comportamento dos indivíduos. A estratégia da ação educativa, que é o currículo, tem como finalidade o comportamento dos indivíduos que passam pelo processo. Como o currículo é baseado em conhecimento, em saberes e fazeres, somos levados a uma questão maior: como se relacionam conhecimento e comportamento? (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 110)

Percebemos que o momento de encontro dos jovens, na disciplina PV, é um momento de refrigério, diante da pressão enfrentada no dia a dia da escola, e ainda que ela não consiga responder todas as incertezas, para esses jovens, ela permite certo alívio das exigências diárias por parte da sociedade, dos pais ou da própria escola, e uma pequena consciência da realidade. Isso pode ser percebido na fala da jovem Ana Clara, de 18 anos, quando se reporta à disciplina PV:

Esplêndida porque ela possibilita conhecer meus amigos melhor e conhecer as frustrações deles, igual a menina que, sabe, aquela da minha sala, ela chegou assim no segundo Projeto de Vida, nossa, tão triste. O pai dela falou assim que a medalha era dele, por que ele, era o mérito dele, sendo que quem esforçou foi ela, quem foi lá e batalhou foi ela, quem perdeu as noites de sono pra fazer as tarefas foi ela. E eu acho assim que o Projeto de Vida, foi ideal pra escola, sabe? Ele se posicionou super bem, que ele teve jeito dela se abrir, como, já pensou se ela não se abrisse e ficasse naquela angústia, podia gerar uma coisa pior, gerar uma dor, podia gerar, tipo ela podia ter ficado com raiva do pai dela, certo? Então o Projeto de Vida ajuda nisso, certo? (Ana Clara, 18 anos)

Essa jovem identificou, nas aulas de Projeto de Vida, um momento que, além de ser libertador, é também um tempo para se discutir, refletir e tentar compreender os dilemas que alcançam os jovens dentro da escola e fora dela, permitindo o diálogo e a compreensão do jovem na integralidade. Ou seja, um momento no currículo, para essa juventude se pensar como grupo.

4.3.3 O sentido burocrático da disciplina PV

O tempo está presente em nosso cotidiano. Parece que vivemos em função dele o “tempo todo”, e definir seu conceito é importante para determinar nossa maneira de viver. No entanto, segundo Melucci, (2004) a “experiência do tempo, torna-se muito difícil de definir, mesmo sabendo imediatamente a que nos referimos”, pois, “tem uma densidade e uma dimensão que raramente são consideradas em nossas definições” (MELUCCI, 2004, p. 18), isso porque a experiência de tempo varia de acordo com as gerações, as culturas e os contextos, tornando-se diversificada. Podemos dizer que temos um tempo linear, cronometrado pelo ponteiro do relógio, e que remete à sequência de passado, presente e futuro, marcado pelo ritmo da sociedade. O tempo interno, individual, de cada pessoa, marcado pelas suas experiências particulares, seus afetos e suas emoções. E o tempo do cosmo, aquele que obedece a uma ordem natural do Universo:

O nosso tempo não é somente aquele do relógio nem unicamente aquele da alma, mas também o tempo que permite o desabrochar das flores, que regula as grandes migrações e que produz a metamorfose que dá vida à borboleta. Nesses ritmos da natureza que tecem o tempo humano conjugam-se o círculo e a mudança. (MELUCCI, 2004, p. 25)

Concordando com Melucci (2004), essas diversas manifestações do tempo fazem parte de nossas vidas, e transitar entre elas, nos sistemas contemporâneos que vivemos, não é algo fácil de gerenciar.

O tempo hoje é uma experiência múltipla e descontínua, que combina todas as dimensões analisadas [...] Reúne a relação entre passado, presente e futuro e une na presença memória e projeto. (MELUCCI, 2004, p. 35)

Os sistemas educacionais têm se preocupado muito com a gerência do tempo, mas, ao pensar seus currículos e matriz curricular, se preocupam muito mais em preencher o tempo cronológico, dando ênfase ao tempo social, pouco se preocupando em equilibrar as dimensões do tempo. Na escola em tempo integral, isso fica bem evidente, quando o desafio de gerir o tempo está posto para estudantes e professores. O “tempo escolar precisa ser ‘preenchido’, e há pressa, muita pressa em efetivar o cumprimento das inúmeras tarefas, atividades, planos de aula” (MACHADO, 2012, p. 270).

Sem dúvida, na escola em tempo integral, é preciso preencher o tempo, principalmente, porque essa escola se guia pelo tempo externo, permeado pelo relógio, pelo alcance das metas e pela formação de sujeitos de sucesso profissional e social. São muitas horas vividas dentro do espaço escolar, portanto, a Matriz Curricular é recheada de muitas atividades, procurando envolver jovens e professores o tempo todo, mas nem sempre propiciando a esses jovens e professores experimentar os acontecimentos e refletir sobre eles.

Para lidar com tantas atividades, é preciso uma boa gestão do tempo. E nesse sentido, a disciplina PV promove reflexões que levam os jovens a se organizarem melhor, a gerirem seu tempo de estudo. Para os jovens entrevistados, a disciplina PV “ajuda a focar”, “pensar grande”, ter percepção de organização. Sutilmente, identificamos, aqui, o sentido burocrático da disciplina, em que a fala dos entrevistados trazem indícios de preocupação de se organizar, gerir, administrar o tempo. O pensamento empresarial e de gestão, que remete ao sucesso na gerência do tempo social e externo, está presente nos objetivos dos estudantes. Sem perceber são levados a gerir o tempo para ter sucesso em seus empreendimentos, que se iniciam nos estudos diários, na sala de aula, em casa, e seguem para a vida toda, burocratizando, assim, as reflexões construídas no momento da aula de PV: “Me ajuda a focar no que eu quero, anrham, a focar no que eu quero, a me dá mais no que eu quero”(Miguel, 16 anos).

Preocupa-nos que esses jovens não tenham tempo de pensar em suas vidas, e nas diferentes possibilidades de escolha. Preocupa-nos que esses jovens não tenham um tempo livre para diversão. Preocupa-nos que esses jovens não reflitam nas diferentes perspectivas que fogem dos discursos hegemônicos. Preocupa-nos que esses jovens não tenham tempo de viver uma vida de existência, que proporcione significado as suas vidas, aos seus sonhos, as suas possibilidades. Preocupa-nos que esses jovens tenham dificuldades de estabelecer relação entre as várias dimensões do tempo, gerando, assim, dificuldades de lidar com a perda, com as escolhas, com satisfação pessoal e com a felicidade.

Para uma escola onde o cerne é o desafio de proporcionar aos seus sujeitos uma formação que os faça se reconhecerem e se posicionarem no presente em relação ao

futuro, compreender as dimensões do tempo é importante nesse processo de construção. Enquanto a disciplina PV se propõe a construir projetos de vida alicerçados no presente, os jovens da escola relataram se sentirem excluídos, confusos, e nem sempre conscientes do presente que vivem. Para Leccardi (2005):

Quando a incerteza aumenta para além de certo limiar e se associa não apenas com a ideia de futuro mas com a própria realidade cotidiana, pondo em causa a dimensão do que é considerado óbvio, então o “projeto de Vida” tem seu próprio fundamento subtraído. (LECCARDI, 2005, p. 36)

Entender como os jovens se relacionam com o tempo, e qual as suas expectativas para o presente e para o futuro, dá significado à realização de seus projetos de vida. Construir um plano de ação com objetivos e metas em longo prazo não parece significativo para os jovens. Quando abordamos a disciplina PV, em relação à visão de futuro que ela proporciona aos jovens, eles ficaram confusos quanto à clareza dessa resposta. Alguns enxergaram na disciplina uma visão sobre como agir e chegar aos seus objetivos: “Ela, me dá uma visão, uma perspectiva, sobre como...sobre como eu devo agir em certos momentos” (Eduardo Elias, 16 anos). Outros ainda se sentem confusos quanto a essa visão:

Mas eu não costumo pensar muito no futuro assim, o futuro que eu penso é assim, amanhã, daqui uma hora, daqui 10 minutos. (Rute, 16 anos)

Pelo depoimento dessa jovem, nós percebemos que o futuro é algo que não se enxerga com clareza, ela prefere pensar em um “presente estendido”, próximo da sua realidade:

Com o termo “presente estendido” entende-se o espaço temporal que bordejia o presente, adquirindo um valor crescente, paralelamente à aceleração temporal contemporânea, favorecida pela velocidade dos tempos tecnológicos e pela exigência de flexibilidade que é seu corolário. (LECCARDI, 2005, p. 45)

Os jovens estudantes têm dificuldades de compreender o futuro, diante das incertezas e da aceleração do tempo, favorecida pelos avanços tecnológicos. No máximo conseguem pensar em projetos de vida para um futuro próximo ou um presente estendido, conforme trata Leccardi (2005). A disciplina PV apresenta, então, um momento de reflexão, mas, ao mesmo tempo, parece não dar conta de contemplar essas

incertezas, de administrar essas reflexões e promover discussões que amenizem o sofrimento dos jovens com relação ao futuro.

Nesse contexto, a disciplina PV também foi citada pelos jovens como um dos momentos, nesse espaço escolar de reflexão, que os permite estabelecer uma relação entre como se veem no presente e como se veem em relação ao futuro:

Meu projeto de vida com... o PV tem totalmente ligação, por que meu projeto de vida, como eu disse pra senhora, na última aula ele falou sobre refugiado, eu ser, fazer Relações Internacionais, ele me ajuda a compreender melhor a sociedade, ele me ajuda a compreender melhor meus colegas, isso vai me ajudar puramente lá no futuro, por que não vou passar a ver meus colegas com outros olhos, só como colegas, vou passar a ver eles como humanos, que eles precisam de ajuda. (Ana Clara, 18 anos)

Ao contrário da jovem anterior, essa jovem já consegue se enxergar no futuro, consegue fazer uma ligação entre o que aprende no PV, agora, no presente, e sua utilidade no futuro. Apesar de ela não enxergar como chegará nesse futuro, quais os caminhos a serem percorridos, ela consegue estabelecer uma ligação entre presente e sua contribuição na construção do seu futuro.

Nem todos os jovens demonstraram essa facilidade, muitos apresentaram dificuldades em pensar no presente e relacioná-lo até mesmo com um futuro muito próximo, dentro do próprio ano, podemos dizer que, até mesmo, no presente estendido:

Chegava no final do ano eu olhava e falava: poxa, não fiz nada esse ano. Foi, sabe, meio que em vão. Aí eu comecei a pensar no que que eu realmente queria fazer. (Rute, 16 anos)

Apesar dos jovens terem citado a disciplina PV como um momento de reflexão que os ensina a gerir o tempo, aguça-nos compreender, como esses momentos de reflexão são conduzidos, pensando em qual perspectiva educacional? Talvez tenhamos apenas mais incentivo aos estudos, mais organização na gestão do tempo escolar, ou temos o propósito de construção de jovens mais engajados nas causas sociais, ou jovens com foco nas profissões privilegiadas. É importante se atentar para o resultado dessas indagações, o que os jovens têm pensado, são projetos individuais, são projetos coletivos ou a realização dos projetos individuais também perpassa pela realização dos projetos coletivos?

Questionados sobre o presente, os jovens relataram a importância de concentrar esse momento nos estudos, e que a disciplina PV é o que mais os incentiva a perceber seu presente como uma chance de alcançar seu futuro por meio dos estudos:

O principal é estudar mesmo, minha família, meus amigos, me divertir também principalmente porque minha idade, assim não quero só estudar, estudar, estudar, porque senão depois, não vou aproveitar nada da minha vida. (Miguel, 16 anos)

Apesar dos jovens sentirem a necessidade de estudar e a importância desse estudo para construir o futuro, também se constroem como jovens que querem aproveitar a vida, se divertir, buscar a sua felicidade. O confronto entre o tempo interno e externo fica muito claro e talvez por isso a disciplina figure aos jovens meio embaralhada, em um momento centrada no sujeito, em outro centrada no processo e em outro ainda centrada no resultado. Fica evidente que a escola deveria propiciar o entendimento dessas variações de tempo por meio de um diálogo que possa contribuir com a formação do jovem dentro da perspectiva da realidade, mas respeitando seus processos internos.

Percebemos que, mesmo sentindo prazer nos momentos em que se reúnem dentro da disciplina PV, para falarem sobre seus desafios, suas incertezas e fugir da rotina das demais disciplinas, os jovens não conseguem associar a construção dos seus projetos de vida à uma relação entre passado, presente e futuro. Por mais que os jovens tenham relatado que a disciplina PV faz o elo entre o que vivem no presente e o que esperam do seu futuro, inferimos, pelos depoimentos, que a disciplina não é capaz de proporcionar a eles uma facilidade de transitar entre as variações do tempo e estabelecer essa relação entre o campo de possibilidades construídos a partir de suas histórias, de suas trajetórias de vida. E com relação ao que fazem no presente que reflete seus projetos de vida no futuro, os jovens agem apenas pelo que são instigados na escola, com base em seus sucesso profissional, preocupam-se sempre com o estudo. Assim, fica evidente pelas entrevistas que a disciplina PV se constrói na vida dos jovens de maneira confusa, ora como fuga da rotina cansativa, ora como momento de reflexão sobre sua realidade, ora como meio de organizar a gestão de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca.
Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa,
o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas,
porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa”.
(Jorge Larrosa)

Não temos dúvidas de que muitas coisas são organizadas dia a dia para simplesmente passar, passar e passar, sem nos tocar. Larrosa, (2004): “Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe”. É a frenética vida na era da informação, do excesso de opiniões, de trabalho, da correria do dia a dia e da falta de tempo. Mas, a experiência da construção desta pesquisa e do relacionamento que ela proporcionou entre as pessoas envolvidas não apenas passou por nós, ela nos tocou, nos transformou, nos fez apaixonadas pelos desafios e pelas reflexões surgidas durante o percurso.

As conclusões a que chegamos, ao final deste processo, foram fruto de dias de muita leitura, muita observação, muita percepção do mundo ao redor, numa teia que variava, constantemente, entre o cansativo e estressante, entre o espetacular e empolgante. Mas que nos tocou profundamente, e nos abriu caminhos para mais reflexões, e para o desejo de mais experiências que nos proporcionem tocar também aquelas pessoas que idealizam as políticas públicas voltadas para o jovem pertencente à educação integral no ensino médio.

Os objetivos propostos foram alcançados, mas, junto a eles, vieram mais indagações e o desejo de mergulhar ainda mais nesse vasto campo da educação e seus desafios. Seguimos as intenções previstas, percorremos os caminhos teórico-metodológicos, lendo alguns teóricos e construindo nosso percurso de atuação. Observamos os caminhos percorridos pelo EM, focando, especialmente, na ETI, e adentramos o espaço escolar, revelando os contextos e as relações do CEPI da PMG Polivalente Dr. Tharsis Campos. E a partir das observações, entrevistas e análises de documentos institucionais, criamos as nossas categorias de análise, construídas por meio das nossas experiências, daquilo que nos tocou de maneira intensa e evidente.

Todo esse trabalho visou alcançar o objetivo de procurar respostas a nossa pergunta problema sobre quais os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida, presentes nos documentos institucionais do CEPI, nas aulas de Projeto de Vida, e na visão dos jovens estudantes da 2ª série do Ensino Médio.

A partir disso, estabelecemos algumas conclusões, que, como já foi dito, não encerram, não são definitivas, mas abrem caminhos para outras perguntas, para novas reflexões, para novas experiências, para um entendimento que pode melhorar o convívio dos jovens estudantes com e na escola, além do convívio dos professores e demais funcionários, e as perspectivas para a construção dos projetos de vida dos jovens estudantes por meio da disciplina PV.

Compreendemos que as concepções sobre a disciplina Projeto de Vida têm uma ligação intensa ao modo como a escola e os jovens estudantes concebem as categorias juventudes e projetos de vida. A percepção dessas categorias aparece de maneira confusa nos documentos e nas falas dos entrevistados. Ora os jovens são reconhecidos como pertencentes às várias juventudes, ativos, prontos a lutarem pelos seus sonhos; ora são reconhecidos como parte de um sistema acabado e imutável ao qual devem se adaptar sem questionar, apenas obedecer.

A proposta de ETI vem como mais uma política de ressignificação do EM, e propõe se concentrar no jovem e em seu Projeto de Vida, mas chega no CEPI de Catalão junto com o convênio militar e se torna um desafio ainda maior nesse contexto, tendo que dar sentido às experiências vivenciadas por jovens que pretendem ser protagonistas de suas vidas, mas vivem engolidos por um sistema repressor, que conduz suas expectativas de acordo com o modelo de felicidade e satisfação idealizado no seio de uma sociedade capitalista, individualista e produtivista.

Ao conhecer a escola e os dados dos questionários de perfil, vemos como resultado jovens estudantes que sonham com um futuro promissor, aduzindo profissões socialmente valorizadas, porém, sabem que o campo de possibilidades nem sempre os deixam confortáveis, e que têm que lutar muito para chegar lá. Os questionários nos mostram, através dos números, que temos jovens de classes populares, pertencentes a

grupos diversificados, apresentando dilemas e desejos contemporâneos, e a escola, em muitos momentos, se mostra omissa ou impotente para ajudá-los.

Ao analisar os documentos institucionais, vimos que a Escola em Tempo Integral, no Estado de Goiás, nasceu como uma proposta inovadora. Politicamente prometeu ser um “modelo pedagógico” que procuraria responder às demandas do Pacto pela Educação, traçando diretrizes para uma reforma educacional que iria proporcionar um salto na qualidade da educação do estado em vários aspectos. Pedagogicamente propôs um diferencial que se concentrou no jovem estudante como sujeito inserido em diferenciados contextos sociais, e na construção dos seus projetos de vida. E a disciplina Projeto de Vida entra nessa nova proposta de EM em tempo integral, propondo ser o cerne dos projetos da escola, focada no processo de construção do sujeito e dos seus projetos de vida, apresentando, nesse momento, segundo nossa interpretação, como projeto em um sentido formativo. No entanto, os mesmos documentos institucionais apresentam também características voltadas para o alcance de metas e objetivos, de gestão do tempo e das prioridades estabelecidos pelo sistema educacional, procurando atender às necessidades da sociedade capitalista, focados, muito mais, nos resultados, do que no processo de construção do sujeito. Nesse momento identificamos, no projeto de vida, um sentido burocrático da disciplina.

O professor da disciplina PV, entrelaçado nessa cadeia do sistema educacional, procura dar à disciplina sentidos que atendam às expectativas do sujeito, fazendo-nos enxergar o sentido formativo da disciplina. No entanto, o mesmo professor se vê confuso ao analisar o Material de Apoio ao Educador, identificando nele indícios de um material desenvolvido para atender às necessidades da sociedade capitalista, com foco na gestão empresarial, e com uma estrutura prescritiva que categorizamos como o sentido burocrático da disciplina.

Os jovens estudantes conseguem ver a disciplina de modo mais aberto, como uma fuga, um refrigerio entre a rotina tão pesada do tempo integral, que se concentra no tempo linear, exterior, tentando preenchê-lo com muitas atividades, e esquece de pensar no tempo interior dos jovens, seus dilemas e necessidades. Ao encontrar refúgio nas aulas de PV, percebemos que os alunos nos apontam a categoria de sentido libertador da

disciplina, sendo ela uma fonte de reflexão sobre outros dilemas que não podem ser resolvidos nas aulas do núcleo comum. A disciplina PV também foi citada pelos Jovens como um momento de autoconhecimento e de percepção de si, do seu mundo interior, ao que nós categorizamos como um sentido formativo da disciplina, dando espaço para o jovem se ver e conhecer como sujeito autônomo, mas consciente dos seus dilemas, suas inseguranças, suas lutas cotidianas para existir e resistir. Mas esses mesmos jovens apontaram também que a disciplina PV os ajuda a focar no que pretendem, ou no que a família apoia, ou nas demandas e necessidades do mercado de trabalho, o que, para nós, evidenciou o sentido burocrático da disciplina. O dever de construir um Plano de Ação que corresponda às necessidades burocráticas da disciplina e da sociedade, nos leva a identificar o foco no produto e não no processo, evidenciando a perspectiva burocrática da disciplina.

Concluimos que ressignificar o EM, dando sentido aos anseios dos jovens estudantes, é uma tarefa complicada, e, talvez, por isso, durante anos, o EM ainda não encontrou um sentido que seria ideal do ponto de vista dos jovens. Compreender as juventudes e seus projetos de vida é essencial dentro no universo educacional. Acreditamos que a disciplina Projeto de Vida pode se tornar o cerne do projeto de tempo integral, quando ela se manifestar menos burocrática e mais formativa. Ainda que curricularizar uma disciplina tão importante seja uma proposta audaciosa, entendemos que esse é o início para um processo de compreensão do que realmente sejam os projetos de vida na perspectiva socioantropológica, que coloca o jovem e seus interesses no cerne das discussões.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro.** AÇÃO EDUCATIVA, São Paulo. Disponível in: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>.

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola:** identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Celta Editora. Oeiras. Portugal. 2003. [subtítulos sem negrito]

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272. [neste caso o destaque é para o título da revista]

AGENDA JUVENTUDE BRASIL: leituras sobre uma década de mudanças /Organizadores: Diógenes Pinheiro ... [et al]. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. 185 p.; il.; 30 cm.

ALVES, Maria Alda de Sousa. **Juventudes e Ensino Médio:** transições, trajetórias e projetos de futuro. 2016. 220f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2016.

ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG.** 213 f. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ALVES, Maria Zenaide, DAYRELL, Juarez. **Ser alguém na vida:** um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0375.pdf>. 04/07/2018.

ANJOS, Tiago Ribeiro. **Projeto de vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o Ensino Médio**. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla (mais Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.: il.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual: Maria Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v 17, nº2. Nov/ 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Tradução de PeDr.inho A. Guarechi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2ª ed. 2003.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação hoje. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012. 504 p.: il.

BRASIL. LEI Nº 12.852. Presidência da República. 2013. Estatuto da Juventude.

BRASIL. LEI Nº 9.394. Presidência da República. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil** / Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. 218 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde).

CADERNOS TEMÁTICOS: JUVENTUDE BRASILEIRA E ENSINO MÉDIO / Lúcia Maria Correa, Maria Zenaide Alves, Carla Linhares Maia, organizadoras. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAVALCANTI, A. S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, 2014. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/08.pdf>.

CINATI, Anderson. **Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada no interior do estado de São Paulo**. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CORTI, Ana Paula. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores** / Ana Paula Corti e Raquel Souza. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla (mais Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014. 339 p.: il.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012. 504 p.: il.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2014. 261f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2014.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105 Disponível In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> .

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação.** Set /Out /Nov /Dez 2003. Nº 24.

DAYRELL, Juarez. Pedagogia da juventude. A escola precisa reconhecer o jovem por trás do aluno e adaptar a ele seus processos educativos. **Revista Onda Jovem.** Ed.1. Ano 1. Março 2005. Projeto de Vida, Pedagogia da Juventude.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: **DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla (mais Orgs.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014. 339 p.: il. [retirar negrito dos nomes]

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Maria Vieira de. Ampliação de tempos e de oportunidades no contexto da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre. Penso, 2012. 504 p.: il.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no Ensino Médio: o olhar dos professores de História.** 2016. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Marta Helena de; ARAÚJO, Rita de Cássia; FRANCA, Filipe Starling Loureiro; PEREIRA, Ondina Pena e MARTINS, Francisco. Os Sentidos do Sentido: Uma Leitura Fenomenológica. **Revista da Abordagem Gestáltica** – XVIII(2): 144-154, jul-dez, 2012.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho.** 2002. 433p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, (SP). 2002.

GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012. 504 p.: il.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. Psic. da Ed., São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179.

GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário. Serie Planejamento de pesquisa nas ciências sociais**, 2003; 1:1-15.

HURTADO, Daniela Haertel. **Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação USP, São Paulo, 2012.

JOSGRILBERG, R. Fenomenologia e educação. **Revista Notandum**. São Paulo/Porto, Ano XVIII, n.38, maio-agosto de 2015, p. 05-14.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. De Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes de Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 232 p. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAWCZYN, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla (mais Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.: il.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LAROSSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. 2004, 157p.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. **Juventude, projetos de vida e Ensino Médio**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011.

LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro, mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social, Revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2. 2005. Disponível in: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470/14247>

LEÓN, Oscar Dávila. **Adolescência e Juventude: das noções às abordagens**. AÇÃO EDUCATIVA, São Paulo. 2005. Disponível in: <http://library.fes.de/pdffiles/bueros/brasilien/05623.pdf>. 04/05/2019.

LOUREIRO, Terezinha de Jesus Lyrio. **Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes)**. 2013, 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDR.É, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDR.É, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2013.

MARI, Hugo. **Os lugares do sentido**. Campinas, SP.: Mercado de Letras. Série Ideias sobre Linguagem. 2008.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012. 504 p.: il.

MANDELLI, Maria Teresa. **Correndo atrás de seu projeto de vida: um estudo com participantes do Programa Jovem Aprendiz**. 2011. 143f. Dissertação (mestrado) -

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis (SC), 2011.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003b. p.11-25.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, **A pesquisa qualitativa em debate**, Bauru, 2004. Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MARTINS, Heloisa Helena T. Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, nº2, p. 289-300, maio/ago.2004.

MATTIELO JUNIOR, Gilberto Luiz. **O amanhã de quem cresce: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual**. 2015. 141f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5.1997.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. Editora Unisinos. São Leopoldo. 2004.

MINAYO S., Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro. Vozes, 21ª Ed. 2002.

MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012. 504 p.: il.

OLIVEIRA, Antonia AleksanDr.a Mendes. **Na terra da luz: o sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos. Projetos de vida e campo de possibilidades de jovens das classes populares**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil:** alcances e limites. ESTUDOS AVANÇADOS 18 (50), 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.: il.

PAIVA, Camila Ferreira Lopes. **Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o Ensino Médio público e privado.** 2013. 126 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2013.

RAMOS, Nara; TOMAZETTI, Elisete e SALVA, Sueli (Org). **Juventudes em diálogo:** formação e práticas no Ensino Médio. São Leopoldo. Oikos, 2017.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. **Fundamentos e Práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão:** entre fardas, manuais e boletins. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa novo futuro:** entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em tempo integral. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SHIBUYA, Clécia Lorena do Amaral. **Do virtual ao real: implicações da internet nos projetos de vida do adolescente.** 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA FILHO, Geuid Cavalcante da. **Formação, projetos profissionais e projetos de vida: olhares dos estudantes do curso de técnico em administração integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus de São Raimundo Nonato.** 2018. 240f. Dissertação

(Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, 2018, São Paulo.

SILVA, Alexandre Bernardo da. **Escolhas possíveis em futuros incertos:** a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência. 2017. 150f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SILVA, Debora Linhares. **Projetos de vida e estima de lugar:** um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza/CE. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Marlúcia Valéria da. **Identidade juvenil na modernidade brasileira:** sobre o constituir-se entre tempos, espaços e possibilidades múltiplas. 2006. 422f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis (SC). 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, Kamila Costa. **Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo.** 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes, ALVES, Maria Zenaide. Projetos de Vida, um conceito em construção. **Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS** Pg. 145-165 Maio/Agosto 2019. Disponível in:
<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387/pdf>.

SPOSITO, Marília Pontes (coord). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1 e II. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. 276p.; 2v.: il.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Mattar Pereira de. **Mais tempo na escola:** desafio compartilhado entre gestores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre. Penso, 2012. 504 p.: il.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação.** SP: Ed. Nacional, 1975.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. - 3ª ed.-Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003. 267. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

XAVIER, A. P. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 293-307, abr./jun. 2012. Editora UFPR.

YIN, K. Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2ª edição, Porto Alegre: Bookmam, 2001.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amelia. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ZUIN, Poliana Bruno. Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da Língua. **Trilhas pedagógicas**, v. 1, n. 1. Ago. 24 2011, p. 23-37.