

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Ana Lucia da Luz Mazzardo

**PROJETO DE VIDA:
UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA
COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Santa Maria, RS

2019

Ana Lucia da Luz Mazzardo

**PROJETO DE VIDA:
UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA COM ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Coorientador: Prof. Dr. Joacir Marques da Costa

Santa Maria, RS
2019

DA LUZ MAZZARDO, ANA LUCIA
PROJETO DE VIDA: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO
COMPARTILHADA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO / ANA LUCIA
DA LUZ MAZZARDO.- 2019.
215 p.; 30 cm

Orientadora: MARILENE GABRIEL DALLA CORTE
Coorientadora: JOACIR MARQUES DA COSTA
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Ensino Médio 2. Projeto de vida 3. Orientação
Educativa 4. Políticas Públicas 5. Gestão Escolar I.
GABRIEL DALLA CORTE, MARILENE II. MARQUES DA COSTA,
JOACIR III. Título.

Ana Lucia da Luz Mazzardo

**PROJETO DE VIDA:
UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA COM ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Aprovada em 26 de agosto de 2019:



Profª. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte – UFSM
(Presidente)



Prof. Dr. Joacir Marques da Costa - UFSM
(Coorientador)



Profª. Dra. Rosane Carneiro Sarturi – UFSM



Profª. Dra. Estela Mirenda – UNC

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Durante todos esses anos de estudos, empenho e dedicação que hoje se expressa na conclusão do mestrado, gostaria de agradecer algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Por isso expresso aqui, por meio de palavras simples, porém, sinceras, um pouco da importância que cada um tem nesta conquista, minha gratidão a todas e todos.

Primeiramente agradeço aos meus familiares: o esposo Luís, companheiro de longa data que sempre apoia minhas decisões, pela carinho e compreensão; meus filhos que são excepcionais incentivadores. O Rafael que sempre quer saber sobre o que estou escrevendo e frequentemente contribui com ideias inovadoras, a Flavia que incansavelmente esteve ao meu lado, com sua experiência, segurando minha mão, me acalmando com seu abraço, principalmente nas horas difíceis, discutindo os temas e colaborando com sugestões, saiba que muito inspirou minhas ações; o Vagner que faz questão de destacar o orgulhoso que nutre pela mãe e, sempre que possível travamos longas conversas, muitas vezes quando o silêncio invadia a noite. O silêncio, por muitas vezes foi o recurso utilizados, por todos, para dizerem que estavam quietos para oportunizar a tranquilidade necessária para desenvolver minha escrita, obrigada, eu percebi, me fortaleceu; o Eduardo que sempre carinhoso e valorizando minhas conquistas com os *emojions* de força e alegria, nas redes sociais, muito obrigada, você é um modelo de coragem e dedicação, que orgulha toda nossa família; o neto, Carlos Henrique e o neto Santiago que está sendo aguardado, obrigada pelos momentos que fizeram me distanciar de todas as tessitura científicas e recarregar as energias, “netoterapia” foi essencial para relaxar e sentir que a vida continua e temos ainda muitos compromissos, especialmente com a educação das próximas geração. A vocês, minha família, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que sinto.

Muita gratidão a Prof^a. Dra. Rosane Carneiro Sarturi, pessoa incrível que me encheu de expectativas, me fez sonhar e acreditar que seria possível, muito obrigada e todo meu carinho, desejo que cultive sempre essa elegância e sorriso largo. A minha Orientadora, Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte, primeiramente peço desculpa pelo trabalho que dei, mas prometo fazer bom uso de tantos ensinamentos que me proporcionou. Muita admiração pela competência, comprometimento e incansável atenção, carinho e colo, sim, algumas vezes

precisamos. Ao Prof. Dr. Joacir Marques da Costa que nunca mediu esforços para me orientar, meu carinho especial pela dedicação e a forma carinhosa que sempre conduziu seu competente trabalho. A vocês, meus orientadores, obrigada pela dedicação, que o fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me orientar. E, principalmente, por ter acreditado, sem a dedicação, confiança e amizade de vocês, durante esse tempo que caminhamos juntos, não seria possível chegar neste momento.

Aos colegas de estudo sou muito grata a todos que sempre incentivaram auxiliaram na concretização deste projeto fizeram cada momento valer a pena, meu carinho e minha gratidão a todos vocês.

Aos alunos que são a razão de minhas inquietações, compartilho com vocês a minha alegria pela realização de um sonho e, agradeço pela oportunidade de crescer e aprender com todos e todas, em especial ao grupo que contribuiu com a pesquisa compartilhando saberes e discussões que levaram a reflexões sobre as possibilidades uma sociedade melhor. A escola que é minha segunda casa, agradeço pela oportunidade, pela compreensão nos momentos que precisei me afastar para intensificar meus estudos. Espero que o trabalho enriqueça minha atividade.

Agradeço também a todos os professores que com sua sabedoria e empatia, conduziram suas aulas de forma leve e ao mesmo tempo comprometida com uma educação de qualidade, em especial a professora Elisiane Machado Lunardi que de forma carinhosa sempre incentivou o grupo a aproveitar o máximo todos os momentos de interação, para tornar o mestrado um desafio salutar.

À banca de qualificação e defesa pelo incentivo, sugestões e interesse em contribuir para a realização dessa pesquisa. Competentes, humildes e extremamente comprometidos, conduziram o trabalho de forma carinhosa mas, com muita seriedade e cientificidade que o mestrado profissional exige.

Por fim, um importante agradecimento dirigido a Deus pela proteção e saúde da minha família, isso me deu força para persistir mesmo nos momentos difíceis.

GRATIDÃO A TODOS!

RESUMO

PROJETO DE VIDA: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

AUTORA: Ana Lucia da Luz Mazzardo
ORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte
COORIENTADOR: Joacir Marques da Costa

Esta pesquisa dissertativa caracteriza-se como um processo investigativo-formativo com o objetivo geral de *compreender a produção de saberes e representações de estudantes do Ensino Médio do IEEVD, considerando um processo compartilhado de construção dos seus projetos de vida com relação a auto/trans/formação socioeducacional*. A concepção teórico-metodológica esteve sistematizada a partir da pesquisa-formação com abordagem (auto)biográfica, tendo como fio condutor os círculos dialógicos investigativos-formativos, priorizando as narrativas que mobilizaram as subjetividades, do grupo de estudantes do Ensino Médio, articulando às experiências vividas aos contextos em que estão inseridos, capacitando-os a expressarem seus interesses e desejos na prospecção de futuro. As narrativas foram realizadas com nove estudantes do 2º ano Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra – RS, todos em situação de distorção idade/ano, com registro de fracasso escolar em algum momento do percurso escolar. Durante o processo foram problematizadas as experiências no âmbito familiar, escolar e social na perspectiva de refletir sobre seu contexto individual para tomar decisões conscientes, autônoma, democráticas considerando os preceitos éticos, exercendo a cidadania com empoderamento social adequado aos seus interesses, para a construção compartilhada do Projeto de Vida. Nesse sentido a pesquisa adquiriu o caráter auto/trans/formativo com relevância empírica, reorganizando saberes e representações a partir das reflexões realizadas de maneira compartilhada com os sujeitos envolvidos. Cabe destacar que o produto educacional, fruto desta pesquisa, se refere a um roteiro orientador para a construção compartilhada do projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio que tem por objetivo orientar o serviço de Orientação Educacional em ações que tenham sentido para na vida dos estudantes para além da escola. Espera-se potencializar o protagonismo e a autonomia intelectual dos estudantes do Ensino Médio para a tomada decisões conscientes, evitando o abandono e o fracasso escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Projeto de vida. Orientação Educacional. Políticas Públicas. Gestão Escolar.

ABSTRACT

LIFE PROJECT: A CONSTRUCTION PROPOSAL SHARED WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

AUTHOR: Ana Lucia da Luz Mazzardo
ADVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte
COORDINATOR: Joacir Marques da Costa

This dissertative research is characterized as an investigative-formative process with the general objective of understanding the production of knowledge and representations of IEEVD high school students, considering a shared process of building their life projects in relation to auto / trans / socio-educational background. The theoretical-methodological conception was systematized from the research-formation with (self) biographical approach, having as its thread the investigative-formative dialogic circles, prioritizing the narratives that mobilized the subjectivities of the high school students group, articulating to the experiences. lived in the contexts in which they are inserted, enabling them to express their interests and desires in the future prospecting. The narratives were conducted with nine students of the 2nd year High School of the State Institute of Education Vicente Dutra - RS, all in a situation of age / year distortion, with record of school failure at some point of the school career. During the process, family, school and social experiences were problematized with a view to reflecting on their individual context to make conscious, autonomous, democratic decisions considering ethical precepts, exercising citizenship with social empowerment appropriate to their interests, for shared construction. of the Life Project. In this sense, the research acquired the character auto / trans / formative with empirical relevance, reorganizing knowledge and representations from the reflections performed in a shared way with the subjects involved. It should be noted that the educational product, the result of this research, refers to a guiding script for the shared construction of the High School Students 'Life project that aims to guide the Educational Guidance service in actions that have meaning for students' lives. beyond school. It is expected to enhance the protagonism and intellectual autonomy of high school students to make conscious decisions, avoiding dropping out and failing at school.

Keywords: High School. Project of life. Educational orientation. Public policy. School management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Documentos legais.....	69
Quadro 2 - Ficha para registro escrito 1	77
Quadro 3- Ficha para registro escrito 2	79
Quadro 4 - Propósitos educacionais: influência da globalização	105
Quadro 5 - Relação dos Objetivos EPT, Metas do PNE e Acompanhamento do PNE	108
Quadro 6 - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	187
Quadro 7 - 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	189
Quadro 8 - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	191
Figura 1 - Antiquário.....	23
Figura 2 - Engrenagens: representação de movimento articulado	27
Figura 3 - Engrenagens do Projeto de Vida do estudante de Ensino Médio	41
Figura 4 - Visão histórica contemporânea	51
Figura 5 - Localização do município de Júlio de Castilhos e Santa Maria no mapa do Rio Grande do Sul.....	55
Figura 6 – <i>Emojis</i> e representações dos colaboradores da pesquisa	56
Figura 7 - Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra	57
Figura 8 - Região urbana do município de Júlio de Castilhos-RS.....	62
Figura 9 - Delimitação geográfica do município de Júlio de Castilhos-RS e respectivas localidades de origem dos estudantes do IEEVD.	63
Figura 10 - Descrição dos estudantes sobre o significado do I.E.E. Vicente Dutra...66	
Figura 11 - Descrição, dos estudantes, das tensões existentes no I.E.E. Vicente Dutra	67
Figura 12 - Chuva de ideias	81
Figura 13 - Temáticas para o Projeto de Vida	82
Figura 14 - Mesa acolhedora	84
Figura 15 - Processo de construção do Projeto de Vida pelos estudantes	86
Figura 16 - Registros gráficos das expectativas dos Projetos de Vida dos estudantes	87
Figura 17 - Movimentos metodológicos dos círculos dialógicos investigativo- formativos	90
Figura 18 - Marcos Globais da Educação Para Todos	93
Figura 19 - Principais Programas suplementares da Educação Básica.....	100
Figura 20 - Estrutura da Base Nacional Comum Curricular	109
Figura 21 - Competências Gerais da BNCC.....	110
Figura 22 - Itinerários Formativos – Eixos Estruturantes	111
Figura 23 - Estrutura do novo Ensino Médio – SEDUC-RS	112
Figura 24 - Porcentagem de jovens de 15 a17 anos matriculados no Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul	128

Figura 25 - Procedimento de aplicação da Lei nº 12. 711/2012 sobre o ingresso nas Instituições Federais de Ensino.....	130
Figura 26 – Estudar a si mesmo, a arte mais difícil.	137
Figura 27 - Cartografia geográfica dos participantes da pesquisa	138
Figura 28 - Exposição dos textos produzidos	147
Figura 29 - Participantes da pesquisa assistindo o clipe musical	153
Figura 30 - Elementos para a elaboração do Projeto de Vida de Estudantes do EM do IEEVD.	156
Figura 31 - Representações de Projetos de vida.....	159
Figura 32 - Escolha do codinome.....	162
Figura 33 - Dimensões do Roteiro Orientador para construção do Projeto de Vida do Estudante do EM.....	163
Figura 34 - Diagrama de árvore – Roteiro Orientador para a construção do Projeto de vida – sistematização	182
Figura 35 - Exemplo de Portfólio	186
Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio em Júlio de Castilhos considerando gênero, sexo e cor/raça (2013-2018)	59
Gráfico 2 - Taxas de Rendimento do Ensino Médio, na rede estadual, no município de Júlio de Castilhos (2013 – 2018)	60
Gráfico 3 - Taxas de rendimento do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra (2013-2018).....	60
Gráfico 4 - Taxa de Distorção idade-ano do Município de Júlio de Castilhos e do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra (2013-2018).....	61
Gráfico 5 - Matrículas Ensino Médio 2000-2013.....	99
Gráfico 6 - População que frequentava o Ensino Médio.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos matriculados no Ensino Médio regular em 2018, no município de Júlio de Castilhos-RS	58
Tabela 2 - Estudantes atendidos no período de 2009-2013	101

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CE-RS	Constituição do Estado do Rio Grande do Sul
CNE	Conselho Nacional de educação
CRE	Coordenadoria de Educação
CREDUC	Programa de Crédito Educativo
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EaD	Educação a distância
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento Estudantil
IEEVD	Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OBEDUC	Projeto do Observatório de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamental
PIM	Programa Primeira Infância Melhor
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC/RS	Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.
SINEPE/RS	Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFR	Universidade Franciscana
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano

Figura 1 - Antiquário



ANTIQUÁRIO

Que engrenagem é você?

O que você move?

O que move você?

Simples... Pequena...

substituível...

BEM OU MAL AJUSTADA?

**Trancada, compartimentada,
não pode ver o todo.**

**QUAL PRODUTO FINAL AJUDA
GERAR?**

**MARIONETE DE FERRO É O
QUE É!!!!**

Vejo uma VERDADE

assustadora:

**Uma ponte de ferrugem
destaca-se.**

Há um rangido em tua voz!!!!

Teus dentes estão gastos!!!!

Será substituída...

Em breve atropelada.

FOI GERADA NO HORIZONTE

UMA

NOVA E MEDONHA

TECNOLOGIA!!!

(Raul César da Silva)

ENGRENAGEM: mecanismo que permite coordenar, de um jeito bem simplificado, diferentes processos. (OLIVEIRA, 2015)

SUMÁRIO

1 ENGRENAGENS QUE CONSTITUEM MINHAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL	26
1.1 A ENGRENAGEM DA EDUCAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR	28
1.2 BEM OU MAL AJUSTADA? ENTÃO... A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA ENGRENAGEM!	30
1.3 TRANCADA, COMPARTIMENTADA... FERRUGEM? NÃO PODE VER O TODO... NOVOS DESAFIOS E DESCOBERTAS NA DOCÊNCIA	33
1.4 AS ENGRENAGENS NÃO PARAM DE SURGIR E COM ELAS VAMOS NOS MOVIMENTANDO E NOS [RE]SIGNIFICANDO: NOVAS ENGRENAGENS EM VISTA!	37
2 ENGRENAGENS PARA A PESQUISA DE MESTRADO PROFISSIONAL	41
2.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA... PEÇAS E ENGRENAGENS... O QUE ME MOVE?	43
2.2 OBJETIVOS DE PESQUISA: COMPOSIÇÃO DE ENGRENAGENS – PARA ONDE ME MOVO?	46
3 METODOLOGIA DA PESQUISA: AJUSTANDO AS PEÇAS DA ENGRENAGEM E SEUS MOVIMENTOS	49
3.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	49
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E SUJEITOS COAUTORES	55
3.3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	68
3.3.1 Círculo Dialógico 1: apresentação da proposta de trabalho e reconhecimento dos pares	75
3.3.2 Círculo Dialógico 2: Como me tornei o que sou?	78
3.3.3 Círculo Dialógico 3: influência contexto atual	79
3.3.4 Círculo Dialógico 4: prospectando o futuro	82
3.3.5 Círculo Dialógico 5: construção do Projeto de vida	83
3.3.6 Círculo Dialógico 6: criação dos pilares do Roteiro Orientador para construção do Projeto de Vida do estudante do EM	87
3.4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS... UMA ENGRENAGEM QUE [RE]ARTICULA E PENSA A AUTO/TRANS/FORMAÇÃO...	88
4. EM BUSCA DE ELEMENTOS TEÓRICOS NO PROCESSO DE [RE]CONSTRUÇÃO DAS ENGRENAGENS	92
4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO DA CIDADANIA	93
4.1.1 1990 a 2000 – Década da Educação instituída pela LDB 9.394/96	94
4.1.2 Década de 2000 a 2010	97
4.1.3 A partir dos anos 2010: Década em curso	103
4.1.4 Política Educativa: intencionalidades e decorrência dos movimentos... 116	
4.2 JUVENTUDES NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA	122
5. ENGRENAGENS QUE COMPÕEM A TESSITURA DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO NO IEEVD	137
5.1 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS	164
5.2 CONTEXTO ATUAL	165
5.3 PROSPECÇÃO E EXPECTATIVAS PARA O FUTURO	167

6 ENGRENAGENS DO PRODUTO EDUCACIONAL	169
6.1 INTRODUÇÃO AO PRODUTO EDUCACIONAL	169
6.2 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	170
6.3 PRODUTO EDUCACIONAL: ROTEIRO ORIENTADOR PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO	176
6.3.1 Introdução	176
6.3.2 Aspectos Teórico- Metodológicos	178
<i>6.3.2.1 Experiências vividas.....</i>	<i>183</i>
<i>6.3.2.2 Contexto atual</i>	<i>184</i>
<i>6.3.2.3 Prospecção e expectativas para o futuro.....</i>	<i>184</i>
6.3.3 Organização dos Círculos Dialógicos para produção do Projeto de Vida dos Estudantes do Ensino Médio.....	187
<i>6.3.3.1 Organização dos Círculos Dialógicos para produção do Projeto de Vida dos Estudantes do 1º ano do Ensino Médio</i>	<i>187</i>
<i>6.3.3.2 Organização dos Círculos Dialógicos para produção do Projeto de Vida dos Estudantes do 2º ano do Ensino Médio</i>	<i>189</i>
<i>6.3.3.3 Organização dos Círculos Dialógicos para produção do Projeto de Vida dos Estudantes do 3º ano do Ensino Médio</i>	<i>191</i>
6.3.4 Expectativas com o Produto Educacional.....	193
6.3.5 Referências	194
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS ENGRENAGENS PRECISAM CONTINUAR SE MOVIMENTANDO	195
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	211
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	214
APÊNDICE C - ROTEIRO DE PESQUISA	215
APÊNDICE D – LETRA DA MÚSICA	216

1 ENGRENAGENS QUE CONSTITUEM MINHAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Neste texto pretende-se descrever a formação acadêmica e a atuação profissional articuladas à educação. Procura-se refletir sobre o processo de formação, desde o surgimento do interesse pela docência até a reflexão sobre as dúvidas e certezas, tanto na formação acadêmica quanto na atuação profissional.

Refletir sobre o envolvimento com a área educacional por mais de quarenta anos, marcados por desafios e superações, trazendo satisfação pela superação na caminhada que, sem dúvidas, deixa marcas determinantes na construção da professora. A reflexão é uma prática pertinente à profissão docente “[...] a produção de conhecimento sobre o que é o ensino de qualidade não é propriedade das universidades [...] a melhoria das escolas não pode depender só dos conhecimentos produzidos nas universidades [...]” (ZEICHNER, 1993, p.16). O professor prático reflexivo percebe que a melhoria do ensino parte da reflexão sobre sua própria experiência e que a universidade contribui com a reflexão teórica com ênfase na pesquisa.

Descrevo, assim, a minha trajetória repleta de engrenagens articuladas a diferentes etapas do processo de construção do ser professora.

Utilizo a analogia da “engrenagem” considerando a representação de um movimento articulado a minha vida pessoal e profissional; ambas não estão desarticuladas de saberes e fazeres que fui e vou [re]construindo ao longo da vida, conforme Figura 2.

Figura 2 - Engrenagens: representação de movimento articulado



Fonte: Elaborada pela Autora.

Busco, por meio da simbologia das engrenagens, demonstrar os movimentos que emergem no contexto pessoal e profissional, portanto educacional, e que estão intimamente articulados com todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem ao longo da vida e, no caso da profissão docente, para alcançar os objetivos socioeducacionais. Considero que o movimento das engrenagens é articulado, justamente, para que as mesmas realizem sua tarefa satisfatoriamente e se alguma das peças estiver em movimento discordante, todo o sistema poderá estar prejudicado.

Considerando a escola como peça de uma engrenagem maior chamada sociedade, trago a analogia das engrenagens para apresentar a escola como sendo também uma engrenagem constituída por várias outras peças, anunciando que o perfeito funcionamento de uma engrenagem depende da articulação entre todas as peças que a compõem. Quando uma dessas peças, independentemente da função que desempenha, trabalha em descompasso com as demais, todo o conjunto

invariavelmente será prejudicado. Assim a representação traz a ideia de movimento articulado, ou seja, em harmonia.

1.1 A ENGRENAGEM DA EDUCAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR

Nascida de família de agricultores e vivendo no interior, o caminho da escola sempre foi uma diversão, uma vez que não havia a opção de ficar em casa, acompanhava a irmã professora. Ela era professora e encarregada de cuidar dos irmãos pequenos, motivo pelo qual não ia para a lavoura como a mãe, o pai e os irmãos maiores. Eu, então aos 4 anos, acompanhava-a na escola, onde ficava brincando, admirando os alunos lerem e participava das brincadeiras e da preparação da merenda, momento esperado por todos. O percurso de 3km até a escola era feito a cavalo. Assim, após tirar uma soneca no pelego, participava das lições com os demais alunos, de forma que a alfabetização foi sendo feita de forma lúdica, gradual e natural, sem muito compromisso. Prova disso está no histórico escolar que demonstra o início da vida escolar na 2ª série, aos 7 anos de idade, não constando registro quanto a 1ª série.

A 11ª filha do casal de agricultores apressava-se com os afazeres predeterminados, de auxílio na organização da casa, para jantar e, enfim, esperar pela hora em que o pai iria deitar-se e a mãe iria contar histórias, sem livros. Tudo era recitado. Às vezes, eram músicas ou “décimas” de acontecimentos históricos que ela tinha decorado em sua mente. Minha mãe sempre foi uma incentivadora dos estudos e meu pai sempre lhe prestava valoroso apoio, relatando que ela, quando estudante, era a mais inteligente da turma e que devíamos segui-la como exemplo.

Conforme expressa a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, em seu Art. 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Meus pais já entendiam que para o desenvolvimento integral da criança era necessário a família fazer a sua parte, incentivando e buscando oferecer condições para continuar e sempre aprofundar os estudos, guiados por valores éticos e morais, a partir do exemplo.

Ainda, havia outra irmã, a mais velha, que já havia se formado como professora, porém era casada e morava distante, dificultando nosso convívio. Tive como primeira professora oficial, a professora May, de caráter forte, exigente e comprometida com a aprendizagem dos alunos, porém muito carinhosa, tinha com seus alunos a doçura de uma mãe; veio da cidade e vivia nas dependências da própria escola. Nos finais de semana, era disputada para passear na casa de seus alunos. Eu exibia o orgulho de perceber que ela adorava ir até a minha casa, onde era muito bem recebida e tratada com muito carinho. Entendi a importância da formação da profissão docente, para acolher a criança e proporcionar momentos felizes para que ela confie e busque superar seus desafios. Essa reflexão, trouxe para minha prática, na experiência que tive como secretária municipal de educação, em que sempre busquei oportunizar aos professores, especialmente os das séries iniciais, formação continuada alicerçada na academia e coordenada por uma pedagoga muito dedicada que acompanhava, com exclusividade, os docentes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, por entender que os primeiros passos na escola são fundamentais para o início de uma etapa da vida que irá se estender por, no mínimo, doze anos.

No ano em que completei 10 anos, a professora May disse aos meus pais que eu era uma menina inteligente e dedicada aos estudos e os aconselhou que tomassem providências para que prosseguisse os estudos na cidade. Assim, essa pequena engrenagem, ainda frágil foi interrogada pelos pais se gostaria de ir morar na cidade para estudar. Sem pensar duas vezes, respondi que sim, pois o simples fato de não precisar parar de estudar, me deixava repleta de felicidade. Lembro, porém, da angústia que senti por inúmeras noites, antes de adormecer, em que pensava como seria a vida longe da minha família, da minha casa e num lugar que, até então, eu só tinha curiosidade em conhecer.

A ideia de continuar estudando, aumentando sempre minha profissionalização enquanto professora e, sempre, espelhada na primeira professora May, seguindo os valores do comprometimento, respeito e orgulho pela profissão. Outra ideia em movimento era a vontade de oferecer aos meus pais uma vida mais leve e velhice digna de todo o respeito e amor que sempre mereceram. Foram os desafios que sempre impulsionaram minha vida.

Penso que o que melhor impulsiona essa engrenagem é o desafio, enquanto a acomodação sempre foi, e ainda é, o que mais me causa perturbação. Também, o medo e a insegurança, uma vez que com tenra idade sentia muita insegurança e medo por ficar longe do aconchego do lar, de ir morar com uma tia que eu sequer conhecia, idosa e solitária – pois acabara de se tornar viúva, inconformada com a ausência do marido, em uma casinha simples, o que me deixava sem palavras e ações. Aquele ano se transformou em séculos, uma vez ao mês voltava para o interior, revia meus irmãos e sentia na fala dos pais a esperança e a grande aposta nos estudos. Enfim, fui aprovada por média para a 6ª série e era hora de aproveitar as merecidas férias de três meses.

Estávamos nos anos 70, na ditadura militar, iniciando a reforma educacional trazida pela lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que procurou implantar nas escolas brasileiras a “pedagogia tecnicista”; fui aluna da primeira turma que ingressou, sem exame de admissão, na 5ª série do 1º grau de oito anos, uma unificação do antigo primário com o antigo ginásio (SAVIANI, 2013). Essa reforma teve como objetivo deslocar para o mercado de trabalho uma crescente parte do número de candidatos ao ensino superior que, nessa época, a profissionalização nas escolas públicas do Brasil se tornou obrigatória. Momento importante da história da educação no Brasil em que a escola se articula com o sistema produtivo para aperfeiçoamento do sistema capitalista, preocupando-se com a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica. Recordo-me dos exames, no final do ano letivo, aplicados pela secretaria de educação do município, pois a ênfase estava centrada na produtividade do aluno, mensurada a partir de testes objetivos com a finalidade de constatar se os alunos adquiriram os comportamentos desejados (BRASIL, 1971).

1.2 BEM OU MAL AJUSTADA? ENTÃO... A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA ENGREMAGEM!

Essa engrenagem, movimentada pelo senso de responsabilidade, as preocupações com a saúde dos meus pais, já idosos, fizeram optar por trabalhar durante o dia e estudar à noite. Transferi, então, a matrícula para o curso de contabilidade, única opção à noite, oferecido em uma escola particular. Assim,

trabalhando durante o dia como doméstica, na casa de um diretor de escola, obtive grandes aprendizados, tanto na área doméstica quanto com informações sobre minhas possibilidades de continuar os estudos.

Ainda sobre a lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), reforma que contribuiu para distanciar mais ainda as classes sociais no Brasil ao invés de proporcionar a democratização da educação, tornou obrigatório o Ensino Médio profissionalizante. Com oferta abundante das terminalidade ou habilitações, nome dado aos cursos, os alunos, ao se qualificarem como técnicos ou auxiliares, poderiam dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho. O exemplo disso, na minha cidade com menos de 15.000 habitantes, uma única escola de ensino de 2º grau oferecia o científico destinado à elite, magistério, técnico em contabilidade, agropecuária e desenho e decoração.

Em uma época que somente a elite continuava os estudos, tive a audácia de procurar um curso superior, mesmo consciente das dificuldades que enfrentaria, tendo em vista as lacunas pedagógicas deixadas pelo curso técnico, direcionado para o comércio, que cursei no nível médio. Sempre com a ideia fixa de ser professora, como tinha sido acordado em família aos 10 anos de idade ao decidir morar na cidade. Nas palavras do meu pai “esta será uma professora de mão cheia”, devido ao meu jeito humilde e respeitoso de tratar as pessoas.

Confiante na LDB/96 que estabelece no seu Art. 4º, inciso V que [...] “é dever do Estado garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996), busquei uma vaga na graduação. Embora a lei nº 5.672/71(BRASIL, 1971) tenha buscado a profissionalização ancorada na demanda do desenvolvimento econômico do país, alguns críticos argumentavam que isso era ilusório, que no pós-golpe de 1964 o país precisava diminuir os gastos com educação e para isso era necessário reduzir a demanda de ensino superior, que crescia de forma intensa. O instrumento foi a profissionalização universal e compulsória de todo o 2º grau.

Na atual conjuntura política referente a reforma do Ensino Médio, observa-se relações semelhantes e, por isso, entendida pelos críticos como retrocesso, uma demanda por ensino superior que será controlada pela profissionalização em nível médio tendo em vista que a referida reforma alterou a LDB que, agora, estabelece no seu art. 36 que “o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional

Comum Curricular e por itinerários formativos”. Estes itinerários formativos poderão ofertar formação com ênfase técnica e profissional (BRASIL, 2017b).

Desafiada, a vida não é perfeita, e essa é a parte da engrenagem que necessita mais lubrificação para seu bom funcionamento. Aproveitando o gosto que sempre tive pela objetividade e praticidade, a matemática logo me fascinou, no curso de contabilidade e aí vislumbrei a possibilidade de ser professora de matemática. Incentivada e apoiada financeiramente pelo atual esposo, na época noivo, prestei vestibular na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) - Instituição filantrópica que goza de incentivos fiscais, situada na cidade de Cruz Alta, distante 60 quilômetros da cidade que eu residia, portanto 120 Km eram percorridos diariamente que, além do tempo, também o custo com transporte e alimentação eram desafios a serem superados.

Graças ao impulso que o ensino superior no Brasil teve a partir de 1970 com o aumento de recursos orçamentários para a ampliação das universidades federais, assim como com a definição de metas e a formulação de políticas para promover a ampliação do acesso ao ensino superior, fui favorecida pelo Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado em 1975, semelhante ao Fies na atualidade, que concede empréstimos a juros baixos. Assim, foi possível manter-me no curso de graduação em instituição privada tendo em vista que na Instituição Federal – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - instituição mais próxima, era inviável porque não existiam cursos à noite e eu precisei trabalhar durante o dia. Como se pode observar o acesso ao ensino superior nas instituições públicas era destinado à formação da elite e não dos trabalhadores, para estes eram ofertados cursos técnicos de nível médio, mão de obra barata para atender as demandas da economia sem a necessidade do ensino superior.

Mesmo que a universidade pública brasileira tenha dado um salto em 2007, com Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2009b), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, a situação das matrículas permanece com percentual elevado nas instituições privadas sendo no ano de 2016, último censo divulgado, de 75,3% nas instituições privadas enquanto que na federal 24,7%, (BRASIL, 2016).

Aprovada no vestibular, senti que a concretização do sonho de ser professora estava se efetivando. No percurso da graduação, foram se entrelaçando engrenagens que exigiam outras responsabilidades, como o casamento, casa, cuidado com os pais, viagens. Muitos desafios paralelos enfrentados com dificuldades, porém em nenhum momento pensei em desistir. A formatura, enfim, chegou. O nascimento do meu primeiro filho me impediu de comparecer à cerimônia, mas bem ou mal ajustada, me tornei professora.

1.3 TRANCADA, COMPARTIMENTADA... FERRUGEM? NÃO PODE VER O TODO... NOVOS DESAFIOS E DESCOBERTAS NA DOCÊNCIA...

O sonho parecia realizado. Tão logo me formei, fui convidada a dar aulas com contrato de substituição, até o primeiro concurso. Dessa forma, pude atuar em várias escolas, com diferentes gestores e alunos das mais variadas classes sociais, sem perceber a relevância das ações do ser professora, ilustrada por situação vivida quando da inscrição para o primeiro concurso da rede estadual, na época, eram presenciais: quando estava no pátio da 8ª Coordenadoria Estadual de Educação-CRE, na época 8ª Delegacia de Educação, hoje Coordenadoria de Educação, aguardando para realizar a inscrição, adquiri as apostilas com conteúdos do concurso por intermédio de vendedores ambulantes. De volta ao lar, ao abrir o pacote, de pronto li: “didática”, pensativa, me reportei à graduação para tentar entender qual o significado dessa palavra. Não consegui lembrar. Iniciei os estudos logo por essa apostila para compreender o significado da palavra e somente nesse momento associei o meu fazer pedagógico com a palavra “didática”. Trancada e compartimentada, não pude ver o todo!

Na graduação, sem dúvida, aprendi muito sobre matemática, mas o conhecimento e as formas de tratamento com crianças e adolescentes foram incipientes. Surgiram mais desafios, procurei a superação, estudei de forma autodidata, muitas vezes priorizei a formação dos meus três filhos, participei da gestão escolar no cargo de vice-diretora por três vezes. Até que, no ano de 2000, fui convidada, pelo prefeito eleito de um município do RS, a assumir o cargo de Secretária Municipal de Educação.

E mais desafios, essa verdade assustadora era real, eu, com formação em matemática, sem conhecimentos das teorias educacionais, agora precisava gerir a educação de um município. Passei muitas noites lendo Paulo Freire, Dermeval Saviani, Celso Antunes, José Pacheco, Pedro Demo, Edgar Morin, José Manuel Moran, entre outros. E para a engrenagem não entrar em colapso, senti necessidade urgente de investir na formação em tecnologias educacionais.

De volta aos bancos da universidade, paralelamente ao cargo de gestora da Educação Municipal, fiz a primeira especialização, cursei Informática na Educação no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), atualmente denominada Universidade Franciscana (UFR), influenciada também por um grupo de amigas as quais foram incentivadoras e apoiadoras ferrenhas. Conclui as aulas presenciais, porém precisei de um tempo maior para entrega da monografia, devido aos problemas de saúde enfrentados por meus pais, que já estavam com mais de 80 anos de idade.

Muitos desafios inerentes ao cargo, além dos desafios pedagógicos também as questões político-partidárias, em que muitos foram os momentos de enfrentamentos com a gestão municipal para lograr uma gestão da educação do município com lisura ética e moral, comprometida com o desenvolvimento intelectual da sociedade para buscar alternativas de democratizar a educação sem interferência político partidária. Vejo uma verdade assustadora!

Conclui a gestão enquanto Secretária Municipal de Educação e retornei à escola de Ensino Médio para o cargo de coordenadora pedagógica em 2004. Em 2010 participei da formação para coordenadores educacionais, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS - no programa Lições do Rio Grande, composto por cadernos com um referencial curricular para auxiliar os professores na elaboração dos planos de estudos (RS, 2010). Foi o primeiro momento que vivia uma formação de professores pensada no cotidiano do professor, muito embora tenha trazido muitos enfrentamentos pelo fato de estar engessada, pronta e, também, o fato da gestão do governo estar em final de mandato. Assim, como era uma política de governo e não de estado, sua implantação causou fragilidades.

Na sequência, o governo estadual implantou, em todas as escolas estaduais, o Ensino Médio politécnico, alicerçado em bases legais da LDB/96 e das Diretrizes

Curriculares para a Educação Básica que ainda estavam em tramitação no Ministério da Educação para homologação. Este governo estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, o acesso à escola, o conhecimento com qualidade cidadã, a aprendizagem, o patrimônio cultural e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e da educação profissional. Tal proposta basicamente se constituía por um Ensino Médio politécnico tendo por base, em sua concepção, a dimensão da politécnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo, tendo como importante mudança os Seminários Integrados que consistiam em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem organizados, planejados e executados de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem. (RS, 2011).

Para isso, a prática democrática se instalou nesse processo de reestruturação por meio do debate a partir de um documento-base nas escolas e com a participação de toda a comunidade escolar. As escolas apresentaram resistência, num primeiro momento, devido a desacomodação que causam as mudanças curriculares. Foram inúmeros encontros de formação que participei, todos eles coordenados pelo secretário de educação do estado (MAZZARDO et al., 2015).

Nessa perspectiva, o principal desafio foi demonstrar à comunidade escolar a importância da proposta para uma formação integral para os jovens, voltada para a cidadania. Com os professores, foram muitos encontros de formação, primeiramente tensos, mas com o apoio da equipe diretiva da escola foi possível realizar trabalhos interessantes que eclodiram para além da escola. Muitos trabalhos apresentados em outras comunidades, nos meios de comunicação, câmara de vereadores e prefeitura entre outros. Claro, sempre que o professor vislumbra uma boa proposta e a toma para si, o trabalho flui naturalmente, porém é necessário que as políticas públicas estejam articuladas com o poder e autonomia, mesmo que relativa, dos professores que exercem no cotidiano escolar (MAZZARDO et al., 2017).

Por fim, ainda com a reestruturação do Ensino Médio, proposto pelo estado do Rio Grande do Sul, em andamento, o Governo Federal, em 2013, instituiu o Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio que buscou materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da formação continuada de

professores do Ensino Médio (BRASIL, 2013b). Muitos foram os desafios, eu participei como orientadora de estudos, sendo que as ações eram coordenadas pela UFSM e a coordenação regional de educação. A orientadora de estudos, que por sugestão deveria ser a coordenadora pedagógica, era o elo entre a UFSM e os professores da escola.

Foram intensos embates, muita resistência dos professores, pois novamente a reestruturação curricular do Ensino Médio não foi discutida com os professores, foi uma tentativa de implantação de política para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio. Os encontros de formação, marcados por resistência, acabaram aceitos. As ações que estavam em andamento, pela proposta do ensino politécnico do governo do Rio Grande do Sul, foram suspensas para dar conta das ações direcionadas pelo pacto, visto que estas estavam engessadas em tempos determinados para postagem na plataforma, sujeitos a exclusão caso não cumprisse os prazos. Os materiais foram considerados muito bons, pelos professores, porém os tempos tanto para a realização dos encontros na escola, como o destinado a realização das ações foram considerados insuficientes e inadequados (MAZZARDO, 2016).

Foi também desafiador trabalhar com formação de professores sem ter cursado pedagogia, busquei autores relacionados e compartilhei experiências com pedagogas, mas sucumbi à percepção da necessidade de procurar conhecimento mais específico e conhecer as teorias educacionais de forma abrangente, comprometida com os problemas que envolve o cotidiano escolar.

Enquanto aguardava o momento certo de realizar o desejo de fazer mestrado na área da educação, cursei outras duas especializações: mídias em educação e Orientação Educacional. Todas pensadas a partir do cotidiano escolar, buscando melhorar a minha prática e auxiliar os docentes e discentes de forma mais apropriada.

O tempo é implacável e não para, mas a idade nada mais é do que um estado de espírito condicionado. Com 25 anos de trabalho comprometida com as novas demandas do Ensino Médio e envolvida cotidianamente com o auxílio aos alunos, em especial os menos favorecidos, para oportunizar oportunidades de buscar autonomia intelectual capaz de permitir uma tomada de decisão consciente frente aos desafios do mundo globalizado e, para tanto, a necessidade de enfrentar ao final

do Ensino Médio um grande desafio que é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), única forma de galgar uma vaga no ensino superior tanto na esfera pública quanto privada, tendo em vista que o SISU, o Prouni e o Fies exigem que o estudante participe dessa avaliação de larga escala (MAZZARDO; SARTURI, 2017) .

1.4 AS ENGRENAGENS NÃO PARAM DE SURGIR E COM ELAS VAMOS NOS MOVIMENTANDO E NOS [RE]SIGNIFICANDO: NOVAS ENGRENAGENS EM VISTA!

Em busca de novos aprendizados participei de uma palestra na UFSM, com a professora coordenadora do grupo de pesquisa EOLS/CNPq, grupo de estudos voltado para estudos das políticas públicas da educação. Identifiquei-me com o tema e a partir do convite da palestrante e professora pesquisadora, venho participando desse grupo desde 2013. Sempre recebendo apoio e conselhos para continuar. São anos de intensas leituras e discussões em torno das políticas públicas, por dois anos participei como bolsista, no Projeto do Observatório de Educação (OBEDUC) fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tinha como objetivo identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, a partir dos impactos, impasses e desafios enfrentados pelos sistemas e respectivas instituições no contexto de implementação e interferência das políticas públicas educacionais nas reformas regionais e locais realizadas a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior, ampliando e fortalecendo da interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior.

Em 2017 participei da seleção para o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, inserido no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, que tem como objetivo prioritário qualificar a formação dos profissionais da educação para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a Educação Básica e educação superior.

Determinada e apoiada nas reflexões de Freire (2015, p. 96): “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]”, fui buscar expandir os meus

conhecimentos empíricos. Foram diversas políticas públicas articuladas ao meu cotidiano. Num primeiro momento, busquei aprofundamento em estudos sobre o ENEM que considerei importantes tendo em vista que a grande maioria dos estudantes do I.E.E. Vicente Dutra, tem interesse em continuar os estudos. Procurei entender os objetivos dessa avaliação e as possibilidades que abria para os jovens concluintes do Ensino Médio, bem como pensar as estratégias para ter sucesso no exame e assim prosseguir os estudos. Com isso, vislumbrava a mobilidade social das comunidades de origem dos estudantes. Porém, aprofundando as leituras sobre políticas públicas, tenho outra percepção e vejo os reais interesses que sempre existe permeia a elaboração de cada uma das políticas. O ENEM, a partir de sua matriz de referência tem interesse em reorganizar o currículo do Ensino Médio (MAZZARDO; SARTURI, 2017).

A universidade deve ser o espaço de reflexão do fenômeno de aprender e ensinar, sobretudo, um espaço onde a docência em ação pode ser revisitada (BOLZAN, P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, 2013). Assim, estou rememorando a minha trajetória no momento em que estou cursando o mestrado profissional que tem como objetivo prioritário qualificar a formação dos profissionais da educação para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a Educação Básica e educação superior.

É interessante ressaltar a importância do momento da qualificação do Projeto de Dissertação em que, após a explanação, a banca trouxe diversas contribuições que levaram a uma reflexão acerca da atividade que ora desenvolvo na escola onde atuo como Orientadora Educacional. Estive mais de 15 anos na Coordenação Pedagógica do Ensino Médio muitas atividades voltadas para a orientação dos professores buscando uma melhor aprendizagem para os estudantes, sempre comprometida com os jovens mais vulneráveis. Inúmeras vezes estive orientando-os sobre as possibilidades de continuação dos estudos ou para ingresso no mercado de trabalho, observei as dúvidas dos estudantes na definição de estratégias para prosseguir pós Ensino Médio, também percebi o quanto a falta de diálogo com as famílias afetava nesse momento de decidir.

Nessa perspectiva, hoje sinto que tenho mais a contribuir com esses desafios, haja vista que ocupo o cargo de Orientadora Educacional e assim uma dedicação

voltada para a orientação dos estudantes. Apesar de todos os discursos das políticas educacionais estarem voltadas para a igualdade de condições para todos os que pretendem buscar na educação, formas de mobilidade social, testemunho com frequência a imensa desigualdade que assolam esses jovens que com muito sacrifício chegaram até o Ensino Médio. Exemplos de dois irmãos que não realizaram a matrícula por que a família constatou que não teriam condições financeiras de adquirir o mínimo do material escolar que iriam usar no Ensino Médio interferimos visitando tal família e nos comprometendo pessoalmente e como instituição de providenciar as condições para que dessem continuidade nos estudos. Ainda este ano presenciei alunos do interior que não tinham condições de ir até um local com internet, tendo em vista que já era janeiro e, portanto, não existe o transporte escolar, para realizar a inscrição na lista de espera do SISU – Sistema de seleção unificada e/ou Prouni – Programa Universidade para Todos que como o próprio nome diz é para TODOS. Porém as desigualdades são tantas que ainda está muito longe de se concretizar. Neste exemplo, a escola se colocar a disposição para disponibilizar a internet não foi suficiente. Eu pessoalmente realizei e acompanhei o cronograma dos processos de ingresso no ensino superior de diversos alunos.

Em outra ocasião as inscrições foram realizadas tarde da noite em minha residência, tendo em vista a lentidão sistema do MEC e os estudantes estarem trabalhando durante o dia, algumas vezes os pais, mesmo sem conhece-los foram acolhidos juntos com seus filhos, já que era necessário acompanhar os filhos pois em alguns casos moravam longe e em locais de grande vulnerabilidade social e, assim tornando perigoso de transitar a noite.

Tais experiências associadas às reflexões da banca de qualificação do projeto de dissertação trouxeram contribuições para o desenvolvimento da pesquisa com base na construção compartilhada do projeto de vida dos estudantes que tem como sustentação na Lei nº 13.415/ 2017 que alterou o Art 35-A da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN que passou a vigorar com a alteração:

[...] § 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Na mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a) estabelece entre outras competências gerais da Educação Básica:

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018a, p. 09, grifo nosso).

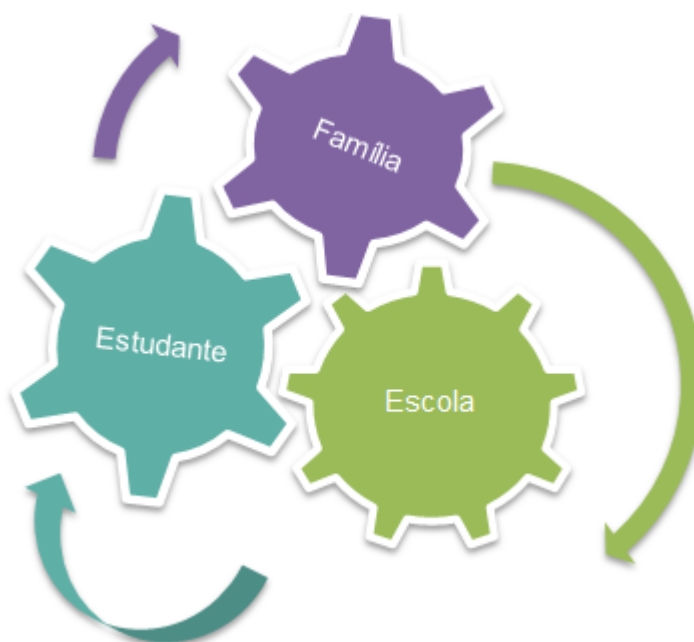
Desse modo, busquei valorizar a autonomia o protagonismo e a construção compartilhada partindo dos três pilares – a escola, os estudantes e os pais – para viabilizar estratégias de elaboração do projeto de vida das diferentes juventudes do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, no município de Júlio de Castilhos-RS.

2 ENGRENAGENS PARA A PESQUISA DE MESTRADO PROFISSIONAL

Uma das engrenagens que integram a introdução desta dissertação diz respeito à problematização sobre a elaboração compartilhada do Projeto de Vida dos estudantes de Ensino Médio. Um processo de construção que se quer participativo e com a perspectiva de conquistar o empoderamento social por meio do auto/trans/formação, ou seja, que os envolvidos possam conquistar auto/conhecimento, expressar suas dificuldades, seus interesses e perspectivas para o futuro.

Nesse sentido, são três engrenagens fundantes nesta pesquisa, justamente pelo potencial de interlocução entre ambas, bem como pela necessidade de [re]articulação e prospecção das mesmas quanto ao Projeto de Vida dos estudantes de Ensino Médio, conforme Figura 2.

Figura 3 - Engrenagens do Projeto de Vida do estudante de Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela Autora.

Outra importante peça da introdução é o objetivo: busca compreender as contribuições do processo de construção participativa do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio do instituto estadual de educação Vicente Dutra – RS e sua relação com a auto/trans/formação socioeducacional.

Já no capítulo sobre a metodologia ajusta-se as peças da engrenagem a partir dos princípios da abordagem qualitativa com fundamentação na pesquisa-formação com abordagem (auto)biográfica buscando a interação ativa dos partícipes. Esse capítulo traz a contextualização da escola e sujeitos partícipes da pesquisa. É apresentada a localização e a situação educacional do município e da escola como: considerações acerca das matrículas, número de estudantes do Ensino Médio e situação socioeconômica dos mesmos, as taxas de aproveitamento, distorção idade-ano, a formação e o indicador de regularidade dos docentes na instituição. Também, contempla o pensamento dos estudantes no que se refere ao significado da escola na vida deles, bem como os desafios apontados e que ainda precisam de uma maior reflexão. Também, está contemplado o delineamento metodológico da pesquisa que, além de análise documental, realizou-se, com os partícipes, registros re-criativos como constructos individuais e coletivos sobre a temática, bem como os registros da pesquisadora, em diário de campo. A partir dessas construções, no momento de análise, buscou-se sistematizar questões epistemológicas e teórico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica e suas relações com estudos do cotidiano escolar. Essa perspectiva possui fundamentação teórica em Souza (2016) que enfatiza “essa perspectiva requer uma metodologia de observação, coleta de informações, escutas, escritas, verbalizações, silêncios, além de outras ações que se entrecruzam” (p. 184). Essa abordagem foi articulada com os círculos dialógicos investigativos-formativos, na perspectiva de Henz, Freitas e Silveira (2018b), que permitiu analisar a auto(trans)formação de todos os colaboradores da pesquisa.

Essa metodologia está em diálogo com Josso (2010a), que também ampara esta pesquisa, relacionando com a “pesquisa-formação que se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva [...]” (p. 101); o Roteiro Orientador de atuação da Orientação Educacional na construção compartilhada do projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, ou seja, o produto da pesquisa.

2.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA... PEÇAS E ENGRENAGENS... O QUE ME MOVE?

ENGRENAGENS - peças ajustadas umas às outras para que o todo funcione de forma a não apresentar problemas. (SILVA, 2012)

A educação, sempre que se encontra demasiadamente condicionada ao sistema produtivo, diminui a capacidade de fazer da escola um espaço que favoreça a formação de cidadãos esclarecidos, autônomos e senhores do seu próprio destino. O cidadão torna-se consumidor compulsivo da informação enquanto o conhecimento permanece em opiniões superficiais, tendo como principal fonte os apelos publicitários impostos pelas forças das imagens.

A escola urge por educabilidade para um nível distinto do adestramento e adaptação, para além da conscientização do aprender, mas, sobretudo para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a. A educação, em sua perspectiva emancipatória, necessita de certezas como: o ser humano pode sair de seu servilismo, a mudança da história é possível e a preparação para a cidadania é um dever. (FREIRE, 2015).

Nessa lógica, o Ensino Médio carece de reestruturação para torná-lo mais contextualizado a vida cidadã dos estudantes, pensadas a partir das demandas advindas das diferentes culturas e condições socioeconômicas distintas, no sentido de diminuir a distância entre a escola e a vida em sociedade.

Assim como a reflexão sobre os jovens, trazida por Dayrell e Carrano (2014, p. 104), considerando-os sujeitos de saberes com experiências e desejos próprios, na escola, “[...] se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação de seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo”. Nesse sentido, vem sendo desenvolvido, pela Orientadora Educacional da escola, um trabalho baseado na vida e formação dos alunos, com orientação voltada para a construção do cidadão comprometido com seu tempo, trabalhando a subjetividade, através do diálogo e levando-os a conscientização da realidade em que vivem bem como prospectando o futuro, alinhados a corrente pedagógico-biográfica que “utiliza as relações dialéticas entre passado e futuro que se praticam no presente”. (JOSSO, 2010a, p. 134).

Essas questões estão ajustadas as discussões a nível internacional, regional e local que dão relevância ao contexto em que os estudantes estão inseridos e a importância de considerar o projeto de vida de cada sujeito levando-o a autonomia intelectual para conduzir seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Nesse contexto, torna-se necessário buscar possibilidades de produzir estratégias institucionais voltadas para auxiliar os estudantes do Ensino Médio a construir seu Projeto de Vida de maneira participativa, na perspectiva de conquistar o empoderamento social através do autoconhecimento e auto/trans/formação de forma que os envolvidos, no processo de ensino e de aprendizagem, possam expressar seus interesses e perspectivas para o futuro.

Para tanto, este trabalho problematizou: *Quais saberes e representações de estudantes do Ensino Médio do IEEVD estão relacionados aos seus projetos de vida e potencializadores de auto/trans/formação socioeducacional? Como construir de maneira participativa e compartilhada o Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio no instituto estadual de educação Vicente Dutra – RS?*

Nessa perspectiva, busca contribuir com os estudantes, coautores da pesquisa, embasada em Henz (2018a) que suscita a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e realça a compreensão de que o diálogo e a vivência cooperativa, dentro da auto(trans)formação permanente, possibilita “processos intersubjetivos e dialógicos pelos quais cada um vai se auto(trans)formando enquanto pessoa e enquanto profissional” (p. 285). Procurou-se, a partir de temáticas cotidianas e inquietantes, viabilizar a auto(trans)formação, para que os estudantes e a própria escola construam uma educação mais problematizadora, dialógica e humana.

Essas questões devem passar pelo processo de participação dos membros envolvidos no ensino e aprendizagem destacando a afirmação de Gimeno (2002), que reconhece o ambiente escolar, com sua estrutura e regras específicas, como espaço favorável ao aprendizado que não é oportunizado em outros ambientes como: familiar, entre amigos, nas igrejas e até mesmo nos meios de comunicação, salientando que “[...] a função básica das instituições escolares consiste em ir além [...], é proporcionar uma ordem para a experiência e para as informações”. (p. 209).

Para tanto, jovens estudantes contemporâneos necessitam se constituir

autônomos intelectualmente, ter habilidade para situar-se criticamente diante de sua própria cultura, acrescentando novas contribuições ou apenas interpretando-as. Reafirmando essa condição:

A educação conduzida reflexivamente deve capacitar o sujeito para sair da cultura, poder estudá-la, refazê-la e melhorá-la [...]. A atitude educativa, por excelência, quando é entendida como uma ação exercida reflexivamente, não consiste em reproduzir cultura, e sim em tornar possível que os indivíduos sejam seus possuidores e não os possuídos. (GIMENO, 2002, p. 212)

Em síntese, a problemática teve como propósito atender a demanda advinda de diferentes contextos socioeconômicos e culturais de forma inovadora e tensionando as expectativas e perspectivas dos estudantes do Ensino Médio, no sentido de contribuir com o processo de auto/trans/formação dos mesmos.

De acordo com Alarcão (2001, p. 43)

[...] devemos voltar a atenção sobre o que, de fato, deve ser feito para mudar as concepções e práticas para que a escola seja mais consciente dos seus objetivos e funções, da sua missão e, conseqüentemente, mais reflexiva e capaz de mudar, de transformar-se [...] para ir ao encontro das necessidades dos alunos e dos desafios dos novos tempos [...].

Assim, intentou-se investir numa dinâmica consciente, coerente e coletiva de participação democrática no processo de decisão compartilhada do projeto de vida de cada estudante, considerando suas necessidades e desafios sociais contemporâneos.

Segundo o anuário brasileiro da Educação Básica de 2017, documento que produz dados gerados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Ministério da Educação, trazendo uma leitura crítica da realidade educacional brasileira, Todos pela Educação (CRUZ, 2017, p. 30):

Os modelos de Ensino Médio vêm sendo criticados desde a primeira metade do século passado por reforçar desigualdades históricas, preparando as camadas ricas para a universidade, enquanto um ensino técnico deficiente fica reservado aos filhos da população pobre.

Sendo assim, a escola necessita pensar numa educação crítica, construindo estratégias coerentes com a realidade e proporcionando maior equidade entre a demanda local com foco em uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

2.2 OBJETIVOS DE PESQUISA: COMPOSIÇÃO DE ENGRENAGENS – PARA ONDE ME MOVO?

ENGRENAGEM - finalidade de compor um sistema que produz movimento. (SANTIAGO, 2012).

Indubitavelmente vivencia-se um tempo de fim das utopias e das certezas. Vive-se um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas das diferenças, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Enquanto, no passado, a escola formava cidadãos comprometidos com um projeto de sociedade, atualmente num cenário usualmente chamado pós-moderno, também denominado por Lopes (2013) de modernidade líquida, tem-se outra forma de compreender a sociedade.

Na escola de Ensino Médio essa nova realidade de sociedade do conhecimento mostra um nível de ensino com contornos sombrios, mesmo sendo o centro de debates e lutas de poder entre os intelectuais que entendem o Ensino Médio como parte da Educação Básica conforme rege a legislação, e portanto, deve ser oferecido a todos durante todo a duração do curso, e os governantes que, de acordo com posicionamentos, no atual momento declaram publicamente que a educação deve dar respostas rápidas às questões econômicas além do panorama ideológicos identificados nas ações.

Nesse contexto de grandes tensões, o Ensino Médio que estava caminhando para se reestruturar com bases centradas na formação integral, propiciando a autonomia intelectual capaz de empoderar os estudantes para realizar as escolhas de forma consciente, se prepara para a implantação de nova estrutura voltada para as demandas econômicas, exigindo dos estudantes realizar escolha da área profissional, que por ventura venham ter oportunidade de alcançar, ainda durante o curso do Ensino Médio. Isso levará os jovens dessa etapa de ensino a realizar escolhas precocemente.

Assim, essa pesquisa tem por objetivo geral *compreender a produção de saberes e representações de estudantes do Ensino Médio do IEEVD, considerando um processo compartilhado de construção dos seus projetos de vida com relação a auto/trans/formação socioeducacional.*

E, por objetivos específicos, delineou-se:

- identificar na conjuntura das políticas educacionais, as prioridades e metas para a construção da cidadania do estudante de Ensino Médio;
- reconhecer, a partir de experiências e possibilidades auto/trans/formativas mediatizadas por processo participativo e compartilhado, os principais saberes, representações e expectativas socioeducativas e culturais dos estudantes do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra;
- elaborar um roteiro orientador, destinado ao setor de Orientação Educacional, referente a construção do Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio no IEEVD.

Nessa perspectiva, tornou-se relevante compreender os principais saberes, representações e expectativas do contexto socioeducativo e cultural dos estudantes do I.E.E.V.D, em um movimento de autoconhecimento e reorganização de seu projeto de vida, cuja dimensão educacional pressupõe uma escola dialógica e cidadã, com espaço de inclusão e emancipação, para além da reflexão, mas consciente de sua função social, viva, atuante e transformadora da sociedade, para ir ao encontro das necessidades dos estudantes e dos desafios emergentes na atualidade.

Para a superação dessa problemática e alcançar os objetivos a pesquisa foi organizada metodologicamente definindo a abordagem teórico-metodológica a partir da contextualização da escola e sujeitos coautores da pesquisa. O delineamento metodológico teve como fio condutor os círculos dialógicos investigativos-formativos amparados na pesquisa-formação com abordagem (auto)biográfica e, para a análise das narrativas foram considerados os preceitos da pesquisa-formação por meio dos círculos dialógicos investigativos-formativos.

A dissertação consta de sete capítulos articulados com a intenção de responder aos objetivos e superar a problemática tensionada. No primeiro capítulo: engrenagens que constituem as trajetórias acadêmica e profissional trazem a formação, da pesquisadora, enfatizando a formação pessoal e o contexto da caminhada, com desafios de diferentes categorias até a iniciação profissional e também ressalta a trajetória acadêmica e suas engrenagens propulsoras que permitiram caminhar na perspectiva de superar as inquietações exposta pela profissão de educadora até a concretização do curso de mestrado; no segundo capítulo: engrenagem para a pesquisa de mestrado profissional versa sobre a

problemática da pesquisa e na sequência os objetivos: geral e específicos, que são engrenagens importantes para impulsionar e disparar comandos à pesquisa; o terceiro capítulo: metodologia da pesquisa: ajustando as peças da engrenagem e seus movimentos, destaca a abordagem metodológica, a contextualização dos sujeitos coautores da pesquisa, bem como os caminhos percorridos para chegar ao produto de pesquisa com rigor científico que o trabalho exige; no quarto capítulo: em busca de elementos teóricos no processo de [re]construção das engrenagens, o capítulo está orientado na busca de teóricos que fundamentam a pesquisa trazendo credibilidade e responsabilidade com o trabalho, com o propósito de identificar na conjuntura das políticas educacionais, as prioridades e metas para a construção da cidadania do estudante de Ensino Médio, reconhecer, a partir de experiências e possibilidades auto/trans/formativas mediatizadas por processo participativo, as principais percepções, representações e expectativas socioeducativas e culturais dos estudantes e compreender a produção de saberes e representações dos estudantes para assim produzir um Roteiro Orientador para a construção do Projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio; no quinto capítulo: engrenagens que compõem a tessitura de construção do projeto de vida do estudante do Ensino Médio no I.E.E.V.D, foi orientado pelas experiências vividas pelos estudantes do Ensino Médio coautores da pesquisa seus contextos atuais e pela expectativa e prospecção de futuro dos jovens colaboradores; no sexto capítulo: engrenagens do produto educacional encaminha o desenvolvimento da pesquisa e, na sequência apresenta o Roteiro Orientador como produto da pesquisa para orientar o trabalho do setor de Orientação Educacional da escola na construção do projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio com vistas a legislação vigente, que estabelece como princípio orientador dos jovens do Ensino Médio na superação do desafio do fracasso e abandono escolar e finalizando a dissertação o sétimo capítulo: considerações finais: as engrenagens precisam continuar se movimentando, exhibe os movimentos significativos de buscaram respostas para elaborar um roteiro orientador para a construção do Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio, do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra – RS, considerando um processo participativo de produção de saberes e representações, bem como sua relação com a auto/trans/formação socioeducacional, sempre na perspectiva compartilhada e conduzidos pelos círculos dialógicos investigativos-formativos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: AJUSTANDO AS PEÇAS DA ENGRENAGEM E SEUS MOVIMENTOS

Uma engrenagem gira e desliza o sistema. (SANTIAGO, 2012)

Neste capítulo aponta-se o caminho metodológico utilizado para a concretização desta pesquisa, o qual procura *compreender a produção de saberes e representações de estudantes do Ensino Médio do IEEVD, considerando um processo compartilhado de construção dos seus projetos de vida com relação a auto/trans/formação socioeducacional*.

Sobretudo, a partir dos dados construídos, buscou-se elaborar um roteiro orientador destinado ao setor Orientação Educacional (OE), voltado para a produção do Projeto de Vida dos estudantes de Ensino Médio do IEEVD, o qual poderá ser utilizado como potencializador de outras atividades intermediadas pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) junto aos demais estudantes do EM.

A seguir, contempla-se a abordagem de pesquisa, a contextualização da escola e sujeitos colaboradores da pesquisa, o delineamento metodológico e análise dos dados.

3.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Compreende-se esta pesquisa pautada na abordagem qualitativa, a qual aborda processos de transformação da realidade social. Com isso, entende-se que a pesquisa de natureza qualitativa possibilita estudar os fenômenos envolvendo os seres humanos e suas relações sociais no contexto em que ocorre e do qual ele é parte.

Logo, estudar o fenômeno a partir do ponto de vista das pessoas nele envolvidas, tem na pesquisa-formação a marca da ruptura com a tradicional neutralização da pesquisa científica, tanto do ponto de vista das práticas de observação, da elaboração do saber, quanto da distribuição do conhecimento construído.

A pesquisa-formação, como tipo de pesquisa escolhida para dar instrumentalização ao processo de construção de dados no contexto da empiria de uma escola de Ensino Médio estadual, dá cientificidade ao saber produzido a partir

de observações, com a implicação dos elementos que participam da pesquisa e a produção do saber propriamente dito, em diferentes áreas do conhecimento, até mesmo fora do contexto institucional.

A pesquisa-formação acentua o compromisso do pesquisador com a mudança individual e coletiva e o sentimento de pertencimento, por parte de todos os envolvidos na pesquisa, principalmente do ponto de vista da transformação. “Pesquisa-formação é uma estratégia de conhecimento que abrange procedimentos de constituição de *corpus* de informações e procedimentos de análise”. (JOSSO, 2010a, p. 101)

Nessa perspectiva, os jovens, participantes da pesquisa, tiveram a oportunidade de tomar consciência de sua dimensão histórica, elaborando saberes e qualificando seus projetos de vida a partir de processos de memorização e planejamento individual e coletivo, buscando um distanciamento e uma aproximação da vida concreta para atingir a transformação por meio da apropriação dos procedimentos técnicos e, assim, vislumbrar o futuro.

A reflexão crítica e o método de distanciamento, sem separar o observador de suas experiências, caracterizam a pesquisa-formação (JOSSO, 2010a). Essa reflexão da prática reflexiva se articula dialeticamente, em movimentos individuais e coletivos nos contextos das experiências vividas, por meio do processo de observação e análise.

Para Josso (2010a, p. 125), “[...] a mudança oferecida no quadro de uma pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações”. Essa abordagem busca na consciência do sujeito, suas aprendizagens, objetivações e valorizações, elaboradas em seus diferentes contextos individualmente ou em grupo.

Coerente com essa metodologia, foi utilizada a abordagem (auto)biográfica que reconhece o ser humano em constante transformação e auto-conhecimento, trabalha a partir das emoções, memórias, intuições e subjetividades a fim de compreender o fenômeno em estudo. Segundo Souza, Balassiano e Oliveira (2006). Essa abordagem nasce nos anos 80 nos países francófonos e se expande logo em seguida, chegando ao Brasil já na década de 90, mas, somente em 2004 que foi organizado o primeiro encontro dos pesquisadores da área e em 2008, já consolidada, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica a

epistemológico, contribuindo para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da corrente. O autor faz referência significativa a obra de Josso: “Christine Josso (2000) levanta uma bibliografia de envergadura de 300 títulos de histórias de vida em formação e 400 para as ciências humanas — em francês, inglês, alemão, italiano, espanhol e português” (p. 336), consolidando a abordagem como fortes laços entre pesquisadores de diferentes instituições universitárias.

Entende-se, como Abrahão (2003), que a pesquisa (auto) biográfica dá suporte a produção de informações, a partir do contexto, das relações sócio-político-cultural e econômicas. Também, relevante o destaque dado por essa autora sobre o processo de interpretação das informações em que os elementos vão emergindo do elo das narrativas com seus contextos. Assim, julgou-se importante utilizar a base teórica em Reis (2018) que destaca, na pesquisa biográfica, sua contribuição para recolher elementos subjetivos da vida dos estudantes:

As juventudes têm a oportunidade de se autonarrarem e de realizar um trabalho de reflexão sobre suas questões no presente, que são articuladas num trabalho de construção de uma história que faz sentido para si e que podem contribuir para a projeção de perspectivas futuras. (p. 91)

Nesse sentido, entende-se que a pesquisa (auto) biográfica contribui para a construção do sujeito em determinado espaço social. E nesse processo constroem figuras de si, negociam suas aspirações confrontando-as com suas condições externas e internas, dando forma às suas experiências, ressignificando os acontecimentos de sua existência, sua construção como sujeitos históricos, sociais, culturais e políticos. Para Reis (2018, p. 92):

A atenção que a pesquisa biográfica atribui ao sujeito e o reconhecimento de sua singularidade é fundamental para os estudos com as juventudes. Permite questionar as concepções que predominam da juventude como grupo homogêneo [...].

As narrativas de si, na educação de jovens, corroboram com o processo de emancipação e protagonismo inerente ao indivíduo, pois permite a participação em colaboração com os atores envolvidos na pesquisa. As narrativas se tornam um instrumento de mediação para o reconhecimento de seus modos de expressão.

Na mesma perspectiva, tem-se, na dimensão da construção compartilhada do Projeto de Vida de Estudantes do Ensino Médio, a Pesquisa-formação (JOSSO, 2010a) numa abordagem (auto) biográfica como o movimento teórico-metodológico

relevante às tessituras nesta pesquisa. O trabalho (auto) biográfico e suas costuras teóricas dão sustentação às falas e subjetividades de grupos, desvelando possíveis encaminhamentos para determinadas temáticas a partir da realidade de cada um e de construções coletivas em que se tem,

[...] a abordagem biográfica como instrumento ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática da Pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes. (JOSSO, 2010a, p. 133).

Assim, imbricados mutuamente, a pesquisa-formação com o uso da abordagem biográfica dá forma e clareza a diversos projetos transformadores de diferentes áreas, citados por Josso (1999, p. 14) como exemplo relevante, entre outros, o “projeto de vida” do sujeito.

Considerando que uma das manifestações da abordagem (auto) biográfica, tem como princípio básico a reflexão crítica, a “[...] relação dialética entre passado e futuro que se praticam no presente” (JOSSO, 2010a, p. 134) exige, assim, a inter-relação entre os atores do processo. O processo de conscientização admite criar, questionar, negociar e reelaborar, possibilitando contribuições às compreensões dos desafios de estudantes, num sentido de prospecção do futuro pessoal e profissional articulado com a escola.

Nesse contexto, a memória é o componente essencial do narrador para que o pesquisador possa recolher elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado fenômeno. Para Abrahão (2003) as narrativas possibilitam universalizar as experiências vividas pelos informantes, numa construção identitária.

Ferrarotti (2010, p. 46) complementa: “[...] uma narrativa biográfica não é um relatório de acontecimentos, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida e a interação social”. Narra no presente acontecimentos do passado, vividos em outro contexto.

Já, com relação ao envolvimento do investigador, Souza (2004) considera que a abordagem biográfica exige do pesquisador o distanciamento e a implicação no processo investigativo. O distanciamento possibilita a autonomia de narrar através da sua escrita, suas lembranças, memórias da sua trajetória de escolarização, enquanto que a implicação se configura na empatia, escuta sensível, reciprocidade, da confiança. Portanto, o contrato de pesquisa, formulado entre o

pesquisador e os colaboradores, tem como base fundamental o diálogo e a ética. Da mesma forma, Souza (2003) entende que a escrita da narrativa da trajetória da escolarização permite ao sujeito compreender as implicações que fazem parte de suas experiências ao longo da vida, colocando-os em sintonia consigo próprio, com os outros e com o seu meio natural.

Nesse sentido, é importante considerar as desigualdades socioculturais e econômicas existentes entre jovens estudantes do Ensino Médio do Instituto Vicente Dutra, marcadas pelas fortes relações de superioridade de uns e inferioridade de outros, estigmatizadas como natural principalmente entre os jovens de classes populares, que, na maioria das vezes, atribuem o fracasso escolar a si mesmo considerando sua própria inferioridade.

Esse processo colaborativo traz para o mesmo cenário, por meio da reflexão crítica, as necessidades, as divergências e convergências externas e internas, os conflitos, confrontos e embates gerando possibilidades de crescimentos para todo o grupo envolvido na pesquisa, denotando oposição a mera reprodução de conhecimento. Para Kaplan (2014, p. 225):

La trama de toda interacción social está atravesada por el nudo del poder. El poder es un componente, siempre móvil, de los vínculos humanos, que supone jerarquías y atribuciones diferenciales de valor. El poder, por tanto, es un elemento central en la constitución de subjetividad. Existen condiciones materiales pero también condiciones simbólicas de la desigualdad.

A autora constatou, em pesquisa realizada com alunos secundaristas em escolas públicas estaduais de La Plata, Província de Buenos Aires, que a convivência na escola é uma experiência com uma grande carga emocional em que as ações e, até mesmo decisões, são altamente influenciadas pelas relações interpessoais, incidindo pressão sobre os valores e a imagem que vão formando os jovens.

Considerando os movimentos de abordagem (auto) biográfica, pautados na pesquisa-formação, as estratégias utilizadas, com os estudantes do Instituto Vicente Dutra para a elaboração do Roteiro Orientador do Projeto de Vida, foram os Círculos Dialógicos Investigativos-formativos (HENZ, 2018a). Estes Círculos correspondem a uma metodologia inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e entrelaçada com os pressupostos da Pesquisa-formação de Josso (2004, 2010). Assim, realiza a

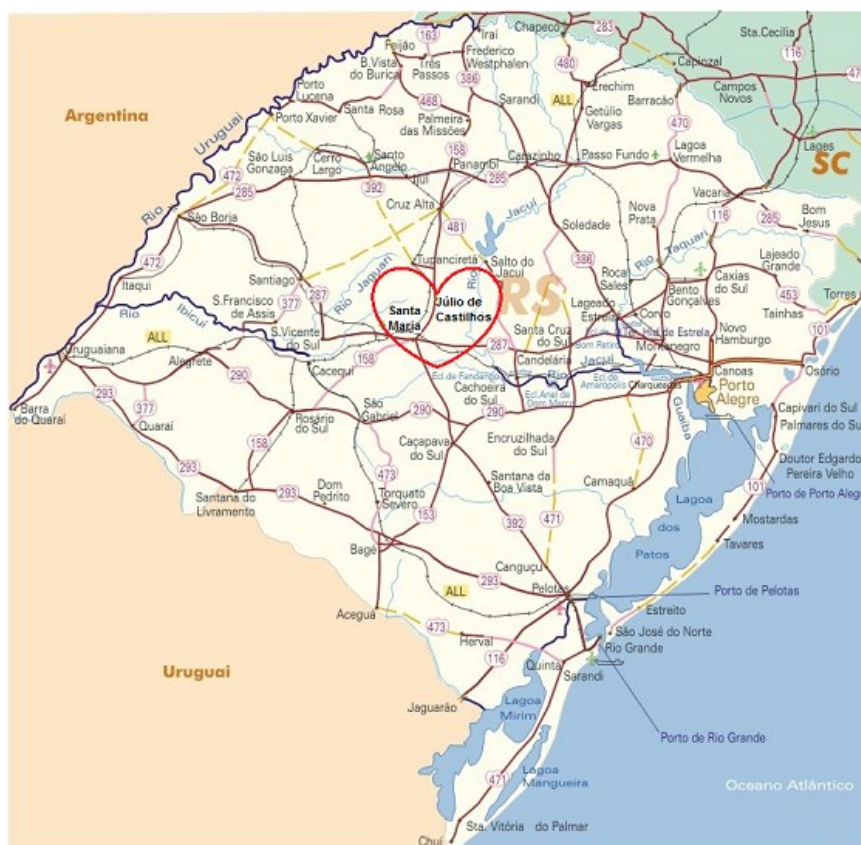
mediação e a interlocução dos estudantes com suas experiências e seus contextos visando a prospecção do futuro articuladas com o espaço escolar.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E SUJEITOS COAUTORES

As engrenagens da vida geralmente são controladas por interesses.
(SILVA, 2012)

A pesquisa foi realizada com estudantes do Ensino Médio regular do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra (Figura 6); escola inserida na zona urbana, mais especificamente no centro de Júlio de Castilhos. O município está localizado no centro do estado do Rio Grande do Sul (Figura 4), distante sessenta (60) quilômetros de Santa Maria, conforme Figura 4.

Figura 5 - Localização do município de Júlio de Castilhos e Santa Maria no mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborado pela autora com base em *Google Maps* (2018).

Os nove estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com idade igual ou superior a 18 anos e na condição de distorção idade/ano, aceitaram participar da pesquisa. Eles foram identificados por meio de codinome que fazem referência a engrenagens, tendo em vista que estas foram estabelecidas como simbologia da pesquisa.

Conforme Wemerson (2012, p. 2): “Engrenagem é um elemento mecânico composto de rodas dentadas que se ligam a um eixo, o qual imprimem movimentos”. Assim sendo, optou-se por *emojis*¹ considerando tipologias de engrenagens (Figura 5) para caracterizar os/as colaboradores/as desta pesquisa:

Figura 6 – *Emojis* e representações dos colaboradores da pesquisa



Fonte: Elaborada pela Autora com base em Wemerson (2012).

De acordo com Wemerson (2012) as engrenagens são retratadas por várias tipologias. Entre elas, os colaboradores optaram por se identificar pelos seguintes tipos de engrenagens:

- **planetária** – leve, compacta e otimiza a potência;
- **sem Fim** – diminuir velocidades;

¹ Com origem no Japão, os *emojis* são representações gráficas e figurativas de diversos gêneros, incluindo: expressões faciais, feminino e masculino, objetos, lugares, animais e tipos de clima, entre outros.

- **helicoidal** – silenciosa, maior segurança, sustenta mais carga;
- **cremalheira** – precisa de controle do operador;
- **espiral** – silenciosa, alto custo, maior eficiência;
- **hipóide** – baixa velocidade, aguentam cargas maiores;
- **dentes** – simples, baixo custo, fácil de encontrar, variações na força e velocidade de rotação de eixos;
- **cicloide** é uma curva traçada por um ponto de uma circunferência, quando esta rola sem deslizar ao longo de uma reta ou sobre uma circunferência;
- **sincronia** – movimentos precisos das engrenagens.

Contextualizando também o município de Júlio de Castilhos – RS, considerado de pequeno porte e que tem atividade econômica essencialmente agropastoril, possui área territorial de 1.930.389 Km² e população estimada em 2018 de 19.364 habitantes. O salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2017 era de 2,3 salários mínimos. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,3%. (IBGE, 2010).

O Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, na Figura 6, oferece Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos de nível médio, cursos pós-médio: Técnico em Informática e Aproveitamento de Estudos do Curso Normal.

Figura 7 - Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra



Fonte: Arquivos da secretaria da escola.

Com relação à Educação, o mesmo órgão aponta que o município tem 18 escolas de ensino fundamental nas redes estaduais e municipais e 3 escolas de Ensino Médio: 2 estaduais e 1 federal. O número de docentes que atuam no Ensino Médio em Júlio de Castilhos é 89, desses, 51 estão lotados na instituição federal e 40 nas instituições estaduais. De acordo com a secretaria do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, em 2017, 27 professores estavam lotados na instituição. (IBGE, 2018).

Em 2018, um contingente de 1.105 crianças estavam matriculadas no ensino regular nas escolas de ensino fundamental. Já o Ensino Médio, oferecido nas redes federal e estadual, totalizaram 700 matrículas no ano 2018 em Júlio de Castilhos, destes 288 estavam matriculados na rede federal e 412 na rede estadual. Das matrículas do Ensino Médio regular da rede estadual 311 encontravam-se no Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra. (BRASIL, 2018b), de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados no Ensino Médio regular em 2018, no município de Júlio de Castilhos-RS

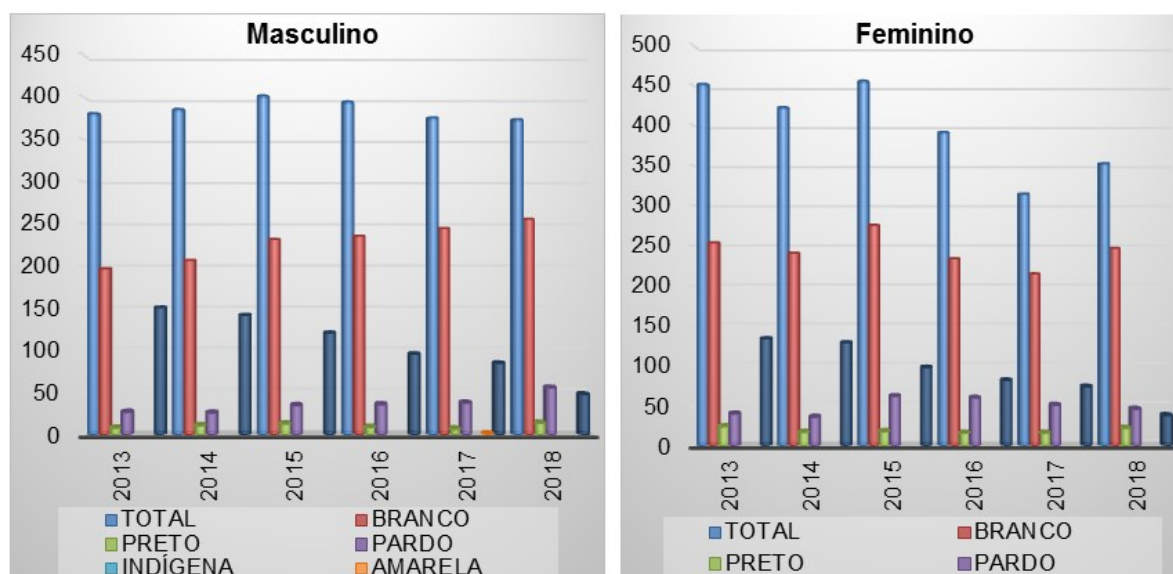
Nº de alunos- Ensino Médio regular	Até 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 anos ou mais
727	12	571	131	13	-

Fonte: (BRASIL, 2018b).

O município possui em torno de 18% dos estudantes matriculados no Ensino Médio com mais de 18 anos, quando deveriam estar numa faixa etária de 14 a 17 anos.

No Gráfico 1, encontra-se a paridade entre o sexo masculino e feminino existente entre as matrículas do município de Júlio de Castilhos, no Ensino Médio. Na questão étnica racial, embora o gráfico apresente o maior número de brancos matriculados no Ensino Médio, se somados os números de pardos, pretos e não declarados a situação também é paritária. Assim, entende-se que a população é constituída de brancos, negros e parda:

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio em Júlio de Castilhos considerando gênero, sexo e cor/raça (2013-2018)



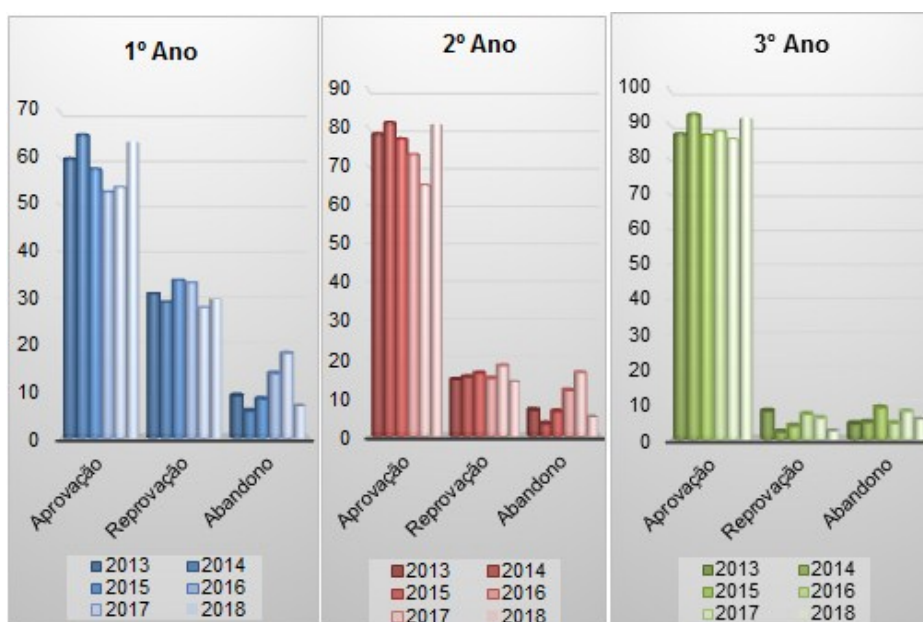
Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil – INEP (2018b).

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas, também, ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. O nível socioeconômico (NSE) dos estudantes do Instituto, em 2015, foi considerado médio de acordo com o censo escolar. (BRASIL, 2018d). O nível socioeconômico sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade. O NSE é um valor numérico em uma escala de 0 até 10 separado em sete níveis qualitativos: Mais Baixo, Baixo Médio-baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Mais Alto.

Indicador de complexidade de gestão da escola – no IEEVD é 5 (cinco). Esse indicador reflete o porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas na instituição.

Outro importante indicador elencado pelo INEP são as taxas de rendimento. Assim, destaca-se os rendimentos dos estudantes do Ensino Médio, da rede estadual, do Município de Júlio de Castilhos no Gráfico 2.

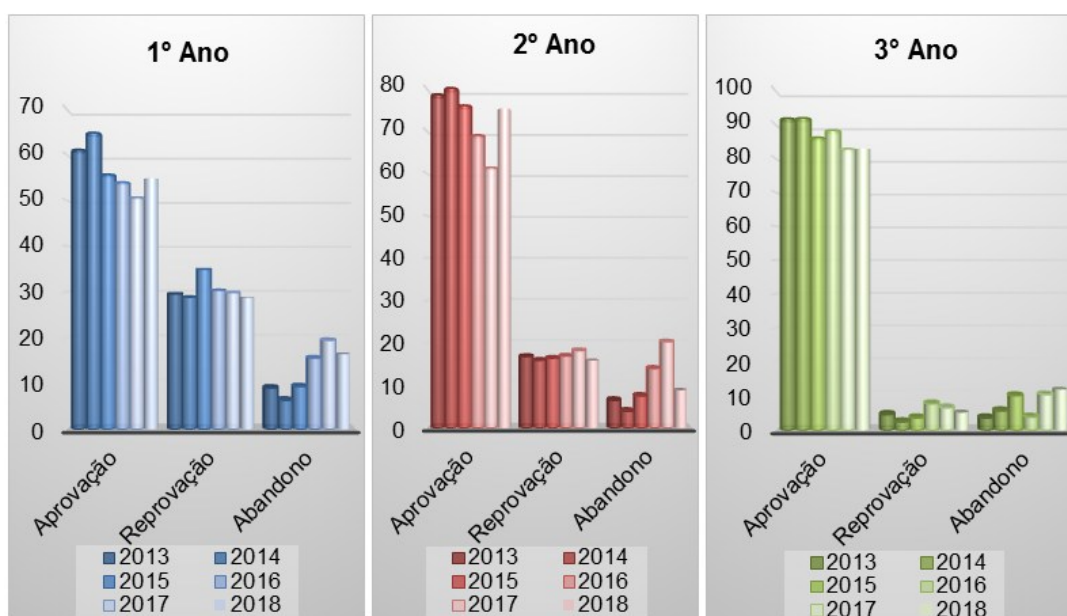
Gráfico 2 - Taxas de Rendimento do Ensino Médio, na rede estadual, no município de Júlio de Castilhos (2013 – 2018)



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil – INEP (2018b).

Com relação ao aproveitamento dos jovens do IEEVD é interessante uma análise sobre os dados conforme demonstra o Gráfico 3:

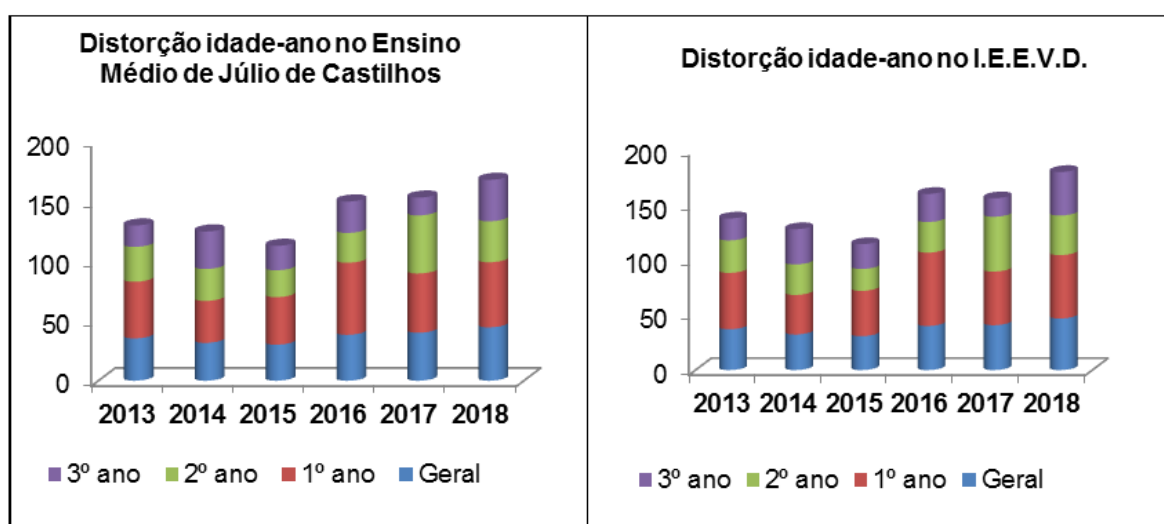
Gráfico 3 - Taxas de rendimento do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra (2013-2018)



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil – INEP (2018b).

Observa-se, ao longo dos cinco anos, um grande desafio no 1º ano, tanto relacionado ao insucesso quanto ao abandono. As dificuldades, segundo a gestão da escola, estão relacionadas a diversos fatores como: adaptação, tendo em vista que todos são oriundos de diferentes escolas, a heterogeneidade socioeconômica e cultural dos alunos, as diferentes lacunas de aprendizagem e a dificuldade que os docentes encontram de conhecer a comunidade escolar para melhor articular as questões individuais e para trabalhar no coletivo.

Gráfico 4 - Taxa de Distorção idade-ano do Município de Júlio de Castilhos e do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra (2013-2018)



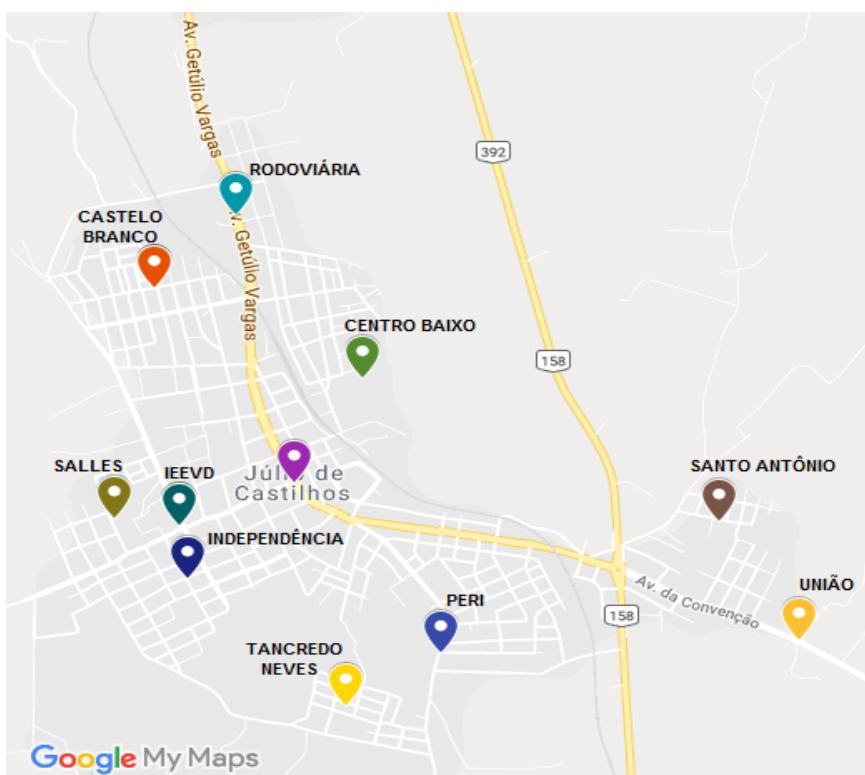
Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018b).

Outro desafio com difícil solução está na distorção idade-ano que, no 1º ano do IEEVD, é superior a 40%, em média. A distorção idade-ano é um desafio considerado, pela gestão do Instituto, como instigante e tem demandado muito esforço para buscar alternativas para superá-lo embora seja um problema em âmbito municipal, estadual e federal e não apenas da instituição. Os fatores de maior incidência, segundo a gestão, estão centrados no ensino fundamental, tendo em vista que grande número de matrículas, do 1º ano, é de alunos com idade superior a 14 anos, conforme dados da secretaria da escola. Portanto, já chegam à escola apresentando essa distorção.

Na Figura 8, verifica-se que os alunos do Ensino Médio regular matriculados no IEEVD são oriundos de diferentes localidades, tanto do centro, dos bairros e

muitos do interior do município; apresentam diversidade cultural, de gênero, raça e de condição socioeconômica.

Figura 8 - Região urbana do município de Júlio de Castilhos-RS



Fonte: Elaborado pela autora com base no *Google Maps*.

É grande o número de alunos que utilizam o transporte escolar, de diferentes localidades do interior do município, para chegar até a escola, de acordo com a Figura 9.

Figura 9 - Delimitação geográfica do município de Júlio de Castilhos-RS e respectivas localidades de origem dos estudantes do IEEVD.



Fonte: Elaborado pela autora com base no *Google Maps*.

Observa-se que alguns alunos enfrentam adversidades no trajeto percorrido até a escola como: estradas de chão, por vezes mal conservadas, sendo comum alunos chegarem atrasados ou serem impossibilitados de chegar até a escola em função das condições climáticas e da estrada. Outro desafio para os alunos oriundos do interior do município é o horário que demandam para o devido deslocamento.

Essas são algumas das dificuldades enfrentadas por esses alunos, falando-se apenas do acesso. Com relação as condições de permanência e sucesso também necessitam de atenção, um exemplo é o uso da *internet* para a realização das tarefas, as atividades extraclasse, atividades em grupo e assim tantas outras.

Os equipamentos da sala de informática são doações de outras entidades, ultrapassados e sucateados, a manutenção realizada com verbas da escola muitas vezes torna inviável o concerto, a *internet* disponibilizada pelo governo federal é com velocidade de apenas 2 *Mbps*, com isso inviabiliza determinadas atividades, muitas vezes a gestora contrata outro serviço melhor, utilizando a verba que poderia ter outra finalidade.

Atualmente esses problemas com a *internet* estão muito imbricados na qualidade da educação e no sucesso dos estudantes, um exemplo foi observado nas inscrições para o ENEM e posteriormente para o Sisu e Prouni, ocasião em que foi

necessário deixar a escola e utilizar a internet em residência particular para formalizar as inscrições.

Buscando amenizar esses desafios, a escola oferece merenda escolar de boa qualidade, considerada, pelos alunos, fator relevante para a permanência. Segundo levantamento da monitora da escola, em média 80% dos alunos fazem a refeição na escola.

O quadro de recursos humanos, segundo a secretaria da escola, conta atualmente com 52 pessoas assim distribuídas: nove funcionários e 43 docentes.

Quanto a formação dos funcionários destaca-se que três possuem o Ensino Médio, quatro são graduados e dois são especialistas; já entre os docentes da instituição 100% possui formação em nível superior, desses 32% com pós-graduação em nível de especialização e dois em nível de mestrado. Investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, para Charlot (2013) é fundamental, pois são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Adverte o autor que decisões pedagógicas, por interessante que pareçam não se efetivam, não geram efeitos sobre o social, sem a contribuição dos professores com seus saberes, seus valores, suas experiências.

Também, é importante observar o indicador de regularidade dos docentes da escola que, de acordo com Brasil (2018d), tem por finalidade avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de Educação Básica a partir da observação da permanência dos mesmos nas escolas nos últimos cinco anos. Para tanto, este indicador na escola é de 3,7 numa escala que pode variar de 0 a 5, sendo que quanto mais próximo de zero, mais irregular é o professor e quanto mais próximo de 5, mais regular é o professor.

Essa situação é agravada pela falta de concurso público para suprir a demanda, sendo realizado a contratação de professores por hora-aula, sem vínculo afetivo com a escola, haja vista que o contrato é apenas nos meses letivos. Ademais, tendo em vista os baixos salários, vários docentes necessitam atuar em até três escolas na busca de melhor valor na remuneração mensal.

A escola realiza alguns projetos pensando no desenvolvimento de habilidades que capacite os professores a tomar decisões conscientes e exercer o seu protagonismo no exercício da docência. Essas atividades ainda são incipientes, mas

são apontadas como relevantes pelos professores e também pelos estudantes. Considerando os argumentos de Alarcão (2001, p. 43) necessitamos,

[...] voltar a nossa atenção sobre o que de fato, deve ser feito para mudar as concepções e as práticas para que a escola seja mais consciente dos seus objetivos e funções, da sua missão e, conseqüentemente, mais reflexiva e capaz de mudar, de transformar-se, talvez ao ponto de sofrer uma transmutação genética, psicológica, social, cultural, para ir ao encontro das necessidades dos alunos e dos desafios dos novos tempos.

Pensando a escola mais reflexiva, ao longo dos 12 anos a pesquisadora respondeu pela Coordenação Pedagógica da instituição, nos últimos três atuando na Orientação Educacional, foram realizados trabalhos envolvendo a coletividade entre docentes e discentes buscando desenvolver a autonomia, participação, colaboração e protagonismo.

A escola procura trabalhar a interação dos estudantes por meio de projetos significativos com vistas ao protagonismo dos estudantes buscando fortalecer a autonomia, o trabalho em equipe, responsabilidade, determinação e a participação a partir de temática de interesse do coletivo. Com isso proporcionando um ambiente acolhedor tentando soluções para problemas como a evasão e distorção idade série que estão relacionados tanto a estrutura e organização interna do trabalho escolar, quanto pela inserção precoce e precária ao mundo do trabalho, na luta pela sobrevivência.

Repensar como incorporar nos currículos a literatura, as músicas e letras dos próprios jovens, a diversidade de manifestações culturais, filmes e reportagens que mostram a juventude popular, reagindo a tantos ocultamentos, se mostrando em ações e presenças afirmativas, resistentes, incômodas. (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 183).

Os jovens do Ensino Médio do IEEVD, de modo geral, demonstram satisfação e consideram a escola com boa estrutura física, bem como um bom nível de exigência. Quando questionados sobre a importância da escola para a vida, todos demonstram satisfação e a grande maioria a considera importante para o futuro profissional; para adquirir conhecimento que os leve a ser bem sucedido profissionalmente; também percebem a escola como lugar de convivência.

Em um questionário aplicado, em pesquisa anterior a todos os estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Instituto, 74 alunos consideram a escola importante de alguma forma conforme elucidado na Figura 10.

Figura 10 - Descrição dos estudantes sobre o significado do I.E.E. Vicente Dutra



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Word Cloud.

Percebe-se, nas escolhas dos estudantes o quanto a escola é significativa para essa fase de vida deles; demonstram afeto, aconchego e valorizam as amizades, mas também entendem sua importância para a formação pessoal e profissional. Os estudantes reconhecem à aprendizagem, o ensino, a sabedoria, as novas ideias como alternativa de vislumbrar o futuro melhor.

Porém, os mesmos estudantes, manifestam interesse que a escola ofereça mais oportunidade de participação efetiva, como pode-se observar na Figura 10.

Figura 11 - Descrição, dos estudantes, das tensões existentes no I.E.E. Vicente Dutra



Fonte: Elaborada pela autora, com base em WordArt.

Quando questionados sobre as tensões sentidas na escola, nota-se o clamor por humanidade, igualdade, colaboração e protagonismo, numa demonstração de insatisfação como algumas práticas pedagógicas realizadas na instituição. Estes princípios e concepções necessitam pautar a dinâmica curricular do Ensino Médio, bem como a construção do projeto de vida dos estudantes, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento social, intelectual e cultural, entre outros aspectos, considerando suas experiências, expectativas e perspectivas.

A escola precisa olhar com carinho para as tensões e expectativas apontadas pelos estudantes, entre elas, igualdade, projetos sociais, humanidades, colaboração e interação, as quais são demandas que estão latentes e requer reflexão e ações planejadas estrategicamente.

Esse sentimento faz com que a escola se permita inovar de forma consciente e planejada. Ademais, a análise do contexto observado no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, durante treze anos de atuação na Coordenação

Pedagógica, levou a identificação de alguns pontos importantes a considerar: o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, os indicadores da aprendizagem, o currículo praticado no cotidiano, a formação dos professores e a participação dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Todos esses aspectos repercutiram no interesse de pesquisar uma possibilidade de ampliação e aprofundamento das discussões sobre estratégias para re-elaborar o projeto de vida dos estudantes a partir das experiências vividas e a articulação com a escola.

A partir da nomeação da pesquisadora como Orientadora Educacional da escola, há dois anos, procurou-se mobilizar os estudantes para pensar nas experiências vividas, relacioná-las com o presente a fim de prospectar o futuro, articuladas com a escola e os saberes historicamente produzidos, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Assim realizou-se momentos que oportunizaram pensar a escola como *lócus* de convivência social e de ensino aprendizagem, atentando para demandas plurais, tendo em vista as distintas realidades socioeconômicas, sociais e culturais da escola, corroborando com Carrano (2016) que salienta: A escola de Ensino Médio, originalmente destinada às elites intelectuais, recebeu, especialmente nas redes públicas, um novo público popular e plural que justifica a utilização da categoria 'juventudes'. (p.7).

Anualmente também foram organizados, juntamente com os estudantes, painéis temáticos a partir de discussões e sugestões dos estudantes, sobre as profissões.

O projeto *Descobrimo potencialidades*, tem por objetivo esclarecer as possibilidade e desafios da formação, a atuação e demanda do mercado de trabalho, o perfil profissional de diferentes cursos. É realizado com a colaboração dos egressos do I.E.E.V.D que estão ou estiveram em formação nas universidades da região, além de alguns profissionais das instituições superiores que se dispões em realizar suas falas. Destaca-se que tanto os egressos quanto os profissionais das instituições que participam do projeto não recebem nenhum valor.

3.3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

ENGRENAGEM - fornece energia suficiente para movimentar o conjunto.
(SANTIAGO, 2012)

Toda a pesquisa é desenvolvida com o intuito de responder algo que se quer entender e ser capaz de mobilizar e provocar movimentos de mudança a partir das conclusões, tendo em vista que a pesquisa educacional tem um objetivo maior: “[...] servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos”, sendo fundamental sua austeridade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 14).

Com base na pesquisa-formação, consideradas por seus defensores, como um novo paradigma metodológico em ruptura com as tradições de neutralidade das práticas de observação, de elaboração do saber e com os hábitos de difusão deste saber, a partir da implicação dos pesquisadores, da negociação entre os participantes de pesquisa e as modalidades de elaboração dos saberes, que se insere na vida dos participantes e formula com eles os desafios do saber visado, produzindo, assim, um saber integrado (JOSSO, 2010a).

Após as referências conceituais, priorizou-se a análise documental com possíveis aproximações de interpretações de documentos oficiais das políticas públicas, a exemplo do último Censo Escolar produzido pelo INEP, documentos escolares produzidos pela Secretaria da Escola com dados e indicadores do Ensino Médio, a Proposta Político-Pedagógica do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra.

No Quadro 1 encontram-se documentos legais relacionados as Políticas Públicas Nacionais para o Ensino Médio que fazem referência ao projeto de vida dos estudantes, os quais também foram utilizados na análise documental.

Quadro 1- Documentos legais

(continua)

Ano	Documento	Fragmento
1996	Lei nº 9.394/96 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Última alteração pela Lei nº 13.415/2018 Resolução nº 03/2018	Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio [...] § 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais

Quadro 1 – Documentos legais

(continuação)

Ano	Documento	Fragmento
2018	PARECER CNE/CEB Nº: 3/2018 Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	<p>Art. 4º. II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;</p> <p>Art. 6º. I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;</p> <p>Art. 8º V - considerar a formação integral do estudante contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;</p> <p>Art. 12º § 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do Ensino Médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante.</p> <p>Art, 27º XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.</p> <p>Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: ...</p> <p>XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.</p>

Quadro 1 – Documentos legais

(conclusão)

Ano	Documento	Fragmento
2018	BNCC – Base Nacional Comum Curricular	<p>Pág. 463 [...] assegurar- -lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.</p> <p>Pág. 464 [...] a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.</p> <p>Pág. 465 Valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;</p> <p>Pág. 466 [...]criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.</p> <p>Pág. 471 [...] contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.</p> <p>Pág. 472 [...] Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. [...]o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória.</p> <p>Pág. 473 [...] é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (1996; 2018a; 2018c).

A relevância do projeto de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio é notada nas recentes reformas que está sendo implementada no Brasil. Como é notório no Quadro 1. As Políticas Públicas estão conferindo importância em qualificar os processos de construção de identidades valorizando os papéis desempenhados pelos jovens para além da condição de estudante. Esse processo, certamente irá mobilizar as experiências individuais e criar expectativas de futuro, aos jovens, delegando a escola o compromisso de fazer do presente o momento de articulação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade com os anseios desses jovens, viabilizando uma sociedade justa, consciente e responsável.

Para assegurar o sucesso desse processo é elementar que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escola conheçam os documentos que orientam o trabalho educativo. Os documentos refletem as políticas públicas que são elaboradas a partir de demandas sociais.

Assim, utilizou-se a análise documental como forma de interpretar e compreender o sentido dos termos empregados em determinados documentos, buscando apoio teórico em Cellard (2012) que considera que a leitura repetida permite tomar consciência das semelhanças, relações e diferenças capazes de levar a reconstrução confiável dos documentos.

Para Cellard (2012, p. 299) é fundamental “[...] usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico a documentação que se pretende analisar”. Para uma análise satisfatória, o autor recomenda que o pesquisador deva conhecer a conjuntura política, social, cultural que suscitou a elaboração de determinado documento. Assim, considero que a experiência de quinze anos atuando no Ensino Médio, ora com Coordenação Pedagógica, ora com Orientação Educacional, associada a cinco anos de participação em grupos de estudos, na UFSM, sobre política pública educacional, permitiu realizar essa interpretação com clareza.

Tendo em vista ser a gestão democrática um princípio orientador da implementação das políticas públicas no âmbito escolar, é dever do gestor proporcionar discussões e analisar criticamente os documentos para ser capaz de tomar decisões coletivamente com todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia intelectual suficiente para tomar decisões sobre sua vida social e profissional.

Num segundo momento, foi priorizada a definição dos colaboradores e coautores da pesquisa a partir da minha trajetória na escola, que permite analisar a diversidade de jovens que notadamente não contam com estrutura familiar suficiente para organizar as escolhas. Assim, jovens de diferentes condições socioeconômica e social foram os sujeitos escolhidos para participar ativamente da pesquisa. Foram nove estudantes do segundo ano do Ensino Médio do IEEVD que apresentam distorção idade-ano e já completaram 18 anos de idade. Também foi considerado o fato de que, no ano de 2018, estavam matriculados no primeiro ano e responderam

ao questionário com dados resultantes apresentados anteriormente nas figuras 8 e 9.

Cabe destacar que, neste momento da pesquisa, não houve o interesse em abranger a todos os estudantes do Ensino Médio uma vez que a intenção pela pesquisa de mestrado profissional seria buscar instrumentalizar um estudo piloto, aplicado e implicado a esta realidade escolar, para posterior implementação no próximo ano letivo. Cabe destacar também, que os preceitos da reformulação do Ensino Médio preconizam a elaboração do projeto de vida pelos estudantes, justamente, para que tenham maior clareza e autonomia para escolher seu itinerário formativo² conforme estabelece a legislação.

Entende-se que além dos aspectos autoformativos inerentes a proposta teórico-metodológica da reformulação do Ensino Médio, as narrativas deste grupo de estudantes permitiu a criação de diretrizes orientadoras para o desenvolvimento de estratégias institucionais, com vistas a atuação da Orientação Educacional juntos aos estudantes do Ensino Médio, na perspectiva da construção de seus projetos de vida.

Num terceiro momento foi privilegiado a elaboração de constructos com o grupo de estudantes, utilizando a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2018a) que consistem em uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora (HENZ; TONILOLO, 2017). Nestes grupos dialógicos, foram mobilizadas narrativas acerca de experiências de vida que formaram as identidades e subjetividade dos estudantes que foram expressas em (auto)biografia visando “[...] acompanhar, orientar, suscitar e facilitar projetos de pessoas em busca de orientação e reorientação” (JOSSO, 2010a, p. 27-28).

² Itinerários formativos acadêmicos, supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional. (BRASIL, 2018)

Os círculos dialógicos investigativo-formativos estão fundamentados nos Círculos de Cultura³ (FREIRE, 1983) e, portanto, apoiados em uma proposta pedagógica, de caráter democrático e libertador. Propõem a aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Essa concepção promove, entre outros aspectos: a valorização das culturas locais e o comprometimento com a emancipação do indivíduo, possibilitando a tomada de consciência, mediante o diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações, culturais, sociais e político-econômicas.

Segundo Henz, Freitas e Silveira (2018b), os círculos dialógicos também possuem uma aproximação com a pesquisa-formação proposta por Marie-Christine Josso, justamente porque buscam a constituição dessa metodologia como possibilidade epistemológico-política possibilitando a criação de processos – os encontros de pesquisa auto(trans)formação – com o propósito de construir espaços-tempo, por meio do diálogo cooperativo e comprometido, que promova a ação-reflexão-ação e a dialogicidade para a como auto(trans)formação permanente os envolvidos.

Na perspectiva participativa e compartilhada, corroborando com os círculos dialógicos, a pesquisa passou a ser com os participantes e não para os participantes, trabalhando na direção de que os participantes da pesquisa se convertessem em investigadores de suas próprias experiências e expectativas, transformando suas compreensões e seus contextos e, assim, possibilitando auto/trans/formação com movimentos intra e interpessoais.

Entende-se que é necessário buscar estímulos à participação dos estudantes, nas tomadas de decisão dos rumos de suas vidas. Para tanto, a dinamização dos círculos dialógicos investigativo-formativos priorizou o desenvolvimento de autoconsciência e habilidades tais como: saber ouvir; saber falar em público; saber defender suas ideias; ser cooperativo; entender e utilizar as tecnologias de maneira responsável; compreender e respeitar e analisar o mundo ao seu redor; escolher caminhos para o futuro pessoal e profissional.

³ Círculos de Cultura - “Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo”. (FREIRE, 1983, p. 26).

Os Círculos Dialógicos foram desenvolvidos, durante os meses de abril a julho de 2019, com nove estudantes do segundo ano do Ensino Médio que estão com 18 anos e, portanto, em distorção idade-ano, totalizando seis encontros assim constituídos:

3.3.1 Círculo Dialógico 1: apresentação da proposta de trabalho e reconhecimento dos pares

No primeiro círculo dialógico, na sala da Orientação Educacional da escola, foi realizada a explanação dos objetivos da pesquisa com a discussão da problemática que envolve a construção de maneira participativa e compartilhada o Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio no instituto estadual de educação Vicente Dutra – RS. Também, ficou definida a metodologia que seria utilizada a partir de narrativas combinadas com registros (re)criativos e áudios.

Weller (2006) destaca o gravador como vantagem para os registros do trabalho em grupo, sobretudo com jovens e adolescentes, que sendo eles da mesma faixa etária ficam mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário, desenvolvendo um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana:

Embora a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação distinta a de uma conversa cotidiana, os jovens acabam travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em um outro momento. (WELLER, 2006, p. 250)

Após a explanação, foi feito o convite para a participação na pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, destacando que foi combinado que os encontros seriam gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, os quais retornariam ao grupo para avaliação de todos. Foi destacado que a engrenagem foi escolhida como simbologia da pesquisa com na perspectiva de construção compartilhada e de movimentos sincronizados para sinalizar um bom trabalho. Logo a seguir, foi proposto e aceito pelo grupo uma dinâmica para o reconhecimento dos pares, tendo em vista que os estudantes pertencem a turmas distintas.

Os estudantes ficaram entusiasmados e com o próximo encontro que iniciáramos fazendo uma reflexão sobre suas experiências, considerando o

processo de escolarização de cada um que, segundo Josso (2010a, p.27) “[...] o desafio de um projeto de conhecimento reside na capacidade de cada um viver como sujeito de sua própria formação, por mais difícil que possa ser”. Assim, inicia-se a exploração da relação, que cada um dos partícipes da pesquisa possui, sobre a iniciação da escolarização e os impactos sentidos hoje e que possam ter consequências na elaboração de estratégias para o Projeto de Vida.

O grupo vislumbrou a oportunidade de tomar consciência da importância de elaborar um Projeto de vida individual para concretizar seus sonhos e desejos, enquanto estudantes do Ensino Médio, com expectativas de enfrentar decisões sobre o futuro, além de deixar um legado importante para o coletivo de estudantes da escola de hoje e das próximas gerações. Após a explanação da pesquisa e sanadas as dúvidas deu-se início a primeira atividade: **O que foi formador na minha escolaridade?**

Nesse segundo momento foi proposto lembrar os momentos de inserção inicial na escola por meio de narrativas de **experiências vividas**. Essa proposta teve o objetivo de refletir sobre como foram os primeiros contatos com a escolaridade e as influências que tiveram nas experiências posteriores. Foram narradas: a idade que cada integrante do grupo iniciou sua escolaridade; as primeiras ações desencadeadas a partir da inserção na escola; quem acompanhou esse encontro com a escola; que sentimentos foram mobilizados com os primeiros contatos com a escolaridade, entre outros assuntos subjacentes. Por fim, responderam c. A dinâmica utilizada foi a socialização coletiva das experiências vividas e as reflexões sobre os pontos que convergem para o coletivo e, posteriormente, receberam um fichamento para realizar o registro escrito.

Para Josso (2010a, p. 143):

A ênfase dada aos registros interpretativos, de modo a compreender-se e de agir parece-me ser um aspecto complementar que oferece uma possibilidade de tomada de consciências de nossas aprendizagens socioculturais e das especializações nas quais estamos envolvidos.

Corroborando com a autora, entende-se que é importante registrar as memórias para reafirmar falas de forma consciente e buscar uma sequência articulada aos posteriores círculos dialógicos realizados com o grupo. Para os registros, foi oferecida uma ficha (Quadro 2) para anotações dos acontecimentos ou

ações que ocorreram com a escolarização inicial, a idade que tinham, quando aconteceu o fato, bem como quem os acompanharam naquele momento e quais foram seus sentimentos e/ou reações frente a tal acontecimento.

Com esse registro (re) criativo pretendeu-se conhecer como foi a iniciação da escolarização de cada um, por exemplo: iniciou a escolarização na creche ou no pré-escolar; tinha quantos anos; quem era o responsável por acompanhá-los: a mãe, o pai ou avós; qual foi a reação inicial ao chegar a escola: medo, ansiedade, felicidade, angústia, insegurança, curiosidade. Com isso, compreender os reflexos da relação que cada um possui com a escola na intenção de orientá-los na elaboração do Projeto de vida com base na tomada de consciências das experiências vividas, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 - Ficha para registro escrito 1

Temporalidade		Ações	Responsabilidade	Recursos mobilizadores
1				
2				
3				
4				
<i>O que eu fiz com as expectativas e os projetos dos meus familiares para a minha vida?</i>				

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Josso (2010a).

Os registros realizados pelos estudantes no Quadro 2, constituíram-se um importante passo de pensar sobre si e sua relação com a família; um movimento que contribuiu para a explicitação da subjetividade, justamente, porque potencializou o desenrolar do trabalho biográfico.

O conjunto das falas foi gravado para preservar a integralidade das narrativas, transformando-as numa narrativa de vida educativa, posteriormente considerada como material biográfico a analisar.

3.3.2 Círculo Dialógico 2: Como me tornei o que sou?

Na sala de multimídias do Instituto, o segundo círculo dialógico teve como propósito rememorar as experiências vividas envolvendo a escolaridade e os acontecimentos que levaram a repetir o ano, considerando que todos os colaboradores passaram, em algum momento por essa experiência no **contexto atual** em que vivem. Em ESO edX. Youtube (2015) o vídeo sensibiliza para a importância de planejar antes de realizar ações, refletindo sobre as experiências individuais e os contextos sociais em que vivemos para pensar o nosso projeto de vida. Tal perspectiva corrobora com as ideias de Josso (2010a, p. 132) para quem é fundamental “[...] integrar ao processo educativo a singularidade dos aprendentes, a fim de que esses, partindo de suas realidades de vida, pudessem evoluir em sua dinâmica própria [...]”.

Os estudantes, colaboradores da pesquisa, tiveram tempo para explicar suas experiências vividas nos seus contextos relacionados à escolarização, aprendizagem, ensino, entre outros aspectos, em que buscaram as marcas que a escolar deixou no espaço-tempo que antecedeu a chegada deles ao Ensino Médio. Conforme a preferência de cada um foi combinado que poderiam expressar suas experiências, oralmente ou em registros escritos.

Para efetivação dos registros (re)criativos foi oferecida outra ficha (Quadro 3) no sentido de contemplar fatos vividos pelos estudantes, e que possam relacionar momentos de decisões importantes para a reflexão sobre suas vidas junto ao contexto sociocultural e econômico de cada um. Refletir sobre fatos marcantes ou laços familiares, ou não, que foi decisivo para compreender como a vida é um processo articulado ao longo da existência. Nessa lógica, Josso (2010a) esclarece que a perspectiva biográfica abraça a história de uma vida e que é preciso chegar a um momento de reconstrução de quem faz a história no percurso de vida relatado.

Após as discussões e reflexões propostas, todos registraram suas posições conforme Quadro 3, associando fatos as suas respectivas temporalidades e buscando os momentos de coletividade inter-relacionados às singularidades e aos sentimentos mobilizados.

Quadro 3- Ficha para registro escrito 2

Temporalidade		Momento- charneira (reorientação no comportamento, no modo de pensar em si)	Responsabilidade	Recursos mobilizadores
1				
2				
3				
4				
Como eu tenho as ideias que tenho?				

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Josso (2010a).

Para exemplificar: cada um deve refletir sobre esses acontecimentos que reorientaram sua percepção sobre a vida; em que tempo se deu tal fato: aos 10 anos? aos 14 anos?; quem esteve presente nesse momento: a família? professores? amigos? e quais sentimentos foram mobilizados: tristeza? euforia? medo? insegurança?

O propósito dessa reflexão foi mobilizar a capacidade de perceber-se como indivíduo responsável pela condução de suas vidas e assim, dar importância ao planejamento de um projeto de vida baseado nos contextos, compreendendo sua auto(trans)formação.

3.3.3 Círculo Dialógico 3: influência contexto atual

Neste quarto círculo, os estudantes foram acolhidos na sala da Orientação Educacional do Instituto com o propósito de organizar ideias, partindo do que já foi narrado sobre as experiências de escolarização, concatenando ao contexto socioeconômico e cultural onde estão inseridos e, que tenha influência sobre a elaboração do Projeto de Vida. Conforme Josso (2010a, p. 189), para definir melhor os desafios do presente é necessário ter a “[...] consciência do que está presente do meu passado por meio do inventário do que é considerado, hoje, como tendo sido

marcante [...]”. A autora, também, alerta para “[...] o que é projetado a partir da situação aqui e agora. Esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria”.

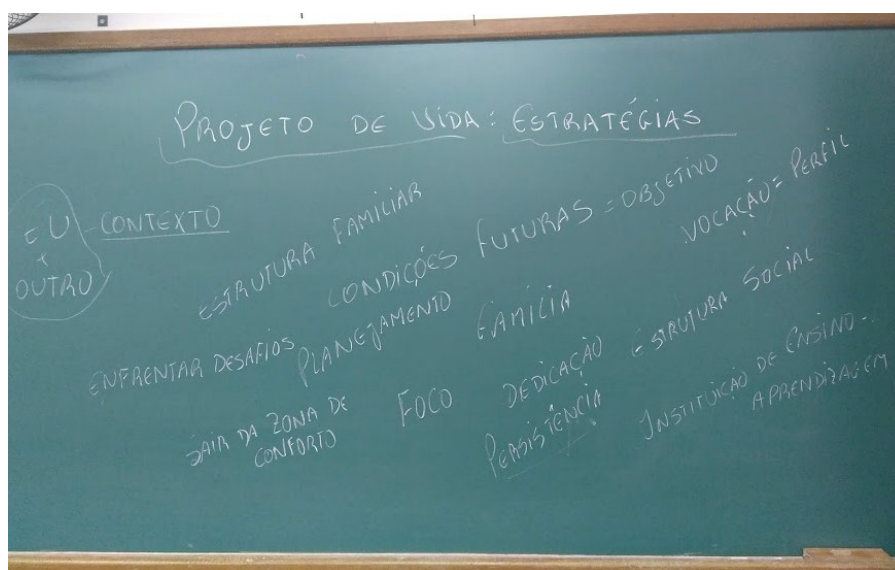
Assim sendo, foram mobilizadas as lembranças recentes para que eles descrevessem os momentos atuais de sua vida, relacionando com o passado e se reconhecendo como seres históricos. Buscou-se, também, embasamento em Freire (1987, p. 72) para a projeção e organização desse círculo: “[...] como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”.

Nessa direção, emergiram do grupo questionamentos sobre o uso das mídias e a influência dessas para o planejamento do Projeto de Vida das pessoas. A partir dessa discussão, e com aportes referentes ao atual clima cultural como a “[...] era da performance, por se tratar de um momento histórico que registra pressões inéditas sobre os corpos e as subjetividades, instando-os a que melhorem constantemente seu desempenho” (SIBILIA, 2014, p. 42), foi assistido ao *clip* “Desconstrução” (IORC, 2019). O mesmo trata da desconstrução realizada por uma jovem extremamente pressionada pelas mídias sociais, para criar performance e postar na internet, a fim de ser admirada e idolatrada como as demais jovens.

Para Sibilía (2014), performar é ser exibido ao extremo, e o exibicionismo, nos tempos que correm, tem deixado de ser uma extravagância de uns poucos ou um episódio isolado em que alguns poderiam incorrer de vez em quando, para se tornar uma estratégia habitual da vida de qualquer um. Sendo assim, discutiu-se sobre a necessidade de os jovens na atualidade refletirem sobre tal influência no momento de elaborar seus Projetos de Vida.

Com foco nas estratégias para elaboração do Projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio do I.E.E.V.D, foi proposto ao grupo a dinâmica da “chuva de ideias” para debater e elencar as ideias consideradas mais significativas. Assim, utilizou-se o quadro para os devidos registros, conforme Figura 12.

Figura 12 - Chuva de ideias



Fonte: Arquivo pessoal da Autora.

Os registros dos círculos dialógicos, também, foram feitos em diário de campo utilizando-se de dados das percepções, encaminhamentos e posicionamentos que foram surgindo pelos participantes. Todos foram estimulados e realizar registros (re)criativos de suas transformações que são construção individual que surge da coletividade. O diário de campo constitui-se documento pessoal-profissional no qual o pesquisador prioriza registrar o conhecimento teórico-prático, relacionando ao tema da pesquisa a partir da realidade vivenciada no cotidiano em que está inserido (LEWGOY; SCAVONI, 2002).

Em especial, escolheu-se o diário de campo como dispositivo de registro e interlocução dos/com os movimentos de auto(trans)formação individual e coletiva. Para tanto, utilizou-se de recursos da escuta sensível e do olhar aguçado; da emersão e imersão da temática; do distanciamento e desvelamento da realidade; da descoberta do inacabado; dos diálogos problematizadores; do registro re-criativo; e da conscientização (HENZ e ANDRADE, 2018, p. 307-308), justamente, por entender que nas pesquisas que envolvem discussões e narrativas gravadas em áudio é preciso de anotações, descrições das pessoas, do ambiente, das leituras e do arquivo das ideias com a cientificidade que a pesquisa exige.

O grupo sistematizou as ideias desenvolvidas, considerando a prospecção de futuro e do envolvimento com as mídias, sempre embasadas nas vivências

individuais e no contexto que os cerca. A grande maioria concluiu que as mídias eletrônicas, em especial as redes sociais, acabam interferindo nos planos e influenciando nas decisões a serem tomadas pelos jovens estudantes do Ensino Médio que será confrontado com as decisões das quais lhes serão cobradas ao longo da vida.

3.3.4 Círculo Dialógico 4: prospectando o futuro

Na perspectiva de articular as experiências vividas com os contextos atuais em que estão inseridos, foram discutidas e selecionadas algumas temáticas importantes para pensar o Projeto de Vida, as quais surgiram a partir da dinâmica da “chuva de ideias” (Figura 12). A dinâmica da chuva de ideias que consiste em expressar percepções, ideias, valores e opiniões dos participantes sobre temáticas relevantes para a construção de um Projeto de vida.

Figura 13 - Temáticas para o Projeto de Vida



Fonte: Registros da Autora.

Algumas das temáticas relacionadas ao Projeto de vida foram discutidas e selecionadas como relevantes, o foco, o planejamento, família, conhecimento, condições futuras, persistência, e estrutura familiar. O foco para evitar dispersar e desgastar a ideias já decididas, o planejamento como significado maior do Projeto de Vida, a família como guia para caminhar, o conhecimento como forma de empoderamento, as condições futuras relacionada com as possibilidades de trabalho e/ou cursos para os estudantes que almejam um curso superior, a persistência para quando as metas não forem alcançadas e estrutura familiar relacionada às condições econômica de cada núcleo familiar, para a tomada de decisão.

Foi proposto e aceito pelo grupo, que as placas com as temáticas selecionadas, fossem expostas em suportes construídos, por eles, a partir de argila. Estes poderiam ser construídos com formas criativas que relacionasse com as temáticas. Essa atividade foi proposta com a intencionalidade de observar o grau de comprometimento que cada um alcançou com a temática da pesquisa, a partir das formas dadas por cada um dos sujeitos, que foram convidados a revelar o significado da representação dada ao suporte construído com argila.

Nessa lógica, alguns construíram formas pouco criativas com nenhuma forma que tenha ligação com os propósitos da pesquisa, revelando que a forma representava o suporte para manter a placa, porém outros relacionaram produziram o suporte em forma de coração e revelaram que sentiam alegria em participar da pesquisa e deixar um legado para a escola, outros criaram o suporte com a forma de uma engrenagem e revelaram que consideram que o Projeto de Vida é uma engrenagem importante para a vida dos estudantes. Assim percebeu-se que aqueles que, durante toda a pesquisa não se expressaram muito, aqui nessa atividade também não relacionaram as formas com as temática discutidas.

3.3.5 Círculo Dialógico 5: construção do Projeto de vida

O Círculo Dialógico desse dia aconteceu na manhã fria, mas aquecida por raios de sol que penetravam pelas janelas e pelos diálogos informais que ocorreram entre os colaboradores da pesquisa e pesquisadora. Também, aguardava na sala

Para Abrahão (2006, p. 151) a perspectiva tridimensional do tempo narrado: o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam e que a “[...] significação que o narrador dá ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva”.

Para tanto, é importante destacar até que ponto os participantes foram mobilizados por essa dinâmica que lhes permitiu realizar uma reflexão crítica sobre suas **experiências de vida** e seu **contexto atual**, no sentido de compreender melhor as razões de suas escolhas e tomar consciência para **prospectar** o futuro. Observou-se, claramente, que nem todos chegaram nesse momento de reflexão sobre a própria reflexão, contudo foi necessário prosseguir, mesmo constatando que um tempo maior teria contribuído para se realizar um trabalho com maior profundidade e comprometimento de todos. Assim sendo, o quesito “tempo” tornou-se um indicativo a ser penado na e para a elaboração do roteiro orientador.

Alguns acontecimentos trouxeram surpresa para o grupo. Dois dos colaboradores da pesquisa cancelaram a matrícula, deixando o trabalho inacabado. Outro estudante adentrou a sala e prontificou-se a participar da atividade, como ele já se demonstrou comprometido com outras atividades realizadas pela escola, foi de interesse do grupo que ele viesse a participar, contribuindo na atividade que seria realizada.

Conforme estava combinado no círculo anterior, a atividade inicial foi a construção coletiva de algumas dimensões que deveriam ser considerados na elaboração do Roteiro para a o Projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio da escola. Num segundo momento, o grupo estava mobilizado para pensar o seu Projeto de Vida, considerando as dimensões relacionadas pelo grupo.

Para o primeiro momento foi planejado um tempo entre 50 minutos e 1 hora para a atividade coletiva visando a organização das ideias do Roteiro Orientador para a elaboração do Projeto de Vida. Logo após o intervalo para lanche e a recreação, foi reorganizado o ambiente para a realização do segundo momento em que a atividade foi a construção individual do Projeto de vida.

Para essa atividade foram organizadas mesas em grupos e disponibilizadas diversas revistas e computador para a busca de imagens, frases, palavras ou letras que tivessem algum significado no Projeto de Vida deles, conforme fotografia 4 e 5.

Também ficou livre o uso dos próprios celulares, além de papel pardo, tesouras, canetas coloridas, pincel, cola para a construção de materiais, como por exemplo cartazes, com as possibilidades pretendidas para compor o Projeto de vida de cada um. Foi estabelecido o tempo de aproximadamente 1 hora para realizar a atividade de acordo com a Figura 15.

Figura 15 - Processo de construção do Projeto de Vida pelos estudantes



Fonte: Registros da Autora

Nessa atividade um dos colaboradores não se sentiu confortável para realizar a atividade constatando que ainda não reúne as condições necessárias para elaborar um Projeto de Vida. Mesmo sendo enfatizado que seria apenas um ensaio, um esboço, o estudante repetiu que nesse momento ainda não estaria em condições de realizar tal atividade. Os demais colaboradores foram criativos na estrutura do cartaz e até criaram uma espécie de infógrafo, que reuniu imagens e frases, levando inclusive a representações de emoções e sentimentos conforme demonstra a Figura 16.

Figura 16 - Registros gráficos das expectativas dos Projetos de Vida dos estudantes



Fonte: Registros da Autora.

Mesmo após a conclusão da atividade, os colaboradores serviram-se de chá e permaneceram em diálogo sobre a temática, o que provocou a constatação de que o projeto de vida deles constitui-se muito importante e desafiador. Também, ficou pontual a importância do projeto de vida ser tratado a partir de vivências no espaço escolar, considerando que alguns estudantes não têm a oportunidade de dialogar com a família e que esta, muitas vezes, não possui conhecimentos suficientes e não realiza encaminhamentos suficientes para auxiliar no planejamento do futuro com seus jovens.

3.3.6 Círculo Dialógico 6: criação dos pilares do Roteiro Orientador para construção do Projeto de Vida do estudante do EM

Neste círculo dialógico, buscou-se priorizar a retomada de todos os encontros e pensar coletivamente na elaboração do Roteiro Orientador voltado à construção do Projeto de Vida do estudante do EM no Instituto. Então, foram realizadas discussões sobre o formato que poderia ser dado ao Projeto de Vida.

Alguns colaboradores sugeriram um roteiro com poucas questões visando ações para cada ano do Ensino Médio abrangendo aos três anos do Ensino Médio, outros pensaram num roteiro construído apenas ao 1º ano do Ensino Médio.

Quando foi discutida a flexibilidade, considerando-a como um dos princípios básicos do Projeto de Vida, foi consenso que o Projeto de Vida necessita ser iniciado no 1º ano do Ensino Médio e que deverá prosseguir durante toda esta etapa da Educação Básica e, sobretudo, com conexão entre as demais fases ao longo da vida.

Então, em grupo, pensou-se em operacionalizar o Projeto de Vida, dividindo-o em três dimensões a serem trabalhadas:

- a) **1ª dimensão** – com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio sobre a compreensão de suas **experiências vividas**;
- b) **2ª dimensão** – com o 2º ano sobre os **contextos atuais** em que estão inseridos os estudantes;
- c) **3ª dimensão** – com o 3º ano sobre a **prospecção de expectativas e sonhos** de um mundo possível.

Também, neste círculo, foram realizadas leituras e discussões sobre as narrativas transcritas dos círculos dialógicos para a pesquisa, foram postas em correção e aceitação pelos participantes.

Foram escolhidos codinomes como garantia de anonimato e, nesse sentido, foram oferecidas imagens de vários tipos de engrenagem e sua respectiva característica para que cada colaborador/a realizasse a escolha com o tipo que mais se identificava.

Na sequência foi analisado o trabalho realizado em sua totalidade e solicitado aos estudantes que se manifestassem no sentido de avaliar: espaços e tempos, materiais, nível de entendimento, comprometimento, coletividade, singularidades, participação, protagonismo, temáticas trabalhadas e outras questões que fossem surgindo. Importante destacar que o processo de avaliação dos círculos dialógicos também contribuiu para a elaboração do Roteiro Orientador, produto desta pesquisa de mestrado profissional.

3.4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS... UMA ENGRENAGEM QUE [RE]ARTICULA E PENSA A AUTO/TRANS/FORMAÇÃO...

*Se uma engrenagem não funciona compromete o resultado final do todo.
(SILVA, 2012)*

É no cotidiano do campo empírico que o objeto da pesquisa tem seu reduto para ser investigado e escrito. Para Souza (2016, p.184): “Ao imergimos no universo dos sujeitos sociais, precisamos ampliar nossos sentidos numa tarefa hermenêutica e perceber também o que os outros sentidos e gestos nos apontam”.

Nesse sentido, procurou-se nos encontros construir, junto ao grupo, possibilidades de construção de estratégias para alcançar o objetivo de elaborar um Roteiro Orientador para a elaboração do Projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio do IEEVD, com a finalidade de contribuir com o interesse pela aprendizagem e conquistar a permanência e o sucesso na escolaridade na etapa do Ensino Médio.

Para Pineau (2006), é necessário mudar as lentes conceituais para esclarecer que pelo viés da educação permanente cada pessoa produz sua vida. O autor destaca a “[...] utilização sistemática da abordagem autobiográfica para explorar o processo de autoformação na vida cotidiana e comum” (p. 331). Sendo assim, entende-se que o processo de narrar suas experiências vividas, os sujeitos reescrevem refletidamente, dando sentido temporal e produzindo sua própria vida.

Da mesma forma a atividade biográfica se reporta a uma atividade mental sempre relacionando a vivência com o mundo que o rodeia. Delory (2012, p. 524), nessa lógica, destaca que “[...] a biografização introduz, na pesquisa, a dimensão da experiência e da existência temporalidade, estabelecendo uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos”.

No momento de análise foram priorizados os relatos, dos caminhos que cada um dos colaboradores se constituiu, permitindo compreender as configurações singulares de fatos, de situações, das relações, das significações que cada um dá a sua própria existência, relacionando o real com o vivido, buscando sistematizar questões epistemológicas e teórico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica e suas relações com estudos do cotidiano escolar. A análise possui fundamentação teórica em Souza (2016, p. 184) que enfatiza “[...] essa perspectiva requer uma metodologia de observação, coleta de informações, escutas, escritas, verbalizações, silêncios, além de outras ações que se entrecruzam”.

Mesmo numa temporalidade limitada do mestrado, entendeu-se que essa abordagem poderia ser articulada com os círculos dialógicos investigativos-formativos, na perspectiva de Henz, Freitas e Silveira (2018a), considerando que foi analisado o processo de auto(trans)formação de todos os colaboradores da

pesquisa. Essa perspectiva está representada por movimentos não lineares, imbricados uns nos outros no processo dialético em espiral conforme a Figura 17.

Figura 17 - Movimentos metodológicos dos círculos dialógicos investigativo-formativos



Fonte: Henz e Freitas (2018a, p. 842).

Na Figura 17, verifica-se que o processo de conscientização, traduzido pela escuta/sensível, descoberta do inacabado, bem como emersão e imersão na temática suscitada, entre outros aspectos considerados fundamentais para alcançar o processo de auto(trans)formação individual e coletiva, não é linear e nem generalista. Constitui-se um processo singular, de [re]construção e [re]significação pessoal e de formação permanente, mesmo num contexto de coletividade e produção compartilhada; daí a expressão auto(trans)formação utilizada pelos autores.

Essa metodologia está em diálogo com Josso (2010a, p. 101), que também ampara os elementos teórico-metodológicos desta pesquisa, relacionando com a “pesquisa-formação que se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva [...]”.

Assim, essa perspectiva contribui tanto com a pesquisadora-líder quanto com os sujeitos coautores e coautoras, visando o encaminhamento para a auto(trans)formação a partir da análise da reflexão das vivências e avançando para

a reflexão da reflexão. Sempre procurando minimizar problemas como o abandono e o insucesso escolar dos estudantes do Ensino Médio, observado no IEEVD e recorrente também no âmbito federal.

Evidenciando que, na perspectiva de Josso (2010a), buscou-se analisar as dimensões das experiências vividas, refletindo sobre as próprias reflexões; as reflexões sobre os contextos atuais e a prospecção de futuro. Rememorando o passado e prospectando o futuro articulado com o presente.

Na mesma direção Nóvoa (2010, p. 168) salienta que a:

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se a medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida. Desse modo a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito trazar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

Dessa forma, as construções foram efetivadas pelos sujeitos colaboradores, calcados nas suas narrativas vividas e nos contextos em que estão inseridos. Também, foi importante compreender Abrahão (2004, p. 202) que comunga de ideias com viés autobiográfico destacando que “[...] as narrativas e a memória como elementos basilares para historiar sobre si e o contexto em que está inserido o sujeito a narração”.

Nesse sentido, o pesquisador intervém o mínimo possível, inclusive no momento de elaborar as análises do material construído na pesquisa. Seu papel é articular a compreensão e reflexão do contexto dos participantes para obtenção de informações e dados, justamente, para sistematizar as análises.

4. EM BUSCA DE ELEMENTOS TEÓRICOS NO PROCESSO DE [RE]CONSTRUÇÃO DAS ENGRELAGENS

É fundamental manter a relação de velocidade constante entre todas as engrenagens. (SANTIAGO, 2012)

Reconhecer a importância dos registros produzidos historicamente é a ação preliminar para vislumbrar a consistência de um trabalho de relevância científica, tendo em vista que aquilo que já foi escrito serve de fio condutor para novas investigações e a [re]construção de saberes e fazeres.

Assim, o quadro conceitual da pesquisa traz em sua base “movimentos” teóricos considerados relevantes para desenvolver e compreender o processo de construção participativa do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio numa escola pública do município de Júlio de Castilhos – RS.

Para tanto, inicia-se aprofundando os conceitos e a compreensão sobre as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, tendo em vista que a globalização interfere no movimento das mesmas em âmbito global, nacional, local e institucional.

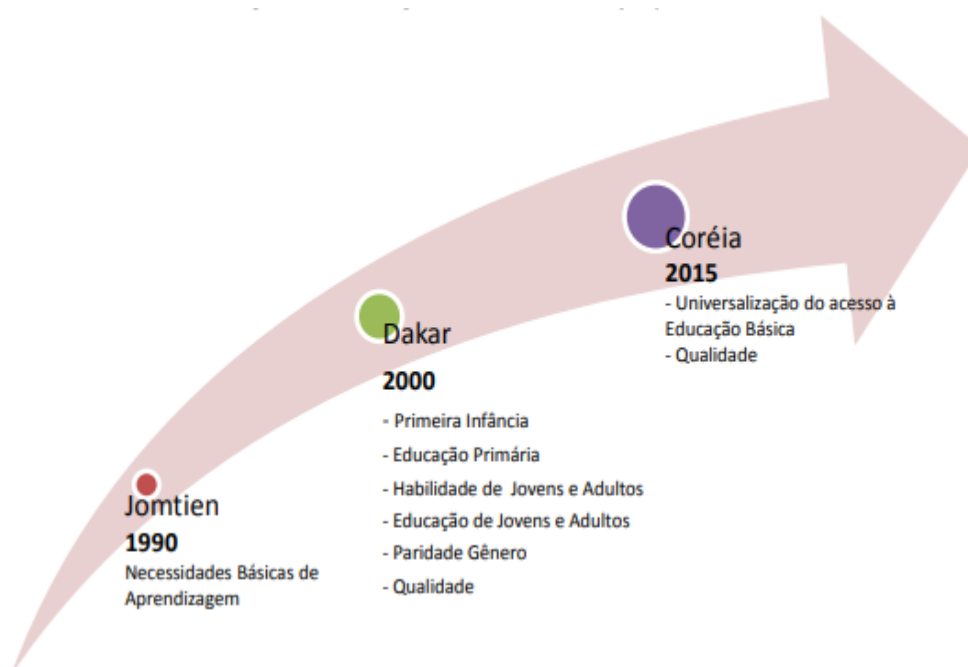
Também, considera-se relevante para a pesquisa reflexionar acerca das juventudes do Ensino Médio e compreender sua relação com a escola, já que se objetiva compreender a produção de saberes e representações de estudantes do Ensino Médio do IEEVD, considerando um processo compartilhado de construção dos seus projetos de vida com relação a auto/trans/formação socioeducacional.

Além disso, e não menos importante, prioriza-se dialogar com os preceitos da gestão democrática e a participação da comunidade escolar no processo educacional. Tal processo constitui-se desafiador e emergente para as escolas, especialmente nas atuais circunstâncias políticas que o país está enfrentando com posicionamentos ideológicos de “contingenciamento” e de desconstrução dos espaços públicos a todos e todas, causando a fragilidade da área educacional que responde pelo desenvolvimento e equilíbrio sociocultural e econômico da sociedade.

4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO DA CIDADANIA

As engrenagens desse subcapítulo têm como objetivo transmitir o movimento de um eixo rotativo a outro. Uma das engrenagens que movimenta a educação são as políticas educacionais. Tais políticas vêm sendo definidas por um contexto socioeconômico que ocupa dimensões mundiais, tendo como marcos principais (Figura 11) a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jontien, na Tailândia em 1990; posteriormente o Fórum de Dakar, em 2000, e mais recentemente o Fórum Mundial de Educação de 2015, realizado em Incheon na Coreia do Sul. Tais Conferências trouxeram, para o Brasil, reflexos na [re]articulação da Educação Básica, entre outros aspectos conforme Figura 18.

Figura 18 - Marcos Globais da Educação Para Todos



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2014b).

Esses são alguns dos principais movimentos internacionais da educação, a partir da abertura democrática no Brasil, com ênfase para a de Jontien em 1990. Ainda, hoje, o Brasil vem se esforçando para cumprir os compromissos assumidos que, dependendo da ideologia expressa pelos governantes do país, empenham mais ou menos esforços para alcançar os objetivos de tais compromissos. Cabe registrar

que a política atual de governo, no que diz respeito ao cenário educacional brasileiro, faz o culto da negação aos compromissos e metas mundiais, citados a seguir, os quais incidiram diretamente na proposição e inferência de políticas educacionais para o Ensino Médio entre outras etapas da Educação Básica.

4.1.1 1990 a 2000 – Década da Educação instituída pela LDB 9.394/96

Essa Década foi marcada pela influência da Declaração de Jontiem (1990) que representou um divisor de águas, no planejamento e execução das políticas da área da educação, no Brasil e no mundo, em especial a descentralização dos Sistemas de Ensino dos países da América Latina, em que surgiu no Brasil a municipalização da Educação Básica. Houve, neste cenário, o argumento de aumentar a competitividade e autonomia das escolas pois, assim, as instituições educacionais estariam mais próximas das comunidades e poderiam alcançar melhores resultados. Segundo os organismos internacionais, seria uma alternativa pela qual a educação poderia contribuir para o fortalecimento e harmonia de uma sociedade equitativa.

A Declaração de Jomtien incidiu diretamente na [re]elaboração da política educacional voltada para a Educação Básica no Brasil, com ênfase: ao surgimento da LDB 9.394/96; a rearticulação do ensino fundamental; a inclusão de pessoas com necessidades especiais no processo regular de escolarização; aos processos de democratização e descentralização da gestão educacional em favor das escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica, entre outras políticas. Ou seja, buscou-se levar em consideração as necessidades básicas de aprendizagem, a equidade na educação, a atenção aos menos favorecidos e portadores de necessidades especiais e a valorização da aprendizagem.

Também, recomendou, aos países com alto índice de analfabetismo e indicadores educacionais insatisfatórios, a criação do Plano Decenal. No Brasil o Plano Decenal para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Constituiu-se num documento orientador das reformas da educação brasileira dos anos de 1990 que, em conformidade com a Conferência de Jomtien, representou um dos canais para a divulgação e consolidação das políticas neoliberais na educação.

Ainda, na década de 1990, o Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apontou a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Para tanto tinha como propostas: conteúdo universal; o nível médio visando a formação de trabalhadores para os empregos existentes e o aprimoramento de talentos. (ORGANIZAÇÃO PARA AS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA), 2010).

Atendendo aos acordos firmados com organismos internacionais, as políticas educacionais para essa década tiveram intensos movimentos internos que resultaram em políticas mais ousadas buscando integrar o bem-estar social com o desenvolvimento econômico, adequados às demandas das transformações em curso do capitalismo mundial.

Nessa perspectiva, e de acordo com a nossa Constituição Federal (CF) de 1988, são fundamentos do Estado Democrático de Direito: “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político” (BRASIL, 1988). Assim, em consonância com a CF e com as orientações internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 passou a normatizar que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A partir dessa premissa da LDB 9.394/96, foi assegurado pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução CNE nº 03/1998) a vinculação da educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. Considerada uma política de igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito. (BRASIL, 1998)

Essa política priorizou a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores

sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania. Nessa lógica, os jovens deveriam possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho, bem como a escola ser a responsável pela constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Na mesma década de 90, na dimensão da organização curricular do nível médio de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trouxeram, como elemento central da formação, a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam, além da ênfase na avaliação de resultados como forma de controle mais eficiente (BRASIL, 2000).

Enfim, na década de 1990, o Ensino Médio, de acordo com suas orientações e diretrizes curriculares passou a cumprir a função de atender as necessidades do desenvolvimento econômico, na lógica dos interesses do capital, alicerçado à ideologia da globalização e das políticas neoliberais. Nesse sentido, a preparação para o mercado de trabalho tornou-se a função central do Ensino Médio.

A ampliação do acesso ao Ensino Médio no Brasil, como no resto do mundo, aconteceu em decorrência da necessidade de se exercer a cidadania e o trabalho na nova lógica imposta pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. Assim, os perfis de formação do estudante mais condizente com as características da produção pós-industrial, competências e habilidades, passaram a serem os mesmos requeridos pela organização da produção: criatividade, autonomia e capacidade de resolver problemas.

O currículo por competências estritamente relacionado a ideia de que a educação necessita vincular-se ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, o que significa adaptar-se a ele. Uma visão difundida nas diretrizes e nos parâmetros, de que as competências cognitivas e culturais necessárias para o pleno desenvolvimento humano passam a coincidir com o que se espera na produção.

Dessa forma, foram contemplados os princípios neoliberais do trabalhador flexível, que se adaptam as mudanças de forma criativa e autônoma, abarcando a realização simultânea de tarefas múltiplas, a capacidade de tomar decisões e de

solucionar problemas, a capacidade de trabalhar em equipe, ao desenvolvimento do pensamento crítico.

No entanto, observa-se que na década de vigência da Declaração de Jomtien, muitos progressos foram alcançados no Brasil, sobretudo, no aspecto quantitativo.

4.1.2 Década de 2000 a 2010

Ampliando a visão da educação em níveis globais, sublinha-se que, por meio do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2014b), o objetivo da educação vem sendo buscado pelos países integrantes do compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien na Tailândia, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar no Senegal. A partir da avaliação do compromisso assumido em 1990, entendeu-se que embora as políticas educacionais brasileiras tenham avançado principalmente com relação ao acesso, ainda persistiam desafios, em especial, com a qualidade da educação e com a persistência de analfabetos funcionais considerados obstáculos para o enfrentamento da pobreza.

Assim, alguns compromissos do Fórum de Dakar (2000) foram: desenvolver sistemas de administração e gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente, que conduzam a excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos; melhorar o *status*, a autoestima e o profissionalismo dos professores, entre outros. (UNESCO, 2001)

Foi destacada nesse Fórum, a importância da Educação que além de ser um direito fundamental do ser humano, também, é igualmente uma condição essencial para reduzir a pobreza e as desigualdades. Nesse sentido, o documento apontou cinco objetivos primordiais:

Desenvolver a proteção e a educação para a infância; garantir o acesso a um ensino básico gratuito, obrigatório e de qualidade para todas as crianças; melhorar a alfabetização de adultos; eliminar as desigualdades entre sexos; e melhorar a qualidade global da educação. (UNESCO 2001)

O compromisso assumido pelos países membros da UNESCO, entre eles o Brasil, representou uma oportunidade para repensar as políticas educacionais com visão social para enfrentar os desafios do século XXI. Com base nesse compromisso, o Brasil aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2011, que estabeleceu a elaboração dos planos decenais nas esferas estaduais e municipais em sintonia com as demandas da época.

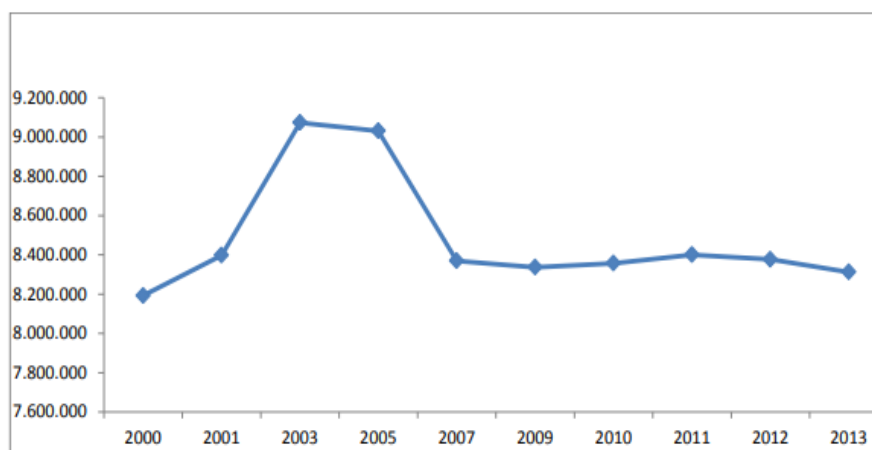
De acordo com o PNE 2001-2011, Lei nº 010172/2001, foi no Ensino Médio que se observou o maior crescimento de matrículas do país. De 1985 a 1994, esse crescimento foi superior a 100%. O PNE/2001 previa uma educação com aprendizagem de competências de caráter geral, formação de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, com respeito às diferenças e superação da segmentação social.

O Ensino Médio deveria permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões. Também tinha como meta, entre outras: Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2001)

Até então o financiamento do Ensino Médio não recebia recursos adicionais como os que existiam para o Ensino Fundamental, mesmo que fosse estimada uma continuidade da expansão das matrículas nesse nível de ensino. Os estados, que tinham a responsabilidade pela sua manutenção e desenvolvimento, deveriam utilizar, para o Ensino Médio, apenas 10% dos 25% da receita de impostos, que tem obrigação de aplicar à Educação. (BRASIL, 2001)

De acordo com as matrículas no Ensino Médio na década de 2000-2013, verifica-se, no início da década a grande expansão das matrículas no Ensino Médio decorrentes da atenção especial dada ao Ensino Fundamental que abarca a inclusão de estudantes com deficiência sustentada na Constituição Federal e na LDB e, essa parcela da demanda chega ao Ensino Médio na década posterior a essa legislação conforme se observa no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Matrículas Ensino Médio 2000-2013

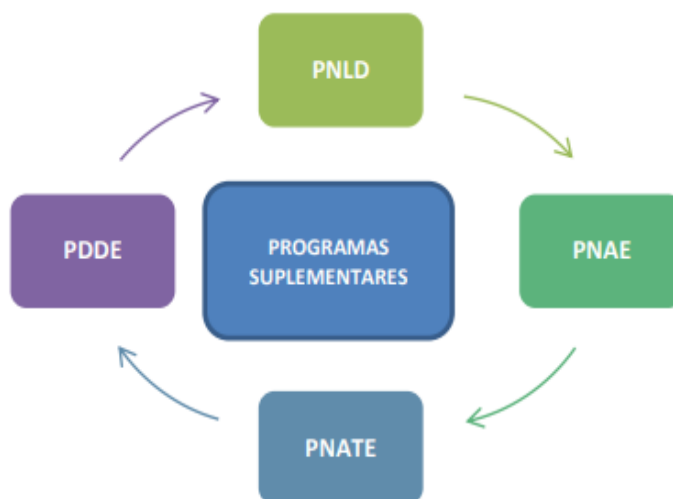


Fonte: Brasil (2014b).

Nota-se que o aumento das matrículas no Ensino Médio decorreram da ênfase dada ao Ensino Fundamental que aconteceu em nível internacional, a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien em 1990 e o Fórum Mundial de Educação em Dakar em 2000, com o compromisso de erradicar o analfabetismo, oferecendo acesso e tornando obrigatório o Ensino Fundamental para todas as crianças e jovens que não concluíram essa etapa em idade adequada, além de estimular a continuidade dos estudos às etapas subsequentes.

As estratégias adotadas pelo Brasil para o desenvolvimento dos objetivos de Educação para Todos, estabelecidos em Dakar 2000, envolveram políticas e programas diversos. Os programas federais gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); alguns envolvendo programas suplementares (Figura 19), a exemplo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) que repassam aos Estados, Distrito Federal e Municípios valores monetários destinados à aquisição de alimentação para estudantes e recursos para custeio do transporte escolar de alunos residentes nas localidades rurais e urbanas. Também, se inclui nesta modalidade de transferência o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que consiste em repasses da União diretamente às escolas, por meio de suas Unidades Executoras (UEX). O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que transfere livros didáticos adquiridos pelo governo federal e distribuídos para todas as escolas.

Figura 19 - Principais Programas suplementares da Educação Básica



Fonte: Brasil (2014b).

Os chamados Programas Suplementares servem como estímulo, principalmente, no enfrentamento da evasão e insucesso, proporcionando equidade ao acesso e permanência às etapas da Educação Básica.

Outro Programa que alimentou esperança na escola pela melhoria da qualidade da educação foi o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Criado em 1997 e reformulado em 2007. Foi uma ação educacional do MEC, que visou fomentar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramentas de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, porém a manutenção e renovação dos equipamentos e laboratórios de informática, assim como acessórios e internet de boa qualidade não correspondeu às expectativas dos docentes e discentes.

Na mesma medida, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído em 2009, um programa que priorizava atendimento ao Ensino Médio com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio. Propôs o redesenho curricular, orientado, a partir de 2012, pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE nº2/2012), ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral. A Tabela 2 demonstra a evolução dos atendimentos do Programa de 2009 a 2013.

Tabela 2 - Estudantes atendidos no período de 2009-2013

ProEMI	2009	2011	2013
Nº de alunos matriculados	295.698	1.173.908	3.721.725

Fonte: Brasil, 2013c.

Esse Programa fortaleceu as escolas naquilo que mais carência existia, permitiu a aquisição de equipamentos e realização de melhorias elencadas pela comunidade escolar. Porém, foi atropelado pela reforma do Ensino Médio, em 2017, que trouxe de maneira impositiva a organização curricular orientada pela Base Nacional Comum Curricular, que está sendo implantada em escolas piloto.

Em 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) que se constituiu numa ferramenta gerencial, pela qual a escola realiza o planejamento estratégico visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. Caracterizado como um Plano de Desenvolvimento da Escola com planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Através do PDE-Escola, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento.

Das diversas ações componentes do PDE, duas ganham relevo e destaque na mídia. São eles o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O FUNDEB aprovado em dezembro de 2006, foi o substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006. O Fundo ampliou a abrangência para toda a Educação Básica, contemplando, portanto, o Ensino Médio. O FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Já o IDEB é uma ferramenta de aferição dos resultados das ações educacionais no Brasil; atua analisando parâmetros que vão desde os resultados obtidos pelos estudantes em avaliações externas de Língua Portuguesa e

Matemática, até indicadores de fluxo⁴ e gestão escolar, tanto administrativa quanto pedagógica.

Outra importante medida, voltada ao Ensino Médio no Brasil, foi a Emenda Constitucional n. 59/2009, (BRASIL, 2009a) que assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Considerando que o Ensino Fundamental se inicia aos seis anos e tem duração de nove anos, sendo concluído até os 14 anos, ainda assim o estudante do EM passou a ser obrigado, por força de lei, a permanecer na escola por mais três anos, refletindo no Ensino Médio formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva.

Kuenzer (2010, p. 861), que analisa o PNE 2001-2011, destacando que “[...] os problemas continuam os mesmos, a década foi pedida para o Ensino Médio”. Também, os dados do ENEM de 2009 demonstram que os mil piores resultados foram obtidos por escolas públicas, sendo 97,8% estaduais. Embora esses dados apresentem limites em face da concepção dos modelos de avaliação utilizados, apontam a necessidade de discutir sobre que qualidade do Ensino Médio.

Entende-se que é grave, no Brasil, a desqualificação da oferta e o descaso com o Ensino Médio. Parece evidente a concepção de que os gastos com a educação são vistos como despesa e não como investimento, como não refletem resultados imediatos, despertando pouco interesse para os governantes que estão no poder por tempo determinado.

No momento atual, observa-se a redução das funções do Estado com relação ao Ensino Médio. Esta lógica corresponde a um dos propósitos do neoliberalismo, que é o Estado Mínimo. O argumento utilizado reside no fato de que a educação é uma tarefa a ser executada por toda sociedade. Desta forma, de acordo com os interesses puramente econômicos, os organismos multilaterais em especial o Banco Mundial (BM), uma das principais fonte de financiamento da educação, tem priorizado a relação custo-benefício para definir o direcionamento do investimento em educação e a sua própria qualidade. Neste modelo, as escolas são consideradas empresas e, como tais, devem gerenciar os insumos, produzir recursos, e quando submetidas à concorrência, pretende-se que desempenhem seu papel ao menor custo possível.

⁴ Relativos à evasão, repetência e promoção.

Nessa lógica, estabelecem-se “medidas de contingenciamento” que visam a eficiência máxima do gasto público. Como exemplo, pode-se observar o aumento do número de estudantes por turma (enturmação), em termos financeiros, ao duplicar o tamanho da turma, reduz o gasto anual por aluno e o número de profissionais da educação em cada unidade escolar. Outro exemplo, que vem acontecendo na rede estadual no estado do Rio Grande do Sul, são as classes multisseriadas, ou seja, uma única professora atende duas ou mais turmas num mesmo espaço-tempo, com o mesmo custo para os cofres públicos.

4.1.3 A partir dos anos 2010: Década em curso

O Brasil segue produzindo políticas educacionais em conformidade com os organismos multilaterais que, em maio de 2015, realizaram importantes discussões internacionais no Fórum Mundial de Educação realizado em Incheon na Coreia do Sul, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com a participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, entre outros organismos internacionais ligados ao meio ambiente, ao movimento pela paz e a proteção aos refugiados. Naquele momento, foi analisado o progresso alcançado para atingir os objetivos de EPT desde 2000 e avaliados os futuros desafios da educação. A partir dessa reflexão, foi estabelecida uma agenda universal, tendo como principal objetivo garantir que os objetivos e metas sejam alcançados.

A Declaração de Incheon demonstra o compromisso assumido com os objetivos educacionais que vinham sendo discutidos em diversas partes do mundo, com o intuito de elaborar uma agenda para orientar a educação pós-2015. Todas as discussões foram conduzidas pela UNESCO, citada pela Declaração de Incheon como a agência especializada da Educação na ONU, com apoio de diversos órgãos multilaterais. Um dos acordos mais significativos na elaboração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), foi o Acordo de Mascate realizado em Omã em 2014 em que foi elaborado o ODS proposto 4 que estabelece que os países devem: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. A Declaração

de Incheon “constitui o compromisso da comunidade educacional com a educação 2030 e a agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030”. (UNESCO, 2015).

Em consequência desse Fórum e, também, da Conferência Rio+20 (2012) que discutiu a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, foram anunciados na sede da ONU em Nova York em setembro de 2015, os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em que a ONU também se comprometeu com a plena implementação da Agenda 2030 que contém 17 objetivos e 169 metas a serem atingidas até 2030. Uma Agenda com chamada universal para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade.

De igual natureza, com um esforço coletivo foi adotado o Marco de Ações da Educação 2030, evento facilitado pela UNESCO que aconteceu em novembro de 2015 em Paris. O documento estabelece metas e estratégias para implementação do ODS4, um dos 17 objetivos que está diretamente relacionado à Educação.

Com as mesmas características a Declaração de Buenos Aires, E2030, realizada em Buenos Aires no mês de janeiro de 2017, reafirmou que:

[...] la educación es un derecho humano fundamental de toda persona, y la base para la realización de otros derecho. La educación es una condición esencial para la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento socioeconómico, el trabajo digno, la igualdad de género, la prevención de la discriminación en todas sus formas, la ciudadanía responsable, la salud y le bienestar. (UNESCO, 2017, p. 8).

Essas discussões e acordos internacionais trazem influência e consequência às políticas educacionais brasileiras. Nesse contexto, o Brasil elaborou e está implementando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, além de definir padrões curriculares em nível nacional, também adverte para a relevância em relação aos contextos locais e o maior envolvimento e participação dos jovens e pais nas decisões da escola, sem deixar ninguém para trás. (MEC, 2018a).

Tal visão, com base nos direitos humanos e dignidade, justiça social, diversidade cultural e responsabilidade compartilhada, está alinhada com a Agenda 2030, documento que trata da implementação do ODS4 como garantia de educação em que “[...] todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades compartilhada, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (UNESCO, 2015, p. 26).

Essa Agenda Educacional 2030 tem foco na “[...] inclusão e equidade para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás” (UNESCO 2015, p. 25), com forte atenção àqueles em situação de vulnerabilidade para que possam gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos. Nesse contexto, as políticas públicas na área da educação brasileira refletem a orientação dos organismos internacionais, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 - Propósitos educacionais: influência da globalização

(continua)

DIMENSÕES	INTERNACIONAL ODS4 – Paris 2015 Agenda 2030	REGIONAL ODS4 – Buenos Aires 2017 E2030 Declaração de Buenos Aires	NACIONAL BNCC – Brasil 2018 Base Nacional Comum Curricular	ESTADUAL RCG- Referencial Curricular Gaúcho – Rio Grande do Sul 2018
Educação	Inclusão e Equidade Educação primária e secundária completa, gratuita, justa e de qualidade, inclusiva e igualitária ao longo de toda a vida para todos.	Enseñanza primaria y secundaria gratuita, equitativa de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida garantizando la inclusión de las personas com discapacidad.	Balizadora da qualidade da educação, buscando afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade. Construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva	Direito humano fundamental. Processo em constante transformação. Dever compartilhado entre a família, a sociedade e o estado. Qualidade, equidade e superação das desigualdades
Cultura	Educação intercultural Instalações físicas apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.	Educación multicultural com énfasis em la educación emn lengua materna, el apredizaje de uma segunda lengua.	Formação integral. Valorizar a diversidade de saberes, as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais	Formação integral dos sujeitos: social, cultural, ético e cognitivamente. Desenvolvimento global do estudante

Quadro 4 - Propósitos educacionais: influência da globalização

(continuação)

DIMENSÕES	INTERNACIONAL ODS4 – Paris 2015 Agenda 2030	REGIONAL ODS4 – Buenos Aires 2017 E2030 Declaração de Buenos Aires	NACIONAL BNCC – Brasil 2018 Base Nacional Comum Curricular	ESTADUAL RCG- Referencial Curricular Gaúcho – Rio Grande do Sul 2018
Aprendizagem	Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. Flexibilização da aprendizagem.	Aprendizaje activo, contextualizado, transferible y autónomo Desarrollo uma sociedade inclusiva y harmoniosa.	Patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Aprendizagem espiralada-cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais. Flexibilizar o processo de aprendizagem. Atenção as diferentes experiências de vida de cada um. Valorizar o conhecimento e desenvolver habilidades, atitudes e valores.
Minorias	Estratégias focadas nas minorias Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação, o acesso a condições de qualidade para pessoas vulneráveis, portadores de necessidades especiais, populações indígenas, crianças em situações de vulnerabilidade.	Aún quedan brechas educativas que afectan particularmente a los grupos más vulnerables	Promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza..	Atuação democrática, cooperativa, colaborativa

Quadro 4 - Propósitos educacionais: influência da globalização

(conclusão)

DIMENSÕES	INTERNACIONAL ODS4 – Paris 2015 Agenda 2030	REGIONAL ODS4 – Buenos Aires 2017 E2030 Declaração de Buenos Aires	NACIONAL BNCC – Brasil 2018 Base Nacional Comum Curricular	ESTADUAL RCG- Referencial Curricular Gaúcho – Rio Grande do Sul 2018
Participação	Protagonismo dos estudantes Participação dos jovens e pais em tomadas de decisões – informadas e planejadas - associada ao sucesso.	Participación activa de la comunidade educativa. Desarrollo de las habilidades del siglo 21, teniendo em mente las necesidades y deseos de los jóvenes de la región.	Apropriar-se de conhecimentos e experiências, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia e consciência crítica.	Aprendizagem por meio da participação, mediação e interatividade, problematização e produção própria dos estudantes.
Contexto	Relevância do contexto	Visión a largo plazo que contextualice las realidades nacionales y locales.	As aprendizagens devem ser assegurada ao estudantes de diferentes contextos.	Respeitar os contextos, as características locais competências e habilidades

Fonte: Elaborado pela autora, com base em (UNESCO, 2015; 2017); (BRASIL, 2018a) e (RS, 2018).

Portanto, são propósitos educacionais a serem alcançados nos próximos anos com vistas ao mundo globalizado: educação de qualidade, inclusiva e equitativa, garantia de aprendizagem ao longo da vida, valorização dos conhecimentos historicamente produzidos bem como as experiência de vida buscando desenvolver habilidades, valores e atitudes para colaborar na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva que valorize as minorias e as diferentes culturas por meio da participação ativa influenciada pelo contexto em que os estudantes estão inseridos,

Nessa perspectiva, o Brasil implantou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a política mais significativa da década em curso, que estabelece metas para o enfrentamento dos desafios educacionais. Conforme Quadro 5, verifica-se um panorama de apenas dois dos seis objetivos universais da Educação para Todos, propostos em 2000, os quais deveriam ser cumpridos em um período de quinze anos. Os seis objetivos da Educação para Todos visavam atender as necessidades de educação de todas as crianças, jovens e adultos no período entre 2000 e 2015.

Observa-se que no Brasil o PNE reflete a intenção de se alinhar aos objetivos universais, porém, conforme é demonstrado no acompanhamento do PNE, muitas metas não se concretizaram e o referido Plano de Educação foi “esquecido” pelos governos Temer e Bolsonaro, desde 2016.

Quadro 5 - Relação dos Objetivos EPT, Metas do PNE e Acompanhamento do PNE

Objetivos – Educação Para Todos	Metas do PNE	Acompanhamento
3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.	1. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17;	84,3%
	10. Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional;	0,5%
	11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio;	34,29%
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos	6. Oferecer educação em tempo integral na Educação Básica em, no mínimo, 50% das escolas públicas;	40,1%
	17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente;	52,5%
	18. Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino tomando como referência o piso salarial nacional profissional.	Não é possível desenvolver um indicador que permita o acompanhamento desta meta.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em UNESCO (2008); Brasil (2014a; 2014b; 2018f).

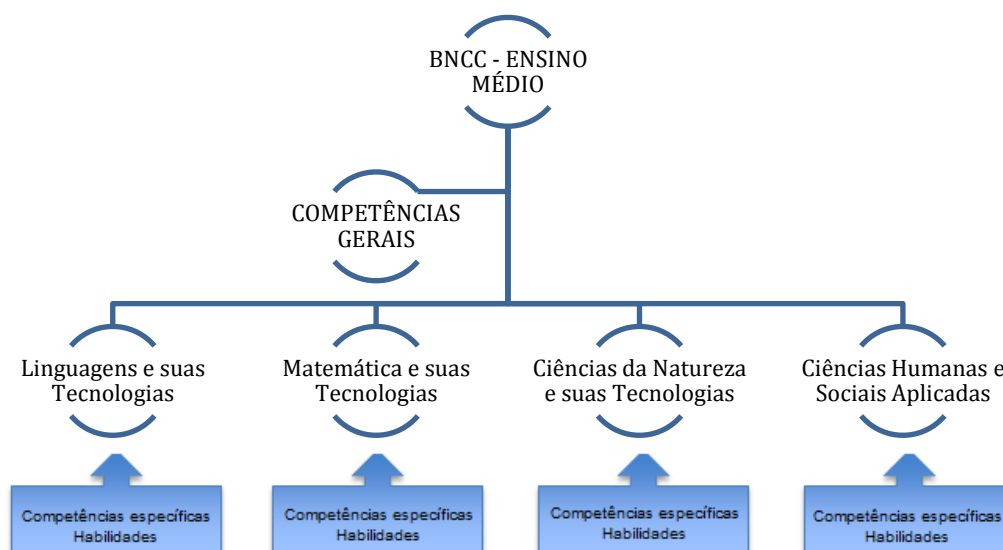
Observando o monitoramento referente a algumas metas do PNE, relacionadas a melhoria da qualidade da educação dos jovens, percebe-se que há muito a ser feito para que o objetivo de uma educação igual e de qualidade para todos seja atingido

O Brasil, assim como outros países considerados emergentes, permite a influência de organismos internacionais, construindo políticas educacionais

alicerçado nas políticas neoliberais, tendo em vista a importância que a educação assume como canal de construção de hegemonia dos princípios capitalistas. Porém, organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial, ancorado no neoliberalismo, vêm impondo o cumprimento de metas que implicam na construção de Políticas Públicas de atendimento às áreas social e da educação em troca de financiamentos de projetos.

Mantendo esse alinhamento global, foi produzida a Base Nacional Comum Curricular, documento que determina os direitos de aprendizagem de todo aluno cursando a Educação Básica no Brasil; traz as 10 Competências Gerais que opera como um fio condutor. No Ensino Médio a BNCC está organizada em quatro áreas do conhecimento de acordo com a determinação da LDB. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas da área para serem promovidas ao longo dessa etapa e, a cada uma das áreas, é relacionado um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC aos estudantes do Ensino Médio. Na Figura 20, apresenta-se a estrutura da Base para a etapa do Ensino Médio:

Figura 20 - Estrutura da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Elaborada pela autora, de acordo com Brasil (2018a).

De acordo com Lei nº 13.415/2017, as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática são detalhadas considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (BRASIL, 2017b).

Na Figura 21, encontram-se as principais competências para o EM, em acordo com a BNCC:

Figura 21 - Competências Gerais da BNCC



Fonte: Elaborada pela autora, de acordo com Brasil (2018a).

Entre as dez competências gerais da BNCC, destaca-se a competência 6: Trabalho e Projeto de Vida, conforme observa-se na Figura 21. Nessa competência o documento propõe:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da

cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018a).

Nessa perspectiva a competência 6 busca garantir, aos estudantes, ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida.

Já os currículos, na BNCC para o Ensino Médio, são compostos de uma formação geral básica com 1800 horas e itinerários formativos com 1200 horas, indissociável. Os itinerários formativos deverão ser estruturados a partir das áreas do conhecimento. Os mesmos terão quatro eixos estruturantes, conforme Figura 22:

Figura 22 - Itinerários Formativos – Eixos Estruturantes



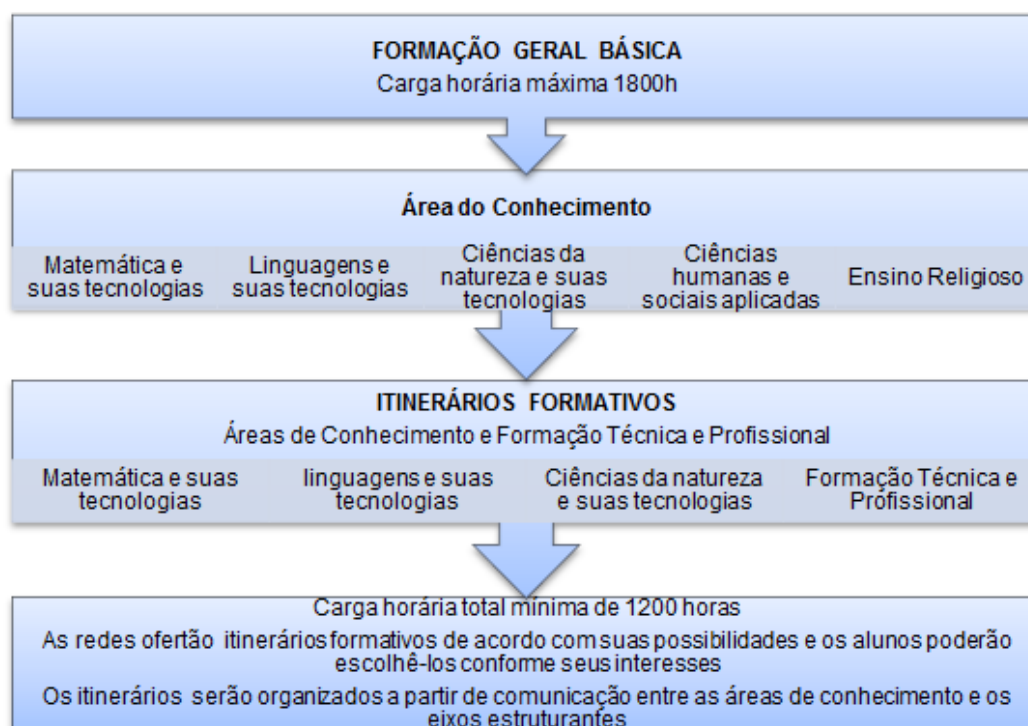
Fonte: Elaborada pela autora, de acordo com Brasil (2018a).

Para tanto, a escola necessita colaborar para que os estudantes consigam refletir sobre seus desejos e objetivos, aprender a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus

projetos presentes e futuros. Inclui a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões.

No estado do Rio Grande do Sul o novo Ensino Médio foi estruturado com base na BNCC, conforme Figura 23.

Figura 23 - Estrutura do novo Ensino Médio – SEDUC-RS



Fonte: Rio Grande do Sul (2019).

Para a efetivação da proposta a SEDUC-RS disponibilizou no seu site uma ferramenta de escuta onde serão realizados diagnósticos que terão impacto direto na elaboração dos itinerários formativos, que são as áreas de interesse dentro do currículo que podem ser escolhidas pelo aluno. O questionário será aplicado, em um primeiro momento, para as 300 escolas-piloto. Após o processamento desses dados, serão promovidas discussões junto à comunidade e escolas para a concretização das mudanças necessárias. (RS, 2019).

No entanto, observa-se que o próprio documento da SEDUC-RS, expresso na figura 16 que trata da estrutura do novo Ensino Médio – SEDUC-RS traz informações contraditórias: “[...] as redes ofertarão itinerários formativos de acordo

com suas possibilidades e os alunos poderão escolhê-los conforme seus interesses” (RS, 2019). Entende-se que os itinerários formativos serão ofertados de acordo com a que o estado disponibilizar sobre estrutura e recursos humanos e, os estudantes terão as opções de escolha associada às disponibilidades do estado.

Também, a SEDUC-RS destaca a importância de “[...] destinar uma carga horária específica para o desenvolvimento de projeto de vida logo no início da etapa, para que os estudantes tenham a oportunidade de exercer seu protagonismo desde o começo do Ensino Médio, a fim de evitar evasões” (RS, 2019).

Essa orientação aos jovens requer estar alinhada com a sociedade que, atualmente, realiza movimentos rápidos decorrentes de tantas incertezas em que a globalização toma os espaços internacionais, nacionais, regionais e locais e que as fronteiras se modificam aceleradamente; buscam-se políticas voltadas para a resolução dos problemas oriundos desse descompasso.

Nesse contexto, a escola persiste em manter-se em harmonia com as políticas públicas resultantes de diversas variantes: valores, ideologias, contextos e ética de seu formulador, por vezes desarticuladas quando não contraditórias à luz do governante que por ora propõe. Considerando que toda a política pública é intencional (CHRISPINO, 2016), a escola procura sempre balizar-se por diversas possibilidades de conexões, buscando o equilíbrio das diferentes forças advindas da sociedade.

Com o compromisso de auxiliar na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2012, atualizada em 2018, sob a égide da Resolução CNE nº 3/2018. Tais Diretrizes propuseram um Ensino Médio baseado na formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípio educativo e pedagógico; indissociabilidade entre educação e prática social; reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo entre outros.

Com o intuito de fortalecer as DCNEM foi implementado, nas instituições escolares, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, sendo que o Programa visou a formação docente em serviço e tinha como fio condutor a compreensão e o cumprimento das Diretrizes Curriculares. Inicialmente, tal Programa, sofreu grande

resistência tendo em vista que não houve o diálogo com os docentes, responsáveis pela implementação das ações no processo de ensino e de aprendizagem. Conduzidos pelas Universidades, os processos formativos do Programa foram sendo aceitos e geraram trocas de experiências entre os docentes e gestores do EM, ressignificando o processo de ensino e de aprendizagem não só para o aluno como também para o professor. Foi realizado durante um ano, sendo extinto pelo governo Temer, considerando o contingenciamento de recursos.

Outra política educacional voltada para o Ensino Médio, diz respeito à lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, Lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), criada, as pressas, por meio de Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) do governo Temer que assumiu a presidência em agosto de 2016, após o *impeachment* da Presidente Dilma.

A Medida Provisória gerou muitos debates e protestos, o que causou ocupações em escolas⁵ de vários estados no Brasil em 2016; motivo que adiou a aplicação do ENEM para parte dos inscritos.

De acordo com o texto aprovado, o ensino integral será implantado de forma gradual. As escolas terão o prazo de cinco anos para aumentar a carga horária das 800 horas anuais para 1.000 horas. Posteriormente, a carga horária anual deverá chegar a 1.400 mil horas, mas não há prazo estipulado para a meta.

A reforma vale tanto para escolas públicas quanto particulares. Para as públicas, está previsto um investimento do governo federal de R\$ 2.000 (dois mil reais) por aluno/ano. Terão direito ao repasse das verbas da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral as instituições que programarem o tempo integral a partir da publicação da lei. A prioridade será para as regiões com menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do Ensino Médio (ENEM).

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio está centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam

⁵ O movimento de ocupação nas escolas é uma ação desenvolvida pelos estudantes – especialmente do Ensino Médio – para ocupar fisicamente o espaço escolar. Através da ocupação destes espaços, busca-se obrigar o Estado a agir a respeito das demandas estabelecidas pelos estudantes. Disponível em: <<https://direitosbrasil.com/ocupacao-nas-escolas/>>.

tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. (BRASIL, 2018a).

Portanto, a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos. Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Com base na BNCC do ensino fundamental, o Rio Grande do Sul – RS, produziu o chamado de Referencial Curricular Gaúcho- RCG, elaborado por uma comissão de 22 professores representando a Secretaria Estadual de Educação e Cultura SEDUC/RS, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul - SINEPE/RS, para debater o novo currículo que traz mais assuntos regionais para sala de aula de forma a complementar a BNCC que orienta que instituições e redes de ensino se articulem para trabalhar conteúdos que valorizem história, cultura, raças, fauna e flora regionais. Os temas, chamados de diversificados, não devem constituir uma nova disciplina independente, mas aparecer em projetos transdisciplinares, sem carga horária mínima, visando proporcionar um conhecimento mais aprofundado da realidade local e criar um sentimento de pertencimento mais forte. Isso vai criar uma ligação mais próxima dessas crianças e adolescentes com essas localidades.

As discussões e a participação, que assim como em âmbito federal é muito criticada, no RS também foi bastante restrita conforme anúncio no site da Secretaria Estadual de Educação do RS – SEDUC/RS:

Chegou a hora de contribuir com a Versão Preliminar do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul!
A Consulta Pública do Currículo do nosso Estado estará aberta e ficará disponível para todos os profissionais da educação **entre os dias 27/08 a 02/09**. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, grifo nosso).

Como se pode observar o tempo que a consulta pública ficou disponível para as contribuições foi de apenas sete dias, incluindo o final de semana, nesse tempo dificilmente os docentes estiveram cientes dessa publicação e com tempo hábil para emitir sugestões e opiniões coletivas.

Esse projeto, RCG, deverá servir de parâmetro para o referencial do Ensino Médio. Assim a participação dos educadores apenas através de consulta disponibilizada na internet, caracteriza o tipo de participação de caráter colaborativo em que os sujeitos são chamados a contribuir, porém não tem o poder de decisão e tão pouco participa da elaboração e compartilhamento do poder, em que prevalece a igualdade entre as pessoas, cada um, com seu saber próprio, com suas expectativas, seus ideais, convergem para a construção de uma proposta comum. Para (GANDIN, 2000, p. 88), participação não é simplesmente presença, o compromisso de fazer algo, a simples colaboração, nem mesmo, a possibilidade de decidir alguns pontos de menor importância; “participação é aquela possibilidade de todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana”.

Percebe-se o desafio que ainda está por vir, sinalizado pelo pouco tempo, tendo em vista que o projeto está previsto para iniciar a implementação no ano de 2019, considerando que esta escrita aconteceu no final de 2018, o tempo, com certeza será um fator desfavorável a implementação das mudanças anunciadas.

4.1.4 Política Educativa: intencionalidades e decorrência dos movimentos

A política pública que, de acordo com seu conceito, visa atender a necessidade da coletividade, necessita emergir da sociedade e retornar a ela. Conforme aponta Chrispino (2016, p. 30): “[...] a sociedade democrática, no exercício livre do voto, escolhe os dirigentes do poder legislativo e executivo como seus representantes, e esses produzem políticas públicas que retornam ao cidadão na proteção e execução dos seus direitos”, o que, na prática, nem sempre ocorre.

Assim sendo, são diversos os atores envolvidos na formulação das políticas públicas, todos com distintos interesses e, por isso, é importante fazer parte de um sistema formando um todo desde a intencionalidade, o planejamento, o financiamento, os indicadores de processo e de resultados, a execução até a

avaliação. Espera-se que sua formulação esteja pautada em princípios éticos, legais e administrativos, permeada de transparência para que a sociedade, a quem se destina, entenda o que essas políticas propõem, para que e quais os impactos esperados.

Tendo em vista ser de interesse público, a formulação de políticas públicas deve obediência a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que já traz a garantia de princípios gerais do direito: princípio legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência. Na mesma direção, a formulação das políticas públicas transparentes requer atender a cinco elementos destacados por Chrispino (2016): competência, finalidade, forma, objeto e motivo. Sempre atentando para o vínculo da política com o interesse da coletividade buscando analisar o impacto, a eficiência, a eficácia e a efetividade da política, para a sociedade. Assim, entende-se que para obter o efeito satisfatório, a política pública precisa ser avaliada, analisada e também deve sofrer algum tipo de controle.

Como os estudos sobre política pública, no Brasil, são muito carentes de informações, também, a avaliação, a análise e o controle são igualmente superficiais. No entanto, é prudente refletir que a avaliação das políticas públicas, que não são neutras, e os critérios utilizados pelos avaliadores poderão estar afetados por valores e ideologias dos elementos que realizarão a avaliação.

Na mesma medida, a análise das políticas públicas estuda criticamente o processo que torna concreta a ideia formulada, também é alvo de grupos de interesses barganhando determinados privilégios em detrimento do real interesse público. Para Chrispino (2016, p. 136) é preciso aprimorar os estudos sobre avaliação das políticas públicas para não ficarmos “[...] a mercê de um sistema político que pode passar a acreditar – mais ainda – que tudo pode e que ninguém deve satisfação de seus porquês, de seus atos, suas omissões e de seus resultados”.

Atualmente, até mesmo os movimentos sociais que tiveram influência relevante nas pautas de políticas sociais, estão perdendo espaço por conta de governos liberais com viés mercadológico que toma como atribuição do governo o simples acesso escolar a todos e facultando a permanência e o sucesso aos estudantes, destacado por (MIRANDA, 2017) como desafio para a escola gerando a

chamada desigualdade educativa, tendo em vista que os estudantes chegam no nível secundário oriundos de diferentes níveis de aprendizagem.

Este fenómeno, que conformo circuitos escolares diferenciados y um sistema educativo altamente segmentado, se profundizó a la par de los crecientes niveles de desigualdades culturales y distributivas de recursos y oportunidades educativas. (MIRANDA, 2017, p. 36).

A complexidade da noção de políticas educacionais, no campo da teoria, necessita uma reflexão sobre seu conceito e objetivos, antes de adentrar no contexto em que as políticas são elaboradas e executadas e controladas. Assim sendo, política educacional se traduz num “[...] conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola”. (AKKARI, 2011, p. 12). Pode conter orientações para a tomada de decisão e está alicerçada nas demandas advindas da sociedade, porém necessita surgir a partir das demandas sociais que requerem ser discutidas, permeadas por diferentes interesses, elaboradas e implementadas nas instituições envolvidas.

As políticas educacionais estão atreladas ao sistema de governo e, não raro, fazem parte dos debates eleitorais, sendo constantemente discutidas, avaliadas e reformuladas de acordo com a ideologia política dos governantes, embora um dos objetivos mais recorrentes de uma política educacional sejam as necessidades socioculturais encontradas na sociedade.

Em decorrência desses movimentos, observa-se, especialmente, nas duas últimas décadas, a descentralização da educação como uma tendência mundial, que, se bem preparada, poderia aproximar a escola dos cidadãos com as tomadas de decisões no âmbito local e, assim, trazer maior flexibilidade na gestão democrática da educação, permitindo a participação efetiva da comunidade, em especial, com a parceria escola e família. No entanto, o que se observa na realidade é o desenvolvimento de políticas neoliberais que levam a redução do papel do estado e a transferência de responsabilidades à escola, trazendo concentração do poder de regulação e de controle ao Estado.

Mesmo verificando-se algumas vantagens da descentralização, as pesquisas apontam resultados incipientes. “[...] a eficácia da descentralização sobre o desempenho educacional ainda precisa ser comprovada”, afirma Akkari (2011, p. 43). O autor destaca como principal problema identificado, após a descentralização,

as desigualdades entre as regiões, com diferentes ritmos de aprendizagem, oriundos de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, provocando a fragmentação do ensino.

Com todo esse potencial inesgotável de demanda que a educação oferece ao mercado, não é por acaso o interesse da iniciativa privada em explorar essa fatia da economia de mercado, considerando que, determinados grupos, apostam na educação para buscar a ascensão social garantindo, aos investidores, alta lucratividade.

Já o governo, com viés neoliberal, situa a educação como ônus para o estado e não como investimento social, abrindo espaço para a mercantilização da Educação a partir da baixa qualidade da educação; homogeneização dos conteúdos, permitindo a privatização do mercado de materiais didáticos culminando com a perda do poder do Estado, entre outros fatores. (AKKARI, 2011).

Além da importação dos métodos, valores e conceitos oriundos do sistema empresarial, a iniciativa privada detém o comércio de equipamentos, livros didáticos, muitas escolas privadas oferecem, diretamente, os serviços educacionais, com o pretexto de auxiliar o estado a suprir a demanda, até mesmo pelo sistema de franquia que Akkari (2011) considera “[...] uma certa Mc’Donaldização da Educação que se instala com apostas de ganhos consideráveis”. Essa prática de privatização com caráter mercadológico, mais forte no ensino superior, em especial na educação a distância (EaD)

Porém, a flexibilização trazida também pela LDB no Art. 3º estabelece que: “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]”. (BRASIL, 1996). Permitindo o investimento do setor privado das mais diferentes formas como através de ONGs, bolsas de estudos ou aquisição de vagas, determinados grupos a aquisição de plataformas de ensino para a educação à distância e, mais recentemente, o apostilamento, reduzindo sobremaneira a autonomia dos docentes e diminuindo a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, tornando o ensino padronizado e rígido desconsiderando o contexto local. Nesse sentido, pesquisas apontam que “[...] o Brasil gastou mais com o aluno originário de uma classe mais favorecida em relação ao aluno proveniente de uma família carente” (AKKARI, 2011, p. 79).

Por outro lado, a escola pública vem sendo responsabilizada pela gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros em paralelo com a prestação de contas, que, segundo Akkari (2011, p. 86), serve para “[...] ajudar os atores do sistema educacional a se ajustarem de maneira contínua a um ambiente em constante evolução”. Porém, na prática a operacionalização dessa prestação de contas manteve-se apenas pela aplicação de testes e provas padronizada para todas as diferentes regiões brasileiras compostas por desiguais culturas e condição socioeconômica. Como exemplo, se tem a avaliação de larga escala advinda de Políticas Educacionais voltadas para analisar os padrões educacionais⁶, que representa o esforço para garantir a qualidade e a melhoria das atividades pedagógicas desenvolvidas. Esse formato de medir o desempenho traz à tona os indicadores comparativos em nível nacional e internacional.

Assim, o governo implementa políticas descentralizadas, porém, controla e regula por meio de avaliações de larga escala e de currículos padronizados, como observa-se no Ensino Médio: o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM⁷, além de avaliar os estudantes ao final do Ensino Médio também controla os conhecimentos que serão trabalhados, nas escolas, através da Matriz de Referência do Enem, que oferece os conteúdos que devem ser trabalhados na sala de aula.

Observando o fluxo das políticas educacionais em âmbito macro e micro que vem sendo implantadas nas escolas, entende-se que nem sempre apresentam respostas relevantes, tendo em vista a desarticulação com o contexto escolar e a formação continuada do docente, desprezando a influência do professor sobre a aprendizagem construída a partir das relações estabelecidas entre professor e estudantes no cotidiano da sala de aula. (MAZZARDO, 2016).

Conforme já mencionado, as políticas educacionais das últimas décadas emergem de movimentos internacionais, em nome do desenvolvimento da economia global, com foco na descentralização e na privatização considerando o melhor custo-benefício para o Estado.

⁶ Padrões educacionais – conhecimentos básicos que os alunos devem adquirir em um determinado nível escola. (AKKARI, 2011)

⁷ ENEM- Exame criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da Educação Básica. Utilizado também como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma vaga no ensino superior. (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, a educação, vista como instrumento no processo de formação social do Estado, sofre com a descentralização das responsabilidades e a centralização do controle, influenciado, ainda, pelo cenário educacional internacional com foco em resultados relevantes e a corrida para medir o desempenho dos estudantes.

Na mesma medida que reconhece a importância dos contextos na atuação das políticas educacionais, no momento de sua elaboração, os governantes, desconsideram fatores como restrições, pressões e influências locais, introduzindo as políticas em ambientes com infraestruturas diferentes, histórias específicas, perfil pessoal, situações orçamentárias distintas, desafios de aprendizagem, dificuldades comportamentais e situação sócio cultural e econômica ímpar interação com as políticas na escola.

Diante disso, constata-se que o contexto precede a política e, portanto, as políticas requerem ser contextualizadas, discutidas no contexto onde serão inseridas antes de sua elaboração. “Textos de pesquisa em Política Educacional, raramente transmitem qualquer sentido do ambiente construído a partir do qual são extraídos os dados ou os recursos financeiros e humanos disponíveis, a política é desmaterializada”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36).

O contexto é um fator de grande relevância na mediação das Políticas Educacionais considerando que as escolas são únicas, embora semelhanças aparentes, o contexto é sempre muito específico, além de todos os fatores já descritos, outro fator que contempla especificidades contrastantes são a forma de gestão das questões emocionais em termos de confiança, gerência, transparência, capacidade de diálogo. Essas questões afetivas podem amortecer ou não o impacto das políticas na escola.

No que se refere à regulação e a medição através de exames, observa-se a intenção, o Plano Nacional de Educação (2014) que demonstra claramente, entre outras estratégias:

Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio [...] incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da Educação Básica, bem **como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas.** (BRASIL, 2014a, grifo nosso).

Também, é clara a projeção no PNE como estratégia para melhorar o desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, passar dos 438 em 2015 para 473 em 2021. Para tanto pretende:

Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014a).

Percebe-se que a preocupação, por parte dos governantes, recai sobre os resultados e transfere para os professores, por intermédio das práticas pedagógicas, a responsabilidade pelos resultados.

Visivelmente as avaliações externas, a exemplo do ENEM, para o Ensino Médio, estão em desconformidade com os anseios de uma sociedade mais justa. No Brasil a profunda desigualdade persistente e as ascensões sociais são muito voláteis. Para criar uma sociedade com distribuição mais justa, é preciso garantir educação de qualidade principalmente para os mais pobres. É injusto aplicar uma prova igual para diferentes contextos socioeconômico e cultural, até mesmo no momento de realização das avaliações se observa as desigualdades. Alguns participantes realizando a avaliação em ambientes confortáveis, com ar condicionado, por exemplo, enquanto outros realizando a prova em salas muito quentes, sem se quer um ventilador funcionando, num período de cinco horas, diminuindo sobre maneira a capacidade de concentração.

4.2 JUVENTUDES NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA

A gestão democrática do ensino público vem sendo mencionada nos marcos legais desde a CF de 1988, logo em seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014a), como sendo um dos princípios

da educação em que os sistemas de ensino devem definir as normas de acordo com as suas peculiaridades.

Observa-se que no Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, a qual trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras.

Para Lopes (2011) é necessário entender a escola como *lócus* de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida, destaca ainda que a resistência está vinculada ao compromisso com a emancipação. Também, defende a emancipação a partir dos estudos do cotidiano daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores e a partir daí pensar a emancipação.

No Rio Grande do Sul, a Gestão Democrática do Ensino Público foi instituída pela Lei nº 10.576 em 1995 (RIO GRANDE DO SUL, 1995), antes mesmo da LDB-96, considerando a vasta legislação, denota-se a importância da implementação da Gestão democrática para a qualidade do ensino, porém, a materialização desse princípio, enquanto prática concreta situa-se entre os desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, no cotidiano da escola verifica-se que a gestão praticada nas instituições educacionais ainda se encontra culturalmente fundamentada na racionalidade técnica, ou seja, a escola por vezes é reprodutora de saberes produzidos por especialistas, expressando o interesse de tal, com visível hierarquia profissional onde cada um tem seu lugar demarcado.

Corroborando com Freire (1986) que afirma que a educação libertadora contribui para a transformação social, mas que se move pelos espaços fora da sala de aula, “[...] a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou se organizar para adquirir poder”. (p.27) No momento em que os atores educacionais acreditam na educação libertadora, transformando os estudantes em agentes críticos, percebem que ela acontece na sociedade em geral.

Além disso, os gestores não realizam formação adequada ainda que a lei da Gestão Democrática faça parte do cotidiano das escolas a mais de 20 anos. Isso é

um fator de entrave para sua efetivação que, conforme se observa na escola ainda tem um longo caminho a percorrer, mesmo considerando que a democracia, em si, é um processo difícil de ser medido.

O desafio maior da escola deveria estar centrado nas condições para que o educando queira aprender, tendo em vista que ele só aprende se quiser e não centrado no ensino já que ninguém ensina o sujeito que não quer aprender. (PARO, 2016).

Lück (2013) destaca que democracia e participação são termos inseparáveis, embora não seja possível realizar a democracia sem a participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Assim tem-se um significado limitado de participação. Porém, nota-se que a gestão democrática na escola ainda tem sido exercida como forma de controlar o trabalho do outro, se esquece o trabalho fim que deveria ser a produção do sujeito com autonomia intelectual, reflexivo e crítico, se utilizando dos conteúdos para propiciar condições, aos educandos, de apropriação dos conhecimentos, da cultura produzida historicamente.

Na gestão democrática da educação, o diretor em especial tem sido vítima do sistema, tendo como principal função, inerente ao cargo, a organização administrativa com inúmeras atividades voltadas tanto ao controle orçamentário; resultados de avaliações externas, quanto recursos humanos. Não raro ouve-se comentários dos estudantes do IEEVD sobre a não presença da direção no cotidiano deles, tamanho o envolvimento da mesma com tarefas que exigem atenção com prazos e diversos formulários de prestação de contas.

Assim, o Ensino Médio vem sendo discutido por autores contemporâneos considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que busca efetivar a democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, em particular para aqueles que só têm na escola pública como espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual, como preconiza a LDB 9.394: “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Também, é constatado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que:

Art. 6º - [...] I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; [...] (BRASIL, 2018c).

A formação integral, que mesmo estando expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ainda é um desafio para a escola formar cidadãos conscientes, reflexivos, autônomos, com capacidade de tomada de decisão.

O diretor está, pretensamente, com todo o poder e autonomia em suas mãos, porém, em virtude de sua responsabilidade de cumprir a legislação e manter a ordem na escola, acaba se constituindo em mero preposto do Estado. Essa autonomia lhe é cerceada na medida em que não tem participação nas decisões em escalões superiores além da precariedade das condições de trabalho. "O problema da escola pública, no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos". (PARO, 2016, p.16).

Para pensar uma escola acolhedora, com significado para os estudantes, enfim uma escola transformadora, considerando que só se faz educação quando acontece a transformação, é necessário alicerçar suas decisões junto com a comunidade escolar, organizando-se para atender os interesses desses elementos às quais essa transformação favorece.

Essa participação efetiva da comunidade nas decisões da escola vem sendo defendida por Paro (2016, p. 19) quando pensar a escola participativa "[...] no sentido de que aceita a necessidade ou a imprescindibilidade da participação efetiva dos trabalhadores nas decisões que dizem respeito à educação de seus filhos". Assim, entende-se que a participação da comunidade escolar nas decisões das ações educacionais dando identidade a escola, necessita ser a premissa da escola que pretende ser identificada como transformadora.

Nessa lógica, o papel do orientador educacional é relevante na contribuição para a formação do indivíduo como um todo. Para Libâneo (2001, p. 06), o "Orientador Educacional cuida do atendimento e do acompanhamento dos alunos e também do relacionamento escola-país-comunidade"; não só orienta os comportamentos e atitudes dos jovens, mas, também acolhe, ouve e ajuda-os a entender seu espaço dentro da escola e no mundo.

Diversos teóricos propõem um trabalho baseado no diálogo e na significação

dos conteúdos para a vida em sociedade, contrapondo-se a simples reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados. Freire (1987) propõe procedimentos capazes de integrar a escola com o mundo da vida do sujeito. Assim, construir a cidadania, equivale a busca pela emancipação, essa construção não se dará em meio a relações verticais, com eixo autoridade-submissão a partir de uma ordem já estabelecida.

A diversidade cultural manifestada pelas juventudes no IEEVD precisa ser considerada e não apenas as prescritas pela hegemonia dominante. Observa-se em Sacristán (2002) uma importante função da escola como sendo a de ordenar as informações disponíveis, conduzi-las reflexivamente, capacitando os estudantes para sair da cultura em que estão imersos, poder estudá-la, refazê-la e melhorá-la, pois entende que cultura é um patrimônio de todos e que pode ser melhorado.

Essa organização passa pela construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), instrumento que dará concretude a gestão democrática da escola. Para Veiga (1995) o Projeto Político-Pedagógico deve ser elaborado e acompanhado ao longo do processo educativo da escola, por todos os envolvidos. “É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (p. 1), buscando ordenar os rumos do processo educacional, tanto ao nível de sala de aula, quanto da escola como um todo, sendo, portanto, um processo amplo que envolve dimensões como: a estrutura organizacional da escola, currículo, tempo escolar, processos de decisões, relação de trabalho e avaliação.

Porém, Fonseca (2013) ressalta que apesar da relevância conferida ao PPP, a comunidade escolar desconhece seu alcance, não ficando claro, na maioria das vezes, seus limites e suas finalidades.

Dayrell e Carrano (2014) propõem uma reflexão sobre os jovens, sujeitos de saberes com experiências e desejos próprios, que chegam à escola: “[...] se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo” (p. 104). A partir dessas considerações consideram o termo juventudes como apropriado de ser utilizado, tendo em vista as diferentes culturas que reúne a condição juvenil.

Em análise da atual LDB, Kuenzer (2006) destaca a importância de a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à práticas sociais já que, em

seu primeiro capítulo, a LDB, defende a educação como totalidade superando os limites da escola tendo em vista envolver relações sociais e produtivas.

Nessa perspectiva, é fundamental que a escola efetive a participação da comunidade escolar no processo de construção do PPP considerando a gestão democrática como instrumento legal que favorece essa articulação escola-comunidade, atentando para uma escola que atenda aos interesses dos envolvidos no processo educativo. Sempre com atenção aos padrões de qualidade a serem alcançados que, conforme Paro (2016, p. 127), a escola necessita pensar numa estrutura administrativa que:

[...] propicia a realização dos fins sociais da educação, favoreça a participação em sua gestão dos diferentes grupos e pessoas envolvidas nas atividades escolares, deixando-se perpassar pela sociedade civil em sua função de controle democrático do Estado.

Dessa forma, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), os gestores poderão oportunizar uma gestão democrática que viabilize a participação dos envolvidos no processo educativo de maneira que a escola construa sua própria identidade. Na perspectiva de educação com qualidade social, Carrano (2014) propõe a aproximação da escola com seus sujeitos através de práticas pedagógicas condizente com o contexto em que estão inseridas as novas demandas do Ensino Médio, respeitando as identidades juvenis.

Assim, visando auxiliar na construção de um cidadão consciente em relação ao mundo em que vive como Orientadora Educacional da escola, procuro agir como mediadora no processo ensino e aprendizagem do aluno, auxiliando, orientando e articulando a relação entre o projeto de vida e o convívio com o meio, mobilizando sentimentos de pertencimento.

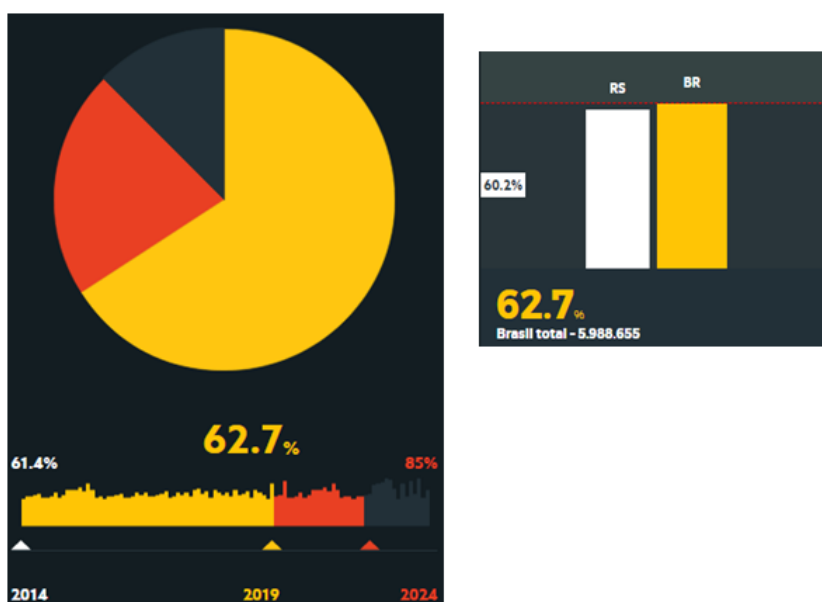
Para Josso (2010a, p. 42): “O sentimento de pertença se constrói pelo conhecimento progressivo da história mítica do grupo”. Para tanto, o orientador constitui-se elemento essencial para auxiliar na construção do canal entre a escola e a comunidade escolar para buscar as histórias coletivas e individuais. Todavia, o sucesso dos estudantes é objetivo comum e compartilhado entre pais, estudantes e escola, coordenado e controlado pelos agentes do processo educacional.

O desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo e cultural) também está pautado no RCG (RS, 2018) destacando a relevância da

educação para o processo de emancipação como forma de inserção social, envolvendo educação escolar e extraescolar.

Conforme o relatório de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2018f). A meta 3 que pretendia universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos não alcançou seu objetivo. A mesma meta pretende elevar, até o final do período de vigência deste plano (2024) a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) ainda está longe de ser atingida, esses últimos cinco anos deverá acelerar o processo para alcançar a meta pretendida (Figura 24).

Figura 24 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul

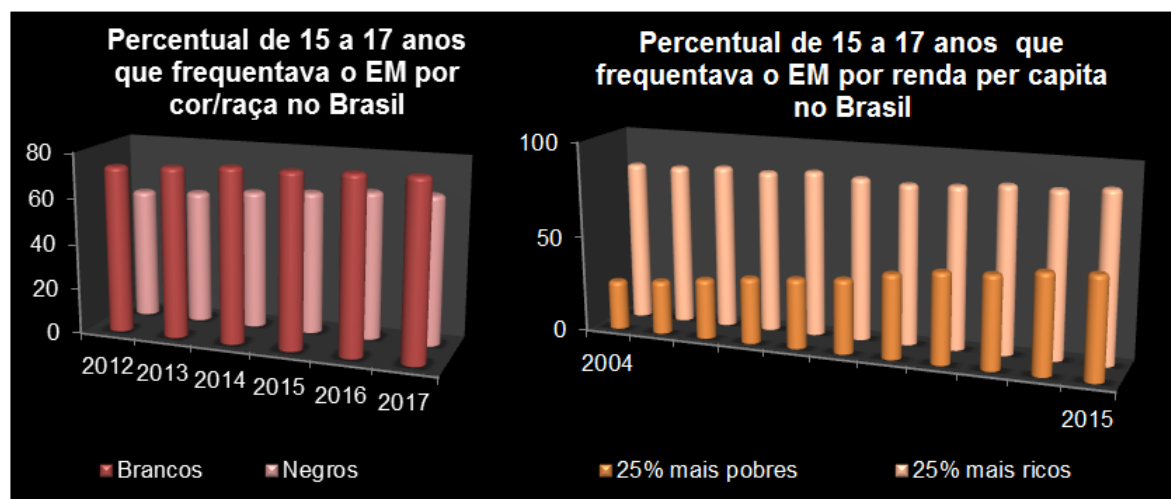


Fonte: IBGE/Pnad. Elaboração Todos Pela Educação.

Ao tratar do atendimento escolar aos jovens de 15 a 17 anos de idade, a meta 3 prioriza integrar a adequação idade-ano escolar estabelecendo que, pelo menos, 85% dos jovens estejam matriculados no Ensino Médio até 2024. Observando a Figura 24 nota-se que o Rio Grande do Sul tem o desafio ainda maior, pois está abaixo da média brasileira.

Nesse sentido, o relatório de monitoramento das metas do PNE aponta que o Brasil alcançou, em 2017, a marca de 70% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio ou que haviam concluído essa etapa de ensino. (BRASIL, 2018f)

Gráfico 6 - População que frequentava o Ensino Médio



Fonte: Brasil (2018f). Elaborado pelo Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2004 a 2017). Adaptados pela autora.

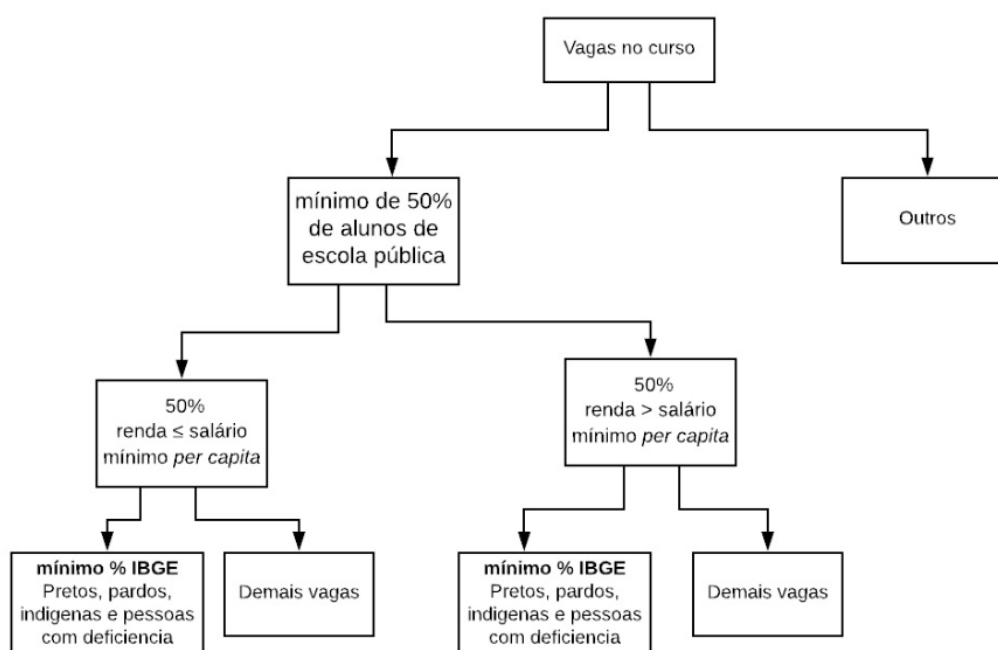
Verifica-se que, ainda, persistem as desigualdades raciais refletindo as diferenças nas oportunidades de sucesso educacional. Já, quanto ao desempenho dos jovens de diferentes rendas domiciliar *per capita*, embora se observe um desempenho expressivo entre os mais pobres no período de 2004 a 2015, a desigualdade ainda é imensa.

Certamente, a redução na desigualdade entre negros/brancos e pobres/ricos se deve a Política Pública do governo federal, chamada lei das cotas que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Estas serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012).

As vagas distribuídas, conforme a Figura 18, revelam que metade das vagas oferecidas nas Instituições Federais são reservadas aos estudantes provenientes da escola pública e esses 50% são reservadas considerando a renda familiar; a partir da renda são reservadas as cotas étnico raciais. Isso demonstra a intenção de

diminuir as desigualdades que, no Brasil, ainda é um grande desafio, mesmo o acesso ao ensino superior estando legalmente instituído através das cotas. Observa-se que ter o acesso não significa que essa demanda conseguirá a vaga, existem muitos outros fatores que influenciam o ingresso. Porém, há de se admitir que a institucionalização das cotas é um grande avanço para diminuir a desigualdade. Na Figura 25 encontra-se os procedimentos de ingresso conforme a legislação sobre as frações das cotas.

Figura 25 - Procedimento de aplicação da Lei nº 12. 711/2012 sobre o ingresso nas Instituições Federais de Ensino



Fonte: Elaborado pela Autora, com base em Brasil (2012).

Tais benefícios do acesso ao ensino superior tornaram ainda mais desafiador o Ensino Médio, que sofre com a desigualdade de condições de permanência e sucesso, embora preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) que normatiza:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Porém, a garantia do acesso ao Ensino Médio não é suficiente para permanecer e ter sucesso. Como observa-se no Gráfico 6, as condições socioeconômicas são um fator de entrave na redução das desigualdades.

Recentemente, comprovado no IEEVD, por ocasião das inscrições no Sistema de Seleção Unificada - Sisu⁸ e/ou Programa Universidade Para Todos - ProUni⁹, vários estudantes concluintes do Ensino Médio não tiveram condições de realizar a inscrição, via internet, devido o congestionamento dos sites e a péssima qualidade de transferência de dados da internet dos equipamentos, em especial aos que residem no interior do município que contam apenas com o celular para acessar a internet.

Entende-se que mudanças, na educação, são necessárias, no Ensino Médio, em especial, tendo em vista os contextos plurais que foram estabelecidos nas escolas, embora a reforma, que ora está sendo implantada no Brasil, ainda careça de tempo para uma análise completa, diversos intelectuais, professores e pesquisadores da área de educação tem ressalvas quanto aos benefícios que ela trará para o Ensino Médio.

Este nível de ensino vem passando por contradições, em suas finalidades e estrutura curricular, a partir da LDBN/96.

1990 - 2000 - Formação de competências para o mercado

- ✓ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC;
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 15/98 e Resolução03/98) - da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Para Silva (2016, p. 5):

[...]os propositores desses Parâmetros e Diretrizes Curriculares recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada

⁸ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

⁹ ProUni - É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior.

do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mais restrita e restritiva do setor produtivo e do mercado de trabalho.

Observa-se que o texto dos documentos demonstra o interesse em uma formação por competência, sem discussão adequada com os responsáveis pela implementação das orientações, os professores, assim como, sem a clareza sobre os conceitos inerentes ao termo competência.

2011- 2012 - Bases na formação humana, conceituais e prescritivas bastante diversas das anteriores

- ✓ Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Essas novas Diretrizes encontram-se definidas no Parecer 05/2011 e Resolução 02/2012 do Conselho Nacional de Educação.

As novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio,

[...] considera a juventude em sua multiplicidade e diversidade e amplia o sentido e finalidade da sua formação que, para além do preparo técnico ou propedêutico, almeja a condição de uma formação humana integral, isto é, completa, crítica e autônoma. (SILVA, 2016, p. 8).

Essas diretrizes tem como fundamento a formação integral do sujeito, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

2012 – 2018 - Recoloca em outras bases as finalidades e modos de organização do Ensino Médio.

- ✓ No mesmo ano em que é homologado o documento das novas Diretrizes, foi criada a Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), da qual resultou no Projeto de Lei (PL 6.840/2013) que culminou com a lei nº 13.415/2017, lei da reforma do Ensino Médio que alterou a LDB, Para Silva (2016), “esse cenário evidencia o Ensino Médio como campo de disputa”. (p. 3).

A referida Comissão, responsável pela reformulação do Ensino Médio, foi surpreendida pela troca de governo condicionada ao impeachment à Presidente da República. Essa nova composição governamental, muito comprometida com o setor empresarial trouxe, para a legislação, as vozes de agentes articulados exclusivamente ao setor produtivo e aos seus projetos de educação e de escola.

A atual lei n. 13.415/2017 da reforma do Ensino Médio, Brasil (2017b), define uma nova organização curricular que contempla uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos, mais flexível, com oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A mesma lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, que será o momento para refletir sobre o que se deseja além de conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio. A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões.

Da mesma forma o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vai passar por uma reformulação até 2020. A maior prova do Brasil terá seu conteúdo adaptado ao Novo Ensino Médio. Parte da avaliação abordará aquilo que compõe a base comum do Ensino Médio, e parte do exame, a parte flexível, abordando tanto itinerário técnico quanto o itinerário formativo.

Para Silva (2016, p. 11) “[...] a opção para o ensino superior vinculada à opção formativa do estudante retoma o modelo da Reforma Capanema¹⁰ da década de 40 e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão”.

¹⁰ Reforma da Capanema - Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945) que consistia em um sistema organizado a partir de uma divisão econômico-social do trabalho, em que a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação. Essa reforma, de 1942, foi implantada sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>.

Entre tantas contradições e disputas o Ensino Médio necessita um olhar diferenciado destinado aos jovens que frequentam esse nível de ensino que igualmente são discriminados pela sociedade em geral. Com frequência, observa-se a deturpação da imagem do jovem, como sendo uma etapa de transição da infância para a vida adulta, assim Dayrell, Carrano e Maia (2014) mencionam que é comum o jovem ser visto pela sociedade como um “vir a ser” adulto, “o jovem é o que ainda não se chegou a ser” (p. 106). Esse comportamento da sociedade também é reproduzido nas escolas, por vezes sinto a indignação dos estudantes quando afirmam que se sentem invisíveis frente a determinadas situações.

Numa escola plural como o IEEVD não é difícil identificar jovens, em especial os jovens residentes em áreas populares, aliciados pelos traficantes, envolvidos em redes criminosas tanto roubo, drogas como também de prostituição. “É preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma nova classe perigosa a ser combatida”. (DAYRELL, CARRANO e MAIA, 2014, p. 108).

São grupos sociais vulneráveis que a escola precisa dar uma atenção especial, auxiliando com a orientação do projeto de vida, traçando estratégias possíveis alicerçadas nos próprios contextos, porém, com autonomia intelectual e dignidade que oportunizem fazer escolhas positivas.

Infelizmente, ter direitos assegurados na legislação não é garantia de proteção. Para o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a):

O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: I – etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; II – orientação sexual, idioma ou religião; III – opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Contudo, no cotidiano sabe-se que esse direito não lhe é assegurado na integralidade por isso a escola deve procurar, juntamente com a família, criar condições de alargar a proteção para esse grupo que está num momento muito significativo, o da incorporação na sociedade. Para Dayrell, Carrano e Maia (2014), p. 112:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos.

Nesse sentido, a juventude é parte de um processo que tem diferentes bases, que passa pelas construções históricas, territorialidades, condições sociais, diversidades culturais, diversidade de gênero dando contornos nas especificidades na e com a coletividade e não uma transição da infância para a vida adulta.

A educação escolar de qualidade vinculada ao acesso ao emprego são os grandes desafios da atualidade, em especial, mas não exclusivamente da juventude, para essa categoria social se aprofundam considerando os seus modos de viver as experiências presentes e projetar o futuro. É necessário entender que a escola não é somente um espaço de ensino-aprendizagem, mas é também um espaço de socialização fundamental para a juventude.

Embora a Secretaria Nacional de Juventude - SNJ, criada em 2005, tenha como objetivo formular, coordenar, integrar e articular políticas públicas para essa parcela da população, além de promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados às políticas juvenis, ainda são tímidos os esforços no sentido de inserir o jovem no debate da pauta nacional, especialmente quando considerada a juventude de origem popular e os fatores de gênero, cor, região de origem e moradia. Temas como o emprego, exposição à violência, formação escolar de qualidade continuam a demandar políticas públicas de grande alcance.

Como se pode constatar, empiricamente, na escola em que a pesquisa foi realizada, a grande maioria dos jovens chega aos 18 anos sem sequer saber, ainda, o que querem fazer, qual a profissão que irão seguir e como entrar no Mercado de Trabalho. Apenas alguns se inserem em programas específicos como o CIEE - Centro de Integração Empresa Escola é uma dessas instituições, do Sistema "S", que facilita o contato do adolescente que cursa o Nível Médio, com o seu primeiro emprego. É uma espécie de ponte para o estudante manter o primeiro contato com o Mercado de Trabalho. Mas, possivelmente por falta de comunicação, muitos estudantes não procuram esse caminho.

É necessário ter a visão da importância do início da carreira profissional, antes mesmo de lutar para entrar em uma Universidade. Muitos acabam desistindo do Curso Superior entre 20 e 22 anos de idade, sendo ainda mais difícil encontrar as oportunidades no mercado de trabalho, considerando que o mercado de trabalho

está mais exigente a cada dia e, mesmo no momento de crise que estamos passando, demandando pessoas mais bem preparadas para essas mudanças.

Para tanto, é fundamental conhecer a própria realidade, organizar estratégias para a construção do seu projeto de vida com vistas nos contextos de suas experiências e alinhamento dos contextos sociocultural e econômico do seu entorno, buscando fortalecimento da identidade.

5. ENGRENAGENS QUE COMPÕEM A TESSITURA DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO NO IEEVD

Figura 26 – Estudar a si mesmo, a arte mais difícil.



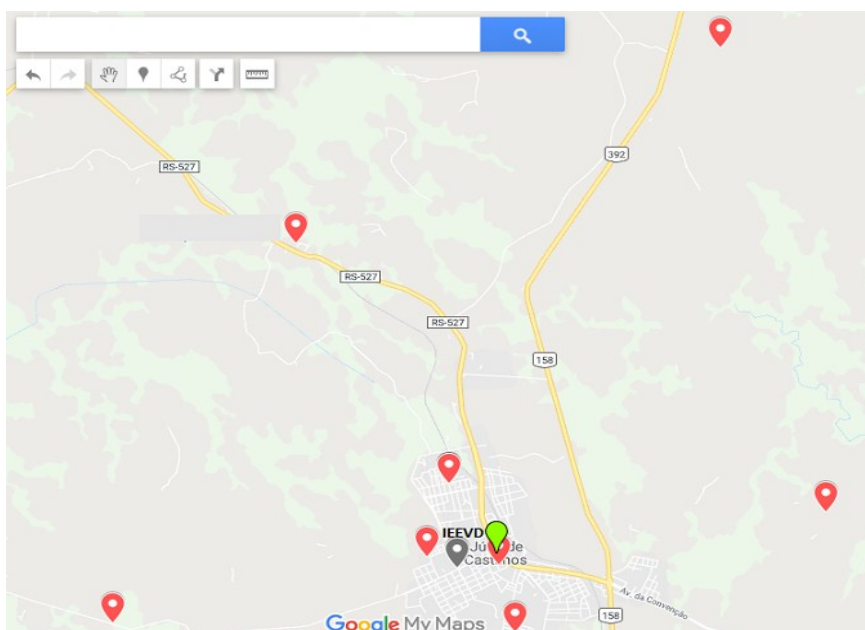
Fonte: Pereira (2017).

Iniciando a tessitura deste capítulo, que tem por propósito *reconhecer, a partir de experiências e possibilidades auto/trans/formativas mediatizadas por processo participativo e compartilhado, os principais saberes, representações e expectativas socioeducativas e culturais dos estudantes do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra – RS*, considera-se a produção de saberes e representações a partir de um processo de construção participativa e sua relação com a auto/trans/ formação socioeducacional. Sublinha-se a complexidade da constituição do indivíduo em distintos contextos que Delory-Momberger (2012, p. 523) atribui a diferentes relações:

[...] entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

Para melhor contextualizar os participantes do estudo apresenta-se na Figura 27, num primeiro momento o contexto geográfico de onde residem de todos eles:

Figura 27 - Cartografia geográfica dos participantes da pesquisa



Fonte: Google Maps elaborado pela Autora.

A renda familiar dos colaboradores está entre 1 e 2 salários, com exceção de dois extremos, um deles que tem renda de até um salário e outro que tem renda acima de 4 salários.

Na percepção do grupo, observa-se que é um grupo diverso em questões socioeconômica e culturais. Entendo que essas diferenças podem ter causado certo desconforto, quando o grupo estava reunido. Alguns dominando as falas em detrimento de outros que pouco falaram.

Para Josso (2010a), o caráter prospectivo de um projeto permite compreender os ajustes e as modificações que as exigências de contextos não deixarão de impor. Nesse sentido é importante observar a constituição individual do sujeito. Alguns já estão alinhados com a contemporaneidade que exige o empoderamento do cidadão para o enfrentamento dos desafios vividos, enquanto outros ainda carecem de construir seus modos de resistência.

Souza (2014) considera que as narrativas de experiências vividas dentro da configuração dos domínios da pesquisa (auto)biográfica no contexto, traz à discussão, modos de enfrentamento construídos pelos indivíduo, no que se refere as práticas de resistência e empoderamento. Dita por Freire (1983, p. 36) a educação que “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de

libertação”, em que tivesse no homem, não o paciente do processo de aprendizagem, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito.

Assim, no **1º círculo** os estudantes foram mobilizados a rememorar as primeiras inserções sociais. Eles contaram como foram suas primeiras impressões com a escolarização. Foram distintas as sensações e marcas deixadas de acordo com o contexto em que cada um deles se encontrava.

Todos foram para a escola com seis anos de idade, a maioria levados pela mãe e demonstraram tranquilidade, ao se reportarem, falaram que a sensação era de ansiedade pelo novo, conforme destacadas:

[...] eu morava perto da escola e fui, nos primeiros dias, com a mãe, ficava nervoso e ansioso pela incerteza das novas descobertas. (Cremalheira)



[.] eu vinha no ônibus, sozinho, tinha muito medo e chorava muito, já chorava no ônibus e ninguém se importava nem o motorista, só quando chegava à escola que a professora me acolhi”. (Dentes)

[...] eu vinha no ônibus com meu irmão mais velho, mas quando chegava na escola, a escola era muito grande e eu tinha medo de me perder e não saber voltar pra casa. (Sem fim)



Observa-se aqui sentimentos adequados a situação, considerando o contexto de cada um deles; aquele que pertencia a comunidade escolar, a escola já fazia parte de sua vida, tendo por muitas vezes o pátio da escola como uma extensão da sua casa, e assim o significado da escola foi, para esse estudante, a busca do novo, do conhecimento que ele desejava.

Porém, outros que saíam de casa em torno de seis horas com o ônibus do transporte escolar, por vezes, acompanhados de irmão mais velho, outros acompanhados apenas dos demais estudantes daquela localidade, não conheciam ninguém e sentiam muito medo, conforme relatado. Nesse caso, a experiência vivida foi muito adversa, certamente traumática. A imaginar como foi, para esse estudante,

acordar, ainda na madrugada, e pensar que novamente teria que fazer o percurso em pânico, chorando até chegar ao aconchego da professora, uma pessoa desconhecida, mas que era a única que acolhia.

Esse contexto retrata a importância do trabalho da professora de excelência. Isso com certeza diminuíram o impacto negativo do significado da escola para esse estudante que num primeiro momento deve ter sentido muita repulsa pela escola, considerando todo o sacrifício que exigia da criança com seis anos de idade. Outro fator importante a ser considerado é a falta do acompanhamento da mãe ou de algum familiar para encorajá-lo e motivá-lo para tornar mais prazeroso o ato de ir à escola. Já o colaborador, Dentes, disse estar decidido a não continuar os estudos após concluir o Ensino Médio. Provavelmente essa decisão está sendo tomada em função do impacto causado pela forma como sua iniciação escolar aconteceu.

Outra demonstração de insegurança de uma criança que vive no interior e não tem vivência com espaços grandes e pouco acolhedor como uma escola com mais de 500 alunos, conforme relato do colaborador Sem fim. Esse ambiente escolar, certamente, está relacionado a desafios que devem ser enfrentados e, considerando que este é um dos colaboradores que fala pouco, é bastante tímido e pouco interage com os demais, provavelmente ainda é reflexo desse medo e insegurança causado pelo ambiente escolar em sua inicialização na escolaridade. Falou ainda que ainda não sabe o que irá fazer quando concluir o Ensino Médio, portanto não tem Projeto de vida para o próximo ano.

A partir dessas narrativas, sente-se que os estudantes pertencem a distintos grupos sociais e, corroborando com as ideias de Ferratotti (2010), cada um lê o grupo em que se insere a partir de sua perspectiva individual. Cada um deles se constrói psicologicamente como um “eu”, a partir de sua leitura do grupo de que faz parte. O grupo revela-se como a mediação fundamental entre o social e o individual.

As diferentes sensações emitidas ao relatarem suas experiências são percebidas pelo nervosismo que transparece, lembrando as situações vividas, como se observa no ressentimento, que ainda paira, na fala daqueles em que a inicialização a escolaridade não foi prazerosa e mobilizadora de sentimentos de pertença àquele meio. Para Delory-Momberger (2012, p. 524), o indivíduo como ser social e singular caracteriza, na pesquisa biográfica, uma “[...] singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e

seus materiais”. O contexto social do indivíduo exerce grande influência na constituição do ser. Assim como “toda a pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente de sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade”. (LÜCK, 2013, p. 30).

Também, a narrativa desses estudantes, considerando os momentos traumáticos que viveram quando iniciaram o processo de escolarização, demonstram, que “[...] o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Certamente para muitos estudantes, os traumas da inserção na escola deixaram marcas difíceis de superar. Essa realidade vivida, com certeza, gera uma insegurança e insatisfação percebida até no Ensino Médio. São adolescentes que acordam na madrugada e só retornam as suas residências por volta de 14h, normalmente, após chegarem a casa ainda precisam ajudar nas tarefas do cotidiano. Essa rotina por mais de 10 anos se torna desgastante e acabam perdendo o interesse pela escola.

Nesse sentido, Ferrarotti (2010, p. 45) acrescenta que “[...] a biografia sociológica não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma microrrelação social”. Assim, cabe a discussão sobre a política pública que retirou as escolas da área rural e implantou o transporte escolar, invertendo a lógica de levar a escola até a criança, pelo transporte da criança até a escola, retirando-a do seu contexto e jogando-a em contexto desconhecido e árido.

No contexto da pesquisa os acordos mútuos entre sujeitos colaboradores e o profissional que acompanha o processo de mediação biográfica, dialogam sobre o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, as trajetórias individuais e coletivas, bem como o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social. Entende-se que é necessário garantir o respeito às narrativas, consideradas ricas para explicitar contextos, conjunturas sociais marcas individuais em suas manifestações sobre a vida. Nesse sentido, Souza (2014, p. 127) esclarece:

O movimento biográfico que se desenvolve e consolidada nas ciências humanas e sociais, mais do que invadir a vida humana, parte de princípios deontológico e busca assegurar a vida, ao abrir espaço para socializações e partilhas de modos próprios como os sujeitos vivem, se desenvolvem,

aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social.

O professor-investigador enfrenta grande desafio ao se confrontar com situações que afloram os sentimentos dolorosos das experiências dos estudantes e esforça-se para manter certa distância entre o seu estatuto de investigador e o participante e, claro que cada um precisa permanecer o autor de sua história de vida, com a liberdade de construí-la segundo a originalidade que entender dar-lhe. Mantendo o conjunto do material relacionado com o objeto da investigação de propriedade do professor-investigador.

No momento que o diálogo foi levado para as questões do cotidiano da escola a maioria, considerando que todo o grupo já repetiu o ano em algum momento de sua escolaridade, relatou prazer em estar em aula e que repetiram o ano por problemas na família como: separação dos pais, falecimento de familiar próximo (pai, avô), momento que causam muita tristeza e bruscas mudanças no contexto familiar, como ainda eram crianças, ficaram confusos e perderam o foco dos estudos. Aqui se observa a importância da escola conhecer e compreender os contextos dos estudantes. Para Freitas e Henz (2016), estabelecer a prática de escuta pode significar a construção de pontes de entendimentos entre professor e aluno. Essa temática, sem dúvida é dos maiores desafios da escola, conhecer o contexto dos estudantes é de extrema importância, porém é um grande desafio, considerando a carga horária dos professores, muitos contratados, as políticas que priorizam somente a sala de aula, quando existe carga horária destinada a outra atividade, o professor ocupa para preparação de aulas e avaliações e, inexistente nas escolas um plano que considere o contexto dos estudantes.



[...] meus pais sempre tinham uma outra visão de mim, com o passar do tempo eles viram que eu não seria aquilo que eles pensavam, isso foi muito ruim no início mas depois passou. (Cremalheira)

Nesse sentido,

[...] a auto(trans)formação é uma (re)construção humana, histórica, social, na qual as vivências ao longo da vida, quer sejam pessoais ou profissionais, estão imbricadas, com vistas a uma práxis pedagógica humanizadora, emancipatória e libertadora. (RAMOS, HENZ, BOLZAN, 2019, p. 3)

Na fala fica claro a necessidade de, tanto a família como a escola, acolher o estudante adolescente em processo de (auto)afirmar sua identidade, o professor precisa ter conhecimento, suficiente, das relações interpessoais que se estabelecem entre os familiares, para melhor conduzir o processo de auto(trans)formação.

A de se considerar a relevância que o esforço em constituir-se como professor também passa pelas relações intersubjetivas com os estudantes para evitar conflitos que possam deixar marcas:



No 3º ano a professora não ia com a minha cara e nem eu com a dela. Eu teimava muito e brigava com as colegas. (Planetária)

[...] repeti o ano porque tinha que trabalhar, moro no interior e não tinha e não tenho tempo para estudar, chego em casa e vou ajudar nas lidas. (Sem fim)

Para Planetária, uma criança, estudante do 3º ano, não ser bem acolhida e compreendida nos seus conflitos, com certeza, gera um desinteresse pela escola e as representações que nela estão imbricadas. Essa análise fica evidente, pois, essa foi uma das estudantes colaboradoras da pesquisa que, durante a pesquisa abandonou a escola. Porém, a responsável pelo Serviço de Orientação Educacional da escola realizou o contato e, com base Freire (1987, p. 73) que ressalta que a concepção problematizadora da educação “não aceita um presente bem comportado, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se num presente dinâmico, se faz revolucionária”, convenceu-a em continuar os estudos. Hoje está morando com um companheiro, no interior do município e aguarda a chegada do seu bebê.

Sem fim justificou o insucesso escolar no desafio de trabalhar e estudar com poucas ou quase nenhum tempo dedicado aos estudos e ao lazer, situação que ainda persiste, conforme afirmou. Nessa narrativa, foi possível observar o grau de análise que o estudante fez para se reportar as suas experiências, preferindo falar somente quando era inquerido a fazer. Foi notório o constrangimento do mesmo quando relatou que sua rotina era muito diferente das já relatadas pelos colegas.

Nesse sentido, e sendo o Brasil um país de gigantescas desigualdades socioeconômico e cultural, percebe-se que as políticas educacionais proclamadas,

na esfera global, com ênfase na igualdade e equidade, estão ainda latentes e distantes de serem contempladas. Lembrando Freire (1983) quando faz referência a consciência crítica, consciência ingênua e a consciência mágica ressaltam:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. [...] a consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora [...]. A consciência mágica, por outro lado, não chega acreditar-se superior aos fatos [...] simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. (p.105).

Os participantes foram mobilizados a pensar sobre a participação da família na escolaridade deles. A maioria contou que falam com os familiares sobre profissão e a importância da escola, apenas um disse que raramente falam da escola e que *“falam que eu tenho que fazer um futuro”*. Sente-se um tanto abandonado após o falecimento do pai:

Antes meu pai e minha mãe cobravam muito os estudos, mas com a morte do meu pai, aí ficou essa questão da mãe mesmo, me cobrar. Com a morte do meu pai ela ficou meio que, tipo, deixou assim de lado e eu acho que ela, meio que ficou, ahm, desestruturadas. Agora eu vejo que não é a mesma intensidade essa questão, na verdade tem mais meus irmãos, tipo, sabe, pra ela se preocupar mais, eu acho que ela ficou com esse pensamento assim: agora cada um se vire. Antes, no início, assim, ela se preocupava mais e cobrava e aí, assim, eu tinha, ahm, já minha consciência, ela já diz pra mim centrar em procurar ser melhor, ser alguma coisa. Ela não fica muito em casa, eu fico sozinho, eu trabalho e também muitas coisas que eu tenho que decidir, eu tenho que decidir por mim mesmo, não pergunto pra ela ou muitas coisas que eu deveria falar com minha mãe que podia ser minha referência, eu tenho que fazer pra mim mesmo ou pra uma pessoa desconhecida que eu, agora, considero como uma família também, sabe? (Cremalheira)

Depois que perdi o pai, parece que largou de mão [...] nunca acreditaram muito em mim. (Ciclóide)



Nesse caso a postura familiar vem de encontro com as aspirações do adolescente que visivelmente está em conflito familiar e, suas escolhas não estão compreendida e aceitas pela família, sentindo-se desacreditado.

Essa situação está retratada em um trecho da música do cantor brasileiro Charlie Brown Jr. que diz:

Vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]

Sempre quis falar, nunca tive chance
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance [...]

Aqui se observa o paradoxo vivido pelo jovem brasileiro e, da mesma forma a sociedade de modo geral, os pais retratados pela narrativa do estudante, também a escola não levam a sério os jovens.

É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 106).

Nesse sentido, é comum circular pelas mídias sociais, imagem estereotipada dos jovens como alguém que está sendo preparado para vir a ser alguém no futuro.

*Todos me cobram muito, pai, mãe e os irmãos.
(Sincronia)*



Essa estudante destacou que especialmente sua irmã está acompanhando seus estudos discutindo e orientando o seu Projeto de vida que vem de encontro as atividades já realizadas em família, a mesma quer dar sequência as atividades de campo da família para aprofundar os conhecimentos e se diz satisfeita com as escolhas que tem realizado com o suporte da família. Interrompendo, Cremalheira salientou: *“Eu ia gostar disso, sabe, porque eu sinto falta disso, de alguém da família mesmo”*. É muito claro que todos eles, de alguma forma, estão em contato com as famílias. Para Souza (2014, p. 129):

[...] os modos de leitura sobre a vida, explicita de forma clara suas contribuições para diversas formas de resistências cotidianas que podem ser construídas pelos sujeitos seja na singularidade, na sua vida cotidiana, nos dispositivos que são empreendidos biograficamente,

A fala e o posicionamento recorrente de Cremalheira, com demasiada interação, deixou os colegas retraídos com dificuldades que não permitiram a sistematização do processo de reflexão por alguns alunos. Entre as pistas, verificou-

se dificuldades de ordem psicológica articuladas com o contexto socioeconômico e cultural, existentes entre os participantes.

A mãe fala que tenho que ir bem. (Hipóide)



Para Josso (2010b, p. 65):

[...] nem todos os alunos conseguem entrar no trabalho exigido pela (auto)biografia. A esses diríamos que construíram as narrativas do percurso de vida, mas não elaboraram a sua biografia propriamente dita e sua aprendizagem sobre reflexão está incompleta.

Durante todos os encontros realizados com o grupo, obviamente, o tempo sempre foi o principal limitador, mas prosseguir era necessário tendo em vista que a pesquisa é um processo, e aqui será apresentado apenas um recorte da realidade vivenciada e que poderá, posteriormente, ser retomada e realizada de forma ampla e, por vezes um trabalho individualizado, contemplando todos em diferentes tempos.

Para finalizar a primeira etapa foi realizada uma produção individual de um texto, no qual cada um procurou traduzir, na linguagem que lhe é própria, a problemática discutida. Essa produção escrita tem para Josso (2010a, p. 87) grande importância por duas razões:

Por um lado, inaugura um procedimento que será renovado a cada etapa: pôr o educando face às suas responsabilidades na aprendizagem em curso. Por outro, essa produção abre caminho ao esforço de flexibilidade exigido ao longo do seminário. Oferece-se assim a possibilidade de pôr em ação a Atenção Interior, que permitirá ao educando ser sujeito e objeto da sua investigação, por efeito da distanciação que implica a escrita do que foi pensado por meio do debate com o grupo e com o animador.

Assim, percebe-se que cada participante necessita de ambiente favorável e tempo suficiente para sua reflexão considerando que são sujeitos com suas singularidades trabalhando no coletivo para desenvolver um projeto que foram convidados a participar. Tal grupo, *a priori* não tinha entendimento sobre narrativas e, portanto, não é fácil narrar suas experiências, refletir sobre elas para redigi-las como forma de documentá-las.

Mesmo assim, todos realizaram os registros escritos de acordo com a ficha para registro escrito do Quadro 2, colocando num painel para posterior análise dos

pontos convergentes, conforme Figura 28.

Figura 28 - Exposição dos textos produzidos



Fonte. Registros da Autora.

De acordo com o propósito da ficha demonstrada no Quadro 2, que era refletir sobre como foram os primeiros contatos com a escolaridade, cada estudante estabeleceu relações entre os saberes adquiridos a partir de suas experiências vividas dentro da enculturação definida, por Josso (2010a, p. 41), como “[...] o processo através do qual o indivíduo adquire a cultura de seu grupo, de sua classe, de seu segmento ou de sua sociedade”.

No **2º círculo**, sem perder de vista o fio condutor que a pesquisa que consiste em círculos dialógico auto(trans)formadores na pesquisa formação, foi possível perceber que as discussões no grupo voltaram-se para pensar ainda as experiências sobre o fracasso escolar, tenho em vista que todos os colaboradores, em algum momento já passou por essa experiência. Observou-se que são diversos fatores que os levou a repetir um ano na escola, a maioria relacionou a experiência com fatores de ordem familiar mas que também envolve a escola considerando que se a escola estivesse um conhecimento sobre os contextos dos estudantes, muito provavelmente poderia ter auxiliado mais e quem sabe, evitar o fracasso.

Na sequência, o segundo momento foi de refletir sobre o **contexto atual** e estabelecer a relação com a escola e a família, conforme o Quadro 3 associando

fatos a suas respectivas temporalidades buscando os momentos de coletividade associado as singularidades e os sentimentos mobilizados.

Assim, os participantes mencionaram ser um desafio à questão dos professores não conhecerem o contexto em que os alunos vivem. Destacaram:



[...] Os professores deveriam saber mais sobre o aluno pra eles entenderem não só a realidade que tem que trazer os conteúdos em dia, fazer trabalhos, estudar pra prova, só que tem, tipo, muitos alunos e pessoas aqui que não entende que tem algum problema em casa ou alguns outros problemas assim e, o professor não entende essa relação, tipo, a casa, e aí exige uma coisa que talvez o outro não que não tenha tanto problema consegue e esse que tem problema não consegue. (Cremalheira)

[...] os professores pensam que a gente não tem problema. (Ciclóde)

Mesmo reconhecendo a importância da interação escola/família, tem-se que levar em consideração os diversos interesses contraditórios presentes no espaço escolar, indicados por Paro (2016, p. 29) como péssimas condições de trabalho, em especial da rede pública de ensino:

[...] precariedade dos prédios e dos equipamentos, passando pelas classes abarrotadas, com múltiplos períodos de funcionamento e falta de recursos didáticos de toda a ordem, indo até os baixos salários do pessoal, especialmente dos professores, que se veem compelidos a trabalhar em mais de uma unidade escolar, com prejuízo da qualidade do seu trabalho.

Aqui se evidencia, mais uma vez, as questões de infraestrutura, tempos, espaços e os recursos humanos disponíveis, além dos enfrentamentos que os baixos salários que os professores da rede pública estadual causam no cotidiano desses profissionais.

Os relatos demonstram os desafios que a escola precisa ultrapassar para tornar o ensino e aprendizagem mais significativa para os estudantes, em todas as etapas. Uma escola acolhedora traz segurança e prazer para muitos que, por vezes, tem apenas a escola como refúgio para diversos fatores socioeconômicos e culturais que é imposto pela sociedade.

O trabalho biográfico não consiste somente em reemergir experiências vividas pertinentes aos questionamentos que orienta este trabalho, pois, para Josso (2006, p. 378), “[...] é preciso chegar a um momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado”. Foi observado o momento charneira, quando se destacou a tomada de consciência sobre a influência das experiências formativas que cada um vivenciou, articulando os saberes vividos com as ideias que hoje têm.

Evidentemente, a família é um lugar singular e importante dessas mediações. “Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”. (DOMINICÉ, 2010, p. 86). Assim, compreende-se a relevância da participação mais efetiva da família na vida escolar que, por vezes, se observa que no Ensino Médio esse contato é pouco frequente e na mesma direção das constatações realizadas a partir do cotidiano, também, os estudantes afirmaram que as famílias só vão à escola quando são convocadas ou chamadas.

Evidentemente, o universo das relações familiares enquanto contextos de formação ocupam um lugar importante, especialmente aquelas que participam num momento importante do percurso de vida, os pais, professores, colegas marcam a cronologia das narrativas, todavia a família é um lugar singular e importante dessas mediações.

Nesta lógica, os estudantes sinalizaram que é importante que as famílias acompanhem mais seus filhos na escola e não somente quando são convocadas e/ou chamadas. Alguns excertos resumem a posição dos participantes, sobre a relação das famílias com a escola.

Talvez as famílias estão cada vez mais distantes do convívio escolar do aluno e do que acontece dentro dela, precisa-se criar projetos que liguem mais a família e a escola. Também seria uma das soluções para que o aluno não desista da escola. (Cremalheira)



A família ter mais participações na escola interagir mais embora ser um pouco difícil. E a escola também ter a iniciativa de chamar os pais com mais frequência para ter mais informações sobre seus filhos. [...] saber mais sobre a escola, sobre o que acontece aqui dentro. (Espiral)

No meu ponto de vista a escola deveria convocar mais vezes os pais ou responsáveis para acompanhar seu filho ou familiar em relação às aulas e comportamento. (Ciclóide).

Nos excertos, é recorrente a importância dada à participação da família na escola. Nota-se que a questão da participação da família na escola é um dos maiores desafios que a educação precisa superar. Paro (2016, p. 35) sintetiza com um questionamento: “Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?”. Na escola em que foi realizada a pesquisa observa-se uma realidade muito específica, a dificuldade é acentuada pelo fato de a escola atender uma comunidade muito heterogênea, conforme demonstrado na Figura 27 com estudantes advindos de diferentes localidades do município, não se caracterizando como escola pertencente a uma determinada comunidade específica, dessa maneira praticamente inexistente qualquer identidade da escola com os problemas da comunidade.

Embora cada instituição tenha suas especificidades é importante a aproximação, a postura de ouvir o outro, sendo que a falta dessa posição “[...] explica em grande parte o fracasso de iniciativas paternalistas de gestão colegiada e de participação”. (PARO, 2016, p. 35).

Um dos estudantes comentou: *“A escolarização está fortemente ligada com minha pessoa. O conhecimento é uma das coisas mais importantes, pois só ele pode nos libertar”* (Helicóide). Nessa narrativa se observa a consciência crítica do estudante que, após refletir sobre suas experiências de escolarização, compreende e identifica no conhecimento a prática da libertação, assim como propõe Freire (1983, p. 7) em uma das linhas mestras de sua visão pedagógica: “[...] a educação como prática da liberdade”. Essa reflexão resulta da tomada de consciência e dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise.

Neste outro fragmento biográfico percebe-se a forma empoderada com que o estudante socializa sua posição frente à importância dada ao espaço escolar como *lócus* não apenas do conhecimento, mas, também, de construção de valores, formação de caráter e a socialização com a diversidade social.

O espaço escolar é de extrema importância para a formação do aluno, não apenas em questões de conhecimento mas também para terem valores e construir a sua conduta, o caráter, o respeito, a minha opinião no meio escolar, conviver com as diferenças. (Cremalheira)

Dessa forma, compreende-se como sujeito consciente e, portanto, já fez a transposição de suas experiências para a estrutura social em que vive. Para Josso, Dominicè e Ferraritti (2010), a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários fatos considerados formadores.

A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de “momentos - charneira”, designados como tal por que o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). (p.71)

A narrativa não se caracteriza como um simples relatório de experiências vivenciadas, mas uma ação social em que o indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida e a interação social (FERRAROTTI, 2010), passando por momentos de reflexão e conscientização. Do mesmo modo, entende-se que a biografia só se justifica se “[...] permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo”. (PASSEGGI, 2011, p. 149). Enfim, são a partir da análise das falas dos participantes, que se investigam opiniões, crenças, valores, representações tanto sociais coletivas como individuais sobre a questão investigada, com a finalidade de produção do conhecimento.

A reflexão biográfica e as situações de interação no grupo reflexivo se apresentam como espaços-tempos geradores de aprendizagens que partem do saber da experiência vivida, e retornam sobre si mesmo como um novo alento para a vida. Para Passeggi (2011, p. 152) “[...] compreender a experiência vivida significa compreender a si mesmo como agente e paciente de sua história”.

O papel do grupo está pautado em encontrar nexos entre experiências e espaços sociais, entre a temporalidade subjetiva e o tempo histórico, para compreender sentimentos que afloram ou não em cada um dos participantes que convivem com tradições herdadas e reconstituídas, carregadas de dilemas e sentimentos que criam zona de conforto ou de desconforto em cada contexto social vivido que irão embasar a proposta pretendida pela pesquisa de elaborar o Roteiro Orientador que servirá de base para a construção do Projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio.

Na complexidade da sociedade atual compreende-se a necessidade de abertura e flexibilidade às diferentes formas de linguagem e de narrativas nos processos conversacionais nesses tempos e espaços que nos inspiram a pensar modalidades de expressão que visem a transformação das experiências de si dos adolescentes ao instá-los à auto-observação, à autoexpressão e à historicização de sua subjetividade por meio de diferentes suportes: audiovisual, hipertextos, *emoji*, como meio potencialmente adequado ao registro de processos de biografização dos sujeitos, em razão dos dispositivos tecnológicos que podem reproduzir e arquivar as formas de expressividade humana.

Nessa perspectiva o **3º círculo** buscou a reflexão das questões referentes à influência do mundo virtual no comportamento e nas decisões dos jovens, a maioria manifestou que existe sim a interferência em algumas decisões. Conforme já mencionado, num primeiro momento, foram convidados a assistir ao *clip* musical, recentemente lançado nas redes sociais, intitulado “Desconstrução” (IORC, 2019), que, na letra da música, questiona a exposição dos jovens na *internet* para sentirem-se pertencentes a determinados grupos. Traz uma reflexão dos sentimentos contraditórios pelo qual passa a jovem que participa do *clip*, com momentos de euforia e, logo após, momentos de depressão e arrependimento.

Nesse sentido, no diálogo sobre a influência do mundo virtual nas decisões das pessoas, apenas um dos participantes não sente interferência da internet na sua vida; os demais narraram que, sim, a internet interfere no cotidiano:

Às vezes deixo de fazer certas coisas pessoais por causa das redes sociais (Sem fim);

[...] a gente pensa em fazer algo, mas daí vê alguma coisa no mundo virtual que faz com que a pessoa fique com dúvidas (Dentes).

[...] com a internet temos mais gostos, opiniões diferentes, modos de agir (Helicóide).

Nos relatos observa-se que nem todos estão no mesmo nível de interação com as mídias, considerando que alguns moram no interior e que as condições socioeconômicas e culturais do grupo também são bastante diversas, portanto, esses relatos já eram esperados. Ao mesmo tempo em que as mídias podem trazer soluções, também, pode trazer mais dúvidas e desinformação, tendo em vista que é notória a superficialidade do conhecimento que as informações representam na

constituição de saberes dos adolescentes. Mesmo assim, todos ficaram atentos e anotaram recortes que entediam significativos para a discussão posterior conforme pode ser visualizado na Figura 29.

Figura 29 - Participantes da pesquisa assistindo o clipe musical



Fonte: Registros da Autora.

As interpretações do vídeo “Desconstrução” foram significativas e interessantes. Alguns pontos como a possibilidade de, por meio das redes sociais, praticamente todos se retratam felizes, com autoestima elevada, contudo foi destacado, pelos colaboradores, são realidades diferentes do cotidiano. Outros destacaram que o *clip* mostra que diante das redes sociais todos são, aparentemente, iguais e que o espelho reflete novamente a realidade. Constataram que no cotidiano deles realmente acontece essa inversão de valores em que a comunicação virtual vem ganhando espaço em detrimento à vida real. E que, contraditoriamente, o virtual aproxima o distante e distancia o presente.

Porém, os “[...] suportes perenes da escrita permanece na vida; contudo, eles também se recriam, se transformam no tempo da *web* [...]” e mesmo sujeitos a “intempéries da visibilidade e de espetacularização das histórias dos sujeitos no suporte digital [...] essas memórias não podem ser esquecidas, desconsideradas”.

(SIMÕES, 2014, p. 210). Assim, reconhecendo as diferentes formas de expressar seus sentimentos.

Concluíram que o cotidiano é marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos e pelas formas como contamos as nossas histórias. As transformações advindas da tecnologia se refletem na cultura e criam a base para o aparecimento de novos suportes que vão exigir novas práticas sociais de escrita.

Para tanto, os estudantes procuraram compreender diante do outro e de si mesmo, os dilemas, conflitos ou certezas que perpassaram e, ainda, perpassam suas experiências e que pontuam sua trajetória futura. Esse processo de reflexão acerca da construção da sua história potencializa a imersão e emersão em/de acontecimentos nos tempos presente, passado e futuro, face às tradições do seu contexto familiar, institucional, bem como servem de base para lições da experiência, situando o saber que delas decorrem. Para Passeggi e Souza (2017, p. 10):

[...] grandes mutações sociais em que as instituições tradicionais (família, igreja, escola, trabalho), perdendo a sua centralidade, rementem aos indivíduos a responsabilidade de encontrar por si mesmos meios de se instituir como sujeitos de direitos na sociedade.

Nesse sentido, cada vez mais é evidente no cotidiano escolar os jovens do Ensino Médio sentirem-se inseguros com relação ao futuro, exigindo da escola um trabalho voltado para o planejamento e elaboração de estratégias para o enfrentamento dos desafios da vida adulta.

Nessa perspectiva, o Brasil está implantando nova política de reestruturação do Ensino Médio, com ênfase no Projeto de vida dos estudantes procurando responder as demandas atuais. No âmbito local, a instituição de ensino participante da pesquisa vem procurando compreender a nova política para apropriar-se dos conhecimentos necessários para superar esse desafio.

Em conformidade com a legislação esta pesquisa tem por finalidade produzir um Roteiro Orientador ao Setor de Orientação Educacional da Escola, com vistas à construção do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio. Para tanto, o grupo de estudantes participante da pesquisa, foi estimulado a se questionar sobre estratégias pertinentes para a elaboração do seu Projeto de Vida, servindo como experiência piloto as dinâmicas mediatizadas nos círculos dialógicos.

Nas discussões a maioria dos colaboradores (estudantes) disse que já pensou sobre o assunto, mas entende que ainda é necessário planejar melhor e um dos maiores desafios é descobrir o que gosta de fazer, já que é o principal requisito para obter sucesso na vida. Outro colocou que considera importante:



[...] dar sentido à vida. Deixar algo para o mundo que o torne melhor. (Helicóide)

Percebe-se que alguns conseguem se ver no mundo como sujeito da construção social e os saberes ou os “conhecimentos assumem então toda sua amplitude porque contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e de seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo”. (JOSSO, 2010a, p. 27). O desafio reside na capacidade de cada um viver como sujeito social reconhecendo seu próprio contexto, por mais difícil que possa ser.

Então, foi proposta a realização de uma chuva de ideias, conforme Fotografia 1, que consiste em anotar todas as ideias que são interessantes para planejar o futuro. Nesta chuva de ideias, uma das questões mais significativas foi perceber a importância de conhecer o contexto familiar/social em que cada um está inserido com atenção às experiências já vivenciadas. Foi uma importante atividade para entender o presente e obter as condições necessárias para pensar o futuro.

Durante o **4º círculo** foi dada sequência utilizando a mesma ideia, a partir da dinâmica “chuva de ideais”, em que os estudantes discutiram e selecionaram algumas temáticas relacionadas ao Projeto de vida, definido com o grupo, como elementos considerados mais relevantes para a elaboração do projeto de vida: foco, planejamento, família, conhecimento, condições futuras, estrutura familiar e persistência e, a partir das escolhas, foi proposto que cada um dos participantes construísse, com argila e um palito, sua própria forma de exposição das placas escolhidas, conforme se pode observar na Figura 30.

Figura 30 - Elementos para a elaboração do Projeto de Vida de Estudantes do EM do IEEVD.



Fonte: Registros da Autora.

Percebe-se que as temáticas que o grupo considerou relevante para constituição do Roteiro Orientador para a construção do Projeto de vida, são importantes subsídios relacionados com as experiências vividas por eles que se observa quando destacam a família e a estrutura familiar; também são consideradas imprescindíveis questões que envolvem o contexto atual, especialmente quando manifestam a importância do conhecimento, da persistência e foco e, quando evidenciam o planejamento e condições futuras percebe-se o desígnio de prospecção de cada um.

Além disso, observando-se as estruturas construídas com a argila, que serviram de apoio para as placas ficarem em pé, nota-se, por exemplo, que o estudante, Cremalheira, considera importante “[...] *construir estrutura, metas, ter foco, objetivo que tenha sentido na vida*” e criou sua apresentação na forma de engrenagem representando o importante papel das estratégias para a elaboração do Projeto de Vida. Percebe-se na fala de Helicóide: “[...] *gostaria que a escola sempre proporcionasse aos alunos pensar e construir o seu projeto de vida*”. Ou seja, ele aponta a importância da escola para pensar sobre a vida presente e futura, constituindo-se basilar para o projeto de vida. Helicóide construiu o apoio para a placa, no formato de coração, colocando o sentimento como uma das funções da escola. Outros estudantes construíram suas bases também como representação

simbólica, explicando o significado das mesmas. Assim, vislumbra-se o significado que esta experiência piloto, de pensar o seu projeto de vida, pode trazer para todos os estudantes do Ensino Médio dessa instituição de escolar.

Essa atividade foi considerada relevante, pois nela ficou claro que os mesmos estudantes que pouco interagiram durante os encontros, também não foram criativos nas formas de apresentação, demonstrando que ainda não chegaram no momento em que se trata de compreender como a história de seu percurso de vida é como “[...] um processo que mediante as lições das lembranças articulam o presente ao passado e ao futuro”. (JOSSO, 2006, p. 378).

Assim constata-se que é necessário dispor de um tempo maior e um trabalho individualizado para trabalhar com os estudantes que, por vezes, se omitiam das discussões propostas nos círculos dialógicos. Nessa lógica, foi observado que nas questões envolvendo as relações com a escola, no contexto atual, alguns tiveram constrangimento e deixaram de se expressar, apenas concordando ou se omitindo de discutir. Ficou subentendido que razões de afinidade, ou não, entre os integrantes do grupo também traz a sensação de julgamento entre os pares, gerando desconforto para a comunicação. Nesse sentido, notou-se as limitações do trabalho coletivo.

[...] discussões empreendidas sobre o lugar que ocupa o biógrafo nas relações postas entre vidas singulares, anonimato, respeito ao biografado e o trabalho de construção das biografias, como modo de revelar e desvelar situações cotidianas de sujeitos implicados em seus espaços pessoais e profissionais. (SOUZA, 2014, p.127)

Outras leituras e análise são possíveis sobre os fragmentos narrativos e biográficos dos sujeitos, que de forma empoderada e resistente, socializaram suas experiências de vida perante o grupo, por vezes, surgiram alguns constrangimentos que foram minimizados como forma de proteção. Um dos maiores desafios, com certeza, foi manter certo distanciamento, necessário é claro, entre a pesquisadora e a função de Orientadora Educacional da escola, tendo em vista a implicação com os sujeitos envolvidos.

Essa construção de sentido temporal sem prejudicar os meios. “Esse objetivo de construção de sentido temporal pela história de vida mobiliza alguns e imobiliza outros. [...] a perseguição desse limite não se pode fazer sem riscos e perigos” e, também, a “[...] prática pode ser uma poderosa arte de autonomização ou, ao

contrário, de submissão dessas pessoas [...]”. Assim sendo, nessas “[...] lutas de poder pelo acesso aos saberes sobre a vida, seu domínio representa um meio estratégico para construir sentido e produzir sua vida”. (PINEAU, 2006, p. 342).

Na sequência de encontros, no **5º círculo dialógico**, foi o momento de buscar ultrapassar o limite teórico das narrativas e procurar concretizar o trabalho com propósito de elaborar o Roteiro Orientador para a construção do Projeto de Vida e esboçar o próprio Projeto de Vida. Então na **Primeira atividade** - foram destacados pelo grupo alguns subsídios para a elaboração do Roteiro Orientador para a construção do Projeto de Vida dos estudantes do Instituto, como:

Definir metas pessoais

- Salário
- Moradia
- Trabalho
- Família

Organização psicológica/emocional

- Foco
- Persistência
- Determinação
- Protagonismo- (oficinas, teatro)
- Autonomia

Ir além – com a escola

- conhecimento e/ou informação;
- conteúdos;
- informações sobre ENEM;
- palestras sobre temas variados;
- conhecer as profissões;
- conhecer os cursos disponíveis na região.

Na **Segunda atividade** – o grupo utilizou os materiais e equipamentos disponibilizados para criar um cartaz com informações visando a construção do próprio Projeto de Vida em que usaram a criatividade para a construção de cartazes inclusive com infógrafo, reunindo as imagens e seus significados, levando a representações de emoções e sentimentos, conforme expresso na Figura 31.

Figura 31 - Representações de Projetos de vida



Fonte: Registros da Autora.

Nesse círculo todos estavam comprometidos e muito contentes com a realização da tarefa. A maioria demonstrou o interesse em expor no seu Projeto de Vida as questões que envolvem a pretendida profissão, outro colaborador demonstrou o interesse por viajar, outro por ambiente interessante para morar, já outro usou mais sua sensibilidade e mobilizou elementos das emoções (consciência, mente, persistência a fé), mas, sem dúvida, a questão profissional é o que mais aflige a todos e, mesmo sendo uma tarefa individual, trocaram ideias e se assessoravam.

Porém, durante as atividades em que foram construídos cartazes com propostas de Projeto de Vida dos colaboradores da pesquisa, um fato chamou a atenção, um dos colaboradores apenas lia as reportagens das revistas sem recortá-las e não fez nenhum registro do Projeto de Vida, em uma das aproximações e diálogo com ele, o mesmo falou que não se sentia encorajado a construir seu

Projeto de Vida porque ainda precisa aprender e conhecer muitas outras coisas para subsidiar as decisões.



Penso que é necessário muito mais tempo para chegar nessa construção. Hoje tenho alguns conhecimentos de várias coisas, mas, não consigo decidir qual área seguir, o que eu realmente gosto de fazer, é muito difícil escolher uma ou outra. (Helicóide)

Questionado se teria alguma ideia mesmo que fosse ampla, genérica, da área de interesse, o mesmo falou que tem interesse por vários temas e pensa em seguir conhecendo mais temática e aprofundar os conhecimentos nas temáticas na busca de alcançar alguma, de maior interesse para conseguir tomar uma decisão, também pensa que cada um tem seu tempo e que a família e a escola precisa entender isso.

O posicionamento desse colaborador corrobora com as observações no cotidiano da escola e nas conversas informais com professores o quanto são superficiais os conhecimentos dos adolescentes, hoje considerados pela mídia como “nativos digital”, eles alcançam muitas informações, porém todas de forma superficial. Aí a indagação sobre a importância de tantas informações serem facilmente alcançadas.

No entanto, até mesmo após o término da tarefa sugerida, ficaram conversando sobre essa Política Pública que trata do Projeto de Vida (BRASIL, 2018a), estar mobilizando a escola e, inclusive alguns professores já realizaram atividade em sala de aula relacionando o passado presente e o futuro. Nesse sentido, também responderam um questionário de escuta¹¹ implementado pela Secretaria de Educação do Estado SEDUC-RS, atividade relacionada ao RCG (RS, 2018) que está em fase de implantação em escolas piloto do estado. Tal questionário também trata do Projeto de Vida dos estudantes como metodologia que busca desenvolver, nos estudantes, habilidades cognitivas e não cognitivas; orientar os estudantes a identificar seus potenciais, interesses e paixões, estabelecer

¹¹ Questionário de escuta para um novo Ensino Médio, disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/ginem_questionario.pdf>

estratégias e metas para alcançar os seus próprios objetivos, permitindo que o caminho dos estudantes possa ser articulado em etapas com conquistas provisórias, controladas de perto pela observação contínua.

Questiona também as finalidades do Projeto de Vida para os estudantes do Ensino Médio como: auxílio para escolher as matérias que irá cursar no Ensino Médio; auxílio para escolher os caminhos que irá tomar após o Ensino Médio; desenvolvimento de competência, autoconhecimento, comunicação e argumentação; apoio para resolver questões pessoais que afetam a vida escolar (questões de gênero, preconceitos e relacionamento com os estudantes, relacionamento com sua família).

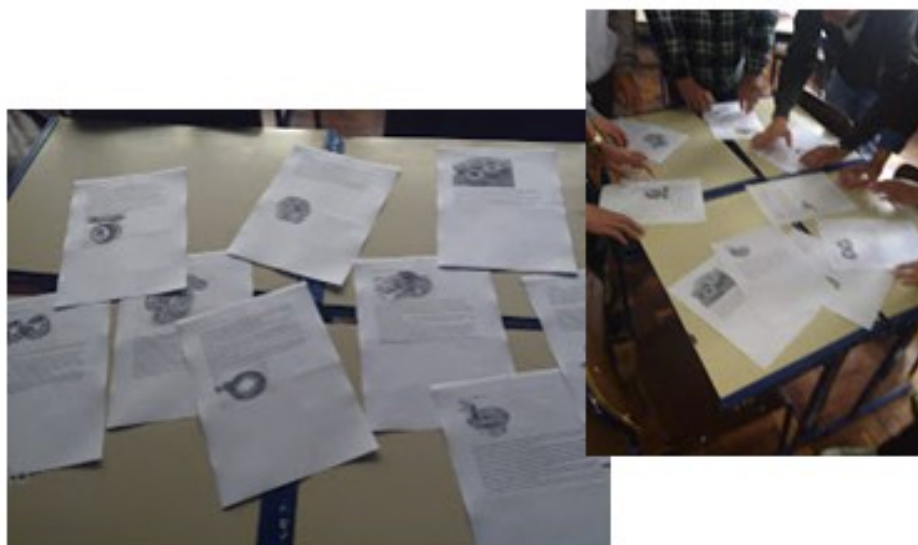
Nessa perspectiva, esta pesquisa estabelece estreita relação com as finalidades destacadas pela concepção adotada na Política da SEDUC-RS, que também considera as questões subjetivas dos estudantes para a elaboração do Projeto de vida.

No **6º círculo** foi realizada a leitura, avaliação e aceitação das transcrições das narrativas dos círculos anteriores, em momento de descontração fizeram a escuta de alguns áudios como exercício para transcrição percebeu o grau de dificuldade para realizar a transcrição fidedignamente.

Também, foram analisados com cautela os cartazes construídos no encontro anterior, como um ensaio do Projeto de Vida individual, e a partir dessa análise foi elaborada a operacionalização o Projeto de Vida que teve as dimensões divididas em três, cada uma, relacionada a um dos anos do Ensino Médio. No 1º ano as experiências vividas é a dimensão que deverá proporcionar a reflexão sobre suas vidas no início da escolarização que, articuladas com a segunda dimensão, introduzida no 2º ano, que oportunizará a reflexão sobre os contextos atuais em que estão inseridos, capacitará os estudantes, no 3º ano, a buscar elementos para prospectar os sonhos de um futuro possível.

Fizeram a escolha dos seus codinomes (Figura 32), momento de muita descontração, brincadeiras com os nomes e das engrenagens e suas características, ficaram surpresos com a variedade de utilidade das engrenagens e o quanto elas estão imbricadas simbolicamente com o projeto de vida que construíram, relacionando a cada etapa da construção com uma engrenagem que impulsionava a outra e assim sucessivamente.

Figura 32 - Escolha do codinome



Fonte: Registros da Autora.

Para finalizar, a avaliação foi realizada a partir de discussão coletiva sobre todos os encontros. Na organização dos tempos perceberam que foram irregulares, nem sempre foi cumprido o calendário, quanto aos espaços, materiais e equipamentos utilizados, consideram muito bom, sempre esteve relacionado com a temática discutida, concluíram que o comprometimento foi bom, consideram que inicialmente nem todos estavam seriamente comprometidos e as questões da coletividade e singularidade destacaram que em partes foi satisfatória. Porém deveria ter espaço para as individualidades, alguns não revelaram alguns fatos por constrangimento perante o coletivo. Considerando adversidades que se estabelece no cotidiano da escola, as relações dos trabalhos imersos na pesquisa foram dentro da razoabilidade, pois, “[...] todos os protocolos metodológicos têm, ao mesmo tempo, seu alcance e seus limites”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535)

A partir da análise dessas engrenagens compostas pelas dimensões **experiências vividas**, **contexto atual** e **prospecção de futuro** nesse processo piloto de construção do projeto de vida de estudantes do EM destacadas nas narrativas, percepções, representações e expectativas, constata-se que o aprofundamento epistemológico da temática geradora da pesquisa, permitiu a pesquisadora e aos sujeitos colaboradores, o processo de auto(trans)formação e, assim, vivenciar o sentir/pensar/agir em busca da emancipação e empoderamento social.

Portanto, a partir da experiência com os círculos dialógicos auto(trans)formativos, orientados pela pesquisa formação que vincula o aprendizado do pesquisador com o dos colaboradores num trabalho compartilhado em que não existe investigador e investigados e sim numa perspectiva em que ambos são autores e, assim, produtores de saberes, sempre intentando a (auto)transformação, foram criadas, conjuntamente, três dimensões, as quais serão trabalhadas nos três anos do EM, conforme Figura 33.

Figura 33 - Dimensões do Roteiro Orientador para construção do Projeto de Vida do Estudante do EM



Fonte: Elaborada pela Autora.

Para a elaboração do Roteiro Orientador coletivo para a construção do Projeto de vida, entendeu-se que é necessário refletir sobre o processo de inicialização da escolarização na perspectiva da estrutura familiar, escolar e social de cada estudante, para perceber o significado que a escola representa na vida de cada um e se os seus reflexos serão potencializadores, ou não, na construção do Projeto de vida futura. Essas experiências vividas deverão estar articuladas aos contextos atuais em que os estudantes estão inseridos a fim de se reconhecerem nos seus espaços familiares, socioeconômicos culturais e sociais do cotidiano para sonhar o sonho factível. Esse contexto atual potencializa a reflexão sobre a

expectativa de futuro que deverá estar condicionada à capacidade individual e as possibilidades sociais em que cada estudante se encontra.

Essas três dimensões articuladas constituem as representações que irão mobilizar os saberes de maneira consciente, com autonomia e ética visando a capacitação para a construção do Projeto de vida

5.1 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

A importância dessa dimensão foi evidenciada a partir das narrativas dos colaboradores que expressaram as vivências iniciais familiares e no processo de escolarização, e que ao refletirem sobre elas e reinterpretando-as fica incontestável a influência das mesmas sobre suas vidas. Considera-se nessas experiências dos saberes escolares as representações que fundamentam decisões futuras. Sendo assim, as experiências familiares de escolarização inicial são consideradas um dos aspectos imprescindíveis para a elaboração do Projeto de Vida do estudante do Ensino Médio.

Para Delory-Momberger (2012, p. 527) é o momento que as pessoas dão conta de si próprio, “pelo relato dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais”. Permitindo, ao pesquisador, “apreender e compreender justamente as configurações singulares de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá a sua própria existência e que se funda o sentimento que tem de si próprias como ser singular”. O colaborador age como um entrevistador de si próprio.

As narrativas das experiências vividas trazem a reflexão sobre a influência da família e da escola na construção dos sujeitos:



Com a morte do meu pai ela ficou meio que, tipo, deixou assim de lado e acho que ela, meio que ficou, ahm, desestruturada. Agora eu vejo que não é a mesma intensidade essa questão, na verdade tem mais meus irmão, tipo, sabe, pra ela se preocupar mais, eu acho que ela ficou com pensamento assim: agora cada um se vire. (Cremalheira)

[...] depois que perdi o pai parece que largou de mão; nunca acreditaram muito em mim. (Ciclóide).

[...] a escola era muito grande e eu tinha medo de me perder e não saber voltar pra casa; repeti o ano porque tinha que trabalhar, morava no interior e não tinha tempo para me dedicar aos estudos. (Sem fim)

[...] no 3º ano a professora não ia com a minha cara e nem eu com a dela. Eu teimava muito e brigava com as colegas (Planetária);

[...] eu vinha no ônibus, sozinho, tinha muito medo e chorava muito, já chorava no ônibus e ninguém se importava nem o motorista. (Dentes)

As narrativas denotam a importância de a criança ter uma família bem estruturada e uma escola acolhedora, pois quando se percebe que as marcas deixadas pelos fatos acontecidos no seio familiar e/ou escolar e as condições sociais de cada um exerceram e exercem grande influência no percurso de vida dos indivíduos, considerando que desses estudantes que manifestaram tais marcas, um está aguardando a conclusão do Ensino Médio para abandonar a escola, outra abandonou a escola e foi resgatada pela escola. Destes, nenhum deles teve o acompanhamento da mãe ou de algum familiar na iniciação escolar. Nesse sentido faz-se necessário perceber os fatores sociais, condições socioeconômica e o nível de escolaridade das famílias que levaram a tal situação.

5.2 CONTEXTO ATUAL

O contexto em que os estudantes do Ensino Médio estão inseridos tem grande preponderância para a elaboração do Projeto de Vida, tendo em vista a necessidade de se reconhecer em seu meio para, de sua auto(trans)formação e a partir desse reconhecimento, empreender esforços na busca de concretizar suas expectativas e sonhos. Assim, é importante planejar de acordo com as condições de sujeito socioeconômico e culturalmente constituído.

Corroborando com Souza (2016), para quem as biografias e autobiografias dão conta de movimentos fortes de deixar impressões, rastros, inscrições, com ênfase nas identidades e singularidades da vida, que ao mesmo tempo, constitui-se como busca de transcendência.

Da mesma forma (JOSSO, 2010a, p. 125) dá amparo a esta pesquisa quando se refere a pesquisa-formação como sendo “uma metodologia de abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens,

das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus”.

Sendo assim, é necessário compreender que o sujeito deve estar no mundo consciente de seus contextos para construir suas projeções pela sua própria transcendência de maneira auto(trans)formadora. Para procurar compreender para onde e como a vida leva as pessoas, Pineau (2006) explora a autoformação, como apropriação de seu poder de formação, por meio do método das histórias de vida aplicada em vidas comuns. Assim pode-se observar nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, quando questionados sobre os contextos familiar, escolar e social.

[...] a gente pensa em fazer algo mas daí vê alguma coisa no mundo virtual que faz com que a pessoa fique com dúvidas (Dentes)



A família ter mais participação interagir mais embora seja um pouco difícil. A escola ter a iniciativa de chamar os pais com mais frequência para ter

[...] escolarização está fortemente ligada com minha pessoa. O conhecimento é uma das coisas mais importantes, pois só ele pode nos libertar. (Helicóide).

No meu ponto de vista a escola deveria convocar mais os pais para acompanhar seus filhos ou familiar, em relação as notas e comportamento. (Ciclóide).

Percebe-se o reconhecimento, dos colaboradores, da importância da família e a escola caminharem lado a lado para dar segurança aos estudantes, bem como a influência que as mídias sociais exercem sobre cotidiano dos sujeitos, fazendo muitas vezes tomar decisões concatenadas com o mundo virtual.

Nesse sentido observa-se que a escola, na prática, desconsidera que a democracia só se efetiva por ações e relações no nível da realidade concreta, e ainda, como enfatiza Paro (2016, p. 24): “[...] a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente”. Considerando as observações empíricas essas ações e relações pouco democráticas vivenciada no interior das escolas ainda se

constituem em desafios que precisam ser enfrentados para proporcionar maior autonomia e protagonismos dos estudantes.

5.3 PROSPECÇÃO E EXPECTATIVAS PARA O FUTURO

Outra dimensão definida compartilhadamente foi a prospecção/expectativas de futuro, considerando a necessidade de traçar metas e organizar as expectativas e sonhos para o futuro, tendo em vista a estratificação da sociedade. A prospecção pode ser evidenciada no cotidiano de cada sujeito social, a cada ideia e sonho almejado. E assim foi definida como dimensão flexível, porém muito importante para alcançar objetivos. Tendo em vista que são a partir da elaboração de metas e estratégias que é possível tornar realidade os sonhos.

Sob o mesmo ponto de vista, Josso (2010b, p. 73) confere que:

Nesta etapa, o processo de reflexão caracteriza-se pelo uso da capacidade de abstração face à descrição casuística, a fim de compreender o que foi estruturante e mobilizador para o sujeito. A singularidade de cada percurso serve para ilustrar, por intermédio de uma configuração particular, uma ideia geral que deve dar a cada participante uma compreensão suplementar e enriquecer a significações anteriores [...].

Portanto, é importante observar a singularidades dos percursos, que, embora o trabalho tenha acontecido no coletivo, sempre se buscou compreender as individualidades afloradas nas narrativas para vislumbrar as expectativas do futuro de cada um, considerando também as especificidades dos estudantes de Ensino Médio que entendida também por Delory-Momberger (2012) como a faixa etária que corresponde a um período característico da passagem de estatutos, uma fase de transição acumulada, entre a adolescência e a idade adulta, “[...]. Esses períodos de transição e de passagem de estatuto constituem zona de incertezas e de menor previsibilidade de existência [...]” (p. 532). Por conseguinte se considera de extrema importância que esses adolescentes, estudantes do Ensino Médio, tenham um acompanhamento para melhor estruturação na prospecção, ao longo de sua vida.

[...] construir estrutura, metas, ter foco, objetivo que tenha sentido na vida. (Cremalheira);

*Falam que eu tenho que fazer um futuro.
(Sincronia)*



*[...] dar sentido à vida. Deixar algo para o mundo que o torne melhor.
(Helicóide).*

Observa-se nessa etapa, a capacidade de abstração para compreender o que, no percurso vivido e atual, foi mobilizador para estar qualificado para prospectar o futuro e dar sentido à vida, conforme ressaltado pelo colaborador Helicóide, também deixar algo que torne o mundo melhor.

6 ENGRENAGENS DO PRODUTO EDUCACIONAL



Fonte: Disponível em: <https://br.123rf.com/photo_47553597_chefe-de-engrenagens-em-um-fundo-preto.-ilustra.html>

Neste capítulo será abordado o produto educacional que resultou da pesquisa realizada no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, e que trouxe como colaboradores estudantes do Ensino Médio. Estão vinculadas a este capítulo a concepção e justificativa do produto, o desenvolvimento do produto e a proposição do referido produto.

6. 1 INTRODUÇÃO AO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto, abordado neste capítulo, é resultante de uma pesquisa aplicada em âmbito de Mestrado Profissional do PPPG/UFSM, curso que tem por objetivo qualificar a formação dos profissionais da educação para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a Educação Básica e Educação Superior. À vista disso, esta pesquisa pautou-se na interpretação de dados e, a partir das políticas públicas relacionadas ao tema, de teóricos das temáticas abordadas, bem como das narrativas de colaboradores (estudantes do

EM). A partir desses dados e subsídios foi possível a construção de um produto que contribua com a atuação do Serviço de Orientação Educacional do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, na perspectiva da construção participativa e compartilhada do Projeto de Vida dos estudantes de EM desta instituição educacional do município de Júlio de Castilhos - RS.

No entanto, entende-se que esta pesquisa não tem a pretensão de trazer a forma ideal para solucionar um problema que é observado na etapa do Ensino Médio. A proposta, ora vinculada nessa pesquisa, tem a intenção de constituir mais uma ferramenta para investir num processo de construção participativa e compartilhada do Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio, com vistas a potencializar a auto/trans/formação socioeducacional e o empoderamento dos jovens estudantes, bem como instrumentalizar os profissionais que atuam no Serviço de Orientação Educacional no IEEVD.

Para tanto, foram delineadas, a partir das discussões e entendimentos dados pelo grupo por meio de círculos dialógicos mediatizados pela pesquisadora, três dimensões – experiências vividas, o contexto atual e a prospecção/expectativas de futuro dos estudantes do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra – que serão basilares no Roteiro Orientador para a construção do Projeto de Vida.

6.2 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Esta pesquisa de mestrado profissional teve como objetivo geral *compreender a produção de saberes e representações de estudantes do Ensino Médio do IEEVD, considerando um processo compartilhado de construção dos seus projetos de vida com relação a auto/trans/formação socioeducacional.*

Nesse sentido, percebeu-se, especialmente a partir do problema que questiona como construir de maneira participativa e compartilhada o projeto de vida de estudantes do Ensino Médio no instituto estadual de educação Vicente Dutra – RS, que o empoderamento dos jovens estudantes se dá a partir de possibilidades de protagonismo, numa dinâmica consciente e coletiva de participação democrática e exercício da cidadania, no sentido de contribuir com o processo de auto/trans/formação dos mesmos.

Para tanto, buscou-se elaborar um Roteiro Orientador que seja dinamizador do processo de construção do Projeto de Vida dos estudantes, para potencializar o enfrentamento de desafios pessoais e escolares, como o desinteresse pela escola, o insucesso e o abandono escolar.

Assim sendo, a partir das vivências relacionadas à experiência piloto com os colaboradores da pesquisa, junto ao processo de construção de seus Projetos de Vida, bem como das respectivas narrativas que se deram de forma compartilhada, constatou-se a necessidade de priorizar os seguintes princípios balizadores do processo de construção:

- a) participação coletiva;
- b) produção compartilhada;
- c) valorização das experiências de vida;
- d) respeito às individualidades;
- e) diálogo problematizador;
- f) os contextos socioeconômico e cultural atuais em que estão inseridos;
- g) a escuta às famílias;
- h) as expectativas de futuro de cada um.

É importante que na produção do Projeto de Vida sejam consideradas as condições socioeconômicas, culturais educacionais de cada sujeito para se reconhecer junto ao grupo, ao contexto social, educacional e familiar, bem como conquistar condições de projetar a si mesmo em interlocução com diferentes grupos sociais. Esse processo precisa estar articulado com a escola que contribui com a produção de saberes e representações, vislumbrando as possibilidades de futuro e o empoderamento frente aos desafios da sociedade.

Assim, na sistematização das análises desse processo, constatou-se que “Outras leituras e análises são possíveis sobre os fragmentos e narrativas biográficas dos sujeitos, de forma empoderada e resistente” (SOUZA, 2014, p. 118), porém a de se realizar o recorte de uma realidade latente no cotidiano escolar em que o grupo se insere.

Com esse propósito, o produto educacional desta pesquisa de Mestrado Profissional constitui-se num Roteiro Orientador ao Setor de Orientação Educacional Escolar, com vistas à construção do Projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio, com o objetivo de potencializar a auto/trans/formação socioeducacional. A

proposta desse roteiro emergiu, justamente, pela constatação e necessidades do Setor de Orientação Educacional do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra em dinamizar a construção, pelos estudantes do Ensino Médio, dos seus projetos de vida. Destaca-se que o Projeto de Vida foi proposto pela competência 6, da BNCC, e tem por finalidade:

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

Para tanto, os estudantes precisam refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui, nesse sentido, a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões.

Para tanto, a pesquisa observou o desenvolvimento de etapas as quais potencializaram a construção de vivências e dados capturados das principais ideias, para culminar com a elaboração do respectivo Roteiro Orientador.

Na etapa 1, buscou-se com os estudantes, a partir de suas narrativas, vislumbrar as experiências vividas no âmbito familiar e, também, a perspectiva de como se deu o processo de escolarização inicial e como cada um interpretou esses desafios e até que ponto esses fatos impactaram suas vidas. A dinâmica utilizada foi a socialização coletiva das experiências vividas e as reflexões sobre os pontos que convergem para o coletivo. Também, foi realizado o registro escrito das memórias para reafirmar falas de forma consciente, assim como, buscar uma sequência articulada com as próximas etapas. Utilizou-se da Ficha para registro 1, a qual nela figurava a seguinte questionamento: *O que eu fiz com as expectativas e os projetos dos meus familiares para a minha vida?*, conforme Quadro 2.

Nela constava anotações dos acontecimentos ou ações que ocorreram com a escolarização inicial, a idade que tinham, quando aconteceu o fato, bem como quem os acompanharam naquele momento e quais foram seus sentimentos e/ou reações frente a tal acontecimento.

Quadro 2 - Ficha para registro escrito 1

Temporalidade		Ações	Responsabilidade	Recursos mobilizadores
1				
2				
3				
4				
<i>O que eu fiz com as expectativas e os projetos dos meus familiares para a minha vida?</i>				

Fonte: Elaborada pela Autora, com base em Josso (2010a).

Com esse registro (re)criativo pretendeu-se conhecer como foi a iniciação da escolarização de cada um, por exemplo: iniciou a escolarização na creche ou no pré-escolar; tinha quantos anos; quem era o responsável por acompanhá-los: a mãe, o pai ou avós; qual foi a reação inicial ao chegar a escola: medo, ansiedade, felicidade, angústia, insegurança, curiosidade. Com isso, compreender os reflexos da relação que cada um possui com a escola para orientá-los na elaboração do Projeto de vida com base na tomada de consciências das experiências vividas.

Na etapa 2 priorizou-se os fatos narrados sobre as vivências atuais: como são hoje as relações deles com a família e com a escola, assim como da família com a escola; a influência da mídia e os reflexos dessas relações nas tomadas de decisões. E, assim, rememorar as experiências vividas envolvendo a escolaridade e os acontecimentos que levaram a repetir o ano, considerando que todos os colaboradores passaram, em algum momento por essa experiência no contexto atual em que vivem.

Os estudantes, colaboradores da pesquisa, tiveram tempo para explicar suas experiências vividas nos seus contextos relacionados à escolarização, aprendizagem, ensino, entre outros aspectos, em que buscaram as marcas que a escolar deixou no espaço-tempo que antecedeu a chegada deles ao Ensino Médio.

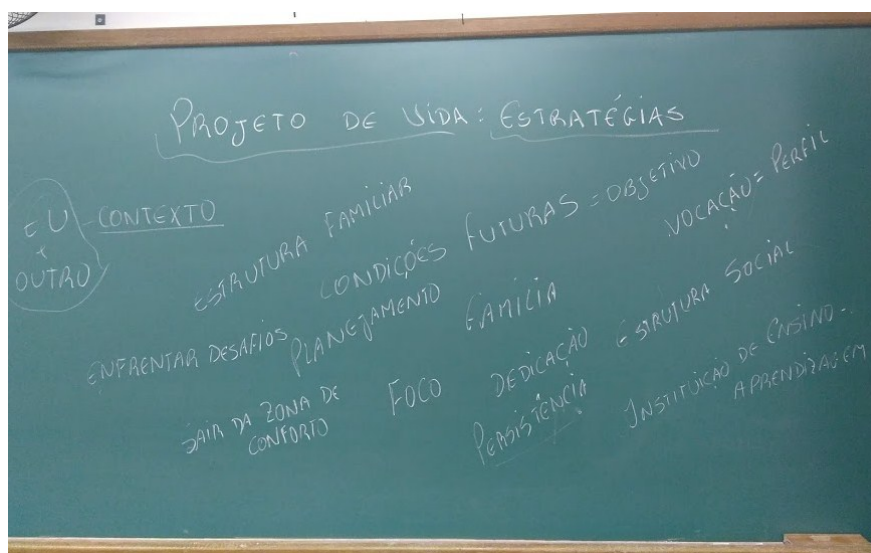
Essa importante reflexão sobre fatos marcantes ou laços familiares, ou não, demarcou o que foi decisivo para compreender como a vida é um processo articulado ao longo da existência. Também, foi mobilizador perceber-se que

enquanto indivíduo é preciso tornar-se responsável pela condução de suas vidas e, assim, dar importância ao planejamento de um projeto de vida baseado nos contextos em que interatuam, compreendendo sua auto(trans)formação.

A etapa 3 aproximou as experiências deles com as relações atuais e a prospecção do futuro, observando o nível de empoderamento que cada um conseguiu alcançar. Na organização de ideias, partindo do que já foi narrado sobre as experiências familiares e de escolarização, concatenando ao contexto socioeconômico e cultural onde estão inseridos e, que tenha influência sobre a elaboração do Projeto de Vida, descrevessem os momentos atuais de sua vida, relacionando com o passado e se reconhecendo como seres históricos, para melhor elaborar seus Projetos de Vida.

Com foco no Roteiro Orientador para elaboração do Projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio do I.E.E.V.D, foi proposto ao grupo a dinâmica da “chuva de ideias” para debater e elencar as ideias consideradas mais significativas. Assim, utilizou-se o quadro para os devidos registros, conforme Figura 12.

Figura 12 – Chuva de ideias



Fonte: Arquivo pessoal da Autora.

Para o registro e interlocução dos/com os movimentos de auto(trans)formação individual e coletiva, utilizou-se de recursos da escuta sensível e do olhar aguçado; da emersão e imersão da temática; do distanciamento e desvelamento da realidade;

da descoberta do inacabado; dos diálogos problematizadores e da conscientização tendo com aporte teórico (HENZ e ANDRADE, 2018a), justamente, por entender que nas pesquisas que envolvem discussões e narrativas gravadas em áudio é preciso de anotações, descrições das pessoas, do ambiente, das leituras e do arquivo das ideias com a cientificidade que a pesquisa exige.

Na etapa 4, destacou-se as prioridades para a organização do roteiro propriamente dito, em que se buscou a importância de um Projeto de Vida construído coletivamente em consonância com a família, escola e sociedade, sempre para as seguintes prioridades: planeja/mente; organiza/ação; futura/mente; reflexão e prospecção.

Foram discutidas e selecionadas como relevantes, o foco, o planejamento, família, conhecimento, condições futuras, persistência e estrutura familiar. O foco para evitar dispersar e desgastar as ideias já decididas, o planejamento como significado maior do Projeto de Vida, a família como guia para caminhar, o conhecimento como forma de empoderamento, as condições futuras relacionadas com as possibilidades de trabalho e/ou cursos para os estudantes que almejam um curso superior, a persistência para quando as metas não forem alcançadas e estrutura familiar relacionada às condições econômica de cada núcleo familiar e para a tomada de decisões.

Nas 5ª e 6ª etapas, o grupo retomou as narrativas e os registros (re)criativos para, compartilhadamente, pensar o elementos constituintes de um Projeto de Vida em forma de prospecção e/ou expectativas de futuro como uma dimensão do Roteiro Orientador para a construção do Projeto de Vida, além de pensar individualmente e, como um ensaio a construção do seu Projeto de Vida.

Alguns elementos ficaram pontualmente definidos, entre eles, as características, os princípios e os saberes necessários para essa construção, assim como os objetivos para quem será direcionado. É importante destacar até que ponto os participantes foram mobilizados por essa dinâmica que lhes permitiu realizar uma reflexão crítica sobre suas experiências de vida e seu contexto atual, no sentido de compreender melhor as razões de suas escolhas e tomar consciência para prospectar o futuro.

Constatou-se a flexibilidade, que deve ser um dos princípios básicos do Projeto de Vida. Também, foi consenso que o Projeto de Vida deve ser iniciado no 1º

ano do Ensino Médio e que deverá prosseguir durante toda esta etapa da Educação Básica e, sobretudo, deverá sempre ter conexão com as demais etapas ao longo da vida.

Então, para operacionalizar o Projeto de Vida foi necessário dividi-lo em três dimensões a serem trabalhadas: 1ª dimensão – com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio sobre a compreensão de suas experiências vividas; 2ª dimensão – com os estudantes do 2º ano sobre os contextos atuais onde estão inseridos; e a 3ª com os estudantes do 3º ano sobre a prospecção e expectativas de um mundo possível.

Assim, chegou-se ao Produto como Roteiro Orientador, para contribuir com a atuação qualificada do Setor de Orientação Educacional na construção do Projeto de Vida dos estudantes do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra.

6.3 PRODUTO EDUCACIONAL: ROTEIRO ORIENTADOR PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO

6.3.1 Introdução

Este produto educacional se apresenta sob a forma de um ROTEIRO ORIENTADOR, com vistas a contribuir com a atuação do Setor de Orientação Educacional na construção do Projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, considerando a competência 6 “Trabalho e projeto de vida” da BNCC que preconiza:

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

Entende-se que os estudantes necessitam refletir sobre suas necessidades, desejos, expectativas e objetivos de vida, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões.

Para tanto, com amparo na pesquisa realizada com o grupo de estudantes do Ensino Médio alguns princípios considerados essenciais deve estar presentes no Roteiro Orientador:

- a) **participação coletiva** – mesmo sendo o Projeto de Vida uma construção individual, se faz necessário as discussões das temática acontecerem no coletivo para enriquecer as vivências e aprofundar as reflexões a partir da compreensão do outro;
- b) **produção compartilhada** – todo o planejamento requer estar ancorado em diferentes perspectivas a fim de perceber a dimensão que pode ser alcançada;
- c) **valorização das experiências de vida** – aprender a refletir sobre a próprias vivências valoriza a prospecção de futuro, tendo em vista que ao narrar as experiências vividas torna-se possível reinterpretá-las e atribuir novos significados à elas;
- d) **respeito às individualidades** – trazer para a singularidade as experiências socializadas no grupo, faz com que cada um perceba as possibilidades que até então não tinha percebido e, dessa forma, [re]criar expectativas;
- e) **diálogo problematizador** – esse princípio é fundamental para mobilizar o grupo a refletir com comprometimento, mantendo o foco necessário para alcançar o objetivo;
- f) **contextos socioeconômico e cultural em que estão inseridos** – reconhecer-se no próprio contexto faz com que cada indivíduo organize suas ideias e pense num sonho possível e factível;
- g) **escuta às famílias** – considerando que, em tese, os adolescentes percorreram sua caminha sobre a convivência com a família e, geralmente, é ela que continuará dando suporte para esses jovens prosseguirem, é fundamental escutá-las;
- h) **expectativas de futuro** – com base nos princípios que respaldam esse trabalho, chega-se com segurança a prospecção/expectativas de futuro de cada indivíduo que precisa prosseguir a caminhada para concretizar seus sonhos, alicerçado em um Projeto de Vida construído participativamente e com a singularidade de cada estudante.

Nesse contexto, o Roteiro Orientador constitui-se num documento que poderá ser utilizado como diretriz para organizar as ações do SOE e alunos envolvidos nesse processo de construção do Projeto de Vida. Constitui-se, portanto, num roteiro que apresenta um conjunto de procedimentos que poderão orientar o Setor de Orientação Educacional da escola na organização, articulação, desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes de EM.

6.3.2 Aspectos Teórico-Methodológicos

O Roteiro Orientador tem por base o desenvolvimento de **Círculos Dialógicos investigativos-formativos**, fundamentados pelos pressupostos da pesquisa-formação que vincula o aprendizado dos sujeitos envolvidos num trabalho compartilhado, em que ambos são autores e produtores de saberes e fazeres na perspectiva da auto/trans/formação.

Proporcionar espaços-tempo de investiga-ção, oportunizando uma reflexão sobre a realidade escolar e social e a partir dessa reflexão, novas atitudes, com o direito de todos os participantes do grupo dialógico investigativo-formativo possam expressar suas intencionalidades por meio do diálogo-problematizador e também ser ouvido pelo outro, pela escuta sensível.

Para Henz, Freitas e Dilveira (2018a) os círculos dialógicos investigativos-formativos são uma recriação dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, em que em uma roda as pessoas da comunidade se juntaram em uma ação dialógica, em um trabalho coletivo, coparticipado, lugar de compartilhar conhecimento, realidades, experiências e esperanças, entrelaçado com os pressupostos da pesquisa-formação de Josso (2004; 2010).

Essa proposta epistemológico-política dos Círculos dialógicos investigativos-formativos visa realizar pesquisa com o outro e não para o outro e, em roda, pelos diálogos-problematizadores, proporcionar uma reflexão crítica, com um coletivo de pessoas, com base em questões levantadas pelo grupo em relação a temática. Cada sujeito envolvido na pesquisa ocupa um papel único e singular, compartilhando saberes em um processo de construção compartilhada e auto(trans)formativa de conhecimento e reflexão.

O fio condutor para a construção do Projeto de Vida do estudante do Ensino Médio deverá estar balizado em Círculos Dialógicos investigativos-formativos e essa perspectiva está representada por movimentos não lineares, imbricados uns nos outros e no processo dialético¹², em que são suscitados elementos importantes no processo de conscientização.

Figura 17 - Movimentos metodológicos dos círculos dialógicos investigativos-formativos



Fonte: Henz, Freitas e Silveira, (2018a, p. 842).

A partir desses movimentos o(a) pesquisador(a)-líder¹³ orienta os participantes coautores e coautoras¹⁴ que durante o encontro todos devem estar atentos as falas e são livres para dizer a sua palavra de modo que todos possam vivenciar a experiência de troca de sentimentos, percepções, opiniões, saberes e conhecimentos baseado na escuta sensível e olhar aguçado para além da palavra e da audição, considerando gestos, olhares, reações.

O pesquisador-líder realiza a mediação provocando o diálogo e problematizando-o, com vistas fazer com que os interlocutores adentrem no

¹² Uma referência ao diálogo- quando bem-sucedido, aquele que ensina também aprende e ambos se transformam.

¹³ Interlocutor dialógico – atua como coordenador do diálogo

¹⁴ Sujeitos proativos que constroem conhecimentos, quando se sentem tocados pelo diálogo.

movimento da dinâmica em que cada um se percebe como ser inacabado e assim conscientizando-se que o ser humano está em constante processo de busca e (trans)formação. Nos círculos dialógicos investigativo-formativos os diálogos não são apenas conversas, mas possibilidades de ação-reflexão-ação cooperativa com vistas a emancipação de todos. Nesse movimento emergem temáticas inerentes ao objetivo da pesquisa e todos vão, conscientemente imergindo nelas, constituindo-se em novos diálogos problematizadores.

Tais elementos são considerados fundamentais para alcançar o processo de auto(trans)formação individual e coletiva e repercutir na produção do Projeto de Vida.

Essa metodologia está em diálogo com Josso (2010a, p. 101) e, assim, relacionando com a “[...] pesquisa-formação que se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva [...]”. Essa perspectiva contribui tanto com a pesquisadora-líder quanto com os sujeitos coautores e coautoras, visando o encaminhamento para a auto(trans)formação a partir da análise da reflexão das vivências e avançando para a reflexão da reflexão. Sempre procurando minimizar problemas como o abandono e o insucesso escolar dos estudantes do Ensino Médio.

Portanto, enquanto “coordenador/a” dos Círculos Dialógicos, o Orientador/a Educacional precisará:

- a) proporcionar uma base de mútua confiança;
- b) dirigir questionamentos ao grupo como um todo;
- c) estimular a participação e interação entre os integrantes;
- d) problematizar o diálogo que gerem narrativas e não apenas descrição dos fatos;
- e) intervir somente quando solicitado ou quando perceber que foram esgotadas as discussões do tema proposto;
- f) refletir sobre as temáticas que emergiram durante os diálogos;
- g) convidar os coautores e coautoras para imersão na nova temática que emergiu do grupo;
- h) lançar outra proposta para manter a interação do grupo;
- i) sistematizar as reflexões feitas nos diálogos;

Além disso, é importante que os círculos dialógicos aconteçam ao longo do Ensino Médio divididos em três dimensões, conforme Figura 33:

Figura 33 - Dimensões do Roteiro Orientador para construção do Projeto de Vida do Estudante do EM

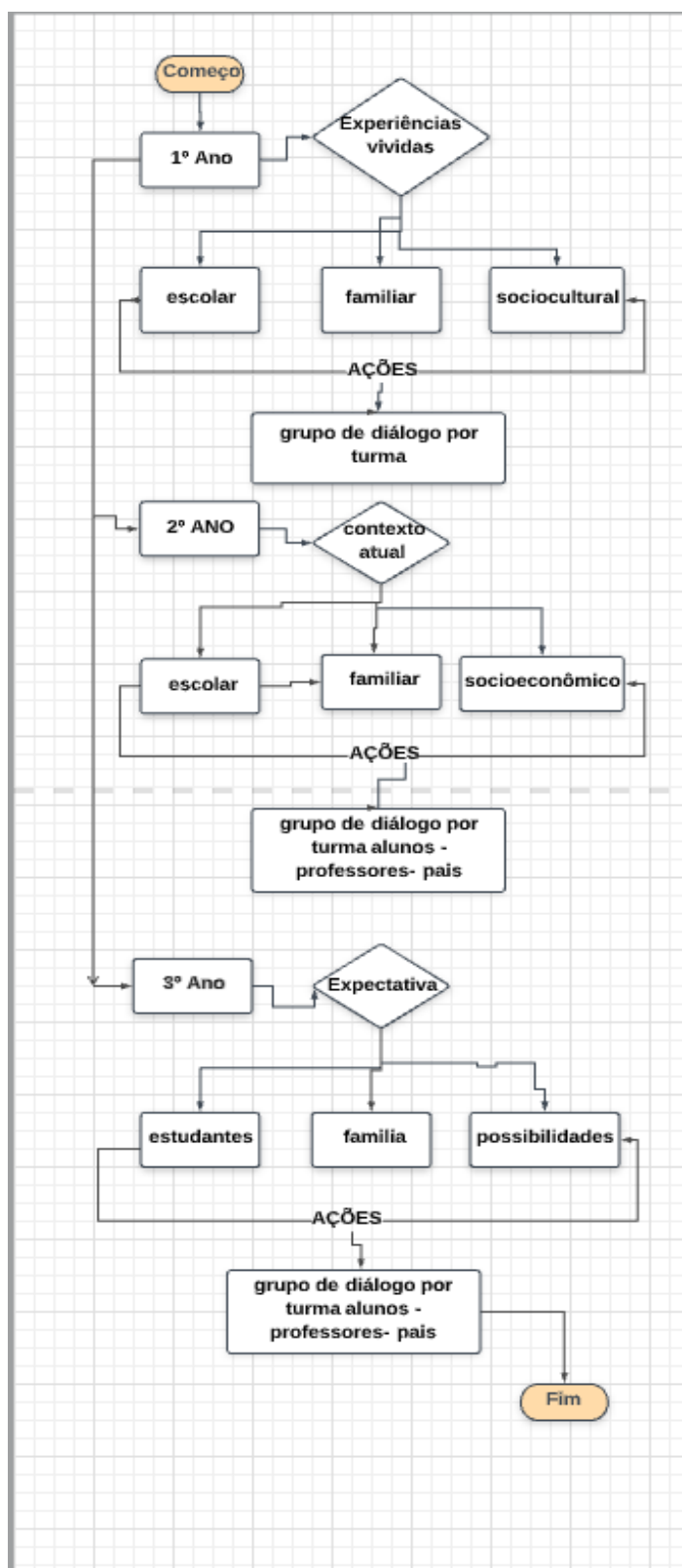


Fonte: Elaborada pela Autora.

A inter-relação entre as três dimensões, relevante para o processo de construção do Projeto de Vida, circunscrevem as partes de uma totalidade permeadas de experiências vividas articuladas aos desafios dos contextos em que vivem, a fim de prospectar o futuro. Para Souza (2016), as biografias e autobiografias dão conta de movimentos fortes de deixar impressões, rastros, inscrições, com ênfase nas identidades e singularidades da vida, que ao mesmo tempo, constitui-se como busca de transcendência.

Nesse sentido, a proposta de produzir narrativas mediadas nos Círculos dialógicos foi estruturada com o intuito de oportunizar a participação com autonomia e protagonismo dos estudantes para a elaboração do Roteiro Orientador para a construção de seu Projeto de vida, conforme sintetizados na Figura 34.

Figura 34 - Diagrama de árvore – Roteiro Orientador para a construção do Projeto de vida – sistematização



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse diagrama visualiza-se a forma de execução do Projeto de Vida, seguindo o Roteiro Orientador produto final dessa dissertação. No 1º ano deverão ser realizadas atividades que oportunizem aos estudantes a reflexão sobre suas experiências vividas no início da escolarização, sempre com base na família e escola. No 2º ano deverão ser discutidos os diferentes contextos em que cada um está inserido, seja familiar, escolar, social, econômico e cultural. Por fim, para o 3º ano, o Roteiro Orientador sugere-se prospectar o futuro, criando expectativas, observando as possibilidades de profissionalização disponível na região, sempre articulado com a tomada de consciências sobre suas próprias conjunturas. Todas as dimensões do gráfico serão detalhadas e fundamentadas a seguir.

6.3.2.1 Experiências vividas

Essa dimensão deverá ser trabalhada no 1º ano do Ensino Médio, considerando em média a realização de 8 a 10 Círculos Dialógicos (um por mês). A importância dessa dimensão é evidenciada a partir das vivências iniciais familiares e do processo de escolarização, e que os estudantes ao refletirem sobre elas e reinterpretá-las fica incontestável a influência das mesmas sobre suas vidas. Considera-se nessas experiências dos saberes escolares as representações que fundamentam decisões futuras. Sendo assim, tais elementos são considerados imprescindíveis para a elaboração do Projeto de Vida do estudante do Ensino Médio.

Para Delory-Momberger (2012, p. 527) é nas narrativas, o momento que as pessoas dão conta de si próprio, “pelo relato dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais”. Permitindo, ao pesquisador, “apreender e compreender justamente as configurações singulares de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá a sua própria existência e que se funda o sentimento que tem de si próprias como ser singular”. O colaborador age como um entrevistador de si próprio, levando a elucidação de fatos que influenciam no cotidiano do sujeito.

6.3.2.2 *Contexto atual*

Essa dimensão deverá ser trabalhada no 2º ano do Ensino Médio, considerando em média a realização de 8 a 10 Círculos Dialógicos (um por mês). O contexto em que os estudantes do Ensino Médio estão inseridos tem grande preponderância para a elaboração do Projeto de Vida, tendo em vista a necessidade de se reconhecer em seu meio para, a partir desse reconhecimento, empreender esforços na busca de concretizar suas expectativas e sonhos. Assim, é importante planejar de acordo com as condições de sujeito socioeconômico e culturalmente constituído.

Dessa forma (JOSSO, 2010a, p. 125) se refere a pesquisa-formação como sendo “uma metodologia de abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus”.

Sendo assim, é necessário compreender que o sujeito deve estar no mundo consciente de seus contextos para construir suas projeções pela sua própria transcendência de maneira auto(trans)formadora. Para procurar compreender para onde e como a vida leva as pessoas, Pineau (2006) explora a autoformação, como apropriação de seu poder de formação, por meio do método das histórias de vida aplicada em vidas comuns.

Nesse sentido observa-se que a escola, na prática, desconsidera que a democracia só se efetiva por ações e relações no nível da realidade concreta, e ainda, como enfatiza Paro (2016, p. 24): “a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente”. É necessário uma profunda reflexão para ajustar as concepções das peças da engrenagem que dão funcionamento a escola.

6.3.2.3 *Prospecção e expectativas para o futuro*

Essa dimensão deverá ser trabalhada no 3º ano do Ensino Médio, considerando em média a realização de 8 a 10 Círculos Dialógicos (um por mês). Essa considera a necessidade de traçar metas e organizar as expectativas e sonhos

para o futuro, tendo em vista a estratificação da sociedade. A prospecção pode ser evidenciada no cotidiano de cada sujeito social, a cada ideia e sonho almejado. E assim foi definida como dimensão flexível, porém muito importante para alcançar objetivos. Tendo em vista que são a partir da elaboração de metas e estratégias que é possível tornar realidade os sonhos.

Sob o mesmo ponto de vista, Josso (2010b, p. 73) confere que:

Nesta etapa, o processo de reflexão caracteriza-se pelo uso da capacidade de abstração face à descrição casuística, a fim de compreender o que foi estruturante e mobilizador para o sujeito. A singularidade de cada percurso serve para ilustrar, por intermédio de uma configuração particular, uma ideia geral que deve dar a cada participante uma compreensão suplementar e enriquecer a significações anteriores [...].

Portanto, é importante observar a singularidades dos percursos, que, embora o trabalho tenha acontecido no coletivo, sempre se buscou compreender as individualidades afloradas nas narrativas para vislumbrar as expectativas do futuro de cada um, considerando também as especificidades dos estudantes de Ensino Médio que entendida também por Delory-Momberger (2012) como a faixa etária que corresponde a um período característico da passagem de estatutos, uma fase de transição acumulada, entre a adolescência e a idade adulta, “[...]. Esses períodos de transição e de passagem de estatuto constituem zona de incertezas e de menor previsibilidade de existência [...]” (p. 532). Por conseguinte se considera de extrema importância que esses adolescentes, estudantes do Ensino Médio, tenham um acompanhamento para melhor estruturação na prospecção, ao longo de sua vida.

Ao longo dos Círculos Dialógicos, durante os três anos do EM, propõe-se que sejam realizados registros sistemáticos pelos estudantes, no formato de portfólio, em que os sujeitos passarão a produzir por meio de desenhos, registros fotográficos, poesias, elaboração de memoriais, montagens de figuras, colagens, pinturas, escolhas de músicas, redações, entre outras produções e registros de suas histórias, suas memórias, seus desafios vividos e prospectados (passado/presente/futuro), expectativas e projeções entre outros aspectos. Ao término do EM, espera-se que os estudantes tenham completado a produção de seu Projeto de Vida por meio de participação nos Círculos Dialógicos e de produção de seus portfólios, constituindo assim um processo problematizador, dialógico, reflexivo e auto/trans/formador.

Segundo Silva, Maia, Ribeiro e Ferraz (2017) portfólio é uma coleção das produções dos alunos, que são organizadas pelos mesmos, tendo o professor como mediador das atividades. Podem conter tópicos, textos, e imagens de forma a dar liberdade de escolha ao aluno e fazer com que o estudo se torne mais leve e proveitoso. É, também, uma boa maneira de materializar sua experiência, demonstrar a capacidade de produzir trabalhos de alta qualidade, de acordo com a Figura 35.

Figura 35 - Exemplo de Portfólio



Fonte: Elaborada pela autora.

O Portfólio poderá ser organizado na forma física ou no formato digital utilizando diferentes plataformas.

Destaca-se que a elaboração do Projeto de Vida é individual, entretanto precisa ser elaborado com a colaboração dos elementos constituintes da família, escola e seus pares. Requer ser flexível e sempre considerando o contexto em que cada um está inserido.

6.3.3 Organização dos Círculos Dialógicos para produção do Projeto de Vida dos Estudantes do Ensino Médio

Foi considerado significativo ponderar a elaboração da metodologia para a organização dos Círculos Dialógicos com a finalidade de orientar o trabalho, da Orientação Educacional da escola, na produção do Projeto de Vida dos Estudantes do Ensino Médio, discriminando exemplos de atividades a ser realizadas em cada ano do curso.

6.3.3.1 Organização dos Círculos Dialógicos para produção do Projeto de Vida dos Estudantes do 1º ano do Ensino Médio

Quadro 6 - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

(continua)

1º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Problemática	Como se constituiu a minha infância no grupo familiar? E o início da adolescência? Quais as principais experiências na escola que me marcaram? As iniciais entre outras?	
Dimensão	Experiências vividas	
Carga horária para desenvolvimento do Círculo		90 minutos
Círculos Dialógicos	Metodologia	Recursos Utilizados
1º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação dos pares; ▪ Dinâmica (para reconhecimento do grupo). Esta dinâmica de grupo tem como objetivo fazer com que os participantes se conheçam, interajam e criem laços que poderão contribuir com as atividades diárias com vistas na coletividade; ▪ Explicação e compreensão do trabalho; ▪ Lembrar os projetos que a família tinha inicialmente para eles; ▪ Lembrar e narrar os sentimentos mobilizadores com os primeiros contatos com a escolaridade; ▪ Criação do portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipamento de som; ▪ Computadores; ▪ Celulares; ▪ Materiais para criação do portfólio.

Quadro 6 - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

(continuação)

Círculos Dialógicos	Metodologia	Recursos Utilizados
2º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinâmica do espelho a fim de trabalhar as características pessoais e os traços da personalidade das pessoas, refletirá a importância de cada pessoa do grupo; ▪ Iniciar as narrativas sobre a infância, brincadeiras, cuidados, responsáveis, motivação para o estudo, acompanhamento; ▪ Conversar com os familiares e trazer fatos e fotos relacionando com as narrativas; ▪ Avaliação; Registro em Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caixa e papelão; ▪ Espelho; ▪ Gravador; ▪ Celular; ▪ Computadores; ▪ Papel canetas coloridas.
3º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinâmica: Troca de segredo, com o objetivo de aprender a se aceitar e ajudar a desenvolver a empatia com os outros membros do grupo; <p>Continuação das narrativas sobre as questões relacionadas a vivência social: grupos de convivência, amizades, passeios com familiares, férias; Rememorar com os familiares e trazer fotos desses momentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação; ▪ Registro em Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel; ▪ Caneta; ▪ Fotografias; ▪ Celulares; ▪ Gravador; ▪ Quadro; ▪ Giz.
4º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinâmica de reconhecer os pares pelas fotos, com o objetivo de descobrir no outro algumas características que marcaram a infância e ainda podem ser identificadas. ▪ Narrativas relacionadas à escolaridade, como foi o início da escolaridade, representações da inserção escolar, expectativas e outros sentimentos. ▪ Rememorar com os familiares e trazer fotos ou alguma curiosidade que marcou essa etapa da escolarização; ▪ Avaliação; ▪ Registro em Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotos; ▪ Papel; ▪ Caneta; ▪ Gravador; ▪ Computadores;
5º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinâmica para reconhecimento do grupo, com o objetivo de identificar pontos referentes à vida pessoal e a personalidade para fazer com que os participantes se conheçam, interaja e crie laços. ▪ Avaliação. ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Celular. ▪ Papel; ▪ Caneta; ▪ papel.
6º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as relações que criaram vínculos com comunidade escolar; relação das famílias com a escola, durante a infância; representação da escola do ponto de vista dos familiares; ▪ Avaliação; ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipamento de som; ▪ Recortes de revista; ▪ Frases mobilizadora; ▪ Papel; ▪ Gravador.
7º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar fatores que foram auto(trans)formadores na infância e realizar uma reflexão relacionando esses fatores e o processo de escolarização; ▪ Avaliação; ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipamento de som; ▪ Gravador; ▪ Placas com palavras mobilizadoras da temática; ▪ Caneta; ▪ Papel.

Quadro 6 - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

(Conclusão)

Círculos Dialógicos	Metodologia	Recursos Utilizados
8º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise das questões individuais que convergem para o coletivo; ▪ Avaliação do trabalho anual; ▪ Organização do portfólio do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gravador; ▪ Quadro; ▪ Giz; ▪ Papel pardo; ▪ Pincel; ▪ Caneta; ▪ Papel.
9º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalização e arquivamento do Portfólio anual; ▪ Confraternização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel; ▪ Canetas coloridas; ▪ Pincel; ▪ Pasta de arquivo; ▪ Lanche compartilhado.

6.3.3.2 Organização dos Círculos Dialógicos para produção do Projeto de Vida dos Estudantes do 2º ano do Ensino Médio

Quadro 7 - 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

(continua)

2º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Problemática	<p>Como tem se constituído e se constitui a minha vida no grupo familiar, no grupo de amigos, na escola e na sociedade?</p> <p>O que eu tenho feito com as expectativas e os projetos dos meus familiares para a minha vida?</p>	
Dimensão	Contexto atual	
Carga horária para desenvolvimento do Círculo		90 minutos
Círculos Dialógicos	Metodologia	Recursos Utilizados
1º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontrar nexos entre experiências e espaços sociais, entre a temporalidade subjetiva e o tempo histórico; ▪ Compreender sentimentos que afloram; desconstruir e/ou reconstituir, os sentimentos que criam zona de conforto ou de desconforto em cada contexto social vivido; ▪ Iniciar a construção do Projeto de Vida; ▪ Narrativas sobre as relações dos estudantes com as famílias e com a escola; ▪ Dinâmica: Minha família é assim. E a sua? Objetivo: refletir sobre a experiência da vida em família: o sentido e a importância dos laços afetivos no universo familiar. ▪ Avaliação; ▪ Criação do portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto de apoio impresso; ▪ Folha de papel sulfite; ▪ Cartolina com o desenho de um coração em tamanho grande; ▪ Canetas hidrocor. ▪ Gravador ▪ Equipamento de som; ▪ Celular; ▪ Canetas; ▪ Ficha avaliativa.

Quadro 7- 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

(continuação)

Círculos Dialógicos	Metodologia	Recursos Utilizados
2º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativas sobre a relação da escola com as famílias e a comunidade; ▪ Elaboração um questionário sobre a interação escola/comunidade para ser respondido pelos familiares e algum vizinho; ▪ Avaliação; ▪ Construção do portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagens problematizadoras; ▪ Papel pardo; ▪ Canetas; ▪ Papel ofício; ▪ Gravador; ▪ Equipamento de som; ▪ Celulares; ▪ Ficha avaliativa.
3º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuação do encontro anterior com discussões relacionadas ao questionário; ▪ Narrativas sobre as questões relacionadas a vivência social: grupos de convivência, amigos, passeios com familiares, com amigos, viagens, férias; ▪ Rememorar com os familiares e trazer fotos desses momentos; ▪ Avaliação; ▪ Elaboração o portfólio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gravador; ▪ Papel; ▪ Canetas coloridas; ▪ Quadro; ▪ Giz coloridos; ▪ Ficha avaliativa.
4º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar as individualidades; ▪ Influência das mídias na formação e nas decisões da população; ▪ Avaliação ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo sobre a temática; ▪ Gravador; ▪ Papel; ▪ Canetas coloridas; ▪ Ficha avaliativa.
5º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão e narrativas sobre política, drogadição, questões de gênero, religiosidade ▪ Construção de painel relacionado às temáticas; ▪ Argumentar sobre suas escolhas; ▪ Avaliação; ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material para recorte; ▪ Computadores com acesso a internet; ▪ Papel pardo; ▪ Canetas coloridas; ▪ Gravador; ▪ Ficha avaliativa.
6º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações interpessoais na família, com a escola e com os colegas e amigos, maternidade e paternidade precoce; ▪ Profissionais das respectivas áreas para um diálogo com o grupo; ▪ Reflexões e Narrativas sobre as impressões deixadas pelos profissionais sobre as temáticas; ▪ Avaliação; ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profissionais para diálogo; ▪ Celulares; ▪ Papel; ▪ Canetas; ▪ Gravador; ▪ Ficha avaliativa.
7º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecionar o lugar, na escola que considera mais significativo; ▪ Tirar fotos; ▪ Criar uma apresentação no Power Point; ▪ Explanar o significado para sua construção pessoal e/ou coletiva; ▪ Avaliação; ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Câmara fotográfica; ▪ Celular ▪ Editor de imagens ▪ Equipamento de informática; ▪ Power Point; ▪ Datashow; ▪ Papel; ▪ Caneta; ▪ Gravador; ▪ Ficha avaliativa.

Quadro 7- 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

(conclusão)

Círculos Dialógicos	Metodologia	Recursos Utilizados
8º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar fatores que foram auto(trans)formadores no decorrer das reflexões; ▪ Relacionar esses fatores ao processo de construção individual; ▪ Avaliação; ▪ Portfólio do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palavras mobilizadoras; ▪ Equipamento de som; ▪ Papel pardo; ▪ Canetas coloridas; ▪ Papel ofício; ▪ Canetas; ▪ Computadores; ▪ Ficha avaliativa.
9º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalização e arquivamento do Portfólio anual; ▪ Confraternização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel; ▪ Canetas coloridas; ▪ Pincel; ▪ Pasta de arquivo; ▪ Lanche compartilhado.

6.3.3.3 Organização dos Círculos Dialógicos para produção do Projeto de Vida dos Estudantes do 3º ano do Ensino Médio

Quadro 8 - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

(continua)

3º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Problemática	<p><i>Quais as minhas expectativas e sonhos de vida para o futuro?</i></p> <p><i>Que projeto(s) eu tenho ou quero para a minha vida e como fazer para concretizá-lo?</i></p> <p>O que eu tenho feito com as minhas expectativas e os projetos para a minha vida?</p>	
Dimensão	Prospecção e expectativas para o futuro	
Carga horária para desenvolvimento do Círculo		90 minutos
Círculos Dialógicos	Metodologia	Recursos Utilizados
1º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a estratificação da sociedade; ▪ Organizar as expectativas e sonhos; ▪ Traçar metas; ▪ Criar planilha com possibilidades de trabalho e/ou renda a nível local e regional; ▪ Avaliação; ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipamento de som; ▪ Celular; ▪ Computadores; ▪ Revistas; ▪ Papel; ▪ Caneta ▪ Datashow.

Quadro 8 - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

(continuação)

Círculos Dialógicos	Metodologia	Recursos Utilizados
2º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer-se no âmbito do seu contexto socioeconômico; ▪ Relacionar com desenho, imagens ou palavras o seu cotidiano, o que faz quando não está na escola; ▪ Embaralhar as representações dos seus cotidianos, sem identificação; ▪ Retirar um, preferencialmente que não seja o próprio cotidiano; ▪ Sistematizar com os colegas aquele cotidiano; ▪ Comparar os contextos individuais, procurando compreendê-los e iniciar uma reflexão sobre o futuro a partir do seu contexto; ▪ Avaliação; ▪ Construção do portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipamento de som; ▪ Imagens relacionadas à temática; ▪ Frases relacionadas à temática; ▪ Papel; ▪ Canetas coloridas; ▪ Computadores; ▪ Quadro; ▪ Giz colorido; ▪ Ficha avaliativa
3º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer, entre familiares e amigos, os exemplos de sucesso que poderão se espelhar na prospecção do próprio futuro; ▪ Listar algumas profissões de seu interesse; ▪ Socializar com o grupo; ▪ Levantar dúvidas a respeito das profissões de interesse; ▪ Elaborar uma lista única da turma com as respectivas dúvidas; ▪ Avaliação. ▪ Elaborar o portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotos; ▪ Equipamento de som; ▪ Papel; ▪ Canetas ▪ Computadores; ▪ Celulares; ▪ Ficha avaliativa
4º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisar sobre as dúvidas elencadas anteriormente; ▪ Socialização com o grupo; ▪ Pesquisar sobre as diferentes formas de acesso aos cursos superiores existentes na região (Enem, Prouni, Fies, outros.); <ul style="list-style-type: none"> ▪ Socializar e esclarecer dúvidas; ▪ Avaliação; Portfólio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadores; ▪ Imagens sobre a temática; ▪ PowerPoint; ▪ Datashow; ▪ Papel; Canetas;
5º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisar sobre os cursos existentes na região que leve a profissionalização; ▪ Reconhecer as características das universidades públicas e privadas, levantar as vantagens e desvantagens; ▪ Compreender as diferenças das universidades frente ao mercado de trabalho; ▪ Esclarecer-se sobre custos de cursos em cada universidade; ▪ Socializar a pesquisa com os colegas; ▪ Avaliação; ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadores; ▪ Celulares; ▪ Jornais e revistas; ▪ Apresentação PowerPoint; ▪ Datashow; ▪ Papel; caneta; ▪ Imagens; ▪ Tesoura ▪ Cola.

Quadro 8 - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

(conclusão)

Círculos Dialógicos	Metodologia	Recursos Utilizados
6º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar viagens para visitas às universidades da região; ▪ Valores; ▪ Dúvidas; ▪ Cursos disponíveis em cada universidade que ir visitar; ▪ Características de cada universidade que ir visitar; ▪ Socializar com os colegas. ▪ Avaliação; ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Celulares; ▪ Telefone da escola; ▪ Computadores; ▪ Papel ofício; ▪ Canetas; ▪ Imagens; ▪ Ficha avaliativa.
7º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejamento e logística do seminário “descobrimo potencialidades”; ▪ Relacionar os egressos da escola que ainda estão inseridos nas diferentes universidades da região; ▪ Relacionar os cursos de cada um dos egressos; ▪ Relacionar questionamentos a serem feito aos egressos na ocasião do seminário (profissões, possibilidades de acesso aos cursos superiores, programas beneficentes, moradia, mercado de trabalho, faixa salarial, desafios enfrentados, superação); ▪ Avaliação; ▪ Portfólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagens; ▪ Equipamento de som; ▪ Frases mobilizadoras; ▪ Computadores; ▪ Papel; ▪ Canetas. ▪ Ficha avaliativa.
8º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisitar os materiais produzidos nos círculos anteriores; ▪ Identificar fatores que foram auto(trans)formadores no decorrer das reflexões; ▪ Relacionar esses fatores ao processo de construção individual; ▪ Elaboração do Projeto de vida individual; ▪ Avaliação; ▪ Portfólio do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipamento de som; ▪ Materiais produzidos pelo grupo nos círculos anteriores; ▪ Papel; Canetas; ▪ Pincel; ▪ Imagens; ▪ Tesoura; ▪ Cola.
9º Círculo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalização e apresentação do Portfólio anual; ▪ Confraternização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel; ▪ Canetas coloridas; ▪ Pincel; ▪ Pasta de arquivo; ▪ Lanche compartilhado.

6.3.4 Expectativas com o Produto Educacional

Espera-se que o Produto fruto da pesquisa do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional o “Roteiro Orientador”, constitua-se uma engrenagem potencializadora para a construção do Projeto de Vida dos Estudantes do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra. Dessa forma, capacitar os alunos para refletirem sobre desejos e objetivos não apenas para o

futuro, mas também para agora. Isso inclui planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecendo metas e definindo estratégias para atingi-las. Também é necessário saber lidar com frustrações para superar eventuais dificuldades e não desistir da caminhada. E, se for o caso, reavaliar as decisões.

6.3.5 Referências

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. 2012. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, set-dez. p. 523-740.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. **Círculos dialógicos investigativos-formativos**: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. Revista do Centro de Ciência da Educação. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 36, n.3, p. 835-850, jul./set. 2018a.

JOSSO, M. **Caminhar para si**. Porto Alegre. EDIPURS, 2010a.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. *In*: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006

SILVA, M., S.; MAIA, A., A.; RIBEIRO, R., A.; FERRAZ, A., S., M. **A Importância do Portfólio como Método de Estudo e Avaliação na Disciplina de Anatomia Humana**. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/comp/Downloads/27288-Texto%20do%20artigo-76868-1-10-20171108.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SOUZA, E. C. **Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar**: diálogos teóricos metodológicos. 2016. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 2 N. Especial – p. 182-203 (jun - out 2016): “Vozes da Educação”. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506/18103>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS ENGRENAGENS PRECISAM CONTINUAR SE MOVIMENTANDO

Esses movimentos, certamente, continuarão impulsionados por diferentes engrenagens nas variadas dimensões e/ou direções. Não obstante é necessário finalizar essa etapa, dando uma aparência de término, porém, somos seres inacabados em movimentos permanentes num espaço/tempo infinito, assim, dúvidas e novos questionamentos irão continuar pulsando para movimentar engrenagens em outros percursos.

Como um ser aprendente, sinto que o desafio é a engrenagem que move minha caminhada, como educadora, sinto que o desafio maior é compreender as demandas do Ensino Médio. Isso me levou a refletir sobre possibilidades dos estudantes, adolescentes identificados como nativos digitais da era da tecnologia, nutrir interesse pela escola.

Até então a grande maioria dos estudos estão voltados para elencar possibilidades de a escola acolher e motivar os estudantes fazendo que eles tenham interesse pela estudos. Mudando a lente tentei para pensar a possibilidade de o estudante estar motivado e sustentar o interesse pelos estudos. Em movimento inverso, que partisse do estudante, procurei refletir que engrenagem seria essa?

O cotidiano escolar fez com que a partir do enfrentamento de problemas como distorção idade/ano, fracasso e abandono escolar que por vezes tem gerado várias políticas públicas na busca de soluções mas, que ainda está latente nas escolas brasileiras, levou-me a questionar alguns estudantes, nessas condições, sobre como está ocorrendo o planejamento do futuro deles no âmbito familiar? As respostas sempre me intrigavam, com raras exceções, não tinham em mente o que fariam ao término do Ensino Médio.

Porém, quando questionados sobre o significado da escola para eles, sempre faziam referência a escola como espaço social interessante e necessário para a vida futura. Nessa perspectiva, fica claro que os estudantes reconhecem a escola como *lócus* interessante socialmente pelas amizades, interações, não paralelo com a aprendizagem, construção do conhecimento, que embora reconheçam que a escola também é espaço de ensino e aprendizagem, raramente relacionam com o interesse. Como tornar a escola espaço interessante de ensino e aprendizagem?

Leituras relacionadas à organização da educação em nível macro, levaram-me a perceber que orientações de organismos internacionais com foco na “[...] inclusão e equidade para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás” (ORGANIZAÇÃO PARA AS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO 2015, p. 25), estão influenciando as políticas educativas no Brasil, com ênfase na formação integral dos sujeitos: social, cultural, ético e cognitivamente. Desenvolvimento global do estudante, assim alinhados ao propósito da competência 6: trabalho e projeto de vida, proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC para [...] “valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências” para “entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade” (BRASIL, 2018a).

A partir de reflexões dessas orientações políticas vislumbrou-se a possibilidade de, através de um Projeto de Vida construído compartilhadamente, poderia caminhar para a superação de desafios do Ensino Médio. Daí a problemática que levou à pesquisa: Como construir de maneira participativa e compartilhada o Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio no instituto estadual de educação Vicente Dutra – RS.

A partir da decisão de buscar resposta para as questões que envolvem essa problemática, construí a temática da pesquisa sob o título: Projeto de Vida: Uma proposta de construção compartilhada com estudantes do Ensino Médio. Com esse tema foi indispensável traçar objetivos para atingir possíveis respostas. Para tanto a busca da fundamentação teórica adequada a tal estudo passou pela reflexão sobre o meu próprio trabalho como Orientadora Educacional, um trabalho amparado nas Políticas Educacionais vigentes no país, pautada na vida e formação dos alunos, voltada para a construção do cidadão comprometido com seu tempo, trabalhando a subjetividade, através do diálogo e levando-os a conscientização da realidade em que vivem bem como prospectando o futuro.

Nesse sentido, procurei elaborar um Roteiro Orientador voltado para a construção do Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio, do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra – RS, considerando um processo participativo de produção de saberes e representações, bem como sua relação com a auto/trans/formação socioeducacional.

Compreendendo que existe aprendizado quando o sujeito tem interesse e predisposição para tal, e que o jovem precisa construir seu Projeto de Vida articulado com suas experiências e seu contexto, entendeu-se que necessita ser construído de maneira participativa, na perspectiva de conquistar o empoderamento social através do autoconhecimento de forma que os envolvidos, no processo de ensino e de aprendizagem, possam expressar seus interesses e perspectivas para o futuro.

Para isso, foi necessário analisar as políticas vigentes no país e sua articulação com os movimentos macros das políticas educacionais de âmbito internacional, com o propósito de identificar na conjuntura das políticas educacionais, as prioridades e metas para a construção da cidadania do estudante de Ensino Médio. Considerando as políticas educacionais constatou-se que as DCNEM (BRASIL, 2018c), fundamentadas na LDBN (BRASIL, 1996) são basilares para o perfil dos estudantes do EM, a formação integral, desenvolvimento de capacidade de protagonizar a construção da aprendizagem, com autonomia intelectual que permitirá interferir na sociedade a partir da (auto)transformação e com consciência crítica exercer a cidadania. Também foi possível observar que a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) traz um grande retrocesso tendo em vista que propõe que o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, tenha no novo formato, apenas as disciplinas de matemática e Língua Portuguesa como base obrigatórias nos três anos, as demais não serão obrigatórias, deixando portanto de ser Educação Básica para todos, pois nem todos terão oportunidade de entrar em contato com os conhecimentos historicamente acumulado pela humanidade, em todas as áreas do conhecimento, contraditoriamente aos preceitos da Declaração de Jomtien. (UNESCO, 1990).

Além disso e, considerando que inexistem, na escola, um plano que considere as experiências vividas e o contexto dos estudantes e, portanto, os professores pouco conhecem seus estudantes, já que ocupam suas horas-atividade para preparação de aulas e avaliações, e são raros os momentos para reflexão sobre a comunidade escolar, iniciamos os círculos dialógicos investigativos-formativos, com estudantes do Ensino Médio em situação de distorção idade/ano e que, em algum momento da vida escolar passou pela experiência do fracasso escolar, balizada pela pesquisa-formação, com abordagem (auto)biográfica, no sentido de contribuir com o

processo de auto/trans/formação.

Durante o processo de elaboração do Roteiro Orientador para a construção do Projeto de vida, muitas revelações evidenciaram essa perspectiva. As narrativas, da grande maioria dos colaboradores trouxeram a reflexão sobre a forma como os processos de escolarização influenciam ao longo da vida. As marcas boas, ou ruins, deixadas pela forma como cada um realizou o processo inicial de escolarização ainda reflete na representação da escola na vida dos estudantes.

As narrativas oportunizaram reconhecer, a partir de experiências e possibilidades auto/trans/formativas mediatizadas por processo participativo, as principais percepções, representações e expectativas socioeducativas e culturais dos estudantes do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, haja vista a possibilidade de conhecer os contextos familiar, cultural e socioeconômico em que os estudantes estão inseridos que, conforme relato dos estudantes colaboradores da pesquisa é de grande importância os professores considerar esses contextos para adequar as atividades e especialmente suas relações professor-estudante.

Os professores pensam que a gente não tem problema. [...] os professores deveriam saber mais sobre o aluno pra eles entenderem que tem tipo, muitos alunos que tem algum problema em casa e, o professor não entende essa relação (Cremalheira)

Assim, observa-se a relevância de compreender que o processo de aprendizagem passa por fatores que independe do ambiente escolar, como familiar, cultural, econômico e social, que também precisam ser considerados para que a aprendizagem tenha significados para os estudantes, capacitando-os para o exercício da cidadania, consciente crítica apto para realizar as transformações que venham a revelar-se. É imprescindível, para a construção do Projeto de Vida, a reflexão sobre todos esses contextos, visto que exercem influência na formação dos saberes e representações de estudantes do Ensino Médio, além de considerar também, a participação dos envolvidos como escola, família e de grupos sociais. O processo de construção do Projeto de Vida passa pela concepção da coletividade.

As circunstâncias que cada um vive no cotidiano familiar, social e cultural, considerando, também, as condições econômicas, são fatores estruturantes para a construção do Projeto de Vida. A influência dos contextos atuais que envolvem fatores sociais relacionados às comunidades tanto no coletivo quanto nas

singularidades trazem para a vida contribuições positivas ou negativas que devem ser refletidas e discutidas para que a tomada de decisão seja a mais adequada para cada jovem estudante do Ensino Médio.

Assim, para elaborar um Roteiro Orientador, destinado ao setor de Orientação Educacional, referente a construção participativa do Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio no IEEVD, foi possível compreender por meio dos círculos dialógicos investigativos-formativos, fio condutor da pesquisa, é necessário a priori:

- a) uma base de mútua confiança;
- b) questionamentos ao grupo como um todo;
- c) estimular a participação e interação entre os integrantes;
- d) procurar formular questões que gerem narrativas e não apenas descrição dos fatos;
- e) intervir somente quando solicitado ou quando perceber que foram esgotadas as discussões do tema proposto;
- f) lançar outra proposta para manter a interação do grupo.

Nesse sentido, o tempo foi principal limitador do trabalho. A grade de horários nem sempre disponível em função de outras atividades prioritárias, considerando que não é possível realizar o trabalho no turno inverso ao da aula, tendo em vista que alguns residem no interior do município estando limitados ao horário do transporte escolar para deslocamento; outro fator limitador, na construção da proposta, não foi previsto horários para narrativas individuais e assim, em alguns momentos o trabalho ficou prejudicado por constrangimento de determinadas narrativas; também foi difícil manter um certo distanciamento entre a função de orientadora e a pesquisadora, por vezes necessária para a credibilidade da pesquisa científica.

Mesmo assim, e compreendendo que o ser humano está permanentemente em transformação, foi possível capacitar os jovens colaboradores buscando o empoderamento, que se dá a partir do protagonismo, numa dinâmica consciente e coletiva de participação democrática e exercício da cidadania, no sentido de contribuir com o processo de auto/trans/formação dos mesmos.

Esse Roteiro Orientador poderá permitir ao setor de Orientação Educacional da escola, uma organização dos tempos e espaços voltados para a construção do Projeto de vida dos estudantes no curso do EM, trazendo para o cotidiano da escola,

ações que tenham sentido para a vida dos estudantes para além da escola, potencializando o protagonismo e a autonomia intelectual que permita tomar decisões conscientes e assim evitar o abandono e o fracasso escolar.

Finalmente na descoberta do inacabado ponderou-se que o Projeto de Vida é perene, flexível e atemporal, deve ser repensado sempre que necessário, ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In*: Souza, E. C.; Abrahão, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.149-170.

_____. **Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14. P. 79-95. set. 2003.

_____. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memória e narrativas. *In*: _____ (org.). **A Aventura (uto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2004, p. 201-223.

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

BALL, S. J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as Escolas fazem Política: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Paraná: Editora UEPG. 2016.

BOLZAN, P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. MEC. **Censo da Educação Superior**. 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da república federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. INEP. **Dados estatísticos**. 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 1998. Resolução n. 03/1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____**MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2018c. Disponível em: <<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____**CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei 5296/71 - Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** 1971. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____**Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a.**
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>.
Acesso em: 21 jan. 2019.

_____**ENEM – Apresentação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 05 fev.2019.

_____**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 14 jan. 2019.

_____**SENADO FEDERAL. Lei no 12.852/2013 - Estatuto da Juventude.** 2013a. Disponível em:
<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>>.
Acesso em: 28 abr. 2019.

_____**INEP. Indicadores Educacionais.** Brasília, 2018d. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 12.711 - Lei das cotas. 2012.**
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 26 abr. 2019.

_____**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 out. de 2018.

_____**. Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** 2013b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____**MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** 2000. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____**MEC. Plano Nacional de Educação 2001-2011.** 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2019.

_____. MEC. **Lei n. 13005/14 Plano Nacional de Educação**. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI**. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 mar. 2019.

_____. MEC. **Programa Ensino Médio Inovador**. 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Medida Provisória 746/2016 reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 maio 2019.

_____. INEP. **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. 2018e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>>. Acesso em: 31 julho de 2018.

_____. PLANALTO. Lei n. 13.415/17. **Reforma do Ensino Médio**. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. MEC. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação- PNE**. 2018f. <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. MEC. **Relatório Educação Para Todos No Brasil 2000-2015**. 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CARRANO, P. **Ensino Médio e Juventudes**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/comp/Downloads/61287-252146-1-PB.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.295-316.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo de Políticas Públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CRUZ, P. (Org.) **TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2017. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/regionalchapeco/anurio-brasileiro-da-educacao-bsica-2017>>. Acesso em: 12 out. 2018.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega À escola. In: Dayrell, J.; Carrano, P.; Maia, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte. UFMG, 2014. p. 101-134

DELORY- MOMBERGER, C. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DOMICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/RN: EDUFRRN. São Paulo. Paulus, 2010, p. 81-95.

ESO edX. Youtube. **Planejando sua vida – a história de Zeca**. 2015, ago. 07. 10min23s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wdzYcZSueek>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/RN: EDUFRRN. São Paulo. Paulus, 2010.

FONSECA, M. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. IN: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 271-286, 2013

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

_____. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. M.; HENZ C. I. **Auto(trans)formação com professores da eja Ensino Médio: diálogos problematizadores, amorosidade, rigorosidade e inovação**. Dossiê: Desafios da docência em contextos emergentes. Revista Políticas Públicas, Santa Maria, v.10, n. 1, p. 31-49, 2016.

GANDIN, D. **A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade**. 2000. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOOGLE MAPS. **Pesquisa. Júlio de Castilhos**. 2018. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/>>. Acesso em 22 set. 2018.

GIMENO, S. J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Tradução Ermani Rosa. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

HENZ, C.I.; TONIOLO, J. M. S. A., **Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans) formação permanente com professores**. Revista Inter Ação. Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. UFG. PR., Florianópolis, n. 2, v. 42, p. 519-537, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026/24718>>. Acesso em 15 jun. 2018.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. **Círculos dialógicos investigativos-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos**. Revista Perspectiva do Centro de Ciência da Educação. Florianópolis, n 3, v. 36, p. 835-850, jul./set. 2018a.

_____. **Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública**. Revista Roteiro. Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, v. 43, n. esp, p. 273-298, dez. 2018b. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16478>> Acesso em: 08 mar. 2019.

HENZ, C. I., ANDRADE, J. M. S. **Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica**. Revista Educação e Cultura Contemporânea Universidade Estácio de Sá, v. 15, n. 39, p.304-324, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4740>>. Acesso em 25 mar. 2018.

INSTITUTI BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Panorama**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/julio-de-castilhos/pesquisa/13/5902>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

JOSSO, M. C., **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 2, v.32, p. 373-383, maio/ago. 2006.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre. EDIPURS, 2010a.

_____. Da formação do sujeito ... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/RN: EDUFERN. São Paulo. Paulus, 2010b.

_____. **História de vida e projeto**: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a ser viço de projetos. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a02.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

KAPLAN, C. As metáforas e imagens sobre a educação da juventude e da infância marginais. *In*: SOUZA, E. C.; BALASSIANO, A. L. G.; OLIVEIRA, A. M. **Escrita de si, resistência e empoderamento**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?** 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2019.

KUENZER, A., Z.; GRABOWSKI, G. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/comp/Downloads/10762-32514-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

LEWGOY, Alzira M^a. B; SCAVONI, Maria Lucia. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. *In*: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2002.

LIBÂNEO. J.C. o sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO. J.C. **Organização e gestão da escola-teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, A.C. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES A. C. **Teorias Pós-críticas, Política e Currículo**. Revista Educação Sociedade e Cultura n° 39, p. 7-23. 2013. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/326082836/02-AliceLopes-TEORIAS-POS-CRITICAS-POLITICA-pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

MAZZARDO, A. L. L. et. Al. **A Formação Continuada de Professores na Perspectiva das Práticas por Competências Fixadas na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182139/Anais%20XXV%20Semin%20Internacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20para%20o%20MERCOSUL%20ConeSul.pdf?sequence=1>>. Acesso em 05 out. 2018.

MAZZARDO, A. L. L. A Influência das Práticas Educativas no (In)Sucesso Escolar. *IN*: SARTURI, R. C.; DALLA CORTE, M. G. (Org.). **Anais III Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica E Superior e da IX**

Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional. 2015. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2015/wp-content/uploads/2015/04/Anais-III-seminario-de-politicas-publicas-e-gestao.pdf>>. Acesso em 22 set. 2018.

MAZZARDO, A. L. L. | A Reestruturação do Ensino Médio Politécnico no Contexto da Qualidade na Gestão de Professores da Escola Pública: (Im)Possibilidades. In: DALLA CORTE, M. G.; MELLO, A. G. COSTA, J. M.(Org.) **Qualidade e interlocuções com as políticas públicas e gestão da educação.** Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, 2014. 1 e-book. p.153-166.

MAZZARDO, A. L. L. **O fluxo das políticas educacionais brasileiras em contextos macro/micro: governo/escola.** 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos-completos-eixo-4-estado-e-politica-educacional/>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

MIRANDA, E. M. e LAMFRI, N. Z. La educación secundaria ante los desafíos de obligatoriedad. Discursos y textos em las políticas educativas. In: MIRANDA, E. M. e LAMFRI, N. Z. (Org.). **La Educación Secundaria: cuando la política educativa llega a escuela.** Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila editores, 2017. p.19 – 43.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal/RN: EDUFRRN. São Paulo. Paulus, p. 155-187, 2010.

OBSERVATÓRIO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – **OPNE.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____ **Ensino Médio/Indicadores.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

OLIVEIRA, A. J. **Você sabia que a natureza inventou a engrenagem bem antes do homem?** Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Biologia/noticia/2015/10/voce-sabia-que-natureza-inventou-engrenagem-bem-antes-do-homem.html>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA AS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –UNESCO. **Declaração de jomtien.** 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____ **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar.** 2001. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____ **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório Delors.** 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____ **Declaração de Buenos Aires**. 2017. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286_por>. Acesso: 19
Fev. 2019.

_____ **Declaração de Incheon**. 2015. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 12 jan.
2019.

_____ **Relatório de Monitoramento de EPT- Brasil**. 2008. Disponível em:
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159294>>. Acesso em 21 jun. 2019.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez,
2016.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação**. 2011. Disponível em:
<[file:///C:/Users/comp/Downloads/8697-32659-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/comp/Downloads/8697-32659-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 24 jun.
2019.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil:**
Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. 2017. Disponível em:
<<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>>.
Acesso em: 23 jun. 2019.

PEREIRA, T. R. **Estudar a si mesmo é a arte mais difícil**. 2017. Disponível em:
<<https://www.novoliceu.com/single-post/2017/10/18/Estudar-a-si-mesmo-%C3%A9-a-arte-mais-dif%C3%ADcil>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação** por gênese de uma corrente de
pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena
Coharik Chamlian. *In*: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, n.2, v. 32, p. 329-
343, maio/ago. 2006.

RAMOS, M., R., S.; HENZ, C., I. e BOLZAN, D., P., V. **Auto(trans)formação
permanente e desenvolvimento docente no contexto do PIBID**. Revista
Interacional de Educação Superior, Campinas, SP v.5 1-21. 2019. Disponível em:
<[file:///C:/Users/comp/Downloads/8652428-Texto%20do%20artigo-43955-1-10-
20181009%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/comp/Downloads/8652428-Texto%20do%20artigo-43955-1-10-20181009%20(4).pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2019.

REIS, R. Estudos com jovens/estudantes e pesquisa biográfica. *In*: PASSEGGI m. C.
DEMARTINI, Z. B. F. NOVAES, A. O. (Org.). **Infância, juventudes, universos
(auto)biográfico e narrativas**. Curitiba: CRV, 2018. 222p. (Coleção: pesquisa
(auto)biográfica, mobilidades, incertezas e reconfigurações identitárias. v.3)

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.
Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. 1989. Disponível em:
<[http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdlfqNoXO4%3D&tabid=36
83&mid=5359](http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdlfqNoXO4%3D&tabid=3683&mid=5359)>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____ Assembleia Legislativa. Lei n. 10.576-95 - **Gestão Democrática
do Ensino Público**. 1995. Disponível em:

<https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Secretaria Estadual de Educação-SEDUC-RS. **Lições do Rio Grande**. Referencial Curricular. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/55386495/Referenciais-Curriculares-Rio-Grande-do-sul-Licoes-do-Rio-grande>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Governo do estado. DO. Lei n. 12.544/06. **Primeira Infância Melhor-PIM**. 2006. Disponível em: <<http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/lei-estadual-no-12-5442006/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Secretaria Estadual de Educação e Cultura - SEDUC- **Programa de apoio ao Novo Ensino Médio**. 2019. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

Secretaria Estadual de Educação-SEDUC-RS. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. 2011. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

Secretaria Estadual de Educação - SEDUC-RS. **Referencial Curricular Gaúcho**. 2018. Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SANTIAGO, E. **Roda Dentada**. 2012. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/tecnologia/roda-dentada/>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

SIBILIA, P. Autenticidade e performance: a construção de si como personagem visível. In: OSWALD, M. L. M. B.; COUTO JUNIOR, D. R.; WORCMAN, K. (org.). **Narrativas Digitais, Memórias e Guarda**, Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, M. A. **Engrenagens ajustadas ou desajustadas?** 2012. Disponível em: <<http://filosofianoiesk.blogspot.com/2012/03/filosofia-1-ano2012-aula-02-1-bim.html>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SILVA, M. R. **O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais**. XI Anped Sul. 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1XAKo10hU7Q-Fc9cZpGILmXfy7UUW7iC->>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVA, M., S.; MAIA, A., A.; RIBEIRO, R., A.; FERRAZ, A., S., M. **A Importância do Portfólio como Método de Estudo e Avaliação na Disciplina de Anatomia Humana**. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/comp/Downloads/27288-Texto%20do%20artigo-76868-1-10-20171108.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SIMÕES, R. F. Memórias digitais: escritas sobre a vida escolar em redes sociais. *In*: OSWALD, M. L. M. B.; COUTO JUNIOR, D. R.; WORCMAN, K. (org.). **Narrativas Digitais, Memórias e Guarda** - 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SOUZA, E. C.; BALASSIANO, A. L. G.; OLIVEIRA, A. M. **Escrita de si, resistência e empoderamento**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SOUZA, E. C. **Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar**: diálogos teóricos metodológicos. 2016. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 2 n. especial, p. 182-203, jun./ out. 2016: "Vozes da Educação". Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506/18103>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S., **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1987.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WEMERSON, D. K. P. **Engrenagem**. 2012. Disponível em: <<https://www.docsity.com/pt/apresentacao-engrenagens/4844817/>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

WORDART – Disponível em: <<https://wordart.com/>>. Acesso em: 13 out. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In*: **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus. 1995.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa, Portugal por Educa e Amor, 1993.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **PROJETO DE VIDA: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Pesquisador responsável: Ana Lucia da Luz Mazzardo

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: Av. Vasco Bañolas, 78. Bairro Magnólia Barros. Júlio de Castilhos – CEP: 98 130 000

Telefone: (55)3271 8802 Celular: (55) 999681024

Local da coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra

Eu Ana Lucia da Luz Mazzardo, responsável pela pesquisa **PROJETO DE VIDA: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**, o convidei a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender as contribuições do processo de elaboração de Roteiro orientador para a construção participativa do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio do instituto estadual de educação Vicente Dutra – RS e sua relação com a auto/trans/formação socioeducacional. Acreditamos que ela seja importante porque problematiza a elaboração do projeto de vida dos estudantes de forma participativa, na perspectiva de conquistar o empoderamento social através do autoconhecimento e auto/trans/formação de forma que os envolvidos, no processo de ensino e de aprendizagem, possam expressar seus interesses e perspectivas para o futuro. Para sua realização será feito o seguinte: a contextualização da escola e sujeitos colaboradores da pesquisa através de círculos dialógicos investigativo-formativos, com o propósito de construir espaços-tempo, por meio do diálogo cooperativo e comprometido, que promova a ação-reflexão-ação e a dialogicidade como auto(trans)formação permanente. Sua participação constará de encontros em número de 6 com narrativas (auto) biográfica, sobre suas experiências, contextos

atuais e prospecção/expectativas futuras, com registros em áudio e registros recriativos.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: constrangimento.

Os benefícios que esperamos com o estudo é a elaboração de um Roteiro Orientador para a construção do Projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada [médico e psicológico].

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a

qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, Júlio de Castilhos, RS

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pelo
_____ autorizo a realização da
pesquisa _____

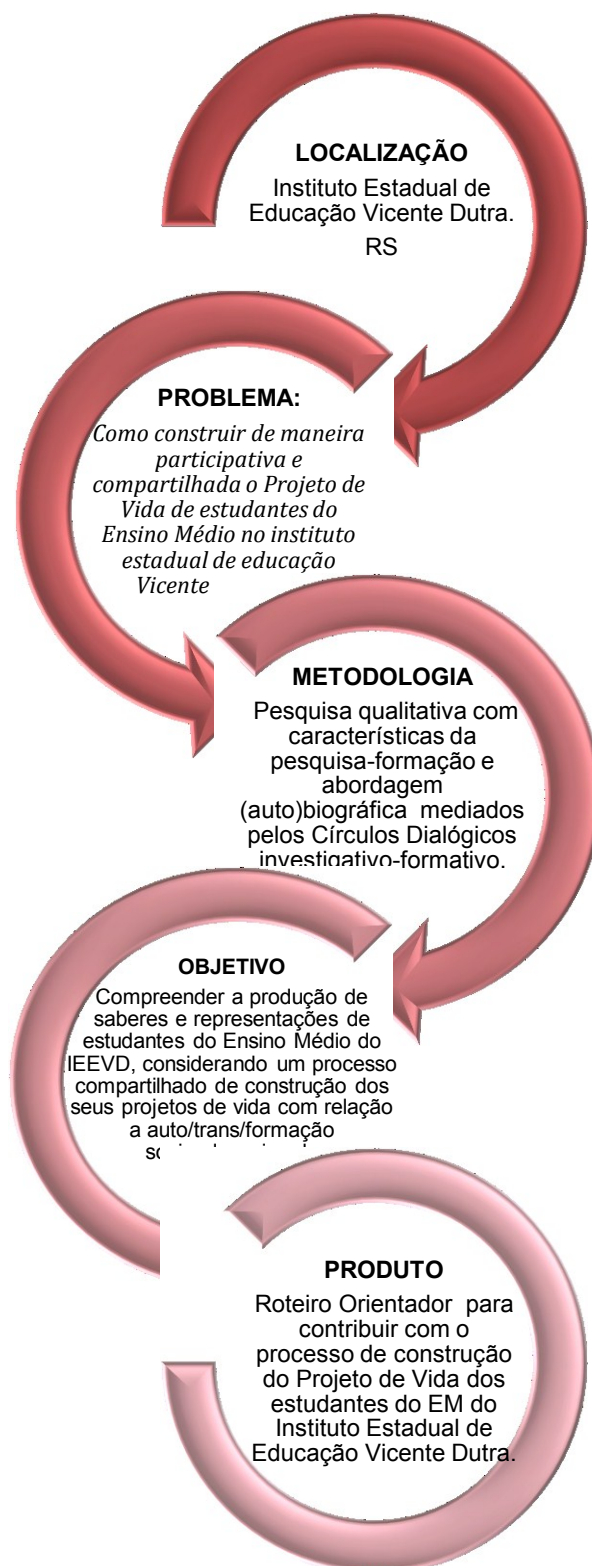
_____ a ser conduzida pela pesquisadora _____. Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Júlio de Castilhos, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE PESQUISA

PROJETO DE VIDA: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO



APÊNDICE D – LETRA DA MÚSICA

Desconstrução
Tiago Iorc

Quando se viu pela primeira vez
Na tela escura de seu celular
Saiu de cena pra poder entrar
E aliviar a sua timidez
Vestiu um ego que não satisfaz
Dramatizou o view da rotina
Como fosse dadia divina
Queria só um pouco de atenção
Mas encontrou a própria solidão
Ela era só uma menina

Abrir os olhos não lhe satisfaz
Entrou no escuro de seu celular
Correu pro espelho pra se maquiar
Pintou de dor a sua palidez
E confiou sua primeira vez
No rastro de um pai que não via
Nem a própria mãe compreendia
O passo tempo de prazeres vão
Viu toda graça escapar das mãos
E voltou pra casa tão vazia

Amanheceu tão logo se desfez
Se abriu os olhos de um celular
Aliviou a tela ao entrar
Tirou de cena toda timidez
Alimentou as redes de nudez
Fantasiou o brio da rotina
Fez de sua pele sua sina
Se estilhaçou em cacos virtuais
Nas aparências todos tão iguais
Singularidades em ruína

Entrou no escuro de sua palidez
Estilhaçou seu corpo celular
Saiu de cena pra se aliviar
Vestiu o drama uma última vez
Se liquidou em sua liquidez
Viralizou no cio da ruína
Ela era só uma menina
Ninguém notou a sua depressão
Seguiu o bando a deslizar a mão
Para assegurar uma curta