



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UCS-UNIPAC**

**ARLENE APARECIDA DE ARRUDA**

**JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO  
MACROCOMPONENTE CURRICULAR NÚCLEO ARTICULADOR**

**CAXIAS DO SUL  
2023**

**ARLENE APARECIDA DE ARRUDA**

**JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO  
MACROCOMPONENTE CURRICULAR NÚCLEO ARTICULADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação – Curso de Doutorado, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Nilda Stecanela  
Coorientadora: Professora Dra. Carla Beatris Valentini

**CAXIAS DO SUL  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

A779j Arruda, Arlene Aparecida de  
Jovens e ensino médio em tempo integral [recurso eletrônico] : sentidos atribuídos ao macrocomponente curricular núcleo articulador / Arlene Aparecida de Arruda. – 2023.  
Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Nilda Stecanela.

Coorientação: Carla Beatris Valentini.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Ensino médio. 2. Educação do adolescente. 3. Educação. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Valentini, Carla Beatris, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 373.5

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

# **“Jovens e Ensino Médio em Tempo Integral: Sentidos Atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador”**

Arlene Aparecida de Arruda

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 04 de dezembro de 2023.

## Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dr. Sandro de Castro Pitano (UFPel)

*Participação por videoconferência*

Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (UNIVALE)

*Participação por videoconferência*

Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

## Dedicatória

À minha mãe, pela concretização dos seus sonhos na minha formação docente.

À minha filha Silvia, ao meu filho Silvio, à minha neta Fernanda e ao meu neto Rafael, por significarem o melhor da minha existência.

Aos estudantes jovens da pesquisa, por me permitirem adentrar em suas palavras na busca da sintonia/eco presente em suas vidas.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao término desta jornada, quero expressar minha gratidão aos que estiveram ao meu lado durante esse processo de construção e reconstrução do conhecimento e da vida. Quero agradecer imensamente:

A Deus, pela saúde e coragem que me deu.

Ao meu marido, Aristiliano Ribeiro de Arruda, pelo amor e apoio constante, mesmo na minha ausência.

Aos meus filhos, Silvio e Silvia, pela compreensão e generosidade em dividirem essa jornada comigo.

À minha neta Fernanda pela persistência e coragem, verdadeira luz e esperança no percurso da pesquisa e ao meu neto Rafael pela beleza do ser criança.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), pelo apoio e incentivo à minha pesquisa.

À minha orientadora, Nilda Stecanela, pela pessoa amorosa, sensível e inspiradora, que me apoiou nos desafios da pesquisa. Suas palavras foram constantes fontes de força e de esperança. Seu respeito e contribuições enriqueceram os meus saberes. Dessa forma, ela continuamente expressou a beleza e a fortaleza do ser docente e pesquisadora. Os ecos de suas palavras transformaram-se em verdadeiras melodias no processo da pesquisa e permanecerão sempre comigo: Avante! Bata asas e voe!

À minha coorientadora, Carla Beatris Valentini, pela sensibilidade, amorosidade e pela apresentação da teoria da relação com o saber. Agradeço pelos seus ensinamentos e suas palavras, que foram fontes de força e esperança, pelas lições aprendidas e pela disponibilidade em momentos difíceis, inclusive suas visitas a Lages.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e Universidade do Planalto Catarinense pelas oportunidades de aprendizado, trocas e convívio.

À minha amiga, Arleide Catarina Wolff Camargo, por sua confiança, apoio emocional e pelos momentos que compartilhamos.

Aos colegas de doutorado, pelos estudos, parceria, incentivo e compartilhamento de conhecimentos.

Aos colegas de trabalho da Escola de Educação Básica Visconde de Cairu, pela confiança, pelo apoio incansável e por acreditar que eu seria capaz de concluir essa jornada.

Aos jovens, pelo acolhimento à pesquisa, suas narrativas compõem uma nova melodia na constituição do ser pesquisadora.

**Percurso de pesquisa: docência amor,  
docência sentido, docência vida**

*Falar de identidade de pesquisadora é escavar<sup>1</sup>  
memórias*

*Memórias do cotidiano que dão novo sentido à  
vida*

*Vida marcada pela infância e pelas lindas  
histórias*

*Infância de uma criança atrevida*

*Que viveu em uma zona rural, seguindo em  
busca de vitórias.*

*Um lugar colorido onde a natureza me acolheu  
de verdade,*

*Me cuidou e me fez viver a liberdade.*

*A liberdade de olhar o horizonte, de correr, de  
arar a terra, de plantar e de colher*

*Momentos esses que expressavam os  
movimentos da vida e do reviver.*

*Da necessidade de partilhar os conhecimentos  
que ali se manifestavam e se traduziam.*

*Os mutirões socorriam as plantações*

*E, posteriormente, todos comemoravam com  
um grande arrasta-pé*

*À meia-noite, todas as famílias jantavam à luz  
de velas e faziam muitas revelações*

*Momentos de alegria, de trovas e de versos  
desafiadores que continham rimas, paixões e fé  
Saudades e verdadeiras lembranças que  
desencadearam sonhos em nossos corações  
Sonhos de conhecer, de voar como pássaros e  
de fazer o uso das palavras escritas nos livros  
e nas cartilhas que seduziam.*

*Palavras que eram frutos da troca por  
morangos maravilhosos*

*Morangos cujas tonalidades eram  
encantadoras e cujos sabores eram  
semelhantes aos ensinamentos preciosos*

*Ensinamentos dos pais, dos irmãos e das irmãs  
travessas que transgrediam as normas*

*Normas, às vezes, rígidas que me  
impulsionavam a compreender e ler o mundo  
de outras formas*

*Mundo de inúmeros limites e de ausência de  
tempo para a leitura.*

*Leitura atravessada pelo tempo, pelo espaço  
da família, pelo lugar chamado escola e pela  
cultura*

*Escola multisseriada que só tinha o primário,  
hoje denominada anos iniciais*

*O que restava era ser estudante “encostada”<sup>2</sup>  
para rever os conteúdos do quarto ano que  
eram cruciais*

*Ano marcado pelos limites da comunidade em  
continuar os estudos/aprendizados*

*Estudos que encerravam no quarto ano e,  
assim, marcava-se o fim dos sonhos  
idealizados.*

*O sonho de continuar os estudos a fim de  
ensinar uma comunidade*

*Comunidade marcada pelas desigualdades  
sociais e pelo não acesso às diferentes formas  
de ler o mundo*

*Era preciso ler o mundo! Era necessário agir e  
ir à escola, porém parecia impossível nessa  
idade*

*Estudar era, sem dúvida, uma solução*

*Mas, a distância parecia dizer não.*

*Cheguei à conclusão de que deveria obter um  
meio de me locomover*

*Trabalhei e levantei bem cedo todos os dias  
para ceifar e alimentar os bezerros sem me  
aborrecer.*

*Com muitos meses de trabalho, uma bicicleta  
antiga consegui adquirir*

*Com ela percorria quilômetros de estrada de  
chão e a alegria era tanta que eu não parava de  
sorrir.*

*O amanhecer tinha o aroma e a concretização  
do sonho de estudar no curso ginasial*

*Curso permeado de desafios, acompanhados  
pela chuva, pelo sol e pelo vento, um percurso  
sensacional.*

*Percurso da vida de uma criança desafiada a  
aprender*

*Assim como minha mãe, que exercia várias  
funções na comunidade, sem ter formação, tais  
como: enfermeira, cabelereira, fisioterapeuta e  
tantas outras que nem consigo descrever.*

*Descrevo-a como minha primeira professora, a  
minha verdadeira inspiração*

*Que apesar de não encerrar o ensino primário,  
ensinou-me a escrever e a ler as palavras com  
o coração.*

*Palavras impregnadas de amor e de grandeza  
da docência, as quais me constituíram, ser  
pesquisadora e docente*

*Que se instaura e é ressignificada pela  
pesquisa instaurada na relação com o saber  
Docência verdadeira, legitimada pela partilha e  
pelo cuidado permanente,*

*Docência amor, docência sentido,*

*Docência vida, vida...*

*Arlene Aparecida de Arruda (2021)*

*cursada para não esquecer os conteúdos  
aprendidos.*

<sup>1</sup> Termo inspirado em Stecanela (2012).

<sup>2</sup> Estudante que repetia a 4ª série mesmo tendo-a concluído, ou seja, continuar indo à escola e participar da série anteriormente

## RESUMO

Esta tese, construída e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), teve como objeto de investigação o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), política que alterou a carga horária e a organização curricular do Ensino Médio. Assim sendo, o problema de pesquisa que orientou este estudo teve a seguinte formulação: Quais sentidos os estudantes jovens do Ensino Médio em Tempo Integral atribuem ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA)? E, objetivo geral foi compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes jovens ao MCNA composto por: Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO). Os objetivos específicos contemplaram a intenção de: contextualizar as Políticas Públicas Brasileiras do Ensino Médio e a relação com a juventude no tocante das principais reformas e legislações do Ensino Médio; compreender os aspectos que envolvem a concretude dos estudantes jovens que compõem o EMTI, do estudo, ou seja, quem são, como vivem seu cotidiano, seus tempos e espaços de vidas, as relações entre as singularidades de suas vidas com o MCNA; analisar as concepções que fundamentam o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Santa Catarina e os cadernos de sistematização do EMTI a partir dos pressupostos teóricos da relação com o saber; identificar, a partir das narrativas dos estudantes jovens em curso e pertencentes às duas turmas egressas (sujeitos de pesquisa), os sentidos mobilizados por meio da experiência vivida no âmbito do MCNA em seu percurso de vida. O referencial teórico contemplou as produções, dentre outras, de Charlot; Pais; Stecanela e Freire, respectivamente as temáticas da relação com o saber, sociologia do cotidiano, cotidiano juvenil e as pautas dialógicas freireanas. A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases: a primeira mapeou o estado do conhecimento sobre a contextualização do Ensino Médio até o campo da pesquisa; a segunda contemplou uma análise documental acerca da escola; a terceira fase considerou a realização de dois Grupos Focais e Entrevistas Narrativas totalizando trinta e um jovens; a quarta fase envolveu o processo de impregnação orientado para a Análise Textual Discursiva (ATD), na unitarização das narrativas produzidas pelos sujeitos de pesquisa e categorização do *corpus* da pesquisa. Acredita-se que a tessitura do MCNA apresenta inúmeras possibilidades nos processos de formação estudantil, pois acolhe as diferentes juventudes, minimizando a exclusão social, propiciando-lhes a conclusão da Educação Básica. Entre os resultados, tem-se a tese de que os sentidos atribuídos pelos estudantes jovens ao MCNA não podem ser compreendidos isoladamente, uma vez que os mesmos vivem e constituem a juventude de acordo com a sua compreensão de si e do mundo, na perspectiva da relação do saber, em grande parte no espaço escolar, e da mediação docente.

**Palavras-chave:** Ensino Médio em Tempo Integral; Relação com o saber; Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador; Juventudes; Escola.

## ABSTRACT

This thesis, constructed and defended with the Postgraduate Program of the University of Caxias do Sul (UCS), had as its object of investigation the Full-Time High School Program (EMTI), a policy that changed the workload and curricular organization from high school. Therefore, the research problem that guided this study had the following formulation: What meanings do young full-time high school students attribute to the Macrocomponent Curricular Articulator Nucleus (MCNA)? And the general objective was to understand the meanings attributed by young students to MCNA composed of: Life Project (PV), Research Project (PP), Intervention Project (PI) and Oriented Studies (EO). to: contextualize Brazilian Public Policies on Secondary Education and the relationship with youth regarding the main reforms and legislation on Secondary Education; understand the aspects that involve the concreteness of the young students who make up the EMTI, of the study, that is: who they are, how they live their daily lives, their times and spaces of life, the relationships between the singularities of their lives and the MCNA; analyze the concepts that underlie Full-Time Secondary Education (EMTI) in Santa Catarina and the EMTI systematization notebooks based on the theoretical assumptions of the relations with knowledge; identify, based on the narratives of young students in the course and belonging to the two graduating classes (research subjects), the meanings mobilized through the vivid experience within the scope of MCNA in their life path. The theoretical framework included the productions, among others, by Charlot; Pais; Stecanela and Freire, respectively the themes of the relations with knowledge, everyday sociology, youth everyday life and Freire's dialogical guidelines. The research was developed in four phases: the first mapped the state of knowledge about the contextualization of High School to the research field; the second included a documentary analysis about the school; the third phase involved the holding of two Focus Groups and Narrative Interviews totaling thirty-one young people; the fourth phase involved the impregnation process oriented towards Discursive Textual Analysis (ATD), in the unitarization of the narratives produced by the research subjects and categorization of the research corpus. It is believed that the MCNA structure presents countless possibilities in the student training processes, as it welcomes different youth, minimizing social exclusion, enabling them to complete Basic Education. Among the results, there is the thesis that the meanings attributed to young students in MCNA cannot be understood in isolation, since they live and constitute their youth according to their understanding of themselves and the world, from the perspective of relations with knowledge, largely in the school space, and from teaching mediation.

**Keywords:** Full-Time Secondary Education; Relations with knowledge; Curricular Macrocomponent Articulator Nucleus; Youth; School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Barco Emtiano 1ª versão .....	42
Figura 2 - Barco Emtiano 2ª embarcação: decoração da sala de aula .....	44
Figura 3 - Cadernos de orientação do Programa EMTI .....	45
Figura 4 - Projeto de Pesquisa (PP) O que é ser jovem? .....	47
Figura 5 - Mascote/simbologia juvenil.....	48
Figura 6 - Intervenção no espaço escolar – arte na escola .....	48
Figura 7 - Devolutiva do PI e PP .....	49
Figura 8 - Projeto de Intervenção (PI) Estamos Aqui: criação do Parque Infantil.....	49
Figura 9 - Aquecedor solar e construção dos bancos para o pátio .....	50
Figura 10 - IDEB observado e projetado da 3ª série do Ensino Médio .....	80
Figura 11 - Macrocomponente Curricular e Áreas do Conhecimento .....	87
Figura 12 - Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador.....	88
Figura 13 - Núcleo Articulador .....	92
Figura 14 - Avaliação Formativa e Integradora.....	101
Figura 15 - Avaliação - Planejamento Integrado Coletivo (PIC).....	103
Figura 16 - Conversas com os docentes: avaliação .....	103
Figura 17 - Equipe responsável pela elaboração da Proposta de 2014.....	106
Figura 18 - Figuras do aprender .....	111
Figura 19 - Relação (epistêmica - identidade - social) com o saber .....	113
Figura 20 - Relação com o saber.....	116
Figura 21 - Processos evidenciados na relação com o saber.....	118
Figura 22 - Escolha metodológica.....	122
Figura 23 - Abrangência municípios e escolas da 26ª CRE/SC.....	129
Figura 24 - Turmas Escola de Educação Básica Visconde de Cairu .....	129
Figura 25 - As Identidades Juvenis.....	145
Figura 26 - Tirinhas Mafalda.....	150

Figura 27 - Processo de desmontagem do texto: identificação das unidades de sentido.....	163
Figura 28 - Desmontagem do texto: desdobramento das unidades de sentidos.....	165
Figura 29 - Sistematização das categorias .....	167
Figura 30 - Agrupamento das unidades de sentido .....	169
Figura 31 - Categorias de análise.....	172
Figura 32 - Rota 01: categoria .....	173
Figura 33 - Tirinhas de Quino propostas na TEMÁTICA 3.....	182
Figura 34 - PV nos processos do MCNA e Áreas do Conhecimento .....	194
Figura 35 - Tirinha Mafalda: oportunidades .....	200
Figura 36 - Imagens discutidas no Grupo Focal 3ª série/TEMÁTICA 3 .....	205
Figura 37 - Rota 02: categoria .....	210
Figura 38 - Aprendizagem colaborativa: Grupo Focal 3ª série.....	215

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ensino Médio (todas as turmas ofertadas) EEB Visconde de Cairu.....	133
Gráfico 2 - Ensino Médio Regular e Programas ofertados - EEB Visconde de Cairu .....	134
Gráfico 3 - Gênero dos participantes da pesquisa.....	138
Gráfico 4 - Participantes por série e egressos .....	139
Gráfico 5 - Idade Escolar da 2 <sup>a</sup> série .....	139
Gráfico 6 - Idade Escolar da 3 <sup>a</sup> Série.....	140
Gráfico 7 - Composição do núcleo familiar .....	140
Gráfico 8 - Formação educacional dos pais/mães dos estudantes jovens.....	142
Gráfico 9 - Profissão dos pais.....	142
Gráfico 10 - Profissão das mães.....	143
Gráfico 11 - Bairros que os sujeitos entrevistados residem .....	144

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das dissertações e teses: descritores “Legislação” e “Ensino Médio Brasileiro” – BDTD .....	57
Quadro 2 - Questões norteadoras das teses e dissertações: descritores “Legislação” e “Ensino Médio Brasileiro” – BDTD .....	59
Quadro 3 - Levantamento das dissertações e teses: descritores “Legislação” “Ensino Médio Brasileiro” - Repositório Institucional UCS .....	61
Quadro 4 - Levantamento das dissertações: descritores “Ensino Médio em Tempo Integral” “Núcleo Articulador” “Instituto Ayrton Senna” - Google Acadêmico .....	62
Quadro 5 - Questões norteadoras das dissertações: descritores “Ensino Médio em Tempo Integral” “Núcleo articulador” “Instituto Ayrton Senna” – Google Acadêmico.	63
Quadro 6 - Projeto de Vida (PV) e Estudos Orientados (EO) .....	94
Quadro 7 - Projeto de Pesquisa (PP) e Projeto de Intervenção (PI) .....	96
Quadro 8 - Educação por projetos no Núcleo Articulador .....	98
Quadro 9 - Conceitos para o processo avaliativo do Programa EMTI .....	101
Quadro 10 - Escolas com EMTI em 2018.....	107
Quadro 11 - Escolas com EMTI em 2017 e 2018 .....	107
Quadro 12 - Fases da construção dos dados.....	125
Quadro 13 - Disponibilidade física EEB Visconde de Cairu.....	130
Quadro 14 - Linha do Tempo do Ensino Médio EEB Visconde de Cairu com o Ensino Médio Regular e Programas ofertados .....	134
Quadro 15 - Sujeitos cursistas/egressos da pesquisa .....	136
Quadro 16 - Sujeitos da pesquisa.....	137
Quadro 17 – Temáticas .....	149
Quadro 18 - Constituição das Entrevistas Narrativas .....	153
Quadro 19 - Imagens apresentadas: Grupo Focal.....	174

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPLASC	Associação dos Municípios do Planalto Sul de Santa Catarina
AMURES	Associação dos Municípios da Região Serrana
AR	Avaliação e o Replanejamento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
COC	Conselho de Classe
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Escola de Educação Básica
EMTI	Ensino Médio Integral
EN	Entrevistas Narrativas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EO	Estudos Orientados
EPIs	Equipamentos de Proteção Individual
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERED	Gerência Regional de Educação
GF	Grupo Focal
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IN	Instituto Natura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCNA	Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador
MEC	Ministério da Cultura
NA	Núcleo articulador
NEM	Novo Ensino Médio
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OPA	Orientação aos Planos de Aula

PI	Projeto de Intervenção
PIC	Planejamento Integrado Coletivo
PLANCON	Plano de Contingência Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Projeto de Pesquisa
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa de Ensino Médio Integral
PV	Projeto de Vida
SAEB	Sistema de avaliação da Educação Básica
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
UCS	Universidade de Caxias do Sul (UCS),
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: ROTAS DE UMA NAVEGAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>PROCESSOS DE FORMAÇÃO JUVENIL COM O MCNA NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
2.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO: CONTRAPONTO AOS MODELOS INSTITUÍDOS .....	39
2.1.1	Barco Emtiano e os desafios da tripulação.....	41
2.1.2	Embarcação reestruturada e as luzes da navegação são ativadas.....	44
<b>3</b>	<b>PESQUISAS NO CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – POSSÍVEIS MARCOS NA VIDA JUVENIL.....</b>	<b>55</b>
3.1	TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO NACIONAL.....	65
<b>4</b>	<b>ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NACIONAL: REFLEXÕES E DESAFIOS.....</b>	<b>69</b>
4.1	ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI): CONTEXTO DE SANTA CATARINA85	
4.1.1	Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador: Projeto de Vida e Estudos Orientados.....	91
4.1.2	Macrocomponente Curricular: Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção.....	95
4.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO .....	99
<b>5</b>	<b>ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CAMPO DE ESTUDO.....</b>	<b>110</b>
5.1	FIGURAS DO APRENDER E FORMAS DE RELAÇÃO COM O SABER.....	110
<b>6</b>	<b>ROTAS DE NAVEGAÇÃO.....</b>	<b>122</b>
6.1	fase 1: Sobrevoos na escola campo – Estudo.....	127
6.1.1	Sujeitos de pesquisa: quem são os navegantes?.....	136
6.2	fase 2 - Vozes: Ecos da escuta .....	146
6.2.1	Grupos focais.....	147
6.2.2	Entrevista Narrativa.....	151
6.2.3	Roteiro da Entrevista Narrativa .....	153
6.2.4	Sistematização dos Grupos Focais e das Entrevistas Narrativas.....	155
6.3	TRATAMENTO DOS DADOS: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA - VOZES SINTONIA DA VIDA .....	157

6.4 ANÁLISE: ENVOLVIMENTO E IMPREGNAÇÃO .....	162
6.4.1 Percurso da Pesquisa: Criação do Papel de Parede.....	162
6.4.2 Ondas de Significados: Frequências da Escrita .....	168
<b>7 NO HORIZONTE DA JORNADA, SURGE UM BARCO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....</b>	<b>172</b>
7.1 VIVER A JUVENTUDE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - CATEGORIA EMERGENTE/ ROTA 01 .....	173
<b>7.1.1 Sentidos e a relação do saber com o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador - Categoria Intermediária/rota 01 .....</b>	<b>179</b>
7.1.1.1 Vozes em sintonia: EMTI uma segunda casa - Categoria Inicial/rota 01 .....	181
7.1.1.2 Nós somos o EMTI - Categoria Inicial/rota 01.....	189
7.1.1.3 Para além do mundo do trabalho: desafios das diferentes juventudes - Categoria Inicial/rota 01 .....	199
7.2 NAS TRILHAS DO SABER: OS SUJEITOS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA – CATEGORIA EMERGENTE /ROTA 02.....	210
<b>7.2.1 Diferentes Vozes: Ecos da Escuta - Categoria Intermediária/rota 02.....</b>	<b>212</b>
7.2.1.1 Refúgios da inspiração estudantil: os docentes - Categoria Inicial/rota 02 .....	214
7.2.1.2 Portas (entre) abertas: medos e coragens que potencializam a comunicação - Categoria Inicial/rota 02.....	218
7.2.1.3 Potência das relações pedagógicas: me torno maior do que sou - Categoria Inicial/rota 02 .....	222
<b>8 AS ROTAS DE UMA PESQUISA: PORTO DE CHEGADA E CONVITE PARA NOVOS DESTINOS .....</b>	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>252</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>253</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>255</b>
<b>APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>259</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES .....</b>	<b>260</b>

<b>APÊNDICE F – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>264</b>
<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....</b>	<b>265</b>
<b>APÊNDICE H – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....</b>	<b>269</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>273</b>
<b>APÊNDICE J – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI) .....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO OU A SUA NEGATIVA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA VISCONDE DE CAIRU/26ª CRE/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>278</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO .....</b>	<b>279</b>

## 1 INTRODUÇÃO: ROTAS DE UMA NAVEGAÇÃO

Esta pesquisa teve início no Curso de Doutorado em Educação. Comparo<sup>3</sup> a sua profundidade reflexiva e formativa com um arco-íris e suas cores envolventes, as quais me possibilitaram um encontro comigo e me impulsionaram a aprender a olhar e escutar, principalmente com a escuta do coração. Escuta humanizadora é o que reveste a vida de sentido, os processos de aprendizagem e a pesquisa. Conquanto, em oposição a um olhar constituído de ingenuidade, que “[...] é uma forma ‘desarmada’ de enfrentamento da realidade, apenas olhamos e, porque não admiramos, não podemos adentrar o que é olhado, não vendo o que está sendo olhado” (Freire, 2019, p. 56). Diante desse reconhecimento e sob um olhar interno e reflexivo da realidade, as memórias evocam a dialeticidade, assemelhando-se a uma filigrana que possui em seu âmbito inúmeras formas, curvas e dobras, mas que, em contrapartida, ocultam a sua verdadeira face, as suas verdadeiras raízes devido à sua singeleza, aspecto que denota grandeza.

Diante dessas reflexões apresento meu lugar de fala concretizado na docência do Ensino Superior, na coordenação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral desenvolvido em uma rede pública estadual de Educação Básica. Sou mulher, mãe de dois filhos, ou seja, de uma jovem e de um jovem, avó de uma menina e de um menino, cidadã da cidade de Lages/SC e doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu), em uma parceria Interinstitucional entre duas universidades comunitárias, o Doutorado Interinstitucional UCS-UNIPLAC.

O projeto inicial da pesquisa afetou-me e incitou a construção de novos caminhos de aprendizagem, com um olhar curioso e cuidadoso em torno das tessituras do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador do Ensino Médio em Tempo Integral. Os estudantes jovens da escola campo<sup>4</sup> desta pesquisa desenvolvem atividades diferenciadas e desafiadoras, geradoras de reflexão e cuidado. Essas demandas sociais e culturais evocaram algumas lembranças e proximidade de minhas experiências escolares e familiares.

---

<sup>3</sup> Registro a escolha por escrever este texto em primeira pessoa do singular, mesmo entendendo que a escrita comporta muitas vozes. Afirmo que as palavras e vozes, aqui presentes, fazem eco dessa coletividade.

<sup>4</sup> Termo usado para referenciar a escola, local desta pesquisa: Escola de Educação Básica Visconde de Cairu.

Nesse processo, os momentos vividos na função de coordenação pedagógica do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral, desde a implantação, foram incisivos e levaram ao desejo intenso de estudar os movimentos, as escolhas juvenis das/os Emtianas/os, nomenclatura utilizada no cotidiano escolar para designar os estudantes jovens<sup>5</sup> da escola em foco. Anuncio que as narrativas elaboradas, nesta pesquisa, foram recortes dos momentos vivenciados com os estudantes jovens, que se fizeram sujeitos de pesquisa e também norteadores de outros pensares.

A partir dessa proposta investigativa, fui envolvida e desafiada, pois as motivações e as trilhas que direcionaram este estudo estiveram relacionadas ao meu percurso profissional vivenciados na Educação Básica e no Ensino Superior. Assim sendo, apresento uma breve explanação de minha trajetória formativa com memórias que simbolizaram o meu cotidiano, minha constituição humana e minhas escolhas como docente e pesquisadora. Nessa perspectiva, conforme poema<sup>6</sup> de abertura (epígrafe) e as narrativas que seguem, partilho um recorte de minhas rotas de navegação: percursos de vida, atuação docente e trajetórias da pesquisa.

O referido poema surgiu após a leitura dos textos de Nóvoa (2015) e de uma carta que contém conselhos para a/o pesquisadora/or, baseada nisso, resolvi construir uma rota semelhante para descrever um pouco da minha história e motivações para o desenvolvimento da tese. As leituras e as reflexões realizadas, durante o curso de doutorado, ampliaram meu olhar acerca dos processos de minha constituição e de minha subjetividade. Aspectos esses que me configuraram como aprendiz, como ser que aprende a olhar e mergulha na história, nas narrativas, nas memórias da infância e encontra outros sentidos, outras perguntas; e ainda em um reencontro comigo.

Minha escolha pela palavra **pergunta** estará entrelaçada neste texto, percorrendo as rotas do navegar desta pesquisa. E, anuncio: “Farei perguntas, vocês também. As nossas respostas darão sentido ao tempo que passaremos juntos aqui” (Freire; Faundez, 1985, p. 25). E a escolha incide na ideia freireana da pedagogia da pergunta, que nos convoca a ir além de respostas prontas, concebe o ato de perguntar como curiosidade, reflexão e partilha do saber. Então: “[...] a origem do **conhecimento**

---

<sup>5</sup> Ressalto que a nomenclatura **estudantes jovens** será usada no decorrer do texto por considerar a faixa etária dos sujeitos que transitam no Ensino Médio, os quais foram foco desta pesquisa.

<sup>6</sup> Durante as rotas de navegação desta pesquisa, surgiu a poesia para embalar, acalantar e refletir as correntezas que se fizeram presente. Assim sendo, esses fragmentos de inspiração aparecerão no decorrer do texto, e também nas entradas de cada capítulo, e estarão referenciados pelo meu nome completo.

**está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar;** eu me atrevera a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo” (Freire; Faundez, 1985, p. 26 – grifos meus). Diante esses apontamentos recupero o primeiro conselho: “Conhece-te a ti mesmo” (Nóvoa, 2015, p. 14). Esse autoconhecimento incitou-me a descrever a importância da pesquisa em minha vida.

O meu lugar de pesquisadora, em permanente processo de formação, ocorreu a partir da minha história, do meu lugar de camponesa<sup>7</sup>. Nasci na zona rural, local onde minha família e demais pessoas da comunidade vivenciaram grandes desafios, os quais foram responsáveis pela minha constituição como docente e, principalmente, pela necessidade de conhecer, investigar e encontrar possíveis soluções para os problemas detectados. A curiosidade sempre foi o ponto de partida e propulsora de perguntas e respostas para minhas inquietações.

Neste recorte narrativo, retomo o início da minha trajetória em tempo e lugar determinante na minha identidade de pesquisadora. Ademais, as contações de histórias, os poemas com aventais carregados de emoções e de sonhos instigavam-me a ler e escrever. Abordagens que possibilitaram outra miragem, além de camponesa, a de ser uma viajante do mundo (Benjamin, 1994). E, por entre leituras e momentos formativos em serviço, minha visão de mundo (re)significava, com o sentido demarcado de que “Não há sentido senão para um sujeito em busca de si e aberto ao outro e ao mundo” (Charlot, 2000, p. 48). Relações que se configuraram com os tantos outros que passaram (e passam) na minha trajetória, e também os contextos familiares, ou seja, tudo o partilhado com o mundo se refaz e ultrapassa as relações. (Charlot, 2000). Esses aspectos ensinam e sensibilizam a olhar, a aprender e a ter uma escuta cotidiana. São movimentos que desafiam o conhecimento tradicional, com ênfase na transgressão, na criatividade, e desencadeiam um fazer científico, colaborativo, partilhado e dialógico (Nóvoa, 2015).

Diante do conselho: “Conhece com a responsabilidade da acção” (Nóvoa, 2015, p. 19), posso confirmar o desafio vivido na infância e na juventude traduzidos em palavras na tentativa de descrever em forma de poema, o espaço tridimensional da pesquisa e como repercute na minha proposta de investigação.

---

<sup>7</sup> Termo camponês utilizado por Benjamin, 1994, mas, faço referência no feminino.

As memórias do cotidiano juvenil potencializaram a tese, pois conectaram experiências às indagações presentes na tese. “Perguntas desafiam a produção de respostas, embora sempre parciais, no sentido de construir argumentos que contextualizem a escolha de um caminho ou de outro” (Stecanela, 2012, p. 16). É com essa intencionalidade que produzi as narrativas, bem como a temática da pesquisa: Jovens e Ensino Médio em Tempo Integral: sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador.

Trabalhei em uma escola, que foi o local desta pesquisa, e por ter acompanhado os desafios nas atividades do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador — composto por: Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO) —, as quais integraram as práticas de aprendizagem do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o meu olhar estava impregnado de aspectos que pareciam triviais. Em contrapartida, precisei me distanciar e atuar como pesquisadora em busca de outras fontes, registros de experiências de outras escolas e outros autores para melhor adentrar no campo da pesquisa, ou melhor, soltar as amarras do barco e seguir a navegação. Considerei que, com essa postura, teria condições de analisar e interpretar o cotidiano do qual fazia parte e buscar suportes teóricos e metodológicos para aprofundar o estudo.

Sinalizo que me deparei com uma escrita ainda em formato de rascunho, visto que eram escritas iniciais frente ao longo caminho que se anunciava: uma pesquisa tão perto e tão longe de um horizonte que eu tão bem conhecia. Os resultados trouxeram consigo os encantos da infância, com a compreensão de camponesa, com um olhar atento e curioso para se tornar uma marinheira e viajante em busca de outros mares e da essência do ser timoneiro. Um ser que era alimentado pelo desejo, medo, sonho e emoções presentes desde a infância até a idade adulta, mas que se tornou gerador de uma escrita ética que permitiu o “Conhecer com liberdade pela liberdade” (Nóvoa, 2015, p. 20).

Trabalho na rede Pública Estadual há 32 anos. No desencadear desse período atuei como docente das séries iniciais<sup>8</sup> em Escola Isolada, multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Lages/SC — com acompanhamento presencial dos projetos do Ensino Fundamental e Médio em sete Coordenadorias Regionais do Estado de SC (CREs) —, docente das licenciaturas no Ensino Superior,

---

<sup>8</sup> Nomenclatura utilizada, de acordo com o artigo 32 da Lei nº 9.394/96, com duração mínima de oito anos (MENESES, 1998).

supervisora escolar do Ensino Fundamental e Ensino Médio, coordenadora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) na Regional de São Joaquim/SC, assistente técnica dos Planos Municipais de Educação da Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES), Associação dos Municípios do Planalto Sul de Santa Catarina (AMPLASC) via Ministério da Cultura (MEC), coordenadora de área dos Programas de Residência Pedagógica e do Ensino Médio Integral (EMTI) na rede estadual de Santa Catarina.

Esse percurso profissional reverberou um processo riquíssimo de aprendizagem, devido aos diálogos com os jovens e as famílias acerca dos processos de aprendizagem. “Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. [...] e busca perfazer-se.” (Freire, 2020, p. 22).

Assim, as buscas sempre foram intensas, os diálogos, o acolhimento e o comprometimento afetivo eram de enfrentamento contínuo, pois sempre houve esperança, “não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e cada um de nós” (Freire, 1993, p. 10). Importam o desejo e as escolhas que se afloram e se concretizam na luta pela transformação social, tendo como exemplo a elaboração de projetos, de diálogos promotores de escuta atenta e de apoio as situações que se apresentavam ao cotidiano escolar. Nessa perspectiva, educar é um ato que exige comprometimento e práxis, pois a “[...] ação e reflexão sobre a realidade, inserção nela, [...] implica indubitavelmente um conhecimento da realidade” (Freire, 2019, p. 25-26).

Esse compromisso foi fortalecido com a implantação do Ensino Médio Regular em 2010, por meio de pautas dialógicas e colaborativas, bem como o planejamento coletivo, a inserção dos estudantes jovens em projetos, em programas e, principalmente, a promoção de conversas com vistas à autorreflexão. Concebo que o saber se consolida na “[...] na superação constante [...]. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo o saber traz consigo sua própria superação. Na verdade, são situações que desencadeiam a necessidade de mudança e de transformação social” (Freire, 2019, p. 35). Nessa proposição, os olhares e a postura de estudantes jovens e docentes eram aguçados, os quais assemelho aos de uma sociologia passeante “[...] como quem junta pequenas peças de sentido num sentido mais amplo: [...] que se vagueia [...] pelos aspectos anódinos da vida social,

percorrendo-os sem, contudo, neles se esgotar, aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa quando “nada se passa” (Pais, 2003, p. 29).

As problematizações decorrentes dessa rotina exprimem a necessidade de olhar essas dobras e descortinar a realidade escolar, compreender melhor os (des)encontros e o tempo destinado para as diversas atividades escolares. Escutar os estudantes jovens foi primordial nesse processo, pois suas vozes não têm sido consideradas na elaboração e monitoramento das políticas, e a história demonstra recuos e poucos avanços na formação dessa última etapa da Educação Básica<sup>9</sup>.

Ensinar e aprender nesse movimento de palavras, ora silenciadas, ora verbalizadas, sinalizam o “encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, [...] condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 2020, p. 184 - 185). Essa percepção do cotidiano escolar auxilia na limpeza das lentes, as quais, na maioria das vezes, encontram-se embaçadas, dificultando a compreensão de quanto esses movimentos são enriquecedores, apesar de serem envoltos de verdades recortadas pelas diferentes temporalidades e singularidades da vida dos sujeitos escolares.

Ocorre, então, uma “[...] relação essencial, em que conhecer não é apenas uma opção entre várias, mas, a própria vontade de renunciar a conhecer, de declinar a interpretar, traduzir ou explicar: uma relação, então, na qual a voz de um e de outro se escutam mutuamente” (Skliar, 2014, p. 49).

Esse processo de articulação e parceria foi intenso, grandioso e acalentou sonhos e esperança. Tudo iniciou no ano de 2019, com a apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) pela coordenadora do Curso, e docentes pertencentes ao Programa com a socialização das pesquisas sob sua coordenação, tendo como público-alvo a juventude da Educação Básica. Ambos desencadearam meu encantamento e acenderam a possibilidade de elaboração de um anteprojeto para adentrar nos enigmas que envolvem o cotidiano escolar juvenil.

Os docentes da UCS tiveram um papel essencial no encorajamento, orientação e estímulo para entender e descrever o cotidiano do Ensino Médio. Essa paisagem exigiu uma captura das narrativas acerca das relações pedagógicas, os

---

<sup>9</sup> “Apesar de o Ensino Médio ser direito da população de 15 a 17 anos desde a aprovação da EC 59/2009, ele está bem distante da universalização. Um dado preocupante indicado no Censo Escolar é a redução do quantitativo de matrículas no Ensino Médio a nível nacional, no período de 2013 a 2018” (SOARES, 2019, p. 101).

sentidos, objeto de estudo, atribuídos pelos estudantes jovens ao Ensino Médio em Tempo Integral. Essa tessitura investigativa do concebido, vivido e percebido, dimensões do cotidiano referidas por Stecanela (2018), fez-me — e ainda me faz — encontrar sentido nas práticas pedagógicas tanto do Ensino Superior quanto da Educação Básica. Assim, emergiu o desejo de olhar as experiências e refletir o vivido, em diálogo com os programas educacionais acompanhados, em busca de ajuda para olhar, agora para uma tese. Para mim, a pesquisa representa o que Eduardo Galeano (2002) tematiza na crônica “Pescadores de vida” expressa a seguir:

**Pescadores de vida**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para descobrir o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.

E foi tanta a imensidão do mar e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— **Me ajuda a olhar!** (Galeano, 2002, p. 12 – grifos meus).

A construção desta tese contribuiu para a dissipar minhas dúvidas e receios que se apresentavam ao assumir a longa jornada de construção de uma tese, pois a imensidão anunciava a necessidade de aprender a olhar, principalmente nas dobras do cotidiano como abordado por uma docente da UCS, em sua fala inicial. Os docentes observavam atentamente as demandas que ali se afluíam, problematizavam e sistematizavam reflexões acerca da importância da investigação da práxis. A pesquisa foi se desenhando em um processo de análise do contexto, movimentos, possibilidades, curiosidades, buscas e desejo de transformação.

No decorrer dos seminários, os conhecimentos abordados provocaram rupturas com algumas aprendizagens até então preestabelecidas. Tento traduzir esses sentimentos no poema a seguir:

A paixão pela pesquisa despontava com o início de tudo  
 Finais de semana eram permeados por uma brisa que emanava amor  
 Amor, carinho e escuta  
 Todas e todos ancoradas/os na ética e na defesa da vida  
 Defesa em aprender  
 Aprender com leituras inspiradoras  
 Que dão sentido à vida  
 (Arlene Aparecida de Arruda).

As aulas da pós graduação, com essa tessitura, foram desafiadoras, e fizeram com que o cotidiano tivesse um lugar muito especial na pesquisa. Afinal, conectaram minhas vivências e também as de cada doutoranda e doutorando. Os versos de meus poemas emergiram e entrelaçaram minha narrativa como um mosaico que se apresentava ao campo de pesquisa, ou como correntezas que se fundiram no mar e levam ao (des)conhecido.

Nesse sentido, explorar as questões do Ensino Médio, as quais vivenciei desde a implantação na escola, campo de pesquisa, gerou curiosidade e necessidade de escuta tanto dos silenciamentos que ocorriam nos espaços escolares quanto das falas juvenis, assim como das situações decorrentes dos medos, angústias, dúvidas, desafios, problematizações iniciais da pesquisa e intervenções, enfim, os diálogos decorrentes das Entrevistas Narrativas (EN) e Grupo Focal (GF) — percurso metodológico a ser apresentado mais adiante — foram desencadeadores para a pesquisa na escola campo do Município de Lages/SC. Assim, a construção desta tese articulou-se na relação juventude e Ensino Médio, bem como na política educacional que alterou a estrutura curricular do Ensino Médio de Santa Catarina, com a inserção do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA).

A pesquisa, aqui apresentada, vinculou-se à Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação, buscando os aspectos teóricos e metodológicos na sociologia da vida cotidiana, tendo o cotidiano como fonte de observação, considerando: a historicidade da última etapa da Educação Básica nos percursos de formação dos estudantes jovens vivenciados na escola; as narrativas dos estudantes jovens do Ensino Médio Integral (EMTI); as experiências investigativas presentes na relação com o saber e na produção de sentidos; e os desafios dos processos educativos e sociais contemporâneos.

Acrescento que as reflexões direcionadas para este estudo coadunaram com a articulação teórica alicerçada na relação com o saber e na produção de sentidos, pois “[...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros” (Charlot, 2000, p. 64). Sinalizo que a intenção foi analisar os sentidos atribuídos pelos estudantes jovens quanto ao MCNA no cotidiano da escola desencadeada pela nova configuração escolar.

Os principais percursos investigativos contemplaram os seguintes procedimentos: aprofundamento teórico, realização de Grupo Focal, Entrevista Narrativa e Análise Textual Discursiva. Além disso, para subsidiar as reflexões, foi

considerado o cotidiano como alavanca para o conhecimento abordado por Pais (2003). Atenção especial foi dada aos principais atores deste nível de ensino, ou seja, os estudantes jovens. Portanto, uma escuta sensível das palavras das juventudes que integram o Ensino Médio se fez presente o tempo todo, acolhendo e dialogando com os autores que se ocuparam dos estudos dessa geração.

A presente tese buscou desbravar caminhos em busca de possíveis respostas com alicerces na equidade e na amorosidade, ancorada no tempo que se insinua nos diferentes movimentos da vida. Soares (2015) afirma que, ao pesquisador cabe olhar, compreender e fazer as perguntas, pois essas estão ocultas nas respostas “Tudo no mundo está dando respostas o que demora é o tempo das perguntas”<sup>10</sup> (Soares, 2015, p. 01-02). O caminho é a pesquisa e, assim, o desbravar caminhos se apresenta no desencarrilhar e no encarrilhar nas encruzilhadas no cotidiano da educação (Pais, 2003).

O apelo para a ação, instaurado pela compreensão de agir, assemelha-se ao percurso de uma longa viagem, caminho das rotas de navegação, no qual

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (Duarte, 2002, p. 139).

Nessa viagem surgem inúmeros desafios e interrogações em torno da paisagem selecionada e as perguntas que aguardam “as respostas, estão no mundo da educação à espera das perguntas do pesquisador” (Soares, 2015, p. 02). Essa reflexão, pinça a análise de Pais (2003) para se compreender as situações que emergem do cotidiano, que são verdadeiras janelas, aberturas dadas pelo mundo.

Baseada nessas reflexões, esta investigação apresenta como questão central analisar: Quais sentidos os estudantes jovens do Ensino Médio em Tempo Integral atribuem ao Macrocomponente Núcleo Articulador composto por: Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO)?

---

<sup>10</sup> Magda Soares recebe o Prêmio Almirante Álvaro Alberto para a Ciência e a Tecnologia, 2015. Maiores informações em: <https://anped.org.br/news/magda-soares-e-primeira-educadora-receber-o-premio-almirante-alvaro-alberto#:~:text=Quarenta%20e%20quatro%20pesquisadores%20j%C3%A1,representante%20da%20%C3%A1rea%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 18 mar.2023.

Conforme problemática abordada e os estudos do cotidiano foi necessária a escolha da rota a seguir, do percurso metodológico para a elaboração da pesquisa e tratamento dos dados. Tendo o campo de estudo (objeto de pesquisa) e a problemática, o objetivo geral desta tese visou compreender os sentidos atribuído pelos estudantes jovens ao MCNA. E, como objetivos específicos: a) contextualizar as Políticas Públicas Brasileiras do Ensino Médio e a relação com a juventude no que se refere às principais reformas, legislações e programas orientadores do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio em Tempo Integral; b) compreender os aspectos que envolvem a concretude dos jovens que compõem o EMTI, do estudo, ou seja, quem são, como vivem o seu cotidiano, seus tempos e espaços de vidas, as relações entre as singularidades de suas vidas e entrelaçamentos ao MCNA; c) analisar as concepções que fundamentam o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Santa Catarina e os cadernos de sistematização do EMTI a partir dos pressupostos teóricos da relação com o saber; e, d) identificar, a partir das narrativas dos estudantes jovens em curso e das duas turmas egressas, os sentidos mobilizados a partir da experiência vivida no âmbito do MCNA em seu percurso de vida.

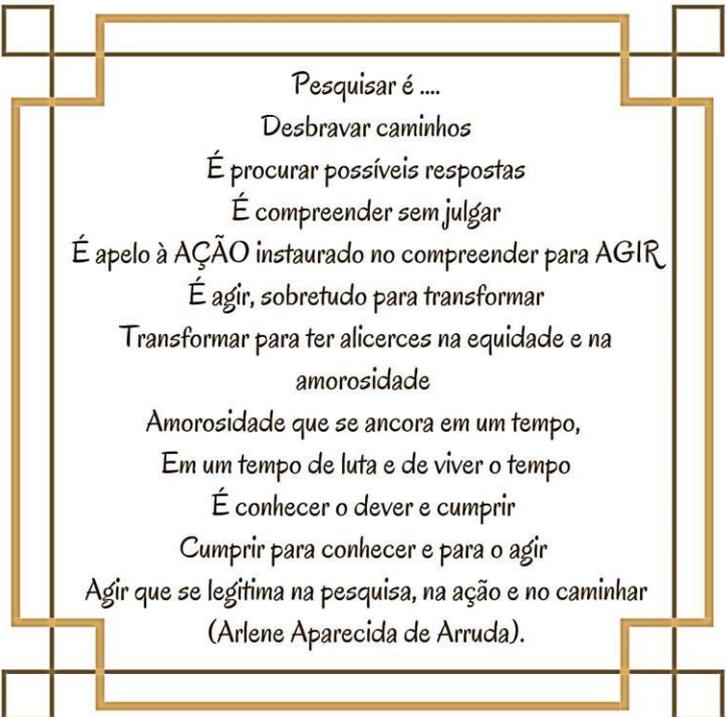
O texto foi organizado em capítulos. O primeiro capítulo: **Introdução: rotas de uma navegação**, faz uma introdução geral da pesquisa, contém a problemática do estudo, apresenta os objetivos e o problema da pesquisa, além de contextualizar seu cenário e as rotas de construção do objeto, bem como alguns aspectos do MCNA. O segundo capítulo: **Processos de formação juvenil com o MCNA na escola campo de pesquisa**, aborda os processos de formação Juvenil com o MCNA na escola, campo de pesquisa, contendo reflexões das práticas pedagógicas na perspectiva de humanização, com a utilização da metáfora do Barco Emtiano. No terceiro capítulo: **Pesquisas no cenário do Ensino Médio em Tempo Integral – possíveis marcos na vida juvenil**, faço um sobrevoo sobre as pesquisas realizadas no cenário do Ensino Médio em Tempo Integral, com um entrelaçamento entre pesquisas e a tese. O quarto capítulo: **Ensino Médio no contexto nacional: reflexões e desafios**, contempla as reflexões e os desafios do Ensino Médio no contexto nacional e divide-se em subcapítulos: Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no contexto de Santa Catarina; Projeto de Vida (PV) e Estudos Orientados (EO); Projeto de Pesquisa (PP) e Projeto de Intervenção (PI) e por último, a avaliação da aprendizagem no processo de Educação Integral do Ensino Médio.

O quinto capítulo: **Alguns pressupostos teóricos do campo de estudo**, contém pressupostos teóricos do campo de estudo, situa teoricamente as Figuras do Aprender e as formas de Relação com o Saber.

O sexto capítulo: **Rotas de navegação**, trata do percurso metodológico, com base na sociologia do cotidiano, dividido em subcapítulos, apresentando um sobrevoo na escola campo; quais são os navegantes da pesquisa; os ecos da escuta apresentando os grupos focais (GF), as entrevistas narrativas (EN), roteiros, e a sistematização dos GF e EN, o tratamento dos dados via Análise Textual Discursiva (ATD), contendo as vozes como sintonia de vida e, por fim, a **Análise: envolvimento e impregnação**, divide-se em subcapítulos: o primeiro anuncia o percurso da pesquisa com a criação do papel de parede; e o segundo trata das ondas de significados na abordagem da escrita.

O sétimo capítulo: **No horizonte da jornada, surge um barco: as categorias de análise**, concentra-se nos desafios de interpretação, com a exploração do que as palavras expressam acerca do cotidiano. E segue uma estrutura baseada em "unidades contextuais" por meio das quais me desafio a comunicar as categorias (emergente, intermediária e inicial) que despontaram no campo da pesquisa, para articular os sentidos das narrativas dos sujeitos da pesquisa, sob um processo analítico-horizontal para decifrar a intenção dos sujeitos ao empregar linguagem, refletindo, desse modo, seus estilos de vida e os sentidos que atribuem ao MCNA na perspectiva da relação com o saber.

A pesquisa é encerrada com as conclusões, ou melhor, com **As rotas de uma pesquisa: porto de chegada e convite para novos destinos** destacando o meu percurso e minha constituição como pesquisadora, bem como as aprendizagens consolidadas ao longo da pesquisa, as fortalezas e fragilidades relacionadas aos estudantes jovens investigados e um olhar atento e cuidadoso no contexto da juventude brasileira e a sistematização curricular do EMTI, com enfoque especial ao MCNA.



Pesquisar é ....  
Desbravar caminhos  
É procurar possíveis respostas  
É compreender sem julgar  
É apelo à AÇÃO instaurado no compreender para AGIR  
É agir, sobretudo para transformar  
Transformar para ter alicerces na equidade e na  
amorosidade  
Amorosidade que se ancora em um tempo,  
Em um tempo de luta e de viver o tempo  
É conhecer o dever e cumprir  
Cumprir para conhecer e para o agir  
Agir que se legitima na pesquisa, na ação e no caminhar  
(Arlene Aparecida de Arruda).

## 2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO JUVENIL COM O MCNA NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

As flores que vivem no campo cantam baixinho para não distrair o mundo (Skliar, 2014, p. 31).

Neste capítulo, apresento reflexões quanto aos processos de formação juvenil com o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA) na escola campo, e desafios à docência semelhantes à epígrafe de Skliar, assim como as flores do campo que possuem o seu próprio som e singeleza, desafiando cada um e cada uma para uma escuta sensível.

Antes de iniciar as reflexões, aqui propostas, vale recuperar algumas questões acerca da Matriz Curricular do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)<sup>11</sup>, constituída de 1.400 horas por ano, e desenvolvida a partir de projetos, cuja estrutura é composta por dois Macrocomponentes: **Áreas de Conhecimento** (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e **Núcleo Articulador** - Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO) (INSTITUTO AYRTON SENNA, caderno 2, [2017?]). Essa configuração, além de modificar o cotidiano escolar, desafia estudantes e docente a refletir, problematizar, pesquisar, registrar, a partir de suas trajetórias de vida, de suas percepções e de seus sonhos.

Nessa percepção, torna-se instigador e desafiador às práticas pedagógicas, principalmente no desenvolvimento das mediações docentes e juvenis, permitindo

[...] aos estudantes oportunidades educativas transformadoras, ligadas à construção de suas identidades e seus projetos de vida e à atuação em iniciativas protagonistas, propícias à construção e/ou recontextualização de conhecimentos em projetos. Em outras palavras, nas aulas do **Núcleo Articulador**, os estudantes são preparados para fazer escolhas, a partir de quem são, do que sonham e da realização de projetos (INSTITUTO AYRTON SENNA, caderno 11, [2017?], p. 08 - grifos meus).

Ao longo do percurso da Educação Básica essas premissas não faziam parte do contexto escolar, por isso a pesquisa encontrou sentido nas narrativas juvenis, por meio de uma escuta sensível e reflexiva. Entretanto, o fato de os sujeitos dessa última

---

<sup>11</sup> Implantação em 2017. No caso da escola campo, em 2018 foi com carga horária de 1.792 horas por ano.

etapa da Educação Básica não possuem espaço para expressarem sua voz na escola, na maioria das vezes, exige reflexões e tensionam processos que, ao longo da história do Ensino Médio, têm sido de exclusão de muitos jovens. Esses dados confirmam que,

A disputa de concepção, finalidade e de organização do ensino médio reflete as disputas nas relações sociais e a natureza e o poder da classe dominante brasileira. Uma ampla literatura que analisa o projeto societário dessa classe destaca seu DNA colonizador e escravista, sem compromisso com a nação e de postura de desprezo com o povo e seus direitos de educação, saúde e cultura. Uma classe que interrompe conquistas populares mediante ditaduras ou golpes institucionais; processos esses que nos fazem viver permanentemente em “estado de exceção” (Frigotto; Ramos, 2019, p. 03 – grifos dos autores).

Os estudos realizados por Charlot (2000 e 2020); Pais (1993 e 2003); Stecanela (2010 e 2012) e Freire (2015 e 2020) demonstraram as contradições presentes na formação juvenil, as quais revelaram lacunas e desafios na produção de sentido, especialmente na última etapa da Educação Básica. “[...] tendo em vista que a escola não é para os jovens uma instância exclusiva de aprendizagem e socialização, e que eles vivem em conflito com ela [...]” (Charlot, 2001, p. 34).

O espaço escolar, apesar de ser um direito, ainda perpassa a necessidade do reconhecimento das diferentes juventudes, do lugar de fala desses sujeitos, não como alguém que assume um papel passivo, mas de uma escuta sensível, de pautas dialógicas que permitam a elaboração de projetos integrados e se aproximem de suas vidas e experiências. Entretanto, para além desse movimento, exige pontes significativas consigo e com o mundo. Considerando que “A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 82).

Nesse aspecto, analisar os movimentos decorrentes das experiências juvenis, construídas na relação com o saber e com o mundo, movimenta-se por inúmeras problematizações no espaço escolar. Esses processos vivenciados, além de serem desencadeadores de aprendizagem, tensionam e afloram os desafios enfrentados pela comunidade, pois muitos estudantes jovens deixam de estudar para entrar no mercado de trabalho. Infelizmente, são atravessamentos que implicam o abandono da escola, tanto pelo alargamento do tempo na escola, quanto por ter de fazer outras opções que não se relacionam com os sentidos produzidos na relação com o saber.

O cotidiano escolar é um espaço que traduz inúmeras possibilidades, mas que no seu seio entranha os enigmas e a pesquisa apresenta surpresa e descobertas. Como para Pais (2003), a captura dos detalhes ocultos na vida social está em jogo a descoberta constante e ao mesmo tempo um convite para a decifração dos enigmas sociais. Nessa perspectiva, a pesquisa transita entre surpresa e problematização, estranheza e interpretação dos movimentos que, ora se apresentam e, ao mesmo tempo, se ocultam.

O Ensino Médio tem vivenciado ao longo da história várias rupturas legislativas, verdadeiros retrocessos e enfrentamentos no âmbito nacional. É importante, para uma melhor compreensão da temática da pesquisa, fazer um recorte do Ensino Médio no contexto brasileiro, no Estado de Santa Catarina e nos estudos em Educação. E, posteriormente analisar as bases teóricas que permeiam o cotidiano juvenil e suas experiências vividas, concebidas e percebidas, as quais são encharcadas de problematizações e de surpresas. Portanto,

As políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, neste momento histórico, com suas condições conjunturais e estruturais, desta primeira década dos anos 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais (Leclerc; Moll, 2012, p. 97).

Nas palavras das autoras acentua-se o compromisso com a educação, principalmente o de reinventar o cotidiano escolar e, associa essa análise aos problemas educativos que atingem a população juvenil. Nesse sentido, surgem reflexões e perguntas: “A escola faz Juventudes?”

Na frequência (sic) cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta (sic) apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar se apresenta como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões [...] convive com uma **complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos** – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (Dayrell, 2007, p. 1114 – grifos meus).

Essas experiências e dimensões e trama de relações sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços são elementos importantes e têm relevância no tocante ao **Núcleo Articulador** (NA). Surgem, então, perguntas que auxiliam na pesquisa: Quem são os jovens que estudam na escola campo pesquisada? Como as políticas são materializadas no que se refere ao acesso e permanência para os estudantes jovens? Por que tantas interrupções? Como os estudantes jovens se relacionam com os Programas ofertados no Ensino Médio, com ênfase ao Ensino Médio Integral em Tempo Integral? Quais são as impressões dos estudantes jovens (cursistas e egressos) quanto ao Núcleo Articulador e como reverberam em suas vidas? Por que não houve a escuta dos sujeitos ao longo dos anos na elaboração das Políticas Públicas? Há, de certa forma, um silenciamento; e os processos de exclusão são justificados como falta de interesse, dedicação, preguiça, dentre outros fatores?

O número reduzido de estudantes jovens que concluem a última etapa da Educação Básica é gerador de perguntas e tensionamento acerca das práticas conservadoras e excludentes, pois as “[...] condições atuais da última fase da Educação Básica estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (Barbosa; Souza, 2019, p. 95). Esses aspectos exigem reflexões quanto o papel da escola, visto que as experiências socioculturais, as transformações que vivem o jovem em seu tempo são elementos para repensar as políticas públicas, as quais precisam, além de universalizar, garantir a população o direito à terminalidade da Educação Básica. A escola necessita de situações que permitam a construção de caminhos possíveis, pois as diferentes juventudes sinalizam uma série de enfrentamentos sociais que tem como consequência a crise de sentidos vivenciados pela escola. Nesse emaranhado de situações é preciso acolher, problematizar e articular os estudos com/para as vivências juvenis. Empreende-se, também, a inevitabilidade de observar/analisar, tendo o cotidiano como fonte de investigação, e atentar para as mudanças curriculares do NA que provocam inúmeras construções juvenis, as quais são mobilizadoras de sentido para os estudantes jovens no decorrer da aprendizagem.

As mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio tanto em nível nacional quanto estadual, diante das possibilidades e limites dessa etapa conclusiva da Educação Básica, requer pesquisas para acentuar reflexões, debates e políticas públicas. Especialmente, quando se compreende que, nessa etapa da vida escolar, “[...] os jovens são chamados a exercitar dilemas, a enfrentar encruzilhadas e a

ultrapassar obstáculos que poderão experimentar, na vida real, quando transitam para a vida adulta” (Pais, 2003, p. 20).

Ao que parece, há uma insegurança em relação à matriz do Ensino Médio, a qual tem afetado tanto docentes quanto estudantes, seja pelas mudanças curriculares ou pelo currículo do Ensino Médio Regular, sendo que este, não se aproxima da realidade escolar, da necessidade do estudante jovem. Saliento, ainda, que “[...] os processos de transição da juventude para a vida adulta continuam marcados pela imprevisibilidade” (Pais, 2017, p. 301-302). Daí a recorrência de tensões e escolhas que os estudantes jovens são forçados a fazer, pois precisam adentrar muito cedo no mercado de trabalho e evadir-se da escola. Diante dessas tomadas de decisões

[...] as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações. Nesse sentido, discute as características dos jovens que chegam às escolas públicas de ensino médio, evidenciando a existência de uma nova condição juvenil no Brasil contemporâneo (Dayrell, 2007, p. 1105).

Essas situações foram evidenciadas na relação dos estudantes jovens com a escola, mesmo com as transformações e o uso das tecnologias, veiculadas fortemente devido à pandemia. E, ainda se constatam tensões na vivência escolar, pois, apesar de a escola ser mais acessível, menos desigual, ainda encontra sérios desafios a serem superados<sup>12</sup>.

Logo, sob um olhar e uma escuta sensível no cotidiano escolar, no decorrer das práticas do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA), é possível aproximar-se dos significados do vivido, o percebido e o concebido pelos estudantes jovens no cotidiano escolar, o qual pode ser atribuído: “[...] a ideia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica rotina de repetição. À rotina relaciona-se a ideia de caminho, de rota, que, por sua vez, pode estar ligada semanticamente à ruptura, a corte, a rompimento” (Stecanela, 2009, p. 65).

---

<sup>12</sup>Um ano após o início da pandemia da COVID-19, mais de 800 milhões de estudantes – ou seja, mais da metade da população estudantil mundial – ainda enfrentam interrupções significativas em sua educação, que vão desde o fechamento de escolas em 31 países até os horários acadêmicos reduzidos ou de meio-período em outros 48 países, de acordo com novos dados divulgados no mapa de monitoramento interativo da UNESCO.

Maiores informações:

<https://brasil.un.org/pt-br/109412-unesco%C2%A0dois-ter%C3%A7os-do-ano-acad%C3%A0mico-foram-perdidos-com-o-fechamento-das-escolas-devido-%C3%A0>. Acesso em: 22 mai. 2021.

Sendo assim, o propósito desta investigação adentrou rotas de navegação referente ao MCNA e propiciou considerações a respeito da compreensão de si e do mundo, ao longo de suas trajetórias, evidenciando que “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (Charlot, 2000, p. 78). Esses movimentos circunscrevem os diferentes percursos da formação juvenil, na verdade, são pistas de uma:

[...] reflexão que fazem de suas trajetórias e de suas aprendizagens – é possível perceber que, mesmo naquilo que se repete todos os dias, ou seja, na rotina, ocorrem rupturas e reinvenção dos modos de viver a juventude, em geral, a partir das culturas juvenis. Olhar o jovem através de seu cotidiano exige percebê-lo a partir dos conteúdos da sua experiência (Stecanela, 2009, p. 65).

Nessa direção da pesquisa, sob um olhar atento de uma pesquisadora presente no campo da pesquisa: “[...] posso estar impregnada de um olhar apaixonado, idealizado, fragmentado e algumas vezes até ingênuo. A pesquisa como forma reflexiva, ou seja, como conhecimento do conhecimento, implica prática cultural que modifica a relação entre o observador<sup>13</sup> e o campo” (Stecanela, 2009, p. 9).

Esses movimentos são inspiradores e possibilitaram uma parada necessária, um refinamento do olhar e da escuta, ou seja, “[...] um modo diferente de olhar e pensar [...] a realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento” (Duarte, 2002, p. 139). A pesquisa é, então, um investimento em nós mesmos, uma arte existencial.

Nessa compreensão, as problematizações decorrentes do MCNA só possuem sentido devido dada a mobilização dos estudantes jovens, sujeitos da pesquisa, em relação ao saber, pois são decorrentes de suas inquietações, suas curiosidades e sugestões. Contudo, diante da pluralidade juvenil surgem as perguntas: Como os estudantes jovens se veem no processo do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador? Quais os sentidos? E o que simbolizam em suas vidas?

A análise dessa sistematização do conhecimento ancorou-se em Charlot (2000) no que se refere ao aprender com sentido, como forma de compreender o mundo, a vida, com ênfase na mobilização intelectual, do se sentir acolhida/o e amada/o. Esse entendimento permite que se estabeleçam e se legitimem as pautas

---

<sup>13</sup> Apesar dessas subjetividades, procurei manter um distanciamento necessário, na medida do possível, para evitar, em algumas ocasiões, os riscos de quimerizar alguns aspectos.

dialógicas entre os sujeitos escolares, permitindo uma convivência amorosa, uma “[...] postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer [...], do respeito à dignidade e autonomia do educando” (Freire, 2020, p. 12).

As diferentes vozes e percursos formativos do MCNA são reverberados pelos estudantes jovens do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e pela relação que estabelecem com os Projetos de Vida (PV), Projetos de Pesquisa (PP), Projetos de Intervenção (PI), e de Estudos Orientados (EO). Para isso “[...] a mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) e para que (fim, resultado) o sujeito se mobiliza?” (Charlot, 2001, p. 19). Assim sendo, é interessante compreender como se opera as conexões com os sujeitos e um saber, no caso o MCNA, e como se desencadeia a aprendizagem, a entrada no aprender (Charlot, 2001).

Logo, os conhecimentos são apresentados em forma de enunciados que parecem ter valor em si mesmos, mas que, na verdade, são formas materializadas de uma atividade, de relações e das relações com o mundo.

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (Charlot, 2000, p. 63).

Esses encadeamentos estabelecidos pelos estudantes jovens, na relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros, acrescidos pela linguagem, em um tempo e espaço, fazem com que as problematizações, principalmente a escuta sensível da docência, possam ser ressignificadas e ancoradas em outras referências porque, “O saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (Charlot, 2000, p. 63).

Diante essas considerações, retomo que o MCNA é desenvolvido coletivamente e enfatiza a construção das relações epistemológicas e sociais apropriadas pelos sujeitos. “Se o sujeito já está em atividade, a questão é compreender o que sustenta a sua mobilização” (Charlot, 2001, 19). Essa abordagem leva para as seguintes perguntas: O que mobiliza os estudantes jovens no processo das ações que envolvem o NA? Seria a validação da comunidade escolar, nos

momentos de culminância, ou seja, a devolução semestral (socialização do trabalho desenvolvido pelos estudantes jovens sob a mediação dos docentes das diferentes áreas do conhecimento) de todos os projetos desenvolvidos?

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor no tocante das relações que se supõem e produzem com o mundo, consigo, e com os outros. Isso é relevante ao se pensar que ao término de cada semestre há a devolutiva dos projetos desenvolvidos no MCNA, detectando-se ações de cunho identitário dos estudantes jovens. Contudo, esse é um olhar superficial, uma compreensão externa, por isso as narrativas, “[...] o estudo empírico inserido no quadro dessa problemática, tem como objetivo elucidar as condições e as formas dessa mobilização” (Charlot, 2001, p. 19).

Essas vivências são desencadeadoras de desafios, os quais afloram perguntas e a necessidade da pesquisa, principalmente no que se referem aos percursos, percepções, experiências e narrativas. Esses aspectos são decorrentes da ideia de juventude no plural, ou seja, “juventudes, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos” (Spósito, 2004, p. 73). Sob essa ótica ocorre a valorização dos diferentes percursos experimentados pela condição juvenil. Experiências resultantes das incongruências legislativas, e promove possibilidades de “O diálogo (que) fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Isso dá sentido aos limites diários e difíceis enfrentados pela juventude” (Fiori, 2014, p. 22).

Essas trajetórias conduzem para a necessidade do registro e reflexão da própria prática, gerando a necessidade de dizer o quanto é importante viver os tempos da vida, da docência, da juventude e da coordenação pedagógica em sua intensidade e singularidade. “Essa é uma travessia na qual todos estão, coisas, gentes e ideias, modos de ser, agir, sentir, pensar em imaginar. E tudo é, simultaneamente, reiteração e modificação. Nada permanece o mesmo, mesmidade, ainda que pareça e inclusive se afirme, reivindique e insista” (Ianni, 2000, p 108).

Diante dessa ideia de reivindicar, a visão da escola situada no cenário nacional e estadual reitera reflexões quanto aos enfrentamentos sociais, culturais e a crise de sentidos do vivenciadas pelo Ensino Médio, devido ao número reduzido de estudantes jovens que conseguem encerrar a última etapa da Educação Básica,

consequências de uma série de fatores que permeiam o processo educacional, em especial aos sentidos atribuídos ao percurso da escola.

## 2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO: CONTRAPONTO AOS MODELOS INSTITUÍDOS

Nesta seção, apresentarei uma análise das práticas pedagógicas da escola sob processos de humanização, desafios que se apresentam às instituições escolares uma vez que seguem prescrições do sistema tais como: legislações e políticas educacionais que normatizam as práticas pedagógicas, assim como o documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nesse viés, perante o concebido, e as diretrizes do Programa EMTI, a escola tem como desafio permanente a pesquisa, os estudos com seus pares, as conversas, e principalmente, problematizar e refletir diuturnamente as questões que permeiam os sistemas educacionais, suas intencionalidades em torno da formação humana (Stecanela, 2010).

Nessa direção, a luta dos docentes foi sempre de tensionar por meio de registros, pesquisas, seminários, congressos, entre outros, para que ocorra o investimento em políticas públicas e consolidação do direito à educação. São demandas que requerem a ampliação de discussões quanto aos movimentos dos Programas implantados no processo educacional. As políticas neoliberais, tensionam as práticas pedagógicas dada a privatização dos serviços públicos, o que minimiza as políticas sociais. Dessa forma,

Com o termo “desregulação”, o capital dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos tornou-se estrutural. Disso resulta que a idéia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer porque o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria a que têm acesso apenas os que tem poder aquisitivo para adquiri-la. Numa palavra: o neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado (Chauí, 2020, p. 312).

O neoliberalismo é um processo que diminui o espaço público destinado aos direitos e amplia o espaço privado voltado para os interesses de mercado. Isso gera preocupações quanto a desigualdade social, já que nem todos os indivíduos têm acesso igualitário aos serviços que antes eram garantidos como direitos coletivos. O

neoliberalismo, ao reduzir o papel do Estado na garantia de direitos sociais, transformando-os em serviços privados, fortalece os processos de exclusão e desigualdade. Essas desigualdades sociais estão vinculadas à renda dos mais pobres, nesse sentido, reitero que “A faixa etária dos 18 aos 24 anos é aquela em que a heterogeneidade de situações vividas pelos indivíduos nos âmbitos dos estudos, do trabalho e da vida familiar mais se acentua” (Spósito; Souza; Silva, 2018, p. 09). Esses deslocamentos e transições não indicam o término da juventude. Nessa direção, a mobilização da escuta sensível dos sujeitos escolares por meio dos projetos escolares, principalmente no MCNA, encontra sentido, revelações das possibilidades de ação. Por isso, acredito que seja interessante descrever como isso ocorreu, a dinâmica dentro e fora do espaço escolar que denomino fortalezas, verdadeiras potências pedagógicas que foram possíveis e propiciadas pelo Programa EMTI.

As potências pedagógicas, os sentidos dos estudantes jovens em suas singularidades, revelaram-se em fortes diálogos e em escuta sensível das narrativas em pequenos grupos e nos diálogos individuais (fragmentos que serão evidenciados mais adiante). Essa dinâmica encontrou logicidade no desencadear desta pesquisa e no suporte teórico metodológico. Esses movimentos materializaram os processos pedagógicos do MCNA, ancorados na “[...] centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano às múltiplas e históricas necessidades” (Frigotto, 2008, p. 02). Sob essa proposição, o MCNA promovia, com intensidade, a criação e recriação e potencializava o trabalho como práxis. Retomo que o MCNA e as Áreas do Conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) integravam-se com vistas à intervenção juvenil em suas múltiplas dimensões como também das fragilidades detectadas pela interrupção do Programa EMTI<sup>14</sup>.

Os compartilhamentos das práticas tanto dos estudantes jovens quanto docentes eram mobilizadores, porque ambos eram criativos e ousados, sempre encontraram outras possibilidades para que as práticas pedagógicas tivessem sentido, resignificassem e transformassem a compreensão de si e do outro em movimentos de reconhecimento.

---

<sup>14</sup> O Instituto Ayrton Senna encerrou a parceria com o estado de Santa Catarina em 2019, de tal maneira que o estado e o MEC passaram a investir somente no Novo Ensino Médio (NEM), encerrando, assim, as formações e os recursos para o Programa EMTI.

Os estudantes frequentavam a escola em período integral, exceto às quintas-feiras no período vespertino devido ao planejamento das/os professoras/es. A carga horária de estudo era integral, e eles almoçavam na escola. Com a adoção do EMTI, a escola deixou de oferecer o Ensino Médio Regular. No entanto, os estudantes tinham a opção de cursar o Ensino Médio Regular em outras unidades escolares.

Assim, as narrativas juvenis que ecoam a respeito de seu cotidiano estão em conformidade com a utilização de seus tempos. Elas problematizam as abordagens educacionais, suscitam reflexões e desencadeiam transformações nos modos de ser e de agir. Essas mudanças concretizam-se em ações políticas provenientes do viver a juventude na escola de tempo integral.

Diante os desafios que se apresentavam ao grupo<sup>15</sup>, ocorreu movimentos que fortaleciam as práticas pedagógicas e, os docentes juntamente com os estudantes jovens criaram a metáfora do barco com o intuito de amenizar os desafios, os medos frente ao desconhecido, o qual intitulo de barco Emtiano. E reitero, aqui, minhas rotas de navegação:

### 2.1.1 Barco Emtiano e os desafios da tripulação

Eis o barco Emtiano, ancorado nas ondas da docência.  
 Barco Emtiano é esperança,  
 É renascer, é enfrentar o medo, a insegurança,  
 o cansaço de ficar na escola o dia todo.  
 É desbravar trilhas, é iluminar caminhos, é resgatar sonhos.  
 É um novo amanhecer  
 (Arlene Aparecida de Arruda).

Ressalto que, antes de iniciar o Programa EMTI na escola campo da pesquisa, ocorreram formações para as equipes gestoras e docentes, porém não foram suficientes. Apesar de terem recebido o material didático e os cadernos de orientação, ainda havia muitas dúvidas em relação à nova matriz curricular. A equipe gestora e docentes recorreram às experiências dos anos anteriores da escola relacionadas ao Ensino Médio.

---

<sup>15</sup> Lembro que estamos refazendo a rota da implantação do Programa EMTI na escola campo de pesquisa, ou seja, revendo os passos, os diferentes ventos que moveram o barco do EMTI, as correntezas que conduziram esse processo.

Ao pesquisarem os arquivos impressos e digitais da escola, detectaram que ao término de cada ano letivo, os estudantes do Programa de Ensino Médio Inovador, tinham que apresentar, ou melhor, fazer a devolutiva para a Gerência Regional de Educação (GERED) dos projetos desenvolvidos na escola. Esse movimento envolveu estudantes do Ensino Fundamental, por meio da contação de histórias adaptadas aos Projetos do referido Programa.

Diante os fundamentos do Programa Ensino Médio Inovador, surgiu a metáfora "Barco do Emti", com o propósito de enfrentar os desafios de monitorar, de maneira contínua e cuidadosa, a jornada que já possuía datas definidas para embarque e desembarque. Ao iniciar o ano, uma semana era destinada para o planejamento para a recepção dos estudantes jovens. Essa acolhida precisava ser desafiadora e atrativa, com o objetivo de mobilizar e apresentar a dinâmica do MCNA. Foi necessário planejamento, colaboração, cuidado e autonomia de todos os membros da equipe.

Assim, o cotidiano revelou-se por meio dos diálogos entre os participantes, trazendo novos desafios e receios, diante da terminalidade do Ensino Médio Regular e em seu lugar inserir o EMTI. Segue imagem construída em sala de aula:

Figura 1 - O Barco Emtiano<sup>16</sup> 1ª versão



Fonte: Docente Liliane Gonzatto.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Denominação dada pela autora: "Barco Emtiano".

<sup>17</sup> Professora do MCNA, desenhou no quadro da sala de aula o que a metáfora simbolizava, em decorrência dos diálogos e metáfora criados pelos docentes e estudantes. Em seguida, ela criou outra obra na parede da área de convivência, um local organizado para os encontros.

Dada a metáfora do Barco Emtiano, os diálogos entre docentes e estudantes jovens foram sustentados na obra em que o barco foi um símbolo de coragem e luta para a jornada. O percurso remete às reflexões de Pais (2003), quando refere que Miguel Angel de Caravaggio e Velázquez, no século XVII, foram pioneiros ao pintar tabernas de maneira subversiva, como outros pintores da época. Essas representações desafiadoras originaram uma nova abordagem artística, as quais retratavam cenas do dia a dia, com personagens comuns, em substituição aos temas religiosos ou mitológicos tradicionalmente retratados. Isso gerou “[...] descréditos, maledicências. Velázquez passou a ser acusado de ‘retratista’, tomado o que era retrato como uma parapintura de valor estético duvidoso, uma manifestação secundária e residual, em oposição à arte, à verdadeira arte” (Pais, 2003, p. 26).

Menciono essa abordagem dada a ânsia de acercamento da realidade e do transformar o cotidiano em permanente surpresa, por meio de insinuações possíveis de serem realizadas, sendo essas um dos objetos da sociologia da vida cotidiana, nas quais me ancoo para falar do lugar emtiano, cujas situações contraditórias que se materializavam davam potência às práticas do MCNA.

Portanto, a sociologia do cotidiano é:

[...] uma sociologia de protesto contra todas aquelas formas de reificação do social, animadas por uma avassaladora ânsia de posse. Para a sociologia do cotidiano, o importante é fazer insinuar o social, através de alusões sugestivas ou de insinuações indiciosas, em vez de fabricar a ilusão da sua posse. A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa que se passa no cotidiano (Pais, 2003, p. 28).

A resistência à reificação<sup>18</sup> social manifesta nas relações cotidianas, e a sociologia do cotidiano sugere a sua presença, reconhecendo que é impossível ter a posse completa da realidade e, o reconhecimento epistemológico dessa impossibilidade permite a compreensão do que ocorre no cotidiano. Nessa perspectiva, compreender o cotidiano requer uma abordagem que reconheça essa

---

<sup>18</sup> Do dicionário:

Segundo o filósofo marxista húngaro Georg Lukács (1885-1971), processo em que uma realidade humana ou social passa por uma transformação, evidencia seu caráter dinâmico e apresenta a fixidez de um ser inanimado, revelando perda de autonomia, e, no caso do ser humano, perda de autoconsciência; coisificação.

Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/qO2D8/reifica%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 12 out. 2023.

condição e busque interpretar indícios e alusões presentes nas interações sociais. Essa reflexão reforça a necessidade de adentrar na Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, assim como descrever as origens do Programa e seus desafios para a elaboração do Plano de navegação<sup>19</sup> e intervenção juvenil.

Figura 2 - Barco Emtiano 2ª embarcação: decoração da sala de aula



Fonte: Docente Liliane Gonzatto.

### 2.1.2 Embarcação reestruturada e as luzes da navegação são ativadas

Objetivando manter a visibilidade e aprimorar a embarcação, as luzes foram ativadas durante as ações e projetos do MCNA. As intervenções e debates na escola campo foram intensos e, os espaços escolares foram modificados procurando atender as demandas da escola em tempo integral. Essa atividade foi realizada no segundo semestre (2018) pela 1ª série do EMTI durante o Projeto de Intervenção (PI) na qual estudantes jovens fizeram as alterações que, em seus pontos de vista, eram necessárias. Percurso que recupero: no primeiro semestre ocorriam as pesquisas, no segundo, ocorria o aprofundamento teórico, todavia, com ênfase nas alterações do espaço escolar.

No primeiro semestre do ano letivo (2018), as primeiras séries eram mobilizadas por seis temáticas e eram escolhidas pelos estudantes, conforme seu projeto de estudo. As temáticas eram desenvolvidas com questões

<sup>19</sup> A metáfora do barco é intensificada nas ações pedagógicas. Inclusive, encontrei nos arquivos digitais vídeos a relevância do barco; em um deles, as carteiras foram envoltas com decorações que as transformavam em uma embarcação. No mesmo vídeo, também eram apresentados os versos e rimas dessa construção coletiva.

problematizadoras, com guias de apoio aos docentes e estudantes jovens, por meio dos cadernos, os quais apresento a seguir:

Figura 3 - Cadernos de orientação do Programa EMTI



Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, guia de projetos, [2017?], s/p).

As atividades propostas desafiaram os estudantes jovens a explorar o campo da pesquisa, ao mesmo tempo em que os incentivaram a dar os primeiros passos em direção ao entendimento e assimilação do ambiente no qual estavam inseridos. Durante esse percurso, foram solicitados a ampliar a sua compreensão quanto ao engajamento juvenil, a analisar e debater o conceito e as representações da instituição escolar, além de se aprofundarem na exploração da área onde se situava a escola (incluindo o bairro e suas características, a vivência cotidiana, as ocupações laborais e os estudos naquela região). Adicionalmente, também investigaram os valores, ideais e práticas culturais característicos da juventude. As questões norteadoras dos cadernos de orientação do Programa EMTI eram geradas a partir de problematização em conversa com os estudantes jovens.

A problematização sistematizada nos cadernos da 1ª série do EMTI, intitulada *Quem somos?*, propõe a abordagem de diferentes aspectos da identidade da comunidade escolar, com o objetivo de permitir que conheçam como esse coletivo que forma a escola é caracterizado. Para responder à questão *Quem somos?*, os estudantes jovens desenvolviam seis projetos de pesquisa, construídos a partir de perspectivas das áreas de conhecimento. Os projetos:

- Eu, adolescente: quem sou, afinal?,
- No jogo da vida, o que eu quero ser?,
- O que a comunidade escolar aprecia?,
- O que significa ser jovem?, Onde estamos? e
- Quais representações de escola temos? (INSTITUTO AYRTON SENNA, caderno 11, [2017?])

Essas problematizações suscitavam reflexões e debates em toda a turma. Após a seleção da Área do Conhecimento, a turma era dividida em três grupos e envolvia-se profundamente no processo de pesquisa. Eles eram incentivados a compreender o contexto ao redor, o que incluía explorar a participação juvenil, estudar e discutir conceitos escolares, por meio da investigação da área local, além de pesquisar os valores culturais da juventude.

Nos arquivos, consta um vídeo que foi socializado sobre o Projeto de Pesquisa (PP), intitulado *O que é Ser Jovem?* Fizeram uma saída de campo e, um estudante encontrou uma pinha e relacionou à suas vidas, e se inspirou e criou o seguinte poema:

### O que é ser jovem?

Em nossa última saída a campo identificamos uma pinha largada em meio a diversas árvores, ao se aproximarmos dela, surgiu a ideia de transformá-la em nosso mascote já que ela simboliza tudo o jovem atual é. Simples por fora de intermináveis camadas por dentro, essas camadas representam as emoções, os desafios, os conhecimentos, segredos, escolhas e opiniões. As quais suportamos e enfrentamos de cabeça erguida no nosso dia a dia” (João Vitor Borges Arruda)<sup>20</sup>.

Após criaram as frases, que de certa forma fazem uma síntese das aprendizagens em torno do Projeto:

...é ter sentimentos,  
 ...é ter novas emoções,  
 ...é enfrentar desafios,  
 ...é ser feliz,  
 ...é ter novas experiências,  
 ... é ser livre para aproveitar a vida!!!  
 ...é viver a cada momento como se fosse o último  
 ...é superar um dia de cada vez  
 ...é obter conhecimento  
 Ser jovem é aprender com seus erros ...  
 ...é mudar de humor muito rápido...  
 Enfim, ser jovem é: alegria, diversão, animação, sinceridade e intensidade<sup>21</sup>.

Figura 4 - Projeto de Pesquisa (PP) O que é ser jovem?



Fonte: Docente Geovana Buttner Oliveira Gasparin.<sup>22</sup>

Essa devolução, realizada pela 1ª série do EMTI em 2018, apresentou um recorte dos diferentes olhares, sentimentos e conhecimentos em torno do Projeto de Pesquisa (PP). Recupero, aqui, mais alguns registros desse movimento da turma:

<sup>20</sup> Citação retirada dos acervos escolares, esse estudante não faz parte dos sujeitos da pesquisa, mas sim do EMTI.

<sup>21</sup> Produção textual encontrada nos arquivos da escola.

<sup>22</sup> Foi uma das docentes do MCNA e das Áreas do Conhecimento.

Figura 5 - Mascote/simbologia juvenil



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

No Projeto de Intervenção (PI), o tema era "Nós e a Escola". Os estudantes jovens realizaram um passeio pelas dependências da escola; esse olhar atento os levou a buscar lembranças da infância e a adotar uma nova perspectiva, capturando novos sentidos e significados. Após o planejamento, foi viabilizada a intervenção no espaço escolar. Tinham um semestre para concluir e compartilhar as experiências com a comunidade escolar.

Na sequência o registro de um espaço/parede revitalizado pela turma e ainda, o momento de devolutiva dos Projeto de Pesquisa (PP) e Projeto de intervenção (PI):

Figura 6 - Intervenção no espaço escolar – arte na escola



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

Figura 7 - Devolutiva do PI e PP



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

Além da criação da obra de arte já apresentada, os estudantes jovens fizeram diversas modificações no ambiente escolar, aquecedor solar, construção do parque infantil e bancos.

Figura 8 - Projeto de Intervenção (PI) Estamos Aqui: criação do Parque Infantil



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

Figura 9 - Aquecedor solar e construção dos bancos para o pátio



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

Foram desenvolvidos diversos projetos de pesquisa e intervenção, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade. Essas intervenções juvenis imprimiram perguntas, dentre elas:

- Como a categoria juventude(s) é conceituada?
- Quais implicações recaem no cotidiano juvenil e na escola?
- O que era ser jovem para os estudantes em tianas/os?
- O que essas ações reverberavam em suas vidas?
- Quais sentidos elas mobilizaram?

E, para isso foi necessário refletir acerca da categoria juventude(s) e o que é ser jovem, pois

[...] a juventude é uma categoria socialmente produzida. As representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. A pesquisa antropológica é rica em exemplos que demonstram que as etapas biológicas da vida são elaboradas simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre idades que são específicas de cada grupo social (Brasil, 2013, p. 13).

Nesse sentido, a juventude é uma construção histórica e emerge como uma categoria social distintiva nas sociedades industriais modernas, em resposta para transformações nas estruturas familiares, expansão do trabalho assalariado e criação de instituições como a escola. Nesse processo, a juventude começou a ser reconhecida como uma condição social que transcende os critérios de idade e ou questões biológicas. Nessa direção, a juventude é ao mesmo tempo:

[...] uma condição social e um tipo de representação. De um lado, há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, entre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural (Dayrell, 2016, p. 26).

Essas reflexões reverberam alterações no contexto escolar, uma vez que ao ser uma categoria socialmente construída, manifestou-se como uma interseção entre aspectos universais relacionados às mudanças que ocorrem durante a adolescência e as diversas interpretações e representações culturais atribuídas nesse estágio da vida. A entrada na juventude é marcada por transformações físicas, psicológicas e de integração social, que variam dependendo do contexto cultural e histórico em que ocorrem.

A juventude, para Dayrell (2016), é parte integrante do desenvolvimento totalizante de uma pessoa, e tem contornos específicos devido experiências vivenciadas dentro do contexto social. Isso implica perceber a juventude como algo mais abrangente, e não como uma fase com um destino fixo, nem como uma preparação transitória para a vida adulta.

A juventude representa um período específico, mas não se limita a ser apenas uma fase de transição. “Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional” (Dayrell, 2016. p. 27).

Na abordagem do autor, constata-se que vivências juvenis adquirem características distintas em diferentes cenários históricos, sociais e culturais. Diversos elementos, como o *status* social (incluindo a origem de classe), diversidade cultural, etnias, identidades culturais, religiões e valores familiares diversos, diversidade de gênero, orientação afetiva e até mesmo diferenças geográficas, todos convergem para a constituição das diferentes formas de vivenciar a juventude. “Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica” (Dayrell, 2016, p. 27).

Essa dinâmica — evidenciada nas diversidades culturais e disparidades no acesso aos recursos econômicos, educacionais e culturais, e sendo uma categoria em constante evolução — é o que tensiona as mediações pedagógicas, com ênfase no diálogo entre os sujeitos do conhecimento. As relações pedagógicas assumem outra direção, ou seja, de sujeitos reflexivos e críticos diante as transformações sociais que são traduzidas ao longo da história. Assim, “[...] jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (Dayrell, 2016, p. 27).

Essas diferentes juventudes, e sua pluralidade, revelam debates de que

[...] a juventude é um sintoma social, ou seja, por ser uma fase transitória e de busca de um lugar social, repercute com mais intensidade os problemas e as características da sociedade como um todo. Fala-se em juventudes, no plural porque a sociedade não é igualitária e, em seus diferentes estratos, classes ou grupos, existem **diferentes possibilidades de construir-se como jovem** (Stecanela, 2010, p. 08 – grifos meus).

A noção de juventudes, no plural, enfatiza a diversidade dos modos de se construir como jovem, dado seu cotidiano profundamente influenciado pelo contexto social em que vivem. As desigualdades econômicas, culturais e sociais refletem as experiências e oportunidades disponíveis para os jovens. Portanto, compreender as múltiplas facetas das juventudes é fundamental para abordar as necessidades e desafios específicos enfrentados em diferentes esferas da sociedade. Isso destaca a importância de políticas e intervenções que levem em consideração essa diversidade e busquem promover oportunidades igualitárias para todos os sujeitos.

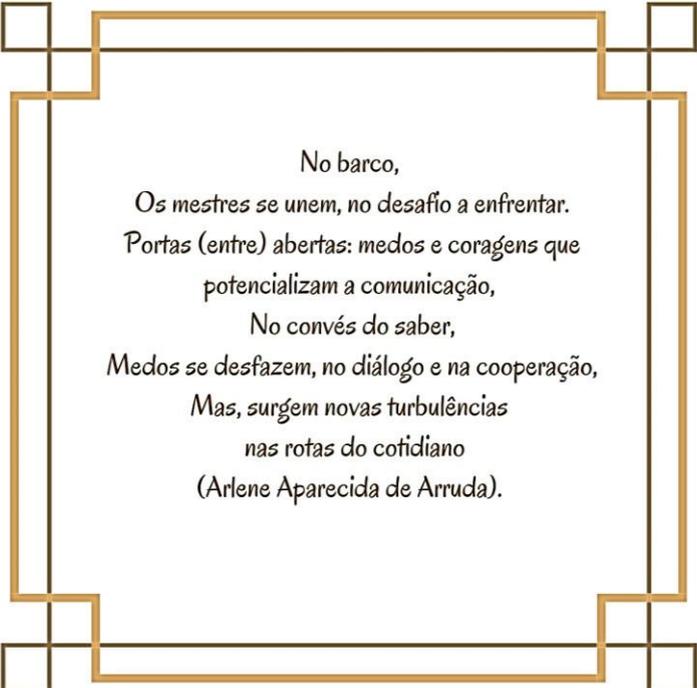
Diante das discussões, no tocante do conceito de juventude, o presente estudo foi apoiado em duas correntes teóricas da sociologia da juventude: “corrente geracional e a corrente classista” (Pais, 2003, p. 47). De certa forma, a perspectiva geracional, explora como as novas gerações absorvem os valores e normas da sociedade e como essas mudanças ou continuidades afetam a evolução da sociedade ao longo do tempo. Já na segunda abordagem, corrente classista, a juventude é compreendida a partir de relações de classe, incorporando também as dinâmicas de reprodução de gênero e etnia. Enfoca a transição dos jovens para a vida adulta e as desigualdades sociais. Ambas as abordagens sustentam que o conceito de cultura juvenil está associado ao de cultura dominante (Stecanela, 2010).

Logo, “[...] recorro a tipologias das transições sociologicamente construídas e, a partir de alguns modelos heurísticos de transição, procuro trazê-las ao contexto da juventude brasileira, mais especificamente, olhando a realidade através do cotidiano dos jovens investigados” (Stecanela, 2010, p. 69). Nesse contexto, é relevante ponderar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabelece os fundamentos da educação no Brasil. Ela contempla a possibilidade de oferta da educação em tempo integral como uma das formas de organização escolar. Entretanto, a LDB carece de detalhamentos específicos quanto às características e metas da educação em tempo integral, deixando essa definição a cargo dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação (PNE) delinea metas e estratégias para o avanço da educação no país, introduzindo a meta 6 que propõe a implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas de educação básica (Brasil, 2015). Contudo, persistem significativos desafios para atender plenamente à demanda educacional em nível nacional.

Incide, aqui, um olhar articulado ao modo como os jovens organizam suas vidas, seus modos de viver a juventude, considerando as “[...] diferentes discontinuidades e rupturas que marcam a transição dos jovens — ou, melhor, de determinados grupos sociais de jovens — para a vida adulta” (Pais, 1990, p. 151). Ancorada nessas reflexões, e no modo como aconteceu a composição do EMTI na escola campo, as análises das Entrevistas Narrativas e do Grupo Focal (apresentadas mais adiante) dos estudantes jovens foram problematizadas.

As questões, progressos e retrocessos que surgem no cotidiano da escola campo foram motivos para explorar as pesquisas existentes sobre o Ensino Médio em Tempo Integral, as quais serão abordadas no próximo capítulo.



No barco,  
Os mestres se unem, no desafio a enfrentar.  
Portas (entre) abertas: medos e coragens que  
potencializam a comunicação,  
No convés do saber,  
Medos se desfazem, no diálogo e na cooperação,  
Mas, surgem novas turbulências  
nas rotas do cotidiano  
(Arlene Aparecida de Arruda).

### **3 PESQUISAS NO CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – POSSÍVEIS MARCOS NA VIDA JUVENIL**

Os estudos da juventude, a partir do direito à educação dos estudantes jovens do Ensino Médio, principalmente os sentidos do conhecimento e sua relação escolar nessa fase, têm afluído pesquisas e discussões em torno das mutações, contradições e descontinuidades legais, que têm afetado a última etapa da Educação Básica.

Os estudantes jovens não têm acessado uma formação que esteja em conformidade com as transformações históricas e sociais que permeiam as diferentes juventudes. Nos anos iniciais do século XXI os estudos foram intensificados, e levaram a perguntar: Quem são esses sujeitos? O que sentem? Como se veem nos espaços escolares? Como esses estudantes se relacionam consigo e com o outro?

Diante disso, o desafio é pensar uma formação humana integral, uma vez que há o reconhecimento das mudanças estruturais, como também do alargamento dos tempos/fases da vida, ou seja, “[...] uma moderna condição juvenil que se expressa no alongamento do período entre a infância e a vida adulta” (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 22). Em contrapartida, “A perda do monopólio dos adultos no processo de formação das novas gerações relaciona-se a essa mutação mais geral e à sua incapacidade de responder aos novos desafios interpostos à escola [...]” (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 22). Diante desse processo surgem novos formatos de interação juvenil, novas formas de comunicação, novas formas de viver a juventude. Caráter que implica um sentido ético na promoção do mundo do trabalho, da cultura e das inter-relações entre as Áreas do Conhecimento.

A vida escolar exige um conhecimento profundo dos estudantes jovens, de suas formas e estilos de vida, de suas práticas, com vistas à produção de novos referenciais e de uma ação democrática e socializadora da especificidade escolar (Frigotto; Ciavatta, 2004). Esses são percursos a serem trilhados pelo Ensino Médio brasileiro, pois são enormes os desafios enfrentados por essa camada juvenil, uma vez que se encontram em um processo transitório para a vida adulta e já são forçados a se inserirem no mercado de trabalho para a subsistência familiar.

Esses desvios, rotas que emergiram no campo de estudo, exigiram uma análise das pesquisas no cenário estadual, ou seja, conhecer a contribuição teórica sob a luz das pesquisas já realizadas. E, para tanto, os bancos de dados consultados

para a realização de um levantamento foram os seguintes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório de teses e dissertações da Universidade de Caxias do Sul (UCS), portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e por último, o Google Acadêmico<sup>23</sup>. O recorte temporal deste levantamento foi o período entre 2013 e 2021, utilizado em todas as bases consultadas.

A intenção desse levantamento foi mapear teses e dissertações realizadas que estivessem em proximidade com o objeto de estudo aqui em questão.

Considerando os dados da BDTD, realizei a busca com os descritores “Legislação” e “Ensino Médio Brasileiro”. A pesquisa inicial trouxe 7 resultados, porém, após a leitura dos resumos, foram selecionadas 4 e 3 foram excluídas, pois não abordavam a temática em estudo. Desse levantamento de dados, encontrei 1 dissertação e 3 teses, apresentados no quadro adiante:

---

<sup>23</sup> Maiores informações em:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 22 mai 2021.
- Repositório de teses e dissertações da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/37>. Acesso em: 22 mai 2021.
- Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 22 mai 2021.
- Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 22 mai 2021.

Quadro 1 - Levantamento das dissertações e teses: descritores “Legislação” e “Ensino Médio Brasileiro” – BDTD

TIPO	TÍTULO	LINHAS DE PESQUISA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	ANO	PALAVRAS-CHAVE
Tese	Juventude e Debate Político no Processo De Reestruturação do Ensino Médio Brasileiro.	Políticas Públicas e Gestão da Educação.	Halline Mariana Santos Silva	Wivian Weller	2013	Políticas educacionais. Educação Básica. Ensino médio. Juventude. Diretrizes curriculares.
Tese	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência.	Estado, Políticas e Instituições Educacionais.	Fabício Augusto Gomes	Iria Brzezinski	2019	Políticas Educacionais. Base Nacional Comum Curricular. Dualidade Curricular. Ensino Médio. Resistência. Poder.
Tese	O Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/Campus São João Da Boa Vista: A Questão Do Ensino Médio Integrado.	História, Filosofia e Sociologia da Educação.	Juliana Gimenes Gianelli	Paolo Nosella	2018	Escola Unitária. Dualidade Escolar. Ensino Médio Integrado. Formação Humana Integral. Princípio Pedagógico.
Dissertação	A Formação Humana Integral e o Ensino Médio (Integrado) No Contexto Das Reformas Educacionais (2016-2017): Uma Parada do Velho Novo?.	Práticas Educacionais na Sociedade Contemporânea.	Guilherme Alves da Silva	Lucinéia Scremin Martins	2017	Ensino médio integrado; Educação; Políticas Públicas; Omnilateral.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://btdt.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11 fev. 2021. Adaptado pela autora, 2023.

A partir da leitura dos resumos, organizei os resultados das pesquisas, os quais apontaram os desafios enfrentados pelo Ensino Médio no Brasil a partir das questões norteadoras acerca da legislação e Ensino Médio Brasileiro. Obtive, considerando dados da BDTD, o seguinte panorama:

— As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao longo do século XX e primeira década do século XXI, apresentaram mudanças que não consideraram a diversidade e heterogeneidade dos sujeitos do Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acentuou a dualidade curricular estrutural do Ensino Médio e, conseqüentemente, mantém a distinção entre escolas para a classe trabalhadora e para a classe dominante no país. Confirmando uma política pública sob a lógica formativa aligeirada, para atender as demandas momentâneas e pontuais do mercado de trabalho.

— Os estudos confirmaram a profissionalização precoce dos jovens do Ensino Médio Integrado com a questão da dualidade escolar, além de se distanciar de um projeto que desenvolva a formação humana integral dos estudantes jovens com a busca de um modelo único de Ensino Médio brasileiro colocado de modo universal para todas as classes sociais; e que com a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) — Lei da Reforma do Ensino Médio — acentua-se o propósito de pensar uma mudança que não extingue a qualidade dos cursos e, tampouco reduza as disciplinas da formação básica, de cultura geral.

— E, ainda, nos estudos mapeados, uma proposta de integração do Ensino Médio à educação profissional, o Ensino Médio Integrado, com a reforma do Ensino Médio (iniciada em 2016 e implementada em 2017), com o objetivo central de compreender em que medida essa (contra)reforma impede e/ou opõe-se à formação do homem omnilateral, proposto pelo Ensino Médio Integrado à formação profissional e, como resultado a identificação da dualidade estrutural entre Educação Profissional e a Educação Básica do sistema de ensino brasileiro. Nessa análise, resalto a ideia de integração que permeia a legislação para o Ensino Médio brasileiro e as relações com a proposta da omnilateralidade e suas conseqüências para o futuro do Ensino Médio Integrado. Reiterando a necessidade de olhar a trajetória do Ensino Médio em nível de Estado brasileiro.

Apresento, a seguir, as questões norteadoras e resultados, mapeados no levantamento aqui proposto:

Quadro 2 - Questões norteadoras das teses e dissertações: descritores “Legislação” e “Ensino Médio Brasileiro” – BDTD

(continua)

QUESTÕES NORTEADORAS	RESULTADOS DAS PESQUISAS	TESES/DISSERTAÇÃO
As políticas públicas de educação para o Ensino Médio, sobretudo o processo de mudança na legislação brasileira concernente ao Ensino Médio no período de 2009 a 2011 que levou à elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Os resultados da pesquisa apontam que, embora tenham ocorrido reformas no Ensino Médio ao longo do século XX e primeira década do século XXI, tais mudanças não consideraram de forma adequada a diversidade e heterogeneidade dos sujeitos do Ensino Médio (Silva, 2013).	SILVA, Halline Mariana Santos. <b>Juventude e Debate Político no Processo De Reestruturação do Ensino Médio Brasileiro.</b> Tese: FE/UNB Brasília, DF, Brasil, 2013.
BNCC-EM (2018), no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017), aprovada no contexto reformista do governo pós-impeachment (2016).	Os reformadores do Estado redimensionaram a legislação educacional brasileira para recepcionar uma BNCC que acentua a dualidade curricular estrutural do ensino médio e, conseqüentemente, mantém a distinção entre escolas para a classe trabalhadora e para a classe dominante no País. Essa política pública alinha-se aos interesses do capital financeiro privado e impõem ao ensino médio uma lógica formativa aligeirada, direcionando a preparação de mão de obra para atender as demandas momentâneas e pontuais do mercado de trabalho (Gomes, 2019).	GOMES, Fabrício Augusto. <b>Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência.</b> Tese: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, PUC: 2019.
Concepções nos documentos institucionais e na legislação brasileira, e ainda, problematizar as temáticas resultantes das entrevistas com os documentos investigados. Tal estudo também possibilita a compreensão dos desdobramentos históricos do Ensino Médio no Brasil. Partimos da hipótese que os discursos dos entrevistados confirmam a profissionalização precoce dos jovens do Ensino Médio Integrado com a acentuação da questão da dualidade escolar, além de se distanciar de um projeto que desenvolva a formação humana integral dos alunos.	Os resultados apontaram que a proposta de um modelo único de Ensino Médio brasileiro deve ser colocada de modo universal para todas as classes sociais. Diante da atual conjuntura política e, com a Lei 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio), o propósito é de pensar numa mudança que não extingue a qualidade dos cursos e, tampouco reduza as disciplinas da formação básica, de cultura geral (Gianelli, 2018).	GIANELLI, Juliana Gimenes. <b>O Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia de São Paulo - campus São João da Boa Vista: a questão do Ensino Médio Integrado.</b> Tese: São Carlos, 2018.

Quadro 2 - Questões norteadoras das teses e dissertações: descritores “Legislação” e “Ensino Médio Brasileiro” – BDTD

(conclusão)

QUESTÕES NORTEADORAS	RESULTADOS DAS PESQUISAS	TESES/DISSERTAÇÃO
<p>A proposta de integração do ensino médio a educação profissional, conhecida como Ensino Médio Integrado, tendo como ponto de partida a reforma do ensino médio iniciada em 2016 e implementada em 2017, com o objetivo central de compreender em que medida essa (contra)reforma impede e/ou opõe-se à formação do homem onmilateral, proposto pelo ensino médio integrado à formação profissional. Para tanto, optou-se, em um primeiro momento, por um resgate da história da educação brasileira; na busca de compreender o passado entende-se melhor o presente e se vislumbra as tendências para o futuro.</p>	<p>Dualidade estrutural entre educação profissional e a Educação Básica do sistema de ensino brasileiro. Buscou-se nesse trabalho também compreender e situar os escritos de Gramsci sobre a escola unitária e a influência destes escritos na ideia de integração que permeia a legislação para o ensino médio brasileiro. Analisou-se, portanto, a lei de nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Emenda à Constituição de nº 95, de 15 de dezembro de 2016, com o intuito de compreender como se relacionam com a proposta da omnilateralidade e suas consequências para o futuro do ensino médio integrado. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, delimitando a análise documental como procedimento técnico-metodológico. Desta forma, através da análise de leis, documentos, escritos e pesquisas sobre a educação brasileira, buscou-se refletir se as políticas públicas recentes têm atuado na integração ou no afastamento do ensino médio da educação profissionalizante (Silva, 2017).</p>	<p>SILVA, Guilherme Alves da. <b>A Formação Humana Integral e o Ensino Médio (Integrado) no Contexto Das Reformas Educacionais (2016-2017): Uma Parada Do Velho Novo?</b>. UFG: Mestrado, GOIÂNIA, 2017.</p>

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 fev. 2021. Adaptado pela autora, 2023.

Também realizei a pesquisa no Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com os mesmos descritores “Legislação” e “Ensino Médio Brasileiro”, a qual trouxe os seguintes resultados: 1 Tese e 9 dissertações, porém, após a leitura dos resumos, foram selecionadas 2 e 8 foram excluídas, pois não abordavam a temática em estudo.

Quadro 3 - Levantamento das dissertações e teses: descritores “Legislação” “Ensino Médio Brasileiro” - Repositório Institucional UCS

TIPO	TÍTULO	LINHAS DE PESQUISA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	ANO	PALAVRAS-CHAVE
Tese	Juventudes DO Século XXI E O Cotidiano DO ENSINO MEIO NO RIO GRANDE DO SUL: POR ENTRE AS OBRAS DO Seminário Integrado.	História e Filosofia da Educação.	Cinéri Facchin Moraes	Nilda Stecaneia Coorientador: Jose Machado Pais	2019	Juventudes. Cotidiano. Ensino Médio Politécnico. Seminário Integrado. Pesquisa na Escola. Curiosidade. Triade do Conhecimento.
Dissertação	Jovens E Escola Justa: O Cotidiano NOS Cursos Técnicos Integrados AO ENSINO MEIO (IFRS Campus Caxias DO Sul/RS).	História e Filosofia da Educação.	Jocianne Giacomuzzi Pires	Nilda Stecaneia	2018	Juventudes. Ensino Médio Integrado. Instituto Federal. Cotidiano. Escola Justa.

Fonte: Repositório Institucional de Teses e Dissertações da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1096>. Acesso em: 15 fev. 2021. Adaptado pela autora, 2023.

Já com os descritores "Ensino Médio em Tempo Integral", "Núcleo Articulador" e "Instituto Ayrton Senna"<sup>24</sup>, realizei busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDTD), Repositório Institucional de Teses e Dissertações da UCS, e o portal de

<sup>24</sup> Justifico esse descritor porque a proposta de Educação Integral para o Ensino Médio em Santa Catarina teve início em 2017 em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Teses e Dissertações da CAPES, nos quais não encontrei nenhum resultado de pesquisa, fato que evidencia a relevância do presente estudo e justifica a sua realização.

E, por último, pesquisei no Google Acadêmico com os mesmos descritores, encontrei 18 resultados, destes, excluí 16 resultados devido à opção por dissertações.

Quadro 4 - Levantamento das dissertações: descritores “Ensino Médio em Tempo Integral” “Núcleo Articulador” “Instituto Ayrton Senna” - Google Acadêmico

TIPO	TÍTULO	LINHAS DE PESQUISA	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	ANO	PALAVRAS-CHAVE
Dissertação	O projeto político pedagógico e a construção da autonomia curricular: desafios para professores do ensino médio integral em tempo integral em Joinville/SC.	Políticas e Práticas Educativas da Universidade da Região de Joinville.	Leiri Aparecida Ratti	Jane Mery Richter Voigt	2020	Políticas Curriculares. Projeto Político Pedagógico. Autonomia Curricular. Ensino Médio Integral em Tempo Integral.
Dissertação	A gestão público-privada no programa ensino médio integral em tempo integral – emiti em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina.	Políticas Educacionais.	Gelvane Nicole Guarda	Oto João Petry.	2020	Políticas Educacionais; Educação Integral; Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI; Gestão público-privada.

Fonte: Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 15 fev. 2021. Adaptado pela autora, 2023.

A partir da leitura dos resumos, organizei os resultados dos descritores: “Ensino Médio em Tempo Integral”, “Núcleo articulador” e “Instituto Ayrton Senna”, e apresento a seguir as questões norteadoras e resultados:

Quadro 5 - Questões norteadoras das dissertações: descritores “Ensino Médio em Tempo Integral” “Núcleo articulador” “Instituto Ayrton Senna” – Google Acadêmico

QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA	RESULTADOS DAS PESQUISAS	DISSERTAÇÃO
<p>Qual a possibilidade de construção da autonomia curricular pelos professores que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das Escolas de Educação Básica contempladas com o programa?</p>	<p>Estas condições caracterizam o expressivo grau prescritivo dos materiais didáticos utilizados, o que implica em fragilidades para a construção da autonomia curricular no trabalho pedagógico, contemplado no terceiro eixo. O desafio dos professores é a participação na construção do PPP e nas decisões curriculares, visto que as prescrições e a centralidade nas decisões dos órgãos superiores impedem o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade, e conseqüentemente a efetivação da autonomia curricular do professor (Ratti, 2020).</p>	<p>RATTI, Leiri Aparecida. <b>Projeto Político Pedagógico E A Construção Da Autonomia Curricular: Desafios Para Professores Do Ensino Médio Integral Em Tempo Integral Em Joinville/SC.</b> Dissertação. Joinville – UNIVILLE, 2020.</p>
<p>(i) Como ocorre a gestão na relação público-privada no Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI em escolas da Rede Estadual de Educação localizadas na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - Chapecó/SC?</p> <p>(ii) Como acontece a trajetória pública e privada e suas relações com o Estado no contexto educacional brasileiro?</p> <p>(iii) Quais são os percursos de elaboração e implementação da educação integral em tempo integral e o Ensino Médio?</p> <p>(iv) Como a gestão público-privada apresentam-se no Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI?</p>	<p>O Estado continua sendo o responsável pelo acesso, mas o “conteúdo” pedagógico e a gestão da escola é cada vez mais determinada por instituições que introduzem uma lógica mercantilizada e neoliberal, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública formando para as competências do século 21 (Guarda, 2020).</p>	<p>GUARDA, Gelvane Nicole. <b>A Gestão Público-Privada No Programa Ensino Médio Integral Em Tempo Integral – EMITI em Escolas da Rede Pública Estadual De Santa Catarina.</b> CHAPECÓ:UFES, 2020.</p>

Fonte: Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 15 fev. 2021. Adaptado pela autora, 2023.

Diante desses descritores e do referido recorte temporal do levantamento, proponho uma análise mais aprofundada para a compreensão das aproximações e distanciamentos dessas duas pesquisas (Ratti, 2020 e Guarda, 2020) com a presente tese.

Retomo a consulta documental que realizei junto aos arquivos e registros de experiências da escola campo, revelando que a construção da autonomia curricular pelos docentes, estudantes e equipe pedagógica atuantes no Ensino Médio Integral em Tempo Integral — no processo de (re)elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) — seguia os Cadernos elaborados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS)<sup>25</sup> que eram constituídos de prescrições. Mas, em contrapartida, anunciavam problematizações, as quais possibilitavam práticas reflexivas com possíveis inserções de docentes e discentes. No que se refere ao PPP, a escola campo prosseguiu com as proposições, sistematizadas em anos anteriores, todavia sempre atrelada às legislações do estado de Santa Catarina.

No estudo realizado por Guarda (2020) quanto aos aspectos da trajetória pública/privada e suas relações com o Estado no contexto educacional brasileiro, aborda-se: Quais são os percursos de elaboração e implementação da educação integral em tempo integral e o Ensino Médio? Como a gestão público-privada apresentam-se no Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI? (sic). O resultado da investigação, proposta pelo autor, apresenta certa afinidade com a tese, aqui apresentada, em relação ao Estado por ser o responsável pelo acesso ao “conteúdo” pedagógico. Contudo, em relação à gestão dos tempos e espaços

---

<sup>25</sup> Cito alguns cadernos:

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caminhos para a educação integral**: saberes e fazeres docentes na constituição de um currículo integrado. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programa Educação Integral Em Tempo Integral. Caderno 12**, Apoio à Gestão Pedagógica, Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, [s.l.], 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Recomendações para coordenadores regionais**. Acompanhamento e Formação De Equipes Escolares Caderno 13. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, [s.l.], 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Um fio, Um Retalho, Uma Colcha**: Práticas de Gestores Inovadores. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, [s.l.], 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Projetos em ação**: saberes e fazeres do emiti. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, [s.l.], 2017.

escolares nos documentos consultados constavam o planejamento individual, por Área do Conhecimento e coletivo, com ênfase nas reflexões e no tensionamento das práticas atreladas em uma lógica mercantilista neoliberal com vistas na consolidação do direito à educação de todos os estudantes.

Já a investigação de Ratti (2020), feita a partir de sondagens junto aos docentes de uma referida escola de Santa Catarina, apresentou inquietudes quanto ao PPP, autonomia curricular e preocupação nessa construção, dada a possibilidade de ignorar os pressupostos do programa. Dividida em três eixos, a pesquisa abordou questões da elaboração do PPP, autonomia curricular, comprometimento (planejamento docente, individual e coletivo) e a influência das prescrições dos materiais disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). Alertando, assim, para as fragilidades diante o grau prescritivo dos materiais didáticos utilizados, levando a refletir, embora essa constatação, o que é possível (re)construir da autonomia curricular no trabalho pedagógico.

É notório que o Ensino Médio se converteu em um campo de disputas, cujas constantes reformas colocam esse nível de ensino e aos seus atores — escolas, docentes, estudantes — como reféns de mudanças cíclicas, em média a cada dez anos, dificultando a consolidação das práticas pedagógicas, devido dificuldades de os docentes se apropriarem das normas vigentes, bem como da sua aplicabilidade no cotidiano da escola.

Diante desse cenário faço componho uma reflexão quanto os desafios da trajetória história do Ensino Médio no contexto nacional:

### 3.1 TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO NACIONAL

A trajetória do Ensino Médio no Brasil tem sido uma jornada repleta de desafios e interrupções nas políticas educacionais. Esse esforço histórico de democratização do ensino demonstra a importância de reconhecer o passado e os desafios para garantir que o acesso à educação não seja mais um privilégio, e sim um direito fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. Motivo instigante para registrar recortes temporais desse movimento enfrentado pelos sujeitos da Educação Básica.

— **1930** – Durante a República Velha, o poder centrava-se nas oligarquias agrárias, e a educação era privilégio de poucos. O analfabetismo era predominante

entre as classes populares, enquanto apenas alguns tinham acesso ao ensino primário. A luta por uma educação pública e universal foi sistematizada por anarquistas, socialistas e, nos anos 1920, por comunistas e intelectuais (Meneses, 1998).

— **1931** – A Reforma Francisco Campos, estabelecida pelo Decreto nº 19.890/1931 (Brasil, 1931), tratou da organização do ensino secundário. Essa reforma, promovida pelo governo provisório, recebeu autorização legislativa (Piletti, 1990) e assinalou a existência formal e autônoma do 2º Grau, pois anteriormente o Ensino Médio estava vinculado ao Ensino Superior.

— **1942** – Ocorreu a Reforma Gustavo Capanema, regulamentada pelo Decreto-lei nº 4 244/1942 (Brasil, 1942), e ficou conhecida como a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Essa reforma, foi promulgada durante o Estado Novo, quando o poder executivo tinha funções legislativas (Piletti, 1990). A Lei Orgânica do Ensino Secundário manteve uma abordagem restritiva e seletiva em relação ao ensino secundário, proibindo o uso das denominações "ginásio" e "colégio" para outros estabelecimentos de nível médio (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1984). Além disso, essa lei consolidou a divisão, realizada em 1931, criando dois ciclos com diferentes nomes e durações: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos e duas modalidades disponíveis, o curso clássico e o curso científico (Piletti, 1990).

— **1961** – Foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4 024/1961 (Brasil, 1961), aprovada pelo Congresso Nacional, trazendo algumas mudanças significativas na estrutura educacional. Uma das principais diferenças foi que, sob essa denominação, o Ensino Médio passou a englobar tanto o secundário quanto o técnico-profissional, tornando-os equivalentes para a continuidade dos estudos. Essa nova estrutura do Ensino Médio ficou assim definida: **1º ciclo:** Ginásio e **2º ciclo:** Colégio. Assim, o Ensino Médio abrangeu tanto o nível ginásial quanto o colegial, e o currículo deixou de ser padronizado, permitindo que as escolas oferecessem matérias/disciplinas optativas. A 3ª série ginásial foi projetada para preparar os estudantes para o Ensino Superior (Piletti, 1990).

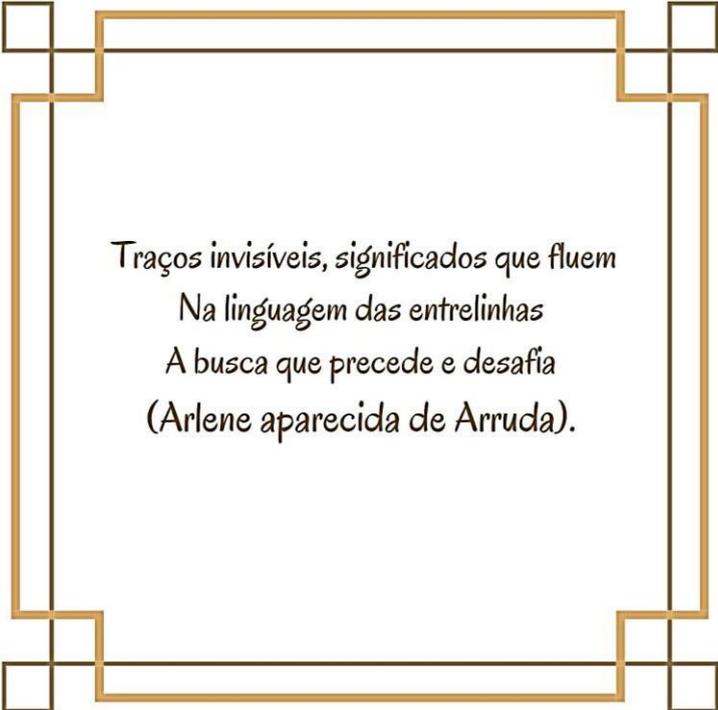
— **1971** – Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), aprovada pelo Congresso Nacional pelo regime de decurso de prazo. A expressão “ensino de 2º grau” alcançou *status* legal que anteriormente era denominado ciclo colegial ou segundo ciclo do Ensino Médio (Piletti, 1990).

— **1961 a 1996** – A organização e estrutura da educação escolar no Brasil foram regidas por diversas leis importantes. A primeira lei a se destacar foi a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961). Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) trouxe reformas significativas para o ensino de 1º e 2º graus. Além disso, a Lei nº 7.044/1982 (Brasil, 1982) introduziu alterações em artigos da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), relacionados ao ensino profissional do 2º grau (Libânio; Oliveira; Toschi, 2012). Essas legislações desempenharam um papel crucial na definição da estrutura educacional brasileira durante esse período.

— **1988** – a Constituição Federal (Brasil, 1988) desempenhou um papel significativo na alteração do cenário educacional existente no Brasil. Essas mudanças não se limitaram apenas às questões de terminologia, como a transição dos ensinos de 1º e 2º graus para os níveis fundamental e médio, respectivamente. Abrangeram, também, questões mais fundamentais, como a redefinição do sistema educacional e sua abrangência nas diferentes esferas administrativas (Libânio; Oliveira; Toschi, 2012).

— **1996** – Dada a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o Ensino Médio passou a ser etapa final da Educação Básica. Porém, vale ressaltar que também regulamentou pontos do capítulo Educação da Constituição Federal/1998: “Em seu título V (maior deles), declara que a educação escolar brasileira se compõe de dois níveis: educação superior e educação básica, está formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio” (Libânio; Oliveira; Toschi, 2012, p. 344). Por causa de sua complexidade, tem sido um desafio propor políticas públicas para o Ensino Médio, diante do dualismo do ensino.

Após esse panorama, vale refletir acerca do Ensino Médio no contexto nacional, apresentado a seguir.



*Traços invisíveis, significados que fluem  
Na linguagem das entrelinhas  
A busca que precede e desafia  
(Arlene aparecida de Arruda).*

#### 4 ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NACIONAL: REFLEXÕES E DESAFIOS

Os dados históricos apontam que a educação escolar brasileira foi ofertada para uma minoria da população. O Ensino Médio, nessa perspectiva, ocupa uma abordagem central devido às contradições geradas pelos preceitos legais e os desafios enfrentados pelos estudantes jovens do Ensino Médio. Essa abordagem é confirmada porque “[...] problemas colocam-se para aqueles jovens que atingem o ensino médio, o que, no Brasil, se constitui em minoria” (Silva, 1998, p. 235). Nesse sentido, visualiza-se uma exclusão preocupante, essa minoria de jovens que conseguem concluir o Ensino Fundamental é obrigada, na maioria das vezes, a optar entre adentrar no mercado de trabalho ou estudar. Sendo a primeira alternativa escolhida por estar, em alguns casos, atrelada ao apoio financeiro e completa subsistência familiar.

As Políticas Públicas de forma geral, ao longo dos anos, sofrem rupturas constantes ou pelas fragilidades quanto a qualidade do ensino ou descontinuidade educativa. Os dados históricos apontam especificidades educacionais, principalmente no que tocante da última etapa da Educação Básica. E, por esse motivo, faço um recorte da constituição do Ensino Médio ao longo de sua história, desde a nomenclatura. A abordagem bibliográfica, além de ser destacada em diferentes épocas e lugares, apoia a análise e a investigação em diferentes campos do conhecimento (Ferreira, 2002).

O curso de 2º grau, tem

[...] em particular seu ramo denominado secundário, sempre se destinou, no Brasil, à formação de elites. E tal finalidade figura explicitamente na Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942: É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (Piletti, 1990, p. 19).

Na verdade, o ensino secundário destinava-se para a elite que poderia acessar o Ensino Superior sem sequer tê-lo cursado. O ensino secundário era uma mera formalidade. Mas também não serviu ao acesso das elites brasileiras, pois, “Foram quase sempre outros os caminhos que levaram uns poucos privilegiados a ingressar no restrito mundo das autodenominadas elites brasileiras” (Piletti, 1990, p.

20), considerando que as posições de destaque foram de bacharéis. As discussões remetem ao conceito de desigualdade, centro do debate político (Piketty, 2015). A compreensão dessa lógica é fundamental, pois as relações são decorrentes de sistemas mais complexos e talvez menos abstratos.

Nesse sentido, na reforma de Francisco Campos, houve uma barreira maior nos diferentes tipos de ensino após o primário. Nessa reforma, nas escolas secundárias, profissionais que se destinavam ao comércio, indústria e magistério primário não eram articulados ao ensino secundário, nem ao Ensino Superior. O estudante, para prestar exames para o vestibular, tinha que ter concluído o curso secundário, situação que agravava e intensificava a seletividade (Brasil, 2013).

O Decreto nº 1.331A de 1854 (Brasil, 1854), instituiu a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária vinculada ao Ministério do Império, para fiscalizar e orientar o ensino público. A escola primária possuía duas classes: uma de instrução elementar, denominada de escolas do 1º grau; outra de instrução superior, intituladas de escolas do 2º grau. As escolas primárias do 2º grau não tiveram êxito, nem mesmo na Corte ou nas províncias devido ao número reduzido de escolas, despreparo dos docentes e má remuneração; os pais recusavam-se a mandar seus filhos para a escola (Hadair; Tanuri, 1998). Assim,

[...] das poucas escolas existentes, muitas cerravam as portas por falta de freqüência (sic), faziam com que a instrução primária, limitada aos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo apesar do enriquecimento previsto na legislação, beneficiasse apenas uma parcela mínima da população. Já os estudos secundários também estavam [...] fadados a morrer no nascedouro; e mais, a própria sobrevivência dos estabelecimentos públicos locais achavam-se seriamente ameaçada (Hadair; Tanuri, 1998, p. 68).

O ministro João Alfredo Correia de Oliveira, em 1873, instituiu nas capitais das províncias do Império novas bancas de exames gerais preparatórios, experiência que não contribuiu para o aprimoramento dos estudos secundários. “O sistema parcelado de aferição dos conhecimentos e as irregularidades de toda a ordem registradas nos exames não somente aceleraram o processo de fragmentação dos estudos secundários, como também conduziram à sua total desmoralização” (Hadair; Tanuri, 1998, p. 71).

Os embates políticos gerados pela dualidade estrutural do Ensino Médio, normatizado pela legislação federal e pelos sistemas estaduais, mesmo sob a mesma matriz compuseram um modelo dualista que promoveu por um lado uma “[...]”

educação propedêutica destinada a preparar o educando para o acesso a níveis superiores de ensino e, por outro, uma formação de caráter técnico-profissional centrada no ideário da preparação para atender o mercado de trabalho” (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 21).

Esse dualismo expressa-se de forma mais clara no que se refere ao papel da educação para o trabalho profissional “[...] é tarefa da ‘escola para os pobres’, enquanto a ‘escola para nossos filhos’ é preparatória para os níveis mais elevados de ensino, entre os quais o superior [...]” (Silva, 1998, p. 229). Em contrapartida, com a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), ocorre a integração do ensino primário ao primeiro ciclo do Ensino Médio devido aos movimentos populares.

No Brasil, as pressões exercidas pelos movimentos sociais populares nos grandes centros urbanos e industriais do país, como São Paulo, entre o final dos anos 1940 e os anos 1960, levaram à expansão das oportunidades educacionais e à integração formal do ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio, o antigo ginásio. Ironicamente, foi o governo militar, por meio da Lei nº 5.692/71, que introduziu formalmente a mudança, fixando a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos. Dentre as inovações introduzidas por esta Lei encontra-se a extensão da obrigatoriedade escolar para oito séries, fundindo-se o ensino primário e o primeiro ciclo do secundário — o ginásio —, compondo agora o ensino de 1º grau. Por outro lado, o segundo ciclo do ensino médio, o antigo colegial, constituiu-se como curso único de nível médio – ou de 2º grau, segundo a nova nomenclatura (Brasil, 2013, p. 19).

Esse olhar, embora com lentes embaçadas, permite certa compreensão e problematização em torno das questões que envolvem a conjuntura educacional. Assim, o que emerge dessa discussão não é tão somente uma “[...] resistência às práticas gerencialistas, que procuram controlar e silenciar o trabalho docente. Pelo contrário, é aí onde residem nos sussurros e interstícios o sentido do trabalho docente como uma prática pedagógica que é construída na relação com o outro” (Sisto, 2015, p. 127).

Após essa fase surge a escola das promessas no período pós Segunda Guerra Mundial. As políticas públicas, aliadas ao acesso escolar, democratizaram o acesso à escola, aspecto que “marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num ‘tempo de promessas’” (Canário, 2008, p. 74). Isso gerou, no sistema escolar, a expansão quantitativa, mobilidade social e a igualdade, articulação ao desenvolvimento, referenciados pela teoria do capital humano.

Em contrapartida, o período é conturbado e houve a falência das promessas da escola, gerando desencanto e a democratização é refutada pelo fato de não haver uniformidade. “A escola passa a ser percebida como produtora de injustiça” (Canário, 2008, p. 76). Muda, entretanto, a natureza da escola e, passa para a fase da escola das incertezas, cuja fase ocorrem mudanças nos setores econômico, político e social; representando alterações profundas na juventude quanto sua relação com a escola e o mercado de trabalho. Esse período é sinalizado pela desvalorização dos diplomas escolares e inexistência das oportunidades educativas e sociais. Ocorrem o desemprego estrutural e a precarização do trabalho.

A transformação no mundo do trabalho pelo desemprego estrutural de massas e precarização dos vínculos laborais geram “[...] contradições entre os que têm emprego e os que estão subempregados ou excluídos do mercado de trabalho. Configuram modalidades de dualização social [...]” (Canário, 2008, p. 77). As forças sindicais são fragilizadas, o que implica incapacidade reivindicativa dos trabalhadores assalariados.

Nesse viés, surge a escola do elitismo à exclusão relativa devido ao rompimento com as “escola das certezas”, que consolida a dupla perda de coerência da escola, ou seja,

Por um lado, essa perda de coerência é externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir: o capitalismo liberal fundado num sistema de Estados-Nação viu o seu termo com o conflito mundial de 1914-1918. Por outro lado, essa perda de coerência é interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada nem com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas (Canário, 2008, p. 78).

Essa mudança escolar, mobilizada pela inserção de novos públicos escolares e na seleção dos melhores, caracterizou a escola (elitista) das certezas, evidenciando um processo seletivo orientado para a exclusão dos piores, por exclusão relativa (Canário, 2008). Essas questões históricas são problematizadas pelo referido autor: será que a escola tem futuro? E argumenta: “é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (docentes e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz” (Canário, 2008, p. 79).

Consequente, o cotidiano do Ensino Médio é mobilizador para o desenvolvimento desta pesquisa frente aos desafios gerados no sistema educacional e, principalmente, na juventude estudantil. O Ensino Médio, no cenário brasileiro, tem tensionado pesquisas e reflexões na área, devido contradições dadas a constituição de sua identidade como última etapa da Educação Básica. As normatizações geradas pelos preceitos legais, frutos de contradições do sistema capitalista problematizam e requerem um “[...] projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades [...], como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio” (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 41). Essa proposição remete para além das necessidades socioculturais e econômicas e de estudantes jovens com um futuro indefinido, mas a defesa de um Ensino Médio unitário que tem o trabalho como princípio educativo.

A história do Ensino Médio brasileiro, acima referida, permite afirmar a existência de um persistente dualismo na oferta da escolarização da juventude, sob um fenômeno que apresenta escolas, uma para os pobres e outra para os ricos. Mas, além dessa situação, o ensino “[...] não parece organizado para manter os alunos na escola, e sim para afastá-los. É toda uma concepção de educação que parece inamovível, que precisa ser radicalmente modificada [...]” (Piletti, 1990, p. 14). Essa situação favorece a expulsão dos estudantes jovens do ensino regular dado o fracasso escolar. Esse fenômeno defronta-se por serem

[...] designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras... O fracasso escolar é "não ter", "não ser". Como pensar aquilo que não é? Não se pode fazê-lo diretamente, pois é impossível pensar o não-ser. Mas se pode fazer isso indiretamente. São duas as maneiras de "traduzir" o fracasso escolar para poder pensá-lo (Charlot, 2000, p. 17).

Essa categorização é uma interpretação ambígua e expressa a crise educacional, sob os aspectos da reprovação escolar e da ausência da aquisição em determinados conhecimentos priorizados pelo currículo escolar. Esses dados são envoltos por vários problemas sociais, dentre eles as políticas públicas que não têm continuidade, o desemprego, a violência, o trabalho juvenil precoce, e a desvalorização dessa fase da vida.

Considerando que “[...] a educação é um direito e não uma mercadoria. É um direito universal, vinculado à própria condição humana e como direito que deve ser

defendida” (Charlot, 2005, p. 145). A educação, nessa perspectiva, assume centralidade como também o tensionamento entre as continuidades e as rupturas causadas pelo modelo hegemônico do sistema educacional brasileiro. É fato que os Programas e as legislações para a última etapa da Educação Básica vêm ao longo da história tendo descontinuidade devido mudanças constantes, o que tem como consequências a oferta e a expansão do Ensino Médio.

Esses aspectos são constituidores da última etapa da Educação Básica, mas o principal problema é que ao formular as Políticas Públicas, a estrutura curricular não contempla a autoria dos estudantes jovens, uma vez que são vistos como meros receptores nas atividades de aprendizagem.

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações, com ela, como devenir (Freire, 2020, p. 85).

A educação bancária não só deforma a criatividade estudantil, como também evidencia a ausência de sentido nas práticas escolares. A escola é um lugar que não lhes pertence e, por isso não tem sentido, não tem relação com seus fazeres e saberes. “Não há relação com o saber senão de parte de um sujeito; e o sujeito é desejo [...]” (Charlot, 2000, p. 47). Esse desejo supõe a relação com o outro, as questões que ocorrem no cotidiano dos sujeitos aprendizes. Nesse entendimento, vale ressaltar que, o sentido incide quando “[...] um sujeito em busca de si (está) aberto ao outro e ao mundo. Toda a relação com o outro é relação consigo mesmo. E essa dupla relação – que é uma só – é relação entre eu e o outro em um mundo que partilhamos e que ultrapassa nossa relação” (Charlot, 2000, p. 48).

Essas relações geram outras configurações escolares e são estabelecidas sob um sentimento que fragiliza as práticas pedagógicas, devido aos queixumes que se estabelecem:

Os professores reclamam que não são devidamente escutados, respeitados e seguidos pelos alunos. Consideram que por estarem desinteressados e desmotivados em relação à escola e por não terem os limites e valores desenvolvidos na socialização primária, os estudantes acabam não exercendo devidamente o seu ofício de aluno, deixando de investir o que deveriam para suas próprias aprendizagens, desconsiderando as recomendações do professor, desrespeitando sua autoridade e tendo dificuldades para o controle dos seus impulsos. Como resultado, a frustração dos professores com a profissão, aliada ao sentimento de impotência em exercer o que acreditam ser seu papel no interior da relação pedagógica – ensinar os conteúdos escolares aos alunos – potencializa a recorrência nas culturas da reclamação (Stecanela, 2018, p. 933).

Esse vazio evidencia a impotência escolar, mas, ao mesmo tempo, a articulação com outras visões, “partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo. Essa condição impõe ao filho do homem que se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado” (Charlot, 2000, p. 49).

Nesse sentido aponto três motivos para a educação ocorra sob uma condição antropológica:

A educação é, portanto, um **processo triplo**: de humanização, socialização-aculturação, singularização-subjetivação. A pedagogia pode enfatizar, de acordo com os lugares, as épocas e os momentos, tal ou qual dimensão do processo, mas ele permanece, indissociavelmente, um triplo processo. Quando uma criança nasce, o evento tem uma significação em três histórias articuladas, com temporalidades diferentes. Essa criança é um novo elo na história da espécie humana – de temporalidade longa, pelo menos do nosso ponto de vista. Ela é igualmente, um novo membro de uma sociedade, de uma cultura e de uma família, de temporalidade mais curta. Por fim, esse nascimento é o primeiro momento de uma história absolutamente original e que não se repetirá jamais: a história singular dessa criança, que durará, se tudo der certo, algumas décadas. O que faz a ligação entre essas três histórias, o que as articula, é a educação (Charlot, 2020, p. 290-291 - grifos meus).

Logo, os processos de humanização são indissociáveis da socialização e aculturação. Por isso, os sujeitos necessitam de tempo para entrar em um mundo humano “[...] as mediações historicamente construídas são numerosas, diversas, complexas. Esse tempo é o da construção da criança como sujeito, em uma história original, de versão única. Aí está a solução desse enigma que se chama liberdade” (Charlot, 2020, p. 290). Nessa abordagem ancoraram-se as reflexões educacionais sob uma condição antropológica, as quais permitem o reconhecimento das diferentes juventudes, bem como a sua inserção com significação nos processos de instrumentalização e de inserção no mundo. Entretanto,

Somente pode entrar em um mundo humano quem se apropria das múltiplas mediações construídas pelas gerações humanas anteriores (ferramentas, formas de relacionamento, símbolos, linguagens etc.) ou, pelo menos, das mediações básicas que permitem pertencer a esse mundo em determinado lugar e tempo. [...]. Mas é importante entender que a proposição é recíproca: aprender é estar engajado em um processo de humanização, socialização, subjetivação (Charlot, 2020, p. 291).

Isso ocorre, conforme abordado anteriormente, porque a relação com o saber é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2000). Nessa perspectiva os projetos desenvolvidos no MCNA, encontram sentido na vida estudantil, pois não se sentem alheios ao processo, há uma relação instrumental, estão articulados às suas vivências

As perguntas surgem quando aprendizagem e vivências na educação são evidenciadas por:

“para que serve aprender isso?”, ele sente que “é importante”. A relação com o mundo como relação de sentido é específica do homem. [...] é preciso pensar a dialética entre desejo e norma. Os animais e nós mesmos, como seres biológicos, temos necessidades. O desejo é algo mais. É esse estado de mobilização e de tensão que o animal sente em relação ao que é suscetível de satisfazer uma necessidade ou de lhe proporcionar prazer (Charlot, 2020, p. 291).

Nesse sentido, Charlot (2000) confirma que o desejo é relação com os outros e consigo mesmo, nesse mundo do outro, da cultura, no qual o sujeito entra. Em outras palavras, a norma não é simples limitação, é constitutiva do desejo em sua forma humana, estrutura o sujeito em suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Esses processos de aprendizagem são decorrentes do inacabamento humano, da necessidade de aprender. Sob essa compreensão, importa reconhecer os estudantes jovens como seres:

[...] que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. [...]. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. **Para ser tem que estar sendo** (Freire, 2020, p. 101- 102 – grifos meus).

Essa historicidade humana requer práticas problematizadoras e dialógicas, pois o que define a condição humana é o ser em sua plenitude e em todas as suas dimensões. Interessante que essa condição humana é também uma presença fora de si, e

[...] está presente nesse outro que, muito concretamente, lhe permite sobreviver e que também é um homem. Esse outro, por ser figura do humano, é objeto de desejo, em formas complexas. É objeto de amor, pois ele é aquilo que preciso; e, indissociavelmente, objeto de ódio, pois sua existência em si mesma atesta que eu não resumo essa totalidade do humano (Charlot, 2000, p. 53).

Pesquisar, sob essa perspectiva, é investigar possíveis caminhos que apontem a visão dos sujeitos da Escola Pública, os estudantes jovens. E, nessa direção, a presente pesquisa exercita a escuta sensível das construções cotidianas do Ensino Médio e da juventude em si.

A evidência das desigualdades sociais exige que a educação assuma o seu papel, as suas raízes, que é a educação como um direito humano, inseparável de outros direitos e “[...] só se realizará plenamente se for conquistado junto com a melhoria da saúde, moradia, trabalho decente, transportes, superando o ‘dilema do ovo e da galinha’ entre educação e desenvolvimento” (Haddad, 2014, p. 34). Infelizmente, os dados apontam um “[...] contingente de jovens e adultos que não conseguiram obter sequer o ensino fundamental, e que ainda estão muito longe de receber um atendimento adequado, em termos de acesso e qualidade pela Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Brasil, 2014, p.14).

Quanto ao Ensino Médio os indicadores apresentam dados preocupantes:

Em 2005, estavam no ensino médio 45,2% dos jovens nessa mesma faixa etária. A frequência líquida tem melhorado de forma mais acelerada entre os grupos em pior situação, reduzindo as desigualdades que, entretanto, ainda permanecem intensas. A parcela de jovens de 15 a 17 anos cursando o ensino médio, em 2012, foi de 41,3% em área rural e 56,6% em área urbana; de 44,8% na região Nordeste e de 62,5% na região Sudeste; de 62,9% entre os brancos e 47,8 entre os pretos e pardos; de 38,6% entre os 20% mais pobres e de 76,1% entre os 20% mais ricos [...]. O IDEB do ensino médio tem avançado lentamente, no limite da meta programada, passando de 3,4 em 2005 a 3,7 em 2011. E, também, apresenta grande desigualdade entre os estados brasileiros, variando entre 2,8 - Pará e 4,3 - Santa Catarina (Brasil, 2014, p. 12).

O Ensino Médio é, sem dúvida, um desafio para a maioria dos estudantes jovens. Os dados apontam que nem mesmo conseguiram concluir o Ensino

Fundamental, o que impossibilita a conclusão da última etapa da Educação Básica. E os que conseguem chegar ao Ensino Médio contemplam práticas pedagógicas distanciadas e sem sentido dada a realidade que vivem. As pesquisas explicitam a realização de uma menor quantidade de matrículas no Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental, conforme dados do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES):

A baixa taxa de frequência da população ao ensino médio, para além dos importantes fatores sociais que a determinam, pode ser também atribuída ao menor investimento nesse segmento, tanto em termos financeiros quanto em termos pedagógicos, de modernização dos currículos e das práticas de ensino. E nem sempre a oferta de vagas no ensino médio está próxima e acessível de fato, o que constitui problema, em especial, para os jovens do campo e das periferias urbanas mais carentes. Quanto ao investimento político e tecno-pedagógico no ensino, tem sido quase unânime a análise de que esse nível de ensino precisa de urgente redefinição de seu papel na formação da juventude, de transformações em sua relação com a sociedade e suas demandas, de atualização de conteúdos, metodologias e linguagens. É preciso atrair os adolescentes e facilitar o acesso (Santa Catarina, 2014, p. 20).

A baixa frequência do estudante jovem ao Ensino Médio exige estudos pautados no conhecimento dos movimentos que perpassam a população juvenil, uma vez que as diferentes juventudes manifestam seu descontentamento com a escola, seja pelo abandono ou ausência de participação nas atividades escolares. Nesse sentido, surgem as perguntas: Quais são os sentidos atribuídos pelos estudantes jovens à escola? Qual imagem a escola possui do jovem? Será que essas imagens estariam relacionadas com as vivências juvenis ou são consequências de rótulos que afloram dada a forma que se apresentam, seja nos diálogos, na forma de se vestir ou mesmo nos símbolos que imprimem em seus corpos e na maneira que percebem o mundo? Essas configurações permitem o reconhecimento e a escuta desses estudantes jovens?

Dessas perguntas emanam o direito à aprendizagem e contrapõem-se à oferta de políticas mercadológicas excludentes que se apresentam na dispensabilidade do estudante jovem. O processo perpetua-se, principalmente pelas redes sociais, mídias que evidenciam fortemente o consumo dessa parcela da população, “[...] está abrindo novíssimas paisagens para agências que tendem a se concentrar nos jovens e tratá-los basicamente como ‘terras virgens’ à espera de conquista e exploração pelo avanço das tropas consumistas” (Bauman, 2013, p. 53).

Esses quadros são revestidos de armadilhas que dificultam a resistência, “Afiml, uma vida para o consumo é vivenciada como a suprema expressão da autonomia e da afirmação [...]” (Bauman, 2013, p. 116). Aspectos que se contrapõem à educação plena que visa a formação humana integral, com foco nos diferentes percursos tanto da docência quanto discência. A presença da docência, com um olhar e uma escuta atenta e sensível, pode promover rupturas das situações que são restituidoras da capacidade juvenil.

O processo de construção do Novo Ensino Médio (NEM) tem sido objeto de discussão, estudo e formação docente em âmbito nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) sofre mudanças a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a estrutura curricular do Ensino Médio e ampliou a carga horária mínima de 800 horas para 1.000 horas anuais, até 2022, e será ampliada para uma carga horária anual de 1.400 horas, de forma orgânica e gradativa. O currículo possui uma parte de Formação Geral Básica (máximo de 1.800 mil horas nos três anos) e uma Parte Flexível (mínimo de 1.200 mil horas nos três anos), vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio (Brasil, 2017).

A Formação Geral Básica do Ensino Médio segue o que prescreve a BNCC, que, segundo esse documento, tem o intuito de aprofundar e consolidar as aprendizagens essenciais; os componentes curriculares são organizados por Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os Itinerários Formativos são flexíveis de acordo com a estruturação pedagógica de cada estado (Brasil, 2017). Nesse aspecto, há várias discussões e pesquisas acerca da identidade, das finalidades e da segmentação dos percursos escolares, diante uma perspectiva democratizante do processo de transição para o mundo do trabalho da população juvenil mais pobre, a qual precisa adentrar no mundo do trabalho precocemente.

A análise dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mesmo que pautada em números, os quais não simbolizam a realidade escolar, possibilita algumas reflexões importantes, a partir da figura abaixo:

Figura 10 - IDEB observado e projetado da 3ª série do Ensino Médio

3ª série EM																
Estado ↕	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
ACRE	3.0	3.3	3.5	3.3	3.3	3.5	3.6	3.7	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8
ALAGOAS	2.8	2.6	2.8	2.6	2.6	2.8	3.3	3.6	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6
AMAPÁ	2.7	2.7	2.8	3.0	2.9	3.1	3.0	3.2	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
AMAZONAS	2.3	2.8	3.2	3.4	3.0	3.5	3.3	3.5	2.3	2.4	2.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.0
BAHIA	2.7	2.8	3.1	3.0	2.8	2.9	2.7	3.2	2.7	2.8	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.5
CEARÁ	3.0	3.1	3.4	3.4	3.3	3.4	3.8	4.2	3.0	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8
DISTRITO FEDERAL	3.0	3.2	3.2	3.1	3.3	3.5	3.4	4.0	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.8
ESPÍRITO SANTO	3.1	3.2	3.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.6	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9
GOIÁS	2.9	2.8	3.1	3.6	3.8	3.8	4.3	4.7	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7
MARANHÃO	2.4	2.8	3.0	3.0	2.8	3.1	3.4	3.7	2.5	2.6	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2
MATO GROSSO	2.6	3.0	2.9	3.1	2.7	3.0	3.2	3.4	2.6	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4
MATO GROSSO DO SUL	2.8	3.4	3.5	3.5	3.4	3.5	3.6	4.1	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7
MINAS GERAIS	3.4	3.5	3.6	3.7	3.6	3.5	3.6	4.0	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
PARÁ	2.6	2.3	3.0	2.8	2.7	3.0	2.8	3.2	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4
PARAÍBA	2.6	2.9	3.0	2.9	3.0	3.1	3.1	3.6	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4
PARANÁ	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.6	3.7	4.4	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
PERNAMBUCO	2.7	2.7	3.0	3.1	3.6	3.9	4.0	4.4	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
PIAUI	2.3	2.5	2.7	2.9	3.0	3.2	3.3	3.7	2.3	2.4	2.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1
RIO DE JANEIRO	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	3.6	3.3	3.5	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6
RIO GRANDE DO NORTE	2.6	2.6	2.8	2.8	2.7	2.8	2.9	3.2	2.6	2.7	2.9	3.2	3.5	3.9	4.2	4.4
RIO GRANDE DO SUL	3.4	3.4	3.6	3.4	3.7	3.3	3.4	4.0	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
RONDÔNIA	3.0	3.1	3.7	3.3	3.4	3.3	3.8	4.0	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8
RORAIMA	3.2	3.1	3.5	3.5	3.2	3.4	3.3	3.5	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
SANTA CATARINA	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.6	3.8	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
SÃO PAULO	3.3	3.4	3.6	3.9	3.7	3.9	3.8	4.3	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
SERGIPE	2.8	2.6	2.9	2.9	2.8	2.6	3.1	3.3	2.9	3.0	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7
TOCANTINS	2.9	3.1	3.3	3.5	3.2	3.3	3.7	3.9	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7

**Obs:**

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Disponível em: Ministério da Educação – MEC. (inep.gov.br). Acesso em: 16 ago. 2021.

Segundo dados, nem todas as unidades da federação têm IDEB para todas as etapas escolares. Não participam do IDEB, conforme consta nota técnica:

As escolas de educação básica para as quais o Ideb 2019 não foi calculado enquadram-se em uma das seguintes situações, a saber:

- A. Escolas privadas;
- B. Escolas exclusivamente de Educação Profissional;
- C. Escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos;
- D. Escolas exclusivamente de Educação Especial;
- E. Escolas exclusivas de Ensino Médio Normal/Magistério;
- F. Escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua;
- G. Escolas públicas que oferecem ensino fundamental e/ou ensino médio que não realizaram o SAEB por terem menos de 10 alunos matriculados nas etapas avaliadas (5º ano, 9º ano e 3ª ou 4ª série do ensino médio tradicional e integrado – não considera turmas multisseriadas ou de correção de fluxo), em classes comuns (não considera turmas da educação especial), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2019;
- H. Escolas pertencentes às redes municipais que não aderiram ao SAEB 2019;
- I. Escolas que realizaram o SAEB 2019, mas não prestaram informação ao Censo Escolar sobre os alunos aprovados e, por isso, não tiveram a taxa de aprovação calculada;
- J. Escolas que não registraram o mínimo de 10 estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos do SAEB;
- K. Escolas em que o número de alunos participantes do SAEB 2019 não alcançou 80% dos alunos matriculados na etapa (Brasil, 2019).<sup>26</sup>

O IDEB, observado e projetado, traz um recorte da situação do Ensino Médio, aspecto que motiva reflexões e demandas escolares. Várias escolas nem sequer atingem as condições mínimas para a inclusão estatística e, das que são avaliadas ainda não evidenciam a realidade escolar, pois são vivências únicas que não são possíveis de serem conhecidas em sua totalidade. A Resolução nº 3 CNE/2018 (Brasil, 2018) atualizou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Já no Art. 5º a oferta do Ensino Médio segue os princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no Art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e no Art. 3º da LDB (Brasil, 1996), orientada pelos seguintes princípios específicos:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

---

<sup>26</sup> Dados retirados de:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/nota\\_informativa\\_ideb.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb.pdf)  
 . Acesso em: 22 mar. 2021.

- II** - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III** - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV** - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V** - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI** - sustentabilidade ambiental;
- VII** - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII** - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX** - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2018, s/p).

O Art. 6º (Brasil, 2018) trata da formação integral em relação aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante jovem por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia e a cidadania. Esse formato curricular impõe ao processo educacional mudanças nos processos pedagógicos, na carga horária, na formação dos docentes no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, principalmente, na compreensão das matrizes que ora se apresentam para a comunidade escolar a qual precisará fazer escolhas, sem ter clareza dessas, e as consequências por essas ditas escolhas, ou talvez a de não ter o que optar devido ao que são materializados no espaço escolar.

Ocorreu em 2016 o lançamento do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 1.145/2016 (Brasil, 2016), com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral do estudante jovem. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) transfere recursos financeiros para apoiar a implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) pelas secretarias estaduais de Educação. O Estado de Santa Catarina aderiu ao programa com a implementação de escolas de EMTI.

Conforme critérios da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017) que institui novas diretrizes e bases para o Ensino Médio brasileiro, consta a ampliação da carga horária, com a proposta da educação Integral e a organização curricular por Área do Conhecimento: Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e inserção do Núcleo Articulador (NA). Dentro dessa sistematização foram intensificados os estudos e a

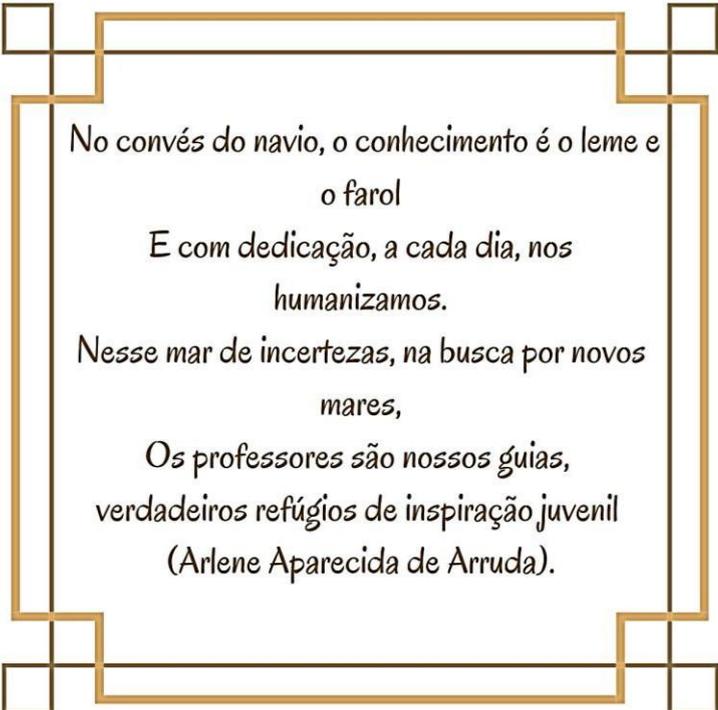
elaboração dos cadernos pelos participantes do Programa (gestores, coordenadores regionais, coordenadores das escolas, docentes e estudantes).

O percurso do Ensino Médio é permeado, historicamente, por desafios tendo início com um ciclo de preparação para estudos universitários, posteriormente com a pretensão de formação específica para desempenhar alguma função. Nas últimas décadas, ocorreram discussões para uma formação básica comum, não suprimindo a situação anterior, mas, de certa forma, agregando-a. Esse processo é alimentado por projetos de reformas e de programas que, infelizmente, não se consolidam, pois no Brasil, uma parcela de 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos está fora da escola, o que equivale a 16% de todos os jovens nessa faixa etária<sup>27</sup>. Já em Santa Catarina ocorrem alterações importantes que requerem pesquisa.

A alteração na estrutura curricular no estado de Santa Catarina vem, ao longo dos últimos anos, modificando as práticas, principalmente a elaboração de novos sentidos pela juventude estudantil no decorrer da última etapa da Educação Básica. Nesse viés, especificarei essa política adotada pelo Estado de Santa Catarina.

---

<sup>27</sup> Dados retirados de: <http://pne.mec.gov.br/monitorando-e-avaliando/monitorando-das-metas-do-pne-2014-2024>. Acesso em: 18 ago.2023.



No convés do navio, o conhecimento é o leme e  
o farol  
E com dedicação, a cada dia, nos  
humanizamos.  
Nesse mar de incertezas, na busca por novos  
mares,  
Os professores são nossos guias,  
verdadeiros refúgios de inspiração juvenil  
(Arlene Aparecida de Arruda).

#### 4.1 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI): CONTEXTO DE SANTA CATARINA

Neste subcapítulo, apresento a trajetória do estado de Santa Catarina em relação ao Programa do EMTI, concentrando-me principalmente nos conceitos fundantes do MCNA, na estruturação pedagógica e compartilhando um pouco a política adotada no Estado em relação aos processos educacionais.

O Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi implantado no Estado de Santa Catarina, em 2017 com a terminalidade em 2023. Inicialmente, o programa foi lançado em 15 escolas. No ano seguinte, em 2018, o programa foi expandido e implementado em 31 escolas. Esse programa foi aderido pela gestão do Governador João Raimundo Colombo e com continuidade no Governo Carlos Moisés da Silva. Essa política educacional alterou substantivamente o currículo escolar com a inclusão de dois Macrocomponentes Curriculares: Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador. A materialização desse processo incidiu em formações docentes, sistematização de políticas públicas e mudanças significativas no contexto escolar (Santa Catarina, 2018).

A implementação do EMTI é resultado de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), que intensificou um trabalho coletivo com os coordenadores regionais e gestores escolares para a identificação de desafios encontrados no processo escolar. Esse trabalho reverberou mudanças nos processos de ensino e aprendizagem da escola, pois os estudantes jovens além de atribuírem novos sentidos ao cotidiano escolar, modificaram o ambiente escolar e interviram nos processos de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que,

Durante o primeiro ano de implantação em SC, parcerias entre coordenadores regionais e equipes escolares foram fortalecidas e caminhos singulares foram trilhados para o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento e formação das equipes escolares. A abertura para o novo mostrou-se uma constante nesse grupo de coordenadores regionais que, com resiliência, conseguiram criar e estruturar uma relação de apoio formativo às 15 escolas das 9 Gerências Regionais de Ensino parceiras. Em 2018, o número de escolas dobrou e novas Gerências também passaram a fazer parte do grupo atuante no EMTI. As experiências foram enriquecidas pelo crescimento do número de profissionais envolvidos neste processo de implementação, pois passaram a compor a parceria, 30 escolas e 16 Gerências Regionais de Ensino (INSTITUTO AYRTON SENNA, caderno 13, 2018, p. 12).

Os processos de formação continuada e em serviço mobilizaram estudos e a participação efetiva da comunidade escolar, docentes, estudantes jovens e gestores, o que possibilitou o desenvolvimento de práticas diferenciadas, desenvolvidas pela efetivação do planejamento entre os sujeitos envolvidos.

A implantação do Ensino Médio em Tempo Integral e a nova estrutura curricular implicou mudanças significativas no processo pedagógico, objeto de uma exploração investigativa de sua organização. Desde as reuniões de estudo, tanto presencial quanto em Educação a Distância (EaD), propiciavam a ação/reflexão/ação e, evidenciava-se “[...] ânsia de acercamento da realidade, de converter o cotidiano em permanente surpresa” (Pais, 2003, p. 26). Esses movimentos eram vivenciados durante as reuniões de avaliação com as/os coordenadoras/es que assumiram o processo, de tal modo que,

Os coordenadores regionais assumiram, durante os dois anos de implementação, a liderança estratégica para o desenvolvimento e qualificação do EMITI nas escolas parceiras. Afinal, promover mudanças na cultura organizacional (das regionais e escolas) exige comprometimento, determinação, persistência e parcerias, e cabe às lideranças exercerem seu papel, fomentando a convergência dos diversos atores das comunidades escolares para atingir os objetivos educacionais estabelecidos (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 13, 2018, p. 12).

Nessa paisagem, gestoras/es e docentes tiveram muitas dúvidas, contudo as articulações juvenis procuravam mais os significantes do que os significados, articulavam sentidos aos fazeres cotidianos e percorriam com leveza, com abertura ao que emergia no desencadear das formações docentes.

As estratégias de formação e acompanhamento utilizadas por coordenadores regionais foram sendo compartilhadas, diversificadas e fortalecidas a cada encontro de formação – presencial, em serviço e a distância. O grupo foi desafiado, ao longo do percurso formativo, a construir e sistematizar novos conhecimentos e a desenvolver ações inéditas, tais como: formar em serviço os gestores escolares para realizar a observação de sala de aula com devolutiva para a equipe docente; coletar; sistematizar e analisar dados de monitoramento sobre a implementação do Programa; construir acompanhar planos de ação com os gestores escolares para fortalecer a gestão pedagógica, e pautar a sua prática de acompanhamento de formação nas metodologias integradoras propostas no Programa, para inspirar as equipes escolares (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 13, 2018, p. 13).

Esse processo de formação auxiliava os gestores e docentes para a observação em sala de aula com os estudantes jovens e nos momentos de planejamento curricular. Vale retomar que, em um primeiro momento, gerou certa

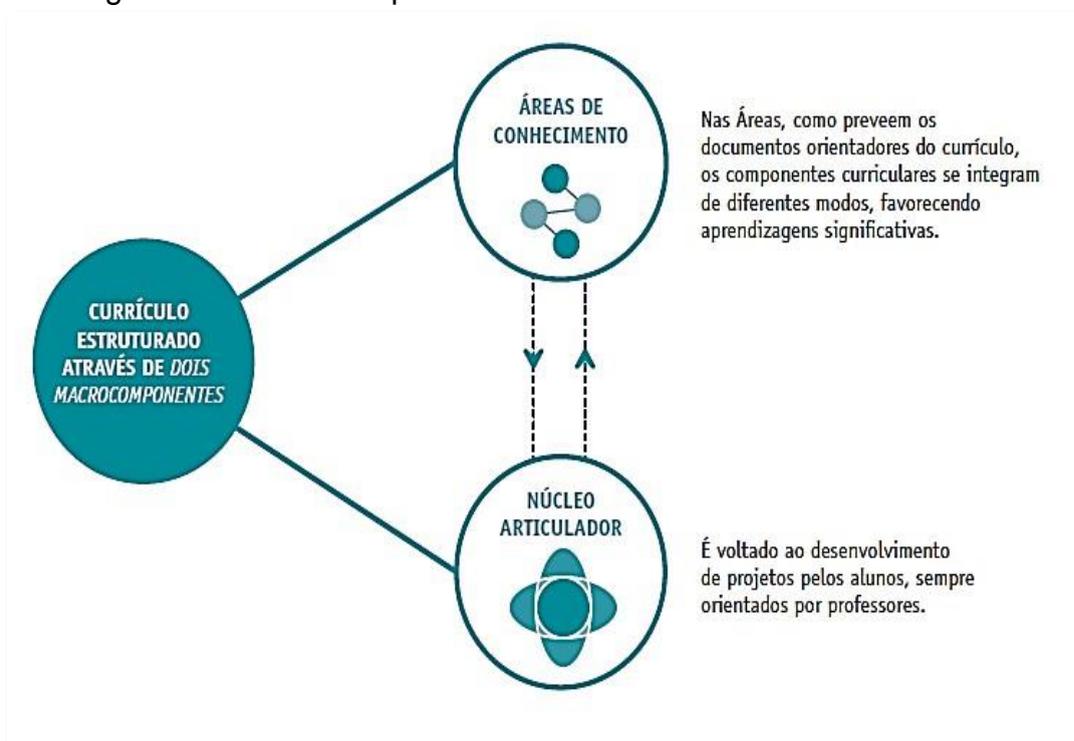
instabilidade, mas também compartilhamento e crescimento profissional com as demais escolas, no âmbito estadual.

Os tempos e espaços formativos articularam teoria e prática, para que cada encontro privilegiasse temas ligados à implementação de um desenho de acompanhamento e formação regional. A disponibilidade para pensar junto com seus pares e a iniciativa para resolver os problemas de forma colaborativa permitiram que o grupo fosse aprimorando o desenho pensado inicialmente, conferindo novos significados à parceria entre os profissionais regionais e escolares (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 13, 2018, p. 13).

Em 2017, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e a 26ª Gerência Regional de Lages (GERED) iniciaram com Programa EMTI e inseriram duas escolas da Regional que apresentavam os critérios exigidos para a implantação do referido programa. Os acordos ocorreram e em 2018, houve o início da primeira turma da escola, objeto desta investigação, os quais serão abordados mais adiante.

A matriz curricular do EMTI é diferenciada, ocorrendo no cotidiano escolar certa identidade considerando a personalização do Núcleo Articulador pelos estudantes jovens, ou seja, escolha das problemáticas e intervenções dos estudantes.

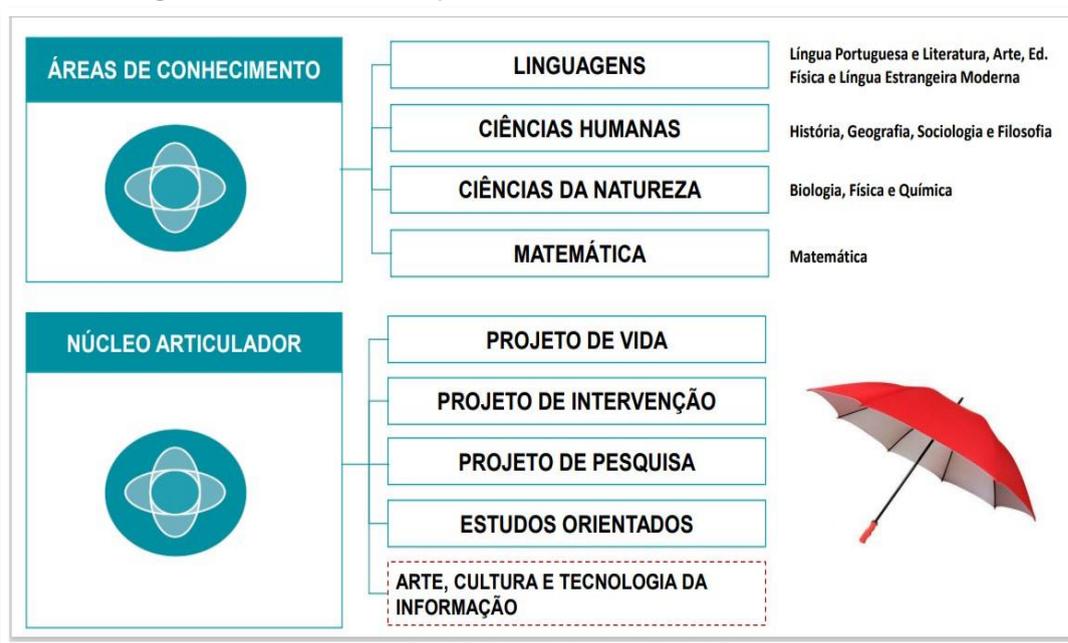
Figura 11 - Macrocomponente Curricular e Áreas do Conhecimento



Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 13, 2018, s/p).

O Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador é assim constituído: Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO).

Figura 12 - Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador



Fonte: <https://www.consed.org.br/storage/download/5af2dec25cdef.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

No Projeto de Vida (PV) a formação de times de estudantes efetivava-se com um docente orientador, com mistura de turmas, lembrando que os estudantes jovens escolhem o orientador. O Projeto de Intervenção (PI) permitia um olhar atento para a escola e seu entorno, promovendo a corresponsabilidade, assim, os projetos partiam do interesse dos estudantes jovens e transformavam seus contextos. O Projeto de Pesquisa (PP) ocorria pelo agrupamento dos estudantes jovens, denominado de times, a partir de temas apresentados, podendo ocorrer a mistura de turmas. Eles escolhiam o tema a ser pesquisado e os times tinham um ou mais docentes orientadores. Já nos Estudos Orientados (EO) as turmas não se misturavam, os docentes se alternavam entre elas, e eram realizadas atividades e estudos colaborativamente.

No segundo semestre, os componentes possuíam temáticas específicas e ocorriam novamente as escolhas, com exceção do Projeto de Pesquisa (PP), que teria em seu lugar o Projeto de Intervenção (PI). Esse movimento acontecia nas primeiras

e segundas séries. Na terceira série havia uma inversão, o Projeto de Intervenção (PI) era realizado no primeiro semestre. Tendo como desafio a inserção no mundo do trabalho, fazer escolhas sob uma relação significativa e dialética, em torno de suas vivências e compreensão de mundo.

Os dados empíricos do cotidiano juvenil estimularam a minha investigação, pois foram intensificados na medida que os sujeitos construíram sentido no modo de agir, principalmente “na particularidade dos detalhes e a unidade de acontecimentos da vida cotidiana, dificilmente observados e capturados pelas pesquisas quantitativas, ganha importância nas sociedades contemporâneas e atrai o olhar e interesse de pesquisadores [...]” (Stecanela, 2009, p. 65). Várias perguntas afloraram da rotina escolar: Será que é rotina ou uma ritualidade? Como os jovens contemplam essa rotina? Se veem como protagonistas? Essas questões geraram a necessidade de aprofundar as leituras, pois para descrever uma rota do cotidiano é necessário explorar as rotas, os caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura que se revela na construção do social. Os caminhos e/ou descaminhos que perpassam no cenário brasileiro são trilhas que necessitam de dias e dias de escovação de palavras (Barros, 2003), pois são caminhos que, ao longo dos anos, sofrem rupturas, ora com avanços, ora com retrocessos.

As atividades desenvolvidas no Núcleo Articulador (NA), principalmente na problematização, pesquisa e intervenção estudantil, acenderam mudanças na forma de ensinar e aprender, pois as aulas ocorriam em vários espaços da escola, até mesmo nos corredores, como também na comunidade escolar. Os diálogos formaram um mosaico de narrativas que se configuraram no olhar, na escuta, como também no cansaço após cada dia de estudo, de intervenção nos vários espaços.

É poder olhar, com lentes de aumento, os movimentos evidenciados no decorrer das diversas ações, pois até mesmo o horário do café era realizado coletivamente, entre docentes e estudantes jovens, configurando momentos de encontro, alegria e partilha. Nos diálogos intensificados, surgiam perguntas (muitas), desabafos, medo de não dar conta das demandas e do enfrentamento juvenil, dentre outros tantos, que é impossível descrever.

No decorrer desse tempo, e rememorando o tempo-memória, não há como desconsiderar os momentos de pandemia<sup>28</sup>, os quais me impeliram pensar e olhar as

---

<sup>28</sup> Vale registrar que a pandemia do Covid-19 iniciou em março de 2020: “A pandemia causada pela Covid-19 foi considerada a maior crise sanitária do último século. Em decorrência do avanço da doença

dobras da vida estudantil, ou seja, olhar de verdade a rotina da escola que ora avançava, mas por vezes não se percebia os entraves das políticas aflorados no cotidiano, cuja força era inexplicável. É rotina, tudo acontece da mesma forma, tudo passa da mesma forma. Como não parafrasear Pais, (2003): Que passa, quando nada se passa. Será que nada se passa? Na verdade, passa algo mais importante, passa a própria vida. Vida pautada na rotina, no ser e no estar no mundo. E que, na maioria das vezes, essa vida juvenil circunscreve uma vida invisível, vida rotina e rotura, vida que rompe, fratura de um instante e de um novo porvir, vida do recomeço epistemológico que exige distanciamento. Distanciamento para aprender a olhar e escutar nas mais variadas situações que se encontram enclausuradas nas relações estabelecidas entre juventude e escola.

Sendo assim, a educação integral,

[...] implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (Brasil, 2009, p. 18).

A implantação do Programa EMTI, como já mencionado anteriormente, teve a parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) e também o Instituto Natura (IN), com o intuito de ressignificar a aprendizagem e possibilitar o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes jovens. Apesar, de obter um direcionamento curricular, as práticas pedagógicas eram orientadas pela Educação integral. Conforme observado por Paro (2009, p. 13) “[...] em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação”.

E, para isso, houve a formação de gestores e docentes, acompanhamento contínuo, registros com devoluções das práticas pedagógicas e avaliação institucional das ações. Esses processos apoiaram e consolidaram a expansão anual do Programa na rede estadual por meio da elaboração de Cadernos de Sistematização

---

pelos países, vivemos longas medidas de quarentena, superlotação de hospitais, corrida pelo desenvolvimento da vacina em tempo recorde, dentre uma série de acontecimentos. Em 5 de maio de 2023, a OMS anunciou o fim da pandemia de coronavírus que deixou pelo menos sete milhões de pessoas como vítimas fatais do vírus em todo o mundo. Entretanto, a declaração da entidade é encarada como um fim simbólico”. Dados retirados de: <https://www.politize.com.br/fim-da-pandemia/#:-:text=Em%205%20de%20maio%20de,v%C3%ADrus%20em%20todo%20o%20mundo.> Acesso em: 18 mai. 2023.

Pedagógica<sup>29</sup> desenvolvidas nas escolas, permitindo a publicização e socialização dos itinerários formativos dos estudantes jovens.

O trabalho colaborativo e a integração entre as áreas do conhecimento foram intensificados. O planejamento sistematizado semanalmente, com dias fixos na semana, de forma coletiva, por Área de Conhecimento e individualmente. Essa reestruturação curricular do Ensino Médio ocorreu somente em algumas escolas do Estado de Santa Catarina, devido aos critérios exigidos.

Dados os aspectos do campo de pesquisa, apresento a intenção de compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes jovens ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (PV, PP, PI e EO) que integram as práticas de aprendizagem.

#### **4.1.1 Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador: Projeto de Vida e Estudos Orientados**

As urdiduras da vida vão-se reconfigurando, ganhando novas malhas, novos enlaces, novas texturas. Por vezes bastam pequenos acontecimentos para que novos rumos sejam dados à vida (Pais, 2003, p. 09).

As novas rotas de navegação apresentavam-se no ambiente escolar e reconfiguravam-se sob novos enlaces e com diferentes texturas dada a articulação coletiva e os rumos que eram efetivados. O Núcleo Articulador possuía especificidades em todas as séries do Ensino Médio em Tempo integral, as quais perpassavam eixos de aprendizagem. Os eixos auxiliavam no diálogo entre os componentes do NA (PV, PP, PI e EO), também entre as áreas do conhecimento:

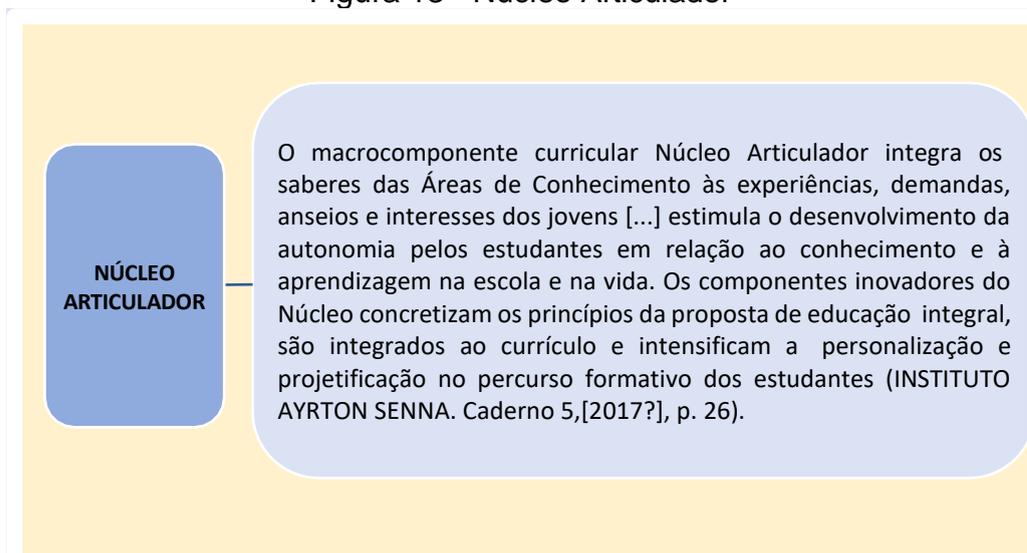
- **1ª série:** explorar ⇨ objetivo percorrer (região, território etc.), pesquisar, conhecer, examinar, analisar;
- **2ª série:** investigar ⇨ seguir os vestígios ou as pistas, inquirir, indagar; procurar metódica e conscientemente; descobrir algo;
- **3ª série:** expandir ⇨ a ampliação, o dilatar-se, tornar-se amplo; alargar-se; estender-se.

Conforme figura a seguir:

---

<sup>29</sup> Mencionados em nota de rodapé anterior e listados em Referências.

Figura 13 - Núcleo Articulador



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O Projeto de Vida (PV) apoiava os estudantes jovens na construção da própria identidade por meio do diálogo considerando a inserção do jovem no mundo do trabalho. Destacando o autoconhecimento, autoaceitação, autoconfiança, auto proposição e resiliência. Na 1ª série, o eixo a identidade; na 2ª série, projeção de futuro e na 3ª série, o mundo do trabalho. Nos Estudos Orientados (EO), o eixo principal é responsabilidade, autogestão e determinação.

No desencadear do PV, as conversas individuais e coletivas exerciam a presença pedagógica, com base nas orientações dos EO, ocorrendo, então, um acompanhamento semanal do plano de estudos dos estudantes jovens, com o exercício do acolhimento e da exigência para o desenvolvimento de estratégias para o cumprimento dos seus planejamentos. O desenvolvimento dos trabalhos em equipe, ora no formato individual e, ora no coletivo, por meio de encontros individuais e de conversas ocorriam semestralmente:

A cada semestre, as primeiras atividades do componente projeto de vida são dedicadas à composição dos times de orientação. Cada estudante é convidado a indicar três professores, em ordem de preferência, que gostaria que fossem seus orientadores. Essa indicação é feita considerando uma série de critérios, trabalhados durante as atividades, e uma lista de professores designados pela escola para orientarem os alunos daquela série do Ensino Médio. Os estudantes das diversas turmas podem indicar quaisquer professores dessa lista – o que, ao final, possibilita que os times de orientação sejam compostos por alunos advindos de turmas diferentes (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?], p. 53).

Na escola campo da pesquisa não ocorria a integração com outra turma, pelo fato de ter só uma turma de cada série, mas as escolas que possuíam um número maior, havia participações advindas de outros estudantes.

O Programa foi estruturado da seguinte forma:

— A equipe de coordenação da escola era responsável por organizar as listas de indicação dos estudantes jovens e divulgar a composição de cada time de orientação para o semestre. Os estudantes jovens tinham a oportunidade de escolher seus orientadores, e caso não fossem atendidos por suas primeiras ou segundas opções, teriam essa chance em futuros semestres;

— Cada time de orientação era composto por até 10 estudantes jovens, e era liderado por um docente do componente Projeto de Vida (PV). Esses docentes também eram os responsáveis por lecionar os componentes curriculares das áreas de conhecimento, o que possibilitaria que estivessem em contato com os estudantes jovens em outros espaços curriculares;

— A relação de maior proximidade entre os docentes e os estudantes ocorria no papel de orientação de PV. Nesse contexto, o trabalho era construído em conjunto com um grupo reduzido de jovens, focando no acompanhamento da vivência escolar e desenvolvimento das identidades e projetos dos aprendizes para o futuro;

— Era previsto dois tempos semanais para atividades de PV, o docente e o time de estudantes jovens trabalhavam de forma mais próxima e intensa, permitindo uma compreensão mais profunda das necessidades e potencialidades de cada jovem. Esse processo de orientação não apenas auxiliava os estudantes jovens no presente, mas também possibilitaria que o docente descobrisse novos modos de atuar e promover o desenvolvimento ao longo do percurso educacional (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?]).

Já as práticas de Estudos Orientados (EO) abrangiam três aspectos fundamentais: planejamento de estudos, períodos destinados para tarefas e projetos escolares, e atividades mensais. O planejamento de estudos seria elaborado pelos estudantes jovens durante o programa de EO, após os docentes de diversas disciplinas terem exposto, em suas respectivas aulas, os objetivos de aprendizagem e a proposta de avaliação para o bimestre (alterado posteriormente para trimestre). Os períodos dedicados para tarefas e projetos escolares seriam incorporados, com a orientação dos docentes, sob diversas maneiras com experiências de estudo variadas, como trabalho individual, em grupos, em duplas ou em trios, agrupados por

Área de Conhecimento, conforme as preferências do estudante jovem para esse momento. As atividades mensais — 2 a 4 aulas por mês — teriam o intuito de introduzir abordagens para estruturar os estudos por meio de metodologias integradas com o destaque de informações relevantes e criação de esquemas e tabelas comparativas, elaboração de resumos e análises críticas, e estratégias para pesquisa de conteúdo *online*, de acordo com as necessidades dos estudantes jovens.

Nesse sentido, os materiais de apoio eram o plano de curso dos docentes com o objetivo de fazer com que os sujeitos pudessem explorar, investigar e expandir o itinerário formativo dos Estudos Orientados (EO), os quais eram constituídos de movimentos que geravam alterações no processo de ensino e aprendizagem. Os docentes da escola campo, organizavam-se por Área de Conhecimento e promoviam desafios jogos e brincadeiras, entre outros. Geralmente aplicavam em um único espaço de aprendizagem. Os processos só ocorriam devido uma longa caminhada nos processos de estudos e formação docente da rede estadual de Santa Catarina.

As problematizações desencadeavam movimentos diferenciados em cada grupo de trabalho de estudantes. A turma era dividida em 3 grupos, de acordo com interesses de pesquisa e por Área de Conhecimento, todos orientados por um grupo de docentes.

Apresento a seguir um quadro, com intuito de alcançar melhor essas abordagens:

Quadro 6 - Projeto de Vida (PV) e Estudos Orientados (EO)

(continua)

SÉRIES/EIXOS	PROJETO DE VIDA (PV)	ESTUDOS ORIENTADOS (EO)
<p><b>1ª SÉRIE</b></p> <p>EXPLORAR!</p> <p>Percorrer (região, território etc.), pesquisar, conhecer, examinar, analisar</p>	<p>Os alunos vivenciam um processo de construção da identidade, que trabalha o autoconhecimento, a autoconfiança, a visão confiante do futuro, por exemplo, possibilitando que os alunos conheçam e explorem as próprias motivações, potencialidades e desafios.</p>	<p>Os alunos são instigados a se conhecerem melhor como estudantes. Nesse processo, são estimulados a se corresponsabilizar pela própria aprendizagem e a gerir as próprias demandas e necessidades de estudo. Durante os estudos, aprendem mais sobre os gêneros de apoio à compreensão.</p>

Quadro 6 - Projeto de Vida (PV) e Estudos Orientados (EO)

(conclusão)

SÉRIES/EIXOS	PROJETO DE VIDA (PV)	ESTUDOS ORIENTADOS (EO)
<p><b>2ª SÉRIE</b></p> <p><b>INVESTIGAR!</b></p> <p>Seguir os vestígios ou as pistas, inquirir, indagar; procurar metódica e conscientemente; descobrir algo</p>	<p>Uma vez lançadas as bases do processo – o conhecimento de si mesmo –, o caminho do desenvolvimento pessoal passa a abarcar a investigação do contexto, num processo de ampliação de referências e conhecimentos, para que o jovem possa compreender as perspectivas presentes e projetar o futuro, consolidando a perspectiva do Projeto de Vida (PV).</p>	<p>Momento de aprender e exercitar a busca, seleção e análise de fontes de informação, interpretando e relacionando-as. Os momentos de realização de atividades propostas pelas Áreas de Conhecimento são oportunidades para que os alunos colaborem entre si e aprimorem suas rotinas de estudo. Durante os estudos, aprendem mais sobre os gêneros de apoio à compreensão.</p>
<p><b>3ª SÉRIE</b></p> <p><b>EXPANDIR!</b></p> <p>Dilatar-se, tornar-se amplo; alargar-se; estender-se</p>	<p>O foco se alarga, abarcando a identificação, a valorização e o fortalecimento dos sonhos pelo jovem, com ênfase especial no mundo do trabalho e nas perspectivas de autorrealização, que exigem competências fortalecidas, autodeterminação e resiliência. O momento é de consolidar projetos para o futuro e dar início à sua realização.</p>	<p>Etapa de consolidação de atitudes relacionadas aos estudos e de foco na preparação para os desafios que se aproximam: as provas externas (como o Enem) e o mundo do trabalho. Vivência aprofundada dos gêneros de apoio à compreensão.</p>

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 32-33). Adaptado pela autora, 2021.

#### 4.1.2 Macrocomponente Curricular: Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção

O Macrocomponente Curricular, Projeto de Pesquisa (PP) e Projeto de Intervenção (PI), propunham que as mediações mobilizassem a inserção juvenil, devido atividades diferenciadas, estudos em vários ambientes, tanto na escola quanto fora. A construção do conhecimento e as respectivas intervenções são construções variadas e abrangentes, mas com ênfase nas intervenções dos estudantes jovens.

As problematizações para a elaboração do escopo dos projetos, eram permeadas pelo diálogo e pela escuta sensível, principalmente situações que

ampliavam a compreensão da gestão do tempo e espaço escolar, sendo exemplificadas a seguir:

Quadro 7 - Projeto de Pesquisa (PP) e Projeto de Intervenção (PI)

ANOS/SÉRIES/EIXOS	PROJETO DE PESQUISA (PP)	PROJETO DE INTERVENÇÃO (PI)
<p><b>1ª SÉRIE</b></p> <p>EXPLORAR!</p> <p>Percorrer (região, território etc.), pesquisar, conhecer, examinar, analisar.</p>	<p>A experimentação de um Projeto de Pesquisa (PP) sobre a identidade juvenil e a comunidade escolar, com a vivência de procedimentos de investigação científica, é o foco. O jovem é convidado a dar os primeiros passos, realizando uma pesquisa bibliográfica e produzindo um relato multimidiático.</p>	<p><b>Nós e a escola</b> é o mote para que os jovens analisem o contexto escolar e desenvolvam, em times, intervenções transformadoras no interior da escola, voltadas ao incremento dos ambientes, relações e atividades. Numa relação de corresponsabilidade pela escola, os jovens aprendem conhecimentos e desenvolvem competências, ao mesmo tempo em que concretizam seus interesses.</p>
<p><b>2ª SÉRIE</b></p> <p>INVESTIGAR!</p> <p>Seguir os vestígios ou as pistas, inquirir, indagar; procurar metódica e conscientemente; descobrir algo.</p>	<p>O processo de investigação vivido pelos alunos se complexifica, com a ampliação e diversificação das fontes de pesquisa bibliográfica e da realização de novos procedimentos de pesquisa. Professores e alunos definem temas e questões que serão investigados.</p>	<p><b>Nós e o mundo ao redor:</b> o convite aos times é que investiguem a comunidade do entorno da escola, identifiquem situações desafiantes e desenvolvam projetos que gerem transformações positivas nesse entorno, num movimento de apropriação do local onde estão e de suas possibilidades.</p>
<p><b>3ª SÉRIE</b></p> <p>EXPANDIR!</p> <p>Dilatar-se, tornar-se amplo; alargar-se; estender-se.</p>	<p>Os times realizam processos aprofundados de pesquisa científica: seleção de assuntos importantes para a sociedade, pesquisa bibliográfica, entrevista, análise de dados, elaboração de textos-síntese. Finalmente, planejam e executam estratégias argumentativas, num debate público regrado em que vários pontos de vista sobre o tema em questão se confrontam.</p>	<p><b>Nós e as redes de trabalho:</b> o movimento é de ampliação do olhar, identificando as redes de profissionais que os alunos já estão ligados, e buscando perspectivas de construção de interações que possibilitem compreensão, diálogo e vivência de aspectos essenciais do mundo do trabalho e das profissões.</p>

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 32-33). Adaptado pela autora, 2021.

No andamento desta pesquisa procurei apreender as relações e os sentidos atribuídos aos percursos protagonizados no cotidiano dessa nova estrutura curricular, por meio do diálogo e de uma escuta sensível em torno das experiências narradas pelos estudantes jovens. As oralidades e a escuta, no desencadear das ações, ressignificavam a minha escrita e, ao mesmo tempo, potencializavam o processo de

escovação de palavras (Barros, 2003) e de escavação de um território permeado de dobras que necessitava do talhar persistente e comprometido com os sujeitos escolares. Os diálogos sinalizaram outras formas de compreender e dar sentido ao cotidiano e, nesse movimento, “[...] as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas” (Stecanela, 2010, p. 117). Levando em conta a relação com o saber na produção de sentido, com o Eu, com o Outro e com o Mundo (Charlot, 2000).

No Projeto de Pesquisa (PP) na sistematização dos times — denominação utilizada no Programa na organização das equipes — cabia aos estudantes jovens escolher as Áreas de Conhecimento de acordo com os interesses de pesquisa ou com as questões da pesquisa apresentadas pelos docentes aos estudantes (1ª e 2ª série), com base na Orientação dos Plano de Aula (OPA).

As problematizações, decorrentes dos diálogos com os estudantes jovens e docentes, geravam agrupamentos entre os jovens e os processos de pesquisa. Esse processo gerava um movimento, em diversos ambientes da escola e, também, outros locais que ocorriam. Paralelamente acontecia o acompanhamento do Conselho de Projetos, constituído por representações deliberadas nas reuniões de planejamento com estudantes jovens, docentes e gestores objetivando dialogar, problematizar e contribuir com as ações.

Durante a execução dos projetos do NA os diálogos eram intensificados entre os estudantes jovens, docentes e gestores nos diversos ambientes de aprendizagem, tais como: corredores da escola, biblioteca, sala de aula, praça, comunidade e viagens de estudo. Legitimavam-se as práticas pedagógicas, por meio da escuta sensível, pois contemplavam os anseios, os desejos, as lutas, as dúvidas, os medos e os sonhos. A ruptura da invisibilidade e do silêncio estudantil possibilitava condições da escuta de sua própria voz, na verdade do reconhecimento de si. Reafirmando, que “Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, e ‘interiorizá-lo’. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo, que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim” (Charlot, 2001, p. 20). Por isso, esta pesquisa esteve voltada para analisar o vivenciado no Programa de Ensino Médio em Tempo Integral, ouvindo estudantes jovens (em curso) e também egressos.

O Projeto de Intervenção (PI) surgia a partir dos interesses trazidos pelos estudantes jovens e era conduzido por eles próprios com a mediação docente que

estabelecia conexões entre mobilizações pessoais e a relação de aprendizado. Tinha como desafio os processos de problematização inicial com vistas na transformação de si mesmos e do contexto ao seu redor.

Assinalo, a seguir, um desenho das proposições do Programa EMTI em relação ao MCNA:

Quadro 8 - Educação por projetos no Núcleo Articulador

PROJETO DE VIDA (PV)	PROJETO DE INTERVENÇÃO (PI)	PROJETO DE PESQUISA (PP)
<p>Jovens reunidos em times e sob a orientação de um professor desenvolvem atividades que focam em quatro principais dimensões: relacional (formação para o convívio e a participação); cognitiva (formação para a educação permanente); produtiva<sup>30</sup> (formação para o mundo do trabalho); e, como dimensão central, a pessoal, com ênfase na construção da identidade e na promoção da autonomia e da autogestão. O percurso formativo se destina a preparar os alunos para fazerem escolhas no presente e no futuro, na escola e para a vida. Os estudantes vivenciam um processo de reflexão e de experimentação intencional e orientado, que lhes permite compreender a importância do planejamento para empreender ações em suas vidas e fazer escolhas baseadas em suas identidades, interesses e valores.</p>	<p>Os alunos, reunidos em times e com a orientação de um ou mais professores, estabelecem um olhar crítico sobre o contexto escolar, comunitário e relacionado ao mundo do trabalho. Analisam tais contextos em profundidade e escolhem, eles mesmos, situações a serem transformadas por meio do desenvolvimento de projetos. Fomentar a leitura na escola e no seu entorno, qualificar a convivência entre os membros da comunidade escolar, implementar atividades culturais e esportivas, promover ações de educação para saúde, combater formas de preconceito são exemplos de ações que consideram os interesses juvenis e a promoção do bem comum e que vêm sendo realizadas pelos jovens nas escolas.</p>	<p>Temas contundentes ligados aos diversos campos do conhecimento são investigados pelos estudantes, que se agrupam em times de acordo com interesses de pesquisa em comum. Com a orientação de um ou mais professores, os jovens vivenciam processos de investigação estruturados, sempre com o desenvolvimento intencional, metódico e orientado de procedimentos de pesquisa adotados pelas Áreas de Conhecimento. Os temas são propostos pela escola e pelos próprios alunos, que são instigados a, progressivamente, definirem os recortes e as questões de pesquisa.</p>
<b>ESTUDOS ORIENTADOS (EO)</b>		
<p>Bimestralmente<sup>31</sup>, nos tempos de Estudos Orientados (EO), os alunos constroem seus planos (sic) de estudos. No processo de planejamento, identificam e analisam os objetivos de aprendizagem propostos por cada área de conhecimento, os procedimentos de avaliação que serão adotados, além de possíveis dificuldades de aprendizagem. Definem, então, prioridades e organizam os tempos para estudar, identificam parceiros em quem se apoiarão (colegas, professores e outras pessoas) e tecem estratégias para alcançar seus objetivos.</p>		

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?], p. 41). Adaptado pela autora, 2023.

<sup>30</sup> As questões de produtividade que atribuem ao indivíduo a responsabilidade por suas ações, eram elementos presentes nos diálogos entre os sujeitos, impregnados de um viés crítico e emancipatório, em contraposição a práticas desumanizadoras e excludentes.

<sup>31</sup> As ações pedagógicas foram modificadas para um formato trimestral com o objetivo de ampliar o período das avaliações curriculares.

Quando a equipe do Instituto Ayrton Senna (IAS), a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) e a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) desenvolviam o processo de orientação e acompanhamento, solicitavam aos gestores regionais, coordenadores pedagógicos e docentes o planejamento e o registro das atividades pedagógicas por meio de um Diário de Bordo.

Havia um olhar cuidadoso e, ao mesmo tempo, preocupado no compartilhamento de práticas e de formação continuada em serviço, aspecto que possibilitava os processos de forma colaborativa. Originando os Cadernos de Sistematização Pedagógica, os quais constituíam o registro das experiências do Núcleo Articulador e das Áreas do Conhecimento. Um material orientador aos trabalhos, principalmente de integração curricular.

#### 4.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO

A escola campo, deste estudo, segue os critérios avaliativos estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), fundamentados nos princípios da Proposta Curricular de Santa Catarina<sup>32</sup>, no Currículo Base do Território Catarinense<sup>33</sup> e nas Resoluções vigentes.

O Programa EMTI contempla as orientações da rede, mas possui algumas especificidades como a Avaliação e Replanejamento (AR), ocorrendo um pré-conselho:

Acompanhar o desenvolvimento dos alunos e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, para identificar avanços, desafios e o que precisa ser feito para garantir os resultados de aprendizagens esperados para o bimestre. A reunião de Avaliação e Replanejamento atua como um pré Conselho de Classe e normalmente acontece na metade do bimestre (INSTITUTO AYRTON SENNA. Caderno 13, 2018, p. 63).

A Avaliação e o Replanejamento são momentos de análise dos percursos formativos dos estudantes jovens, além de promover o diálogo em relação aos obstáculos enfrentados por eles, com possíveis intervenções. É o momento de registrar as estratégias e os profissionais que farão o encaminhamento necessário. Após a realização das estratégias planejadas no AR, ocorre o Conselho de Classe

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 18 fev. 2021.

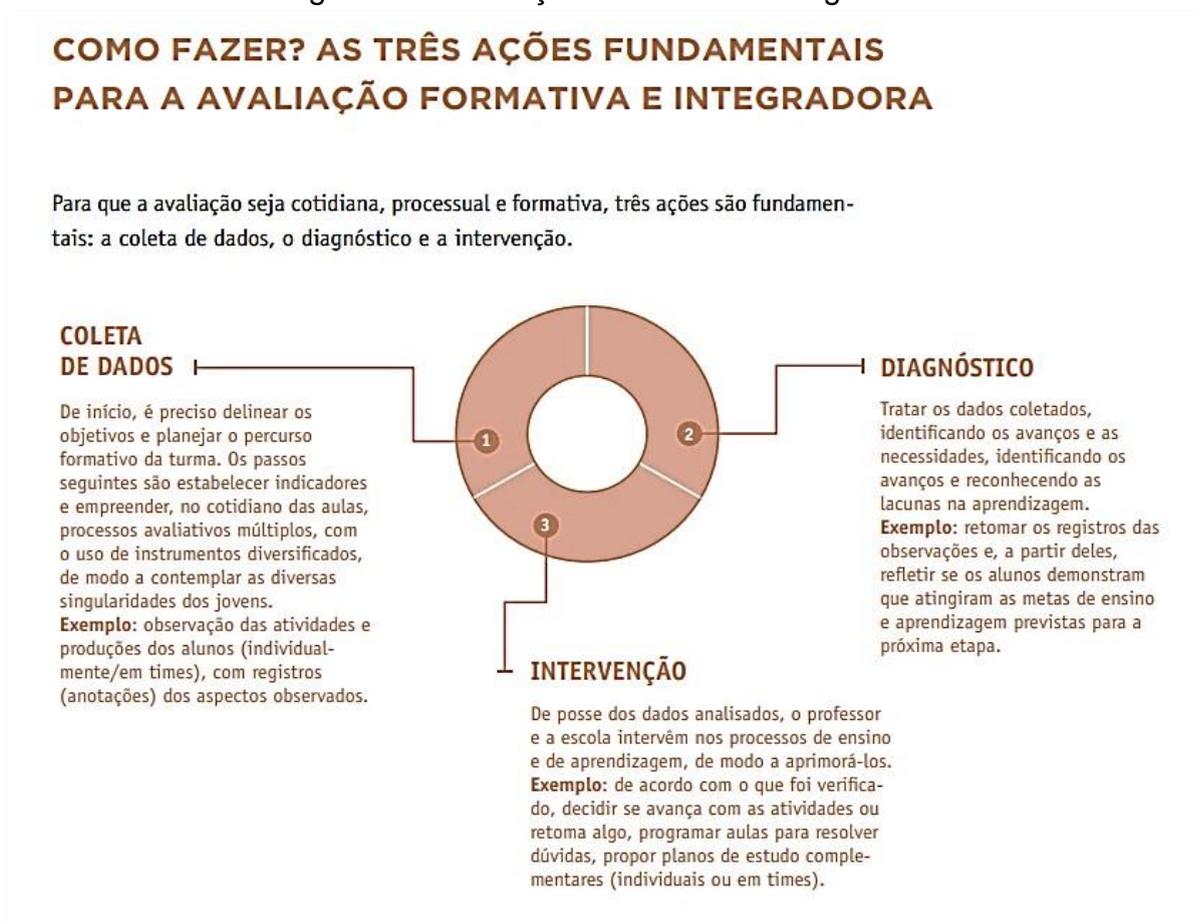
<sup>33</sup> Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portofolio&cod=35>. Acesso em: 18 fev. 2021.

(COC) que é estabelecido no Calendário Escolar. Ambos se ancoram na avaliação formativa:

[...] para a construção de um novo sentido para a avaliação é, ao invés de perseguir a régua, que traz a ideia de uma métrica, adotar a perspectiva da avaliação como uma bússola: o professor pode usar um conjunto diverso de instrumentos de avaliação, entendendo que tais instrumentos são um poderoso recurso para orientá-lo ao longo do percurso, são uma bússola que o auxilia a ver se está ou não na direção do projeto pedagógico da escola. Afinal, mesmo que o processo de avaliação envolva uma nota, ela não é o único fator que traduz a aprendizagem do jovem. Ela não é nem o ponto de partida, nem o ponto de chegada. O ponto de partida **é fazer boas perguntas**: Que efeito essa escola quer causar na vida do seu aluno? (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 4, [2017?], p.12 – grifos meus).

A avaliação é vista como uma bússola, não como uma régua. Os docentes eram orientados a utilizar uma variedade de instrumentos de avaliação para conduzir a aprendizagem dos estudantes jovens em direção ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A nota não é o único indicador de aprendizagem; o importante é problematizar a partir de pautas geradoras de diálogo e de planejamento. No Núcleo Articulador a avaliação é descritiva e sem atribuição de notas. As devolutivas eram semestrais, com a participação da comunidade escolar e dos docentes que atuam no Programa. É um momento festivo e de celebração das aprendizagens. A avaliação dos componentes curriculares perpassa pelas três ações a seguir:

Figura 14 - Avaliação Formativa e Integradora



Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 4, [2017?], p.15).

Os processos de coleta de dados, diagnóstico e intervenção possibilitavam a avaliação com o objetivo de promover a autonomia dos jovens, por meio de diálogos e discussões que enfatizavam a importância do registro. Segue quadro com alguns conceitos enfatizados no Programa:

Quadro 9 - Conceitos para o processo avaliativo do Programa EMTI

(continua)

<b>Conceitos - Programa EMTI</b>
Avaliar é gerar desenvolvimento para a aprendizagem de todos. Não pode ter foco apenas no desempenho individual, nem se prestar à mera “classificação” dos alunos. É um processo em que se faz possível identificar as dificuldades e potencialidades em comum e buscar possibilidades, na turma, de os jovens agirem com foco na ajuda mútua. Colaboração é um fator essencial.
A avaliação é um instrumento de comunicação, de diálogo entre professor e estudante. É uma construção, marcada por múltiplos processos, de um conhecimento compartilhado sobre o percurso do aluno, sempre na perspectiva de ampliar os horizontes de desenvolvimento do jovem.

Quadro 9 - Conceitos para o processo avaliativo do Programa EMTI  
(conclusão)

<b>Conceitos - Programa EMTI</b>
Avaliar é assumir a corresponsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem. Professor e aluno – os dois sujeitos principais desse processo – se colocam em parceria. Cada um assume o compromisso e a responsabilidade com o desenvolvimento mútuo.
Avaliar é fazer um convite ao estudante a sempre buscar novos modos de conhecer, a identificar novas possibilidades de aprender o que lhe parece difícil, de perceber que o caminho da construção do conhecimento é múltiplo e, por isso, singular para cada estudante. É um exercício constante de abertura para o novo.
Avaliar é problematizar, é rever o processo de construção de respostas para as mais diversas questões, analisando as variadas possibilidades de elaboração de tais respostas. Há que se compreender que aprender é tornar-se apto a resolver problemas complexos e a avaliação deve ser um exercício que incrementa essa competência.
Avaliar é promover uma reflexão sobre a relação do jovem com o conhecimento – que deve ser de apropriação e recriação, e não de repetição. Afinal, conhecer não é assimilar. Conhecer é investigar, selecionar, interpretar informações. É estabelecer conexões entre ideias e teorias, num movimento de autoria intelectual. Ou seja: a avaliação precisa estar a serviço do pensamento crítico.
Avaliar é um exercício rico em possibilidades. Pode envolver instrumentos variados e deve deslocar o olhar do aluno: convidá-lo a resolver problemas de novas maneiras, reinventar seu jeito de aprender, romper com pensamentos padronizados e experimentar diversas formas de construir o conhecimento. É um processo que exige e desenvolve a criatividade.

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 4, [2017?], s/p). Adaptado pela autora, 2021.

Na perspectiva de formação humana integral, a equipe gestora, os docentes e os estudantes jovens realizavam os processos de avaliação enquanto desenvolviam seus projetos e os componentes curriculares. Os diálogos estabelecidos muitas vezes refletiam a profundidade das emoções, o afeto compartilhado e o desejo contínuo de enfrentar desafios. Ao considerar esses momentos, tornava-se evidente o quão desafiador era ser aprendiz e jovem nesse processo, surgiam sempre novas demandas e problematizações. O processo avaliativo ocorria ao final do semestre com reflexões em torno das aprendizagens e fragilidades dos projetos desencadeados, conforme figuras a seguir:

Figura 15 - Avaliação - Planejamento Integrado Coletivo (PIC)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Figura 16 - Conversas com os docentes: avaliação



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

O Programa EMTI serviu de inspiração para a implantação do Novo Ensino Médio que se assemelha à do EMTI, por isso desafia uma exploração investigativa de sua organização pedagógico-curricular.

No desencadear do percurso formativo há a participação ativa dos docentes da rede. Desses movimentos de mobilização e participação, as escolas têm como resultado cadernos contendo as diretrizes educacionais para apoiar o processo de gestão educacional e as práticas pedagógicas. O estudo e o aprofundamento teórico-prático, em uma perspectiva reflexiva, foram construídos em momentos de formação e de reuniões pedagógicas.

Retomo que esses momentos de formação e reunião pedagógica foram potencializados a partir de 1985, devido aos movimentos gerados pelo processo de redemocratização política no Brasil, principalmente em relação ao currículo escolar sob um aspecto crítico e social provocando mudanças na educação.

Nessa perspectiva, decide-se pelo tipo de sujeito que se pretende formar e na opção de qual modelo de sociedade se deseja. Também se escolhe a concepção de aprendizagem, a maneira de compreender e provocar a relação humana com o conhecimento.

Relembro, aqui, que a constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina, no decorrer dos últimos vinte e cinco anos, foi de acordo com os documentos norteadores para o currículo da Educação Básica estadual:

**1988 a 1991** - As publicações da Proposta Curricular de Santa Catarina são resultado de uma construção coletiva de educadores, cujo processo iniciou-se em 1988, com a sua primeira publicação em 1991 e, desde então, vem sendo tema de discussões, visando o aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos e a sua consolidação na prática pedagógica. O período de 1988 a 1991 foi dedicado à discussão de um eixo norteador ao currículo escolar, buscando-se uma unidade em termos de concepção de sociedade que se pretende para Santa Catarina, a partir da contribuição de Gramsci com a teoria Histórico Cultural.

**1995 a 1998** - No segundo momento, de 1995 a 1998, aconteceu o aprofundamento e a consolidação deste marco teórico, como também a incorporação de temáticas transversais, com o intuito de superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira versão. Neste ínterim, houve a realização do Congresso Internacional de Educação, em dezembro de 1996, por meio do qual foram trazidas ao Estado, discussões muito atuais sobre a pedagogia histórico-cultural que estava sendo realizada na Alemanha, nos Estados Unidos, na Espanha, na Argentina e no Brasil<sup>34</sup>.

Esse período foi marcado por estudos, formações, seminários, encontros de aprofundamento teórico e metodológico, como também pela criação de polos de estudo, constituídos por grupos de escolas que tinham aproximação de trabalhos que já vinham sendo conduzidos, na busca da identidade escolar.

Em 1998, foi criada a segunda edição, elaborada pelo Grupo Multidisciplinar e publicada em 1998, constituída de três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente. Posteriormente, as escolas frente aos desafios que se afloravam no âmbito de Estado tiveram novamente a intensificação de estudos e formações continuadas:

**1999 a 2003** - No terceiro momento, de 1999 a 2003 foram produzidos os cadernos "Tempo de Aprender", como também os fascículos denominados "Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas".

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 23 ago. 2021.

**2003 a 2005** - Entre os anos de 2003 a 2005, com o intuito de dar mais um passo significativo ao processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular, foram constituídos seis Grupos de Trabalho, que produziram, a partir do eixo norteador da proposta, cadernos voltados à educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens, servindo como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica<sup>35</sup>.

Os cadernos "Tempo de Aprender", nos fascículos denominados "Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas", têm sido instrumento de apoio aos projetos e atividades de aprendizagem desenvolvidas nas escolas em âmbito estadual, por se tratar de metodologias que alicerçam os saberes e fazeres da docência e dos estudantes, principalmente do Ensino Médio.

Já em 2013 e 2014 os estudos foram novamente avivados, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar

**2013 a 2014** - Durante o período de 2013 e 2014, em virtude de novas demandas educacionais e curriculares que surgiram a partir da homologação pelo Ministério da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação Afrodescendente e Quilombola, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o trânsito, Educação Nutricional e Alimentar, tornou-se necessária a Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, com o intuito de agregar ao currículo as novas demandas oriundas das respectivas diretrizes. Neste aspecto, competiu à Secretaria de Estado da Educação a responsabilidade de promover este movimento, envolvendo educadores de todo o Estado num trabalho de construção coletiva, garantindo assim a coerência dos pressupostos e a atualização curricular com o êxito necessário<sup>36</sup>.

Consolida-se, assim, um movimento intenso de estudos teórico-metodológico no Estado de Santa Catarina. Acompanhei esse processo como docente da rede e como parte integrante do Grupo de Produção da Proposta Curricular de 2014, intitulada Proposta Curricular de Santa Catarina; Formação Integral na Educação Básica, a qual teve três eixos de trabalho:

- 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito;

---

<sup>35</sup>Disponível em:<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 23 ago. 2021.

<sup>36</sup>Disponível em:<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 23 ago. 2021.

- 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e
- 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação (Santa Catarina, 2014, p. 20).

Nessa configuração estão ancorados os processos de ensino e aprendizagem da rede estadual de Santa Catarina. Esses momentos foram registrados, tanto nos grupos de trabalho quanto nos seminários de socialização e reflexão das produções realizadas. As escolas receberam cópias físicas e permanecem disponíveis no Portal do Estado de Santa Catarina<sup>37</sup>.

Segue uma imagem que demonstra o trabalho coletivo dos envolvidos no processo com o desejo e o desafio da continuidade, dos estudos e reflexões em cada escola pertencente a rede estadual, no decorrer do ano seguinte.

Figura 17 - Equipe responsável pela elaboração da Proposta de 2014



Fonte: [https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014\\_](https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014_). Acesso em: 22 abr. 2023.

Foram realizadas, em 2015, Formações Continuadas, formação dos Núcleos Temáticos, Grupos de Estudos por GEREDs e parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), no intuito de fortalecimento das escolas e das Licenciaturas. Já em 2017, foi implantado o Programa do Ensino Médio Integral (EMTI) em Santa Catarina

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 22 abr. 2023.

iniciando com 15 escolas e em 2018 implementando para 30 escolas até 2019<sup>38</sup>. Todas com terminalidade em até 2023.

Abaixo, o mapeamento das escolas com EMTI pelo estado de Santa Catarina:

Quadro 10 - Escolas com EMTI em 2018

Nº	GERED/CRE	ESCOLA	MUNICÍPIO
1	Caçador	EEB Machado de Assis	Timbó Grande
2	Ibirama	EEB Orlando Bertoli	Presidente Getúlio
3	Canoinhas	EEB Júlia Baleoli Zaniolo	Canoinhas
4	Seara	EEB Benjamim Carvalho de Oliveira	Ipumirim
5	Itajaí	EEB Nereu Ramos	Itajaí
6	Itajaí	EEB Maria Rita Flor	Bombinhas
7	Curitibanos	EEB Casimiro de Abreu	Curitibanos
8	Timbó	EEB Osvaldo Cruz	Rodeio
9	Timbó	EEB Attela Jenichem	Indaial
10	Criciúma	EEB Toneza Cascaes	Orleans
11	Blumenau	EEB Dr. Max Tavares D' Amaral	Blumenau
12	São Joaquim	EEM Valmir Omarques Nunes	Bom Retiro
13	Joaçaba	EEB Ruth Labarbechon	Água Doce
14	Jaraguá do Sul	EEB Holando Marcelino Gonçalves	Jaraguá do Sul
15	Lages	EEB Flordoardo Cabral	Lages
16	Lages	EEB Visconde de Cairu	Lages
17	Xanxerê	EEB Gomes Carneiro	Xaxim

Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/santa-catarina-amplia-oferta-de-educacao-integral-no-ensino-medio.html>. Acesso em: 22 abr. 2020. Adaptado pela autora, 2023.

Quadro 11 - Escolas com EMTI em 2017 e 2018

(continua)

Nº	GERED/CRE	ESCOLA	MUNICÍPIO
1	Canoinhas	EEB Almirante Barroso	Canoinhas
2	Itajaí	EEB Elfrida Cristino da Silva	Itajaí
3	Criciúma	EEB Caetano Bez Batti	Urussanga
4	Chapecó	EEB Coronel Ernesto Bertaso	Chapecó
5	Chapecó	EEB Cordilheira Alta	Cordilheira Alta
6	Joaçaba	EEB Mater Dolorum	Capinzal
7	Jaraguá do Sul	EEB Prof Heleodoro Borges	Jaraguá do Sul
8	Grande Fpolis	EEB Dom Jaime de Barros Camara	Florianópolis
9	Grande Fpolis	EEB Governador Ivo Silveira	Palhoça
10	Grande Fpolis	EEB Governador Ivo Silveira	Palhoça

<sup>38</sup>Dados disponíveis em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos/relatorio-anual-2019.html>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Quadro 11 - Escolas com EMTI em 2017 e 2018

(conclusão)

Nº	GERED/CRE	ESCOLA	MUNICÍPIO
11	Grande Fpolis	EEB Governador Ivo Silveira	Palhoça
12	Grande Fpolis	EEB Nereu Ramos	Santo Amaro da Imperatriz
13	Itapiranga	EEB São Vicente	Itapiranga
14	Joinville	EEB Engenheiro Annes Gualberto	Joinville
15	Joinville	EEB Presidente Medici	Joinville

Fonte: <https://institutoayrtonsenha.org.br/pt-br/conteudos/santa-catarina-amplia-oferta-de-educacao-integral-no-ensino-medio.html>. Acesso em: 22 abr. 2020. Adaptado pela autora, 2023.

No ano de 2020, o Novo Ensino Médio foi implantado em 120 escolas-piloto<sup>39</sup>, esse modelo apresenta uma carga horária maior, currículo mais flexível, os componentes curriculares são organizados por Área de Conhecimento, voltado para inserção de competências e habilidades essenciais para serem apreendidas pelos sujeitos do Ensino Médio. Tendo por base a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que estabelece que todas as escolas do país devem adotar o modelo até 2022.

O estado de Santa Catarina, ao elaborar os Cadernos para o Novo Ensino Médio (NEM), inspirou-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Ensino Médio em Tempo Integral, principalmente, no Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador do EMTI.

Neste subcapítulo, realizei algumas reflexões a respeito da trajetória de Santa Catarina, principalmente no tocante da última etapa da Educação Básica. Isso envolve o compromisso com os estudantes jovens e a sociedade em geral, já que, em seguida, eles adentram ao mundo adulto, alguns em situações de fracasso e se tornam alvos de situações massificadoras e excludentes. Dado seu caráter fundamental, passo a entretecer os pressupostos teóricos do campo de estudo no próximo capítulo.

<sup>39</sup> Fonte: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30445-santa-catarina-tera-novo-ensino-medio-em-120-escolas-da-rede-estadual-em-2020>. Acesso em: 10 jan. 2021.

### TE CONTO UM CONTO: UM CONTO EMTIANO

Te conto, um conto que jovens emtianos me contaram  
Um conto carregado de ecos, de sintonias da própria vida  
Contos que agora se transformam em outros contos  
Contos imersos no processo de escovação das palavras juvenis

Te conto, um conto que jovens emtianos/os me contaram  
Um conto das verdadeiras andanças emfianas  
Emfianas/os fragilizados nas tramas da própria vida e pelas interrupções das  
Políticas Públicas  
Um conto cheio de passagens e ritos  
Ritos que afetaram e transformaram as suas vidas

Te conto, um conto que jovens Emtianos me contaram  
Conto que já não é mais o meu conto, mas um conto  
Um conto que se transforma em denúncia e anúncio  
O anúncio dos sonhos acalentados por tantos jovens  
jovens silenciados, invisibilizados, sem rosto e sem história  
E avante, à espera de outros contos...  
(Arlene Aparecida de Arruda).

## 5 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CAMPO DE ESTUDO

As bases teóricas deste estudo possibilitaram uma reflexão em torno de escolhas consideradas importantes para a tese. A temática foi estruturada, inicialmente, pela apresentação dos pressupostos da relação com o saber, pois “Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo” (Charlot, 2000, p. 60). Essa apropriação ocorre de diferentes formas e está atrelada aos movimentos vividos pelos sujeitos, e, no processo escolar, compreender as diversas maneiras de apropriação do mundo é, sem dúvida, um desafio para a docência. Ressalto que,

São muitas as maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas "coisas" para aprender. A questão do "aprender" é muito mais ampla, pois, do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro, como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo (Charlot, 2000, p. 60).

Assim, Charlot (2000) descreve aspectos interessantes na definição do sujeito do saber, acoplando outras dimensões do ser, e assim mantém com o mundo uma relação alargada. Na mesma direção assegura que não há saber sem relação com o saber. A abordagem refere-se ao saber e as figuras do aprender.

### 5.1 FIGURAS DO APRENDER E FORMAS DE RELAÇÃO COM O SABER

Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano. Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender (Charlot, 2000, p. 65).

A afirmação de Charlot (2000) destaca a importância fundamental da aprendizagem para o ser humano. Ele argumenta que a aprendizagem não se limita apenas à aquisição de conhecimento intelectual ou informações específicas, mas é um processo muito mais amplo e intrínseco da existência humana. Aprender não se resume a acumular fatos ou conteúdo, mas envolve construção de significado,

adaptação às experiências e evolução constante do indivíduo. Nesse sentido, a aquisição de conhecimento é apenas uma das facetas do processo de aprendizagem, que é muito mais abrangente e profundo em sua natureza. Logo, a aprendizagem é um processo amplo e contínuo, que ocorre não apenas na escola, mas também em contextos familiares e sociais. Cada experiência de aprendizado envolve a construção de conhecimento de maneira única, dependendo das circunstâncias.

Na visão de Charlot (2000), as interações com o conhecimento podem ser analisadas em três perspectivas distintas: dimensão epistêmica, dimensão de identidade e dimensão social. O autor argumenta que o ato de aprender vai além do mero acúmulo de conhecimento; implica apreender as várias facetas do saber, que englobam ampla gama de atividades com processos de aprendizagem específicos, não se limitando apenas na aquisição de conteúdo intelectual. Melhor dizendo, aprender envolve a compreensão e incorporação das diversas manifestações do conhecimento, cada uma delas com seus próprios métodos e abordagens de aprendizado. Nesse contexto Charlot (2000) formulou bases teóricas intituladas de figuras do aprender, apresentadas a seguir no mapa mental:

Figura 18 - Figuras do aprender



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Esse mapa mental sugere pensar os processos de aprendizagem visto que aprender é uma maneira pela qual o indivíduo se apropria do mundo que o cerca,

estabelecendo uma conexão intrínseca com o ato de aprender em si, uma relação que se caracteriza como uma dimensão epistêmica. Nesse contexto, Charlot (2000) enfatiza que aprender não é absorção passiva de informações, mas um processo ativo de envolvimento com o conhecimento, uma jornada de exploração das muitas facetas do saber. Portanto, aprender é mais do que uma mera coleta de fatos; é uma jornada de descoberta, uma interação dinâmica com o vasto universo do saber que cerca o ser humano, as quais enriquecem a compreensão e constituição da identidade na medida que intervém no mundo.

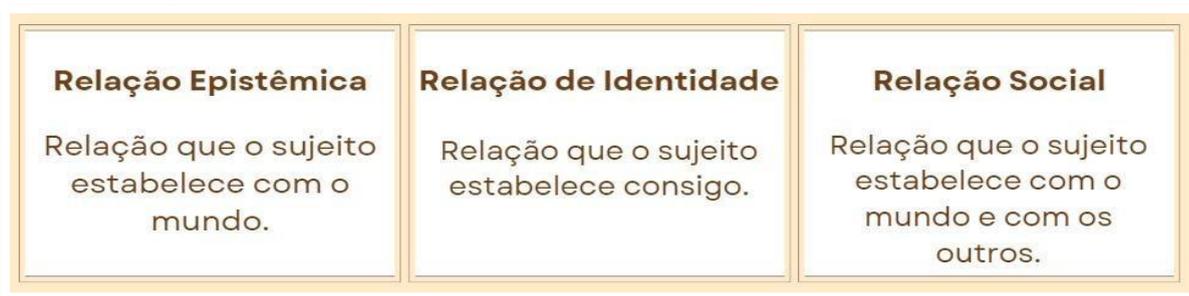
As figuras do aprender apresentam facetas do processo de aprendizagem nas maneiras de estabelecer conexões com o conhecimento. Sob a perspectiva epistêmica, aprender implica apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que podem ser encontrados em livros, instituições escolares e por meio da orientação de docentes. É a busca por compreender e assimilar esses conhecimentos objetivos, preenchendo lacunas em direção à compreensão pelos sujeitos.

Charlot (2000), ao trazer as figuras do aprender, faz um inventário de como as figuras do saber e o aprender apresentam-se e analisa como são confrontados diante da necessidade de aprender, ao se deparar com o mundo presente:

[...] objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão "culturais..."; — objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador);- atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor; — dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa (Charlot, 2000, p. 66).

Diante dos objetos de aprendizagem, ou seja, instrumentos utilizados, o sujeito da aprendizagem aprende de diversas formas, por diversos processos e o grande desafio que se apresenta é que aprender “[...] não é apenas cognitiva e didática. A questão é mais radical: aprender será exercer que tipo de atividade? . Analisar esse ponto é trabalhar a relação o saber enquanto relação epistêmica” (Charlot, 2000, p. 66 - 67). Nesse sentido, a relação com o saber ocorre de três formas:

Figura 19 - Relação (epistêmica - identidade - social) com o saber



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Vale dizer que é preciso compreender que a teoria da relação com o saber estabelece-se nos aspectos da singularidade e da sociabilidade dos sujeitos, e as relações com o mundo e consigo mesmo estão estabelecidas sob uma “[...] dimensão epistêmica, identitária e social – de modo que a educação é, indissociavelmente, humanização, socialização e singularização” (Charlot, 2021, p. 02).

Nessa proposição, os princípios dos fundamentos antropológicos efetivam-se devido a atividades desenvolvidas por gerações anteriores da espécie humana em processos de humanização: “A educação é o processo pelo qual a cria do homem, hominizada, se humaniza ao se apropriar da humanidade que o mundo lhe oferece” (Charlot, 2021, p. 01). Ações e operações podem mobilizar os aprendizes para a pergunta: isso faz sentido?, e recuperar que, no exemplo da “[...] filosofia clássica, que define a essência do homem pela Razão, a mente, o entendimento; em suma, qualquer que seja o nome que lhe é dado, pela faculdade que lhe permite ser um puro sujeito de saber” (Charlot, 2000, p. 61).

Esse sujeito puro do saber, apontado pelo autor, tece o olhar e, ao mesmo tempo, tensiona e combate ideias que priorizam a Razão, pois essas representações não valorizam o cunho epistêmico evidenciados pelos movimentos gerados pelo prazer, corporeidade e emoções que permeiam as atividades da vida humana. O estudante jovem demonstra e vive o seu tempo, às vezes, imersos na timidez, na dúvida, mas, quando são desafiados e ouvidos, apontam caminhos, possibilidades e reorganizam o espaço escolar com o intuito de tornar o ambiente agradável.

A escola, espaço de organização sistematizada, segue determinados ritos e normas, principalmente questões de preenchimento de sistema burocrático. E, em nome do referencial construído como ser responsável pelo conhecimento, na maioria das vezes, os processos de comunicação acabam por:

[...] cortar todos os vínculos do sujeito com o mundo, para conservar apenas um: a relação do sujeito enquanto Razão com o saber enquanto idéia (sic). Não é tão fácil assim, porém, desvelar esse feixe de vínculos que une o sujeito, de múltiplas maneiras, com o mundo e com os outros. Dispensar as paixões e convocar a Razão é uma bela ambição, mas, para isso, a própria Razão não deve ser a máscara com a qual as paixões se escondem. [...] A Razão é uma forma de relação com o mundo que constantemente se reveste de outras formas, que não pertencem ao domínio da Razão: atrás do sujeito de saber, a análise traz à tona as outras dimensões do sujeito (Charlot, 2000, p. 60).

Infelizmente as vivências escolares acabam desvinculando o sujeito do saber de suas outras relações com o mundo, e negam a especificidade humana. O predomínio da Razão não permite que os sujeitos do saber se desenvolvam e imprimam sua autoria, de projetos e situações que envolvam argumentação, verificação, experimentação, demonstração e devolução desses processos de aprendizagem. Essa atividade é uma ação do sujeito sobre ele mesmo, prevalecendo as escolhas entre a Razão e o saber de acordo com as exigências sobre si mesmo. “Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual. Por fim, seria fácil mostrar que essa atividade do sujeito de saber supõe e sugere uma certa relação com a linguagem e o tempo” (Charlot, 2000, p. 60).

Essas aprendizagens relacionam-se com o domínio de determinadas atividades. Nesse sentido, Charlot aborda a questão antropológica em educação, problematizando as práticas pedagógicas e as vivências que negam a humanidade do outro. “Aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade: a barbárie é contagiosa” (Charlot, 2020, p. 14).

O aprender para o autor perpassa os discursos de eficácia e desempenho que podem ser compreendidos como a habilidade de dominar, de maneira apropriada e eficaz, uma atividade específica. Nessa relação de conhecimento, há um 'Eu' que engloba o corpo, percepções e uma série de ações, envolvendo-se com o mundo e com a situação em questão (Charlot, 2000). Em outras palavras, a aprendizagem está incorporada no próprio corpo e não se limita à aquisição de informações. Por exemplo, aprender a ler não se resume ao ato de compreender regras e conceitos sobre a leitura; ler com fluência requer a prática de leitura de mundo, letramento, em diversas atividades, desde as mais simples até as mais elaboradas.

Diante dessa abordagem, Charlot (2000) apresenta uma análise que aprender nem sempre tem o mesmo sentido para docentes e estudantes e, às vezes, ocorrem mal-entendidos, mesmo com a preparação profissional, conforme um exemplo salientado pelo autor:

[...] ao interrogar uma criança de sete anos de idade, que repetia a segunda série, e lhe perguntar que fazia, quando não conseguia ler uma palavra, recebeu esta resposta: "se eu não sei ler uma palavra, leio outra". A resposta é lógica, ao menos, na lógica desse aluno que, como muitos outros, mantém uma relação binária com o saber: só se pode aprender o que já se sabe; quando não se sabe, não se pode aprender. De maneira mais geral, muitos alunos instalam-se em uma figura do aprender que não é pertinente para aquisição de saber [...] (Charlot, 2000, p. 66).

Nessa abordagem, muitos estudantes jovens têm uma visão binária da aprendizagem, acreditando que só podem aprender o que já conhecem. Essa perspectiva pode prejudicar seu desempenho na escola, já que a aprendizagem frequentemente envolve a aquisição de novos conhecimentos, saindo do desconhecido para o conhecido. É importante que adotem uma abordagem mais flexível e aberta à aprendizagem para terem êxito na aprendizagem.

Além disso, a aprendizagem envolve a aquisição de domínio em relação à intersubjetividade, seja em relação a si mesmo ou aos outros, em um processo mútuo em exercício de influência e interação. "Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo" (Charlot, 2000, p. 70). A aprendizagem concretiza-se em contextos práticos e no uso efetivo, ou seja, por meio das ações demonstradas pelo sujeito. Nessa perspectiva, a relação com o conhecimento implica uma ligação de identidade que leva em consideração a história do indivíduo, experiências e interações consigo mesmo e com os outros, incluindo as possíveis conexões que podem existir.

Nessa direção, "Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor" (Charlot, 2000, p. 72). A dimensão relacional é parte integrante da identidade do sujeito, a relação com o conhecimento se forma de maneira interligada com os processos epistêmicos, identitários e sociais, levando em consideração as experiências únicas e sociais dos indivíduos, não se limitando apenas às suas posições. As questões epistêmicas e de identidade são articuladas (Charlot, 2000).

Figura 20 - Relação com o saber



Fonte: (Charlot, 2000; Charlot, 2020, p. 303). Adaptado pela autora, 2023.

A aprendizagem ocorre ao estabelecer relações com o saber que são desencadeadas na relação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo, sob uma postura humanizada, de tal maneira que,

Aprender é compartilhar o mundo com outros, em uma relação *social* (é compartilhar o mundo com quem, em quais posições recíprocas?). Aprender é construir-se, querer-se, proteger-se e inventar-se, em uma relação *identitária* (é construir quem?). Portanto, a relação com o aprender - e a relação com o saber, forma particular do aprender - é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, social e identitária (Charlot, 2021, p. 16 – grifos do autor).

Os projetos desencadeados no MCNA têm origem nas problematizações dos estudantes jovens do EMTI, o que é permeado de sentidos e de mobilização, visto que se mobilizar para aprendizagem é exercício, é a colocação dos instrumentos em movimento, “[...] é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo” (Charlot, 2000, p. 55). Recuperando que móbil, nesse sentido, é o movimento interno do sujeito, ou seja, o desejo que o leva para a atividade.

Corroboro a ideia de que a atividade é baseada em um conjunto de ações e operações que se estruturam em torno de um motivo (ou móbil) e de um objetivo (ou meta) (Charlot, 2001). Dito de outra forma, a atividade envolve a realização de ações

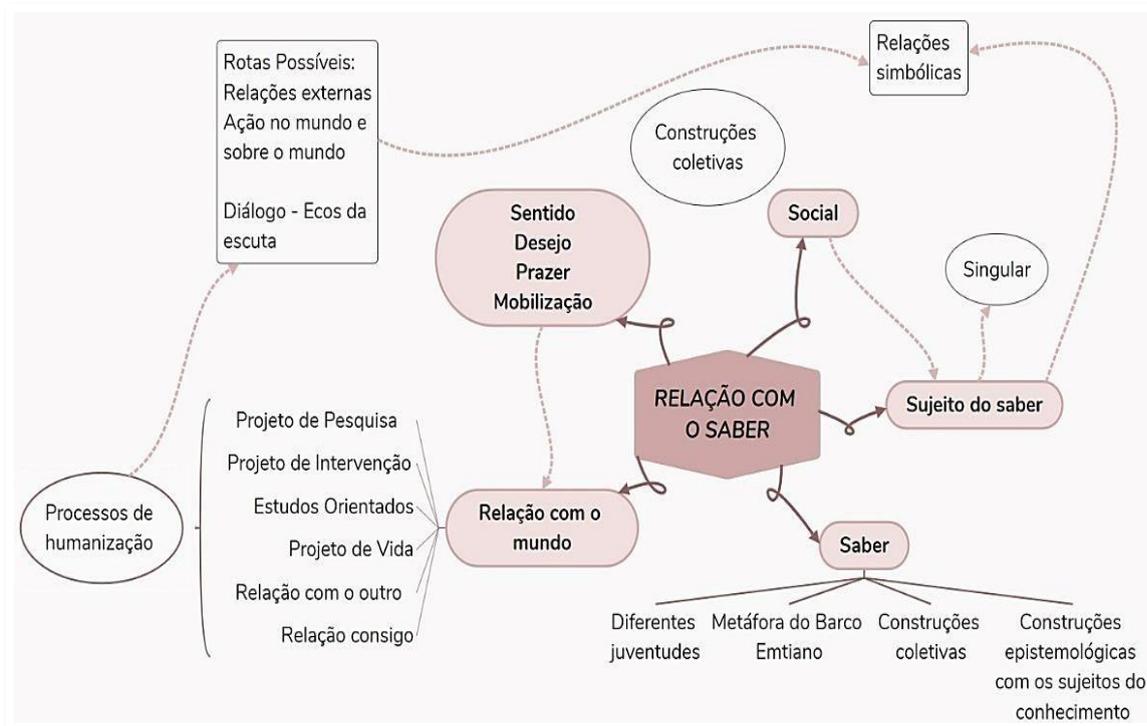
e operações impulsionadas por um motivo específico e direcionadas para alcançar um propósito predefinido. Configurando-se em perguntas:

Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, [...] depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação (Charlot, 2013, p. 143 -144).

O significado de um determinado conhecimento direciona o envolvimento do sujeito em atividades e conhecimento. Por sua vez, a prática dessas atividades conduz para a compreensão e internalização do conhecimento em questão, o que envolve as construções coletivas das diferentes formas de estabelecer o conhecimento. Ocorre diversos movimentos em direção ao saber para que um estudante jovem adquira conhecimento e desenvolva habilidades cognitivas, é essencial que participe ativamente de atividades intelectuais e se envolva intelectualmente. No entanto, esse engajamento intelectual reside na criação de uma situação de aprendizado que tenha significado para o estudante jovem, que seja capaz de gerar satisfação e atender seus desejos. Essa é a primeira condição para que o estudante jovem se aproprie do conhecimento. A segunda condição é que esse envolvimento intelectual efetivamente estimule a realização de atividades intelectuais eficazes (Charlot, 2005).

Após refletir os elementos essenciais que formam a relação com o saber e os princípios que compõem essa teoria, apresento uma integração de conhecimentos que, quando conectados, representam a síntese das relações com o saber e o MCNA.

Figura 21 - Processos evidenciados na relação com o saber



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ressalto que os estudantes jovens podem estabelecer relações e dar sentido no decorrer das atividades/projetos do NA, e ainda, a possibilidade de correlações com a figura do aprender, pois não há saber sem relação com o saber. Portanto, “Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (Charlot, 2000, p. 61). Os relatos dos estudantes jovens alicerçavam essas mobilizações, como também geravam uma interferência na compreensão dos docentes quanto aprendizagens que se consolidavam no cotidiano escolar. A intencionalidade docente instaurava um “[...] tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (Charlot, 2000, p. 61).

Essa dimensão epistêmica não se esgota no inventário das figuras do aprender, mas se evidencia nas atividades do Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO). Impulsiona a dizer que “Aprender, é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um

momento da sua história e em condições de tempos diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (Charlot, 2000, p. 67 – grifos do autor).

Considerando a vivência do estudante jovem, seus caminhos e desafios, seu lugar na escola, importa atentar que “A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende” (Charlot, 2000, p. 67).

As diversas instituições sociais têm atividades específicas, e contribuem para a formação humana, sendo que a escola possui uma função social e configura um espaço de vida “[...] Admitindo-se que as diversas atividades [...] não são regidas pela mesma lógica, a importância dessa questão surge imediatamente: existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender” (Charlot, 2000, p. 67).

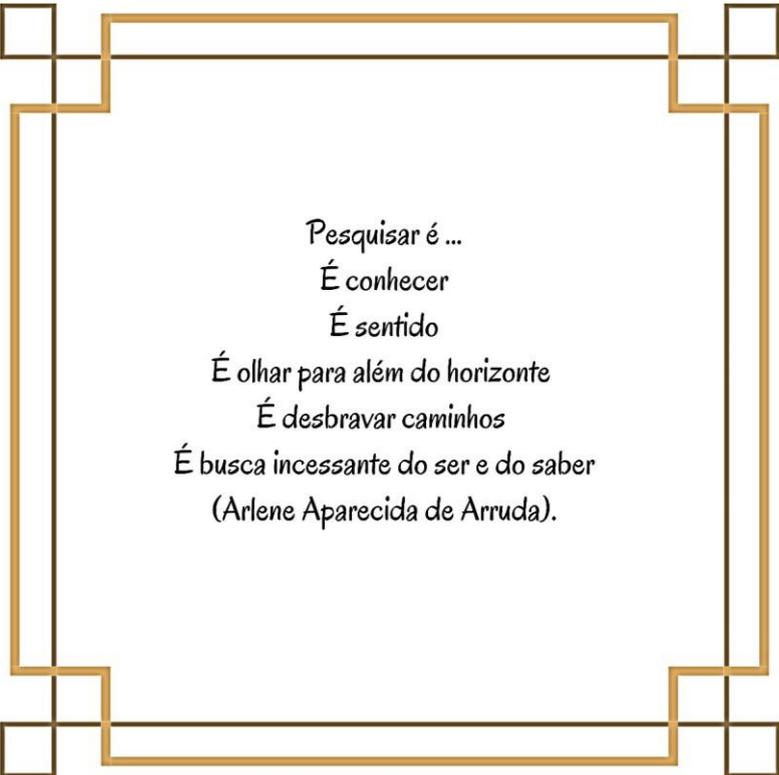
Tendo em conta que a ideia de espaços, no caso do Núcleo Articulador, é a personalização do currículo, dos projetos que permitem conectar conhecimentos das Áreas do Conhecimento aos interesses dos estudantes jovens, experiências, anseios e conhecimentos prévios, funcionam em lógica diferente da turma (divisão em três times); os docentes são orientadores/mediadores dos projetos, aproximações que ocupam espaços da escola e comunidade escolar e, por excelência cooperam na atribuição de sentido:

Uma vez mais, a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber (o professor também, aliás). Por fim, a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (Charlot, 2000, p. 67-68).

As figuras do saber são dimensões do concebido, vivido e percebido, situações que alteram rotas e criam roturas no cotidiano escolar, e assim, importa compreender as “[...] relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo?. Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação *identitária*” (Charlot, 2000, p. 68 – grifos do autor). E, a ideia de relação identitária mobiliza um conjunto de percepções e representações que podem se efetivar nas projeções, a partir do desejo dos estudantes, extrapolando as normas,

seja no Projeto de Vida (PV) ou Projetos de Pesquisa (PP), Intervenção (PI) e nas diferentes atividades que mobilizam o aprender.

Após as reflexões no tocante aos pressupostos teóricos do campo de estudo, é o momento de apresentar os caminhos metodológicos que delinearão esta pesquisa.



Pesquisar é ...  
É conhecer  
É sentido  
É olhar para além do horizonte  
É desbravar caminhos  
É busca incessante do ser e do saber  
(Arlene Aparecida de Arruda).

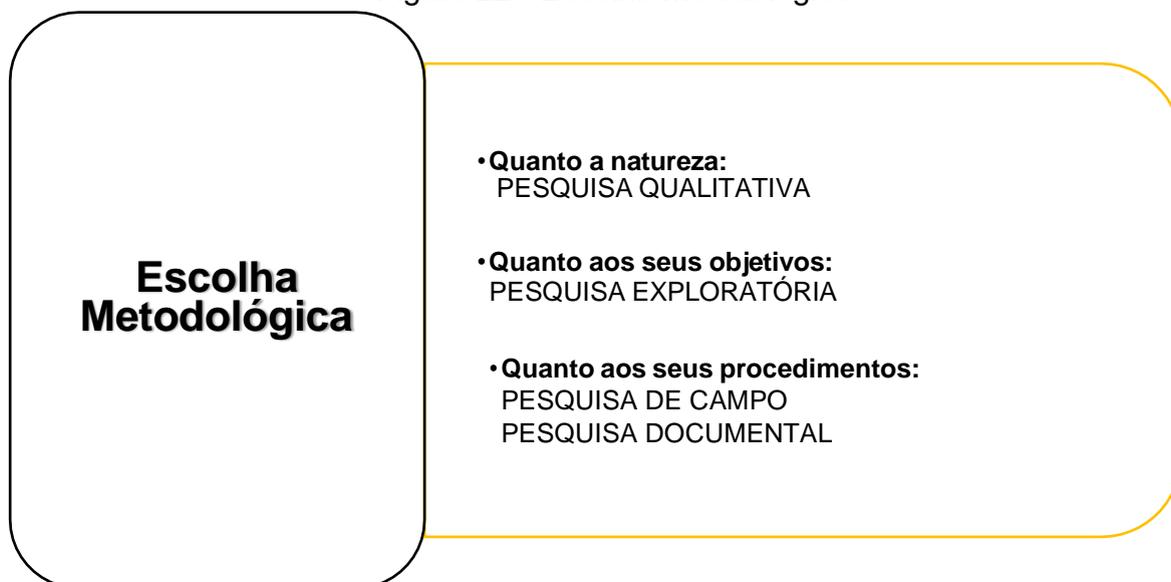
## 6 ROTAS DE NAVEGAÇÃO

Apresento minha pesquisa<sup>40</sup> sob uma perspectiva historiográfica e sociológica alicerçada em análises textuais discursivas vivenciadas no cotidiano do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), especificamente em uma escola da rede estadual de Santa Catarina.

A escolha por essa Unidade Educacional ocorreu por oferecer uma configuração curricular diferenciada no EMTI, por possuir desafios sociopolíticos e culturais, pelas experiências, desde implantação do Ensino Médio, e pelo número de bairros periféricos que atende, sendo essa população o *corpus* desta investigação.

Pautada nesse contexto, e na necessidade de explorar as (im)possibilidades desse lugar, esta investigação criou potencialidade, pois se asseverou de uma escuta sensível e cuidadosa dos sujeitos da pesquisa. Apresento a escolha metodológica desta investigação:

Figura 22 - Escolha metodológica



Fonte: (Oliveira, 2011, p.19). Adaptado pela autora, 2023.

<sup>40</sup> Submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, sob o Nº 5.447.658, além disso, respeitou as orientações da Portaria Normativa Nº 2034/2020, a qual regulamenta a pesquisa acadêmica na rede Estadual de Ensino. Portaria disponível em: <https://dados.sc.gov.br/dataset/670c2dab-cabb-4105-805f-1730b24a85aa/resource/181f240a-38a2-4159-b09b-9163b84bf5cb/download/resolucao-cederural-n-051-de-13.11.2020.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.

A presente pesquisa permitiu maior aproximação na busca das respostas, envolvendo diferentes etapas, e aqui recupero: quanto sua natureza, configurando-se em uma pesquisa qualitativa cuja intenção é refletir acerca do conhecimento, especificamente no que diz respeito ao MCNA. Considerando que uma pesquisa dessa natureza almeja “[...] capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, examinam-se como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (Oliveira, 2011, p. 25).

Quanto aos objetivos, a pesquisa consistiu em exploratória e visou aprofundar a compreensão de um assunto específico, conforme o foco desta tese, e apontou maior proximidade com o tema escolhido, por meio de métodos e critérios, para assim, fornecer informações mais precisas do que foi investigado. Nessa classificação, o processo de pesquisa apresenta um planejamento flexível, o que permite um estudo “[...] do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Prodanov, Freitas, 2012, p. 52).

Quanto à forma de abordagem do problema, baseou-se em uma pesquisa qualitativa, e aqui recorro ao termo qualitativo, pois “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2010, p. 28). Nesse sentido, a abordagem qualitativa envolve imersão profunda na interação com pessoas, fatos e locais que são objetos de estudo. O desafio é o reconhecimento e uma interação próxima e sensível capaz de compreender as nuances em torno das diversas perspectivas e interpretações. Esse processo é possível quando ocorre a busca de significados visíveis e latentes que podem não ser percebidos apenas por meio de métodos quantitativos ou análises superficiais.

A pesquisa qualitativa tem como finalidade “[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Gaskell, 2015, p. 68). Sendo que a abordagem pressupõe apreender e explorar os fenômenos, concentrando-se na compreensão profunda e interpretação dos significados e experiências dos participantes da pesquisa. Importa dizer que “Sejam quais forem os critérios, o objetivo é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social” (Gaskell, 2015, p. 68-69).

Essa captura de informações descritivas e contextuais permitiu uma análise detalhada e interpretação das experiências individuais dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa revelou uma “[...] amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas” (Gaskell, 2015, p. 68-69). Portanto, uma proposta de compreender a realidade do cenário e dos participantes, mergulhando nos significados que o fenômeno apresenta.

A rota desses processos salienta como a experiência social é constituída e adquire significado, uma vez que as pessoas atribuem sentido à sua realidade por meio das interações sociais. Essas interações desempenham um papel crucial no processo de atribuição de significado e de imprevisibilidades, porque “Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

E isso exigiu o aprofundamento das informações para anunciar outras situações constituídas nas dinâmicas das relações sociais; e, para isso foi importante pensar as características da pesquisa qualitativa:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

A trajetória da investigação tomou como procedimentos técnicos a pesquisa de campo e pesquisa documental. E aqui, a pesquisa documental apoia-se em materiais ainda sem tratamento analítico, ou seja, referencio a busca realizada na escola campo nos arquivos digitais e físicos, a sistematização diária da escola, incluindo atas, projetos do MCNA, da Avaliação e Replanejamento (AR) e dos componentes curriculares, composições desta tese.

E, ainda, diante dos procedimentos técnicos, apresento a escolha pela pesquisa de campo “[...] com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos” (Silveira, Córdova, 2009, p. 31). Esta pesquisa de campo

promoveu um encontro direto com os sujeitos da pesquisa, respondentes e também perguntadores de minhas/nossas tantas perguntas. Vale dizer que a seleção dos respondentes implica em utilizar a imaginação social (Gaskell, 2015), e nisso foi possível a valorização da minha subjetividade de pesquisadora, reconhecendo que crenças, valores e experiências podem influenciar no processo de pesquisa e a interpretação dos dados. Portanto, reflexividade e transparência foram elementos essenciais, permitindo a ponderação e o papel da investigação.

Esses princípios destacam a necessidade de uma aproximação cuidadosa e rigorosa, levando em conta a complexidade e diversidade dos fenômenos estudados. Nesse encadeamento, direciono a rota para a elaboração do protocolo metodológico, e, na intenção de tornar o protocolo mais compreensível, atribuí o termo fase para cada etapa responsável pela construção dos dados. A análise dos dados construídos foi orientada por meio da seleção de determinados ecos. Ao longo do percurso, cada procedimento adotado recebeu a designação de instrumento.

Quadro 12 - Fases da construção dos dados

FASE	FONTES/INSTRUMENTO	ANÁLISE
<b>Fase 1:</b> Sobrevoos na escola campo – Estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPP da escola</li> <li>• Livros elaborados pelo programa EMTI</li> <li>• Tópicos de livros construídos pelos estudantes</li> <li>• Atas de reuniões com docentes e estudantes jovens</li> <li>• Fotos das atividades envolvendo os estudantes jovens</li> <li>• Vídeos das atividades envolvendo os estudantes jovens</li> </ul>	Síntese organizada a partir da seleção de elementos relativos ao Programa - Macrocomponente Núcleo Articulador
<b>Sujeitos de pesquisa</b>	Quem são os navegantes?	
<b>Fase 2<sup>41</sup></b> Vozes: Ecos da escuta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos focais com os estudantes jovens da 2ª e 3ª série.</li> <li>• Entrevista Narrativa com os estudantes jovens da 2ª e 3ª série;</li> <li>• Entrevista Narrativa com os egressos das turmas de 2020 e 2021.</li> </ul>	Análise Textual Discursiva

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Cada uma das fases foi minuciosamente delineada com o intuito de investigar de maneira contínua o cenário, embasada na postura orientada pela sociologia do

41

- A escola não possuía a 1ª série devido à implantação do Novo Ensino Médio - NEM.
- Não foi possível realizar os Grupos Focais com as duas turmas egressas devido à falta de disponibilidade de dias e horários dos jovens. Ambas as situações serão abordadas no decorrer das seções.

cotidiano. Nessa perspectiva, “O verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica” (Pais, 1993, p. 111). Nessa direção, a sociologia do cotidiano investiga as práticas sociais que ocorrem regularmente e que, muitas vezes, são desvalorizadas e consideradas sem importância.

A metáfora de uma película sugere que, assim como uma fotografia revela detalhes que podem não ser imediatamente perceptíveis a olho nu, a sociologia do cotidiano desvenda camadas subjacentes e significados ocultos presentes nas ações e interações cotidianas. A ideia é que, ao analisar as atividades do dia a dia do MCNA, seja possível perceber em detalhes e com maior profundidade as dinâmicas sociais que o envolvem, tanto em sua complexidade quanto em sua riqueza.

Recorro, aqui, a entrevista de José Machado Pais, quando o explicita que a sociologia da vida cotidiana não se concretiza apenas na confirmação ou inferição de hipóteses levantadas inicialmente pela pesquisa, mas principalmente pelo que pulsa na vida cotidiana, fonte de perguntas desde que o pesquisador saiba perguntar: “É no caudal dessas interrogações, ou de enigmas por desvendar, que as hipóteses de investigação vão emergindo, muitas delas com o desenrolar da própria pesquisa” (Stecanela; Ramos, 2023, p. 11).

Então, diante perguntas e enigmas a serem desvendados, tenho como estratégias de observação do cotidiano as narrativas dos estudantes jovens como matéria prima, especialmente pautada em apreender “o cotidiano como uma rota de conhecimento. Quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social. [...] o cotidiano é o laço que nos permite ‘levantar caça’ no real social, dando nós de inteligibilidade ao social” (Pais, 1993, p. 111).

Descrevo, em seguida, as fases de construção dos dados e as abordagens utilizadas para o tratamento deles, neste percurso investigativo.

## 6.1 FASE 1: SOBREVIVO NA ESCOLA CAMPO – ESTUDO

Nessa perspectiva de investigação, o cenário da pesquisa foi a Escola de Educação Básica Visconde de Cairu, no município de Lages/SC<sup>42</sup>, a qual iniciou suas atividades em 15 de fevereiro de 1962, nas proximidades do Clube Caça e Tiro, no Bairro Morro Grande, como Grupo Escolar, sob o Decreto n.º 40.105/07/63. Com o objetivo de desenvolver o ensino e a aprendizagem de 1ª a 4ª série para as crianças da comunidade (PPP, 2021).

Nesta escola fiz a delimitação do campo de pesquisa, optando pelo estudo sobre o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral. Esses processos reverberam na escuta sensível, legitimação da voz das pessoas e valorização das diferentes formas de agir e de intervir no mundo.

Analisar o Programa EMTI significou adentrar no universo juvenil, pois os problemas que emergiram no contexto escolar, principalmente na sala de aula, “[...] só podem ser compreendidos no contexto em que ocorrem e são permeados por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (Gatti; André, 2013, p. 30). A compreensão dessa configuração escolar e composição do *corpus* da pesquisa teve como participação os estudantes jovens do Ensino Médio em Tempo Integral, entre cursistas e egressos, perfazendo um total de 31 estudantes, sendo que a construção dos dados foi desenvolvida em duas dimensões: Grupos Focais (GF) e Entrevistas Narrativas (EN).

A partir desse universo foi possível entrelaçar discussões e reflexões, construindo metatextos<sup>43</sup> a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) realizada no material produzido durante a investigação. A perspectiva teórico-metodológica, adotada na tese, foi fecunda para a análise da juventude e consistiu em um olhar mais abrangente acerca da maneira de apreender os modos de agir dos estudantes jovens

---

<sup>42</sup> A qual, no decorrer do texto tem sido referenciada como **escola campo da pesquisa**.

<sup>43</sup> Cito: “Na medida em que as categorias estão definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um **metatexto**. Nesse movimento, o analista, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo” (Moraes, 2003, p. 201 – grifos meus).

nas tessituras da vida cotidiana, no exercício social onde ocorrem continuidades/descontinuidades.

O olhar sociológico reivindicou um outro modo de ver. O olhar comum evita a miséria que o rodeia, até para se precaver de qualquer sentimento de culpabilidade, pois “[...] não há compreensão sem se olhar de frente o que normalmente se olha de lado” (Pais, 2003, p. 42-43). Esse modo de olhar remete ao compromisso, denúncia, desocultação e desvendamento, os quais são verdadeiros emaranhados, repletos de perguntas, entrevistas e análises sociológicas.

Vejo a escola como potência para reverberar várias reflexões que apoiaram a pesquisa e para isso me apoio no poema intitulado: “Escola lugar de...” para apresentar o contexto da pesquisa.

**Escola lugar de...**

De possibilidade

De imaginação

De aprendizagem

De construção/desconstrução

De encontro e desencontro

De partilhas

De lembranças

De saudades

De humanização e de mobilização de sonhos

(Arlene Aparecida de Arruda).

A escola campo desta pesquisa pertence à 26ª Coordenadoria Regional de Educação (26ª CRE), município de Lages/SC. A Regional atende 12 municípios e 44 escolas, tendo uma abrangência territorial significativa e desafiadora. Apresento figura ilustrativa desse alcance:

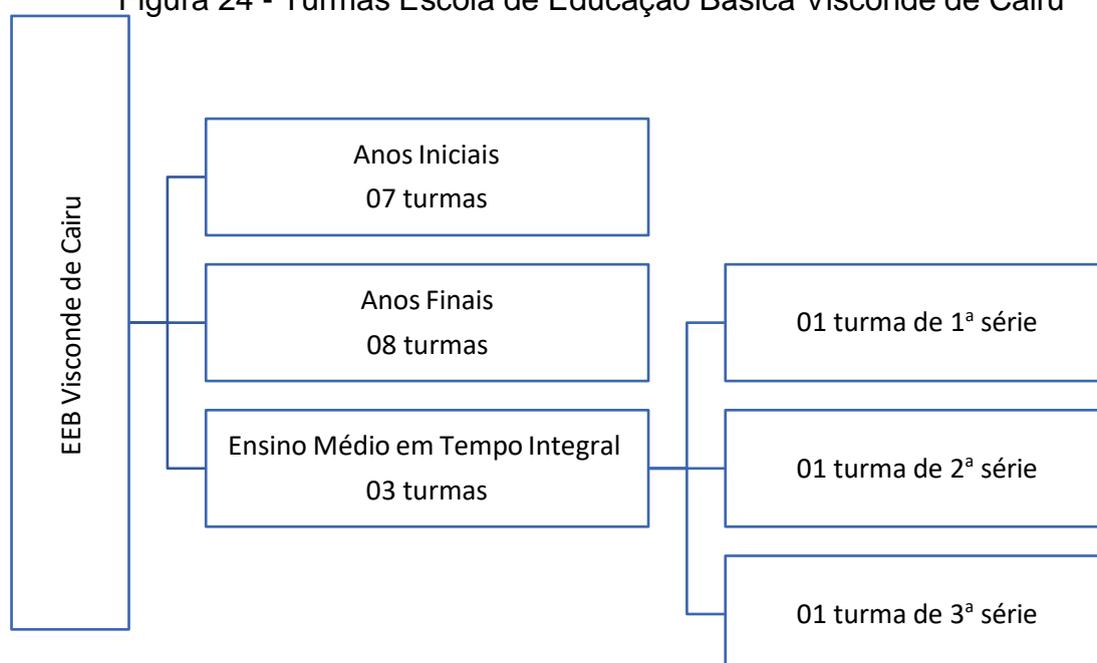
Figura 23 - Abrangência municípios e escolas da 26ª CRE/SC



Fonte: Edna de Lourdes Madalena de Oliveira Woehl<sup>44</sup>, Lages (2017).

A pesquisa foi realizada na Escola de Educação Básica Visconde de Cairu, a qual atende estudantes de quatorze bairros, sendo:

Figura 24 - Turmas Escola de Educação Básica Visconde de Cairu



Fonte: (PPP, 2021). Adaptado pela autora.

<sup>44</sup> Edna de Lourdes Madalena de Oliveira Woehl, com a função de multiplicadora do Núcleo de Tecnologia do município de Lages/SC, criou a imagem.

Possui uma área de 8.575 m<sup>2</sup>, sendo 1.600,32m<sup>2</sup> de área construída e 6 974,68m<sup>2</sup> de área livre. No quadro abaixo, apresento a disponibilidade física:

Quadro 13 - Disponibilidade física EEB Visconde de Cairu

DISPONIBILIDADE	ESPAÇOS
01	Sala de convivência
16	Salas de aula
01	Pátio coberto
01	Sala para materiais de Educação Física
01	Sala para Artes
01	Sala para instrumentos e materiais da fanfarra
01	Sala para a supervisão escolar
01	Sala para suporte pedagógico
01	Sala para secretaria com depósito de materiais anexo
01	Sala para administração escolar
01	Sala para a equipe pedagógica
01	Sala para direção
01	Biblioteca
01	Laboratório de Informática
01	Laboratório de Biologia
01	Laboratório Maker
01	Ateliê
01	Laboratório de Química/Física
01	Horta escolar com cisterna
01	Cozinha com dispensa para acondicionamento da merenda escolar e refeitório
01	Sala de docentes com quatro banheiros para docentes e funcionários
04	Banheiros para estudantes, destes 2 (dois) com nove divisórias, sendo dois reservados para sujeitos com deficiência
01	Rampa de acesso às salas de aula
01	Pátio coberto
01	Arena multiuso
01	Quadra descoberta
05	Acessos de entrada/saída

Fonte: (PPP, 2021). Adaptado pela autora, 2023.

No ano de 2017, a escola aderiu ao Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o qual possui, como já mencionado, dois Macrocomponentes Curriculares: Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador, sendo este último o objeto de pesquisa. Ao implantar essa matriz curricular na escola, o cotidiano escolar sofreu mudanças significativas no planejamento e no desenvolvimento das aulas.

Atentando para o papel da escola, as práticas pedagógicas são materializadas em um processo dinâmico e intencional para promover a formação humana. Nessa perspectiva, propõe-se a desenvolver a Educação Integral, a saber que a comunidade escolar enfrenta desafios sociais, políticos e culturais. Conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: “[...] 40% dos pais possuem Ensino Fundamental, 50% Ensino Médio e 10% Ensino Superior; 40,4% recebem Bolsa-família [...]” (PPP, 2021, p. 07).

Diante os desafios que se apresentaram, a comunidade escolar, a equipe gestora e os docentes consideraram o papel da escola como um dos caminhos possíveis de reversibilidade dos processos de desumanização e de exclusão social que atinge os estudantes jovens, com vistas na promoção da participação efetiva estudantil e familiar “[...] é papel da escola promover a participação efetiva em torno das ações escolares das classes populares com vistas à redução das desigualdades sociais em prol da vida e de uma sociedade democrática de direito” (PPP, 2021, p. 08).

Ressalto que, no estudo do Plano de Contingência Escolar (PlanCon)<sup>45</sup>, destacaram-se algumas características da escola campo relevantes para identificar os sujeitos desta pesquisa:

Grande número de famílias de baixa renda pertencentes à comunidade escolar, com pouco ou nada de acesso aos materiais de higiene pessoal, bem como aos EPIs necessários à prevenção da Covid-19; Sabe-se que os estudantes dispõem de poucas peças de vestuário para troca diária e também enfrentam problemas como falta de luz, de água e de produtos específicos para lavar as roupas; [...] As famílias da comunidade escolar sofrem graves carências alimentares e têm dificuldades em entender as informações, muitas vezes enviam os filhos para escola mesmo estes apresentando: gripe, febre, dores de barriga e dores de cabeça; Muitas crianças e adolescentes não convivem com os pais, mas sim com avós e/ou alguém responsável, entretanto não há um acompanhamento escolar contínuo, faltando até mesmo um contato telefônico para comunicação com a escola; Parte dos estudantes precisam trabalhar para apoiar na subsistência familiar, restando pouco tempo para dedicar-se às atividades escolares; Alguns dos estudantes não disponibilizam de telefone, nem de internet para contato com pais ou com profissionais da escola [...] (PPP, 2021, p. 06).

---

<sup>45</sup> “O PlanCon em Santa Catarina estipula oito diretrizes de ações operacionais para o retorno das aulas presenciais, incluindo medidas sanitárias, pedagógicas, de transporte, de alimentação, de gestão de pessoas e de informação e comunicação. Ainda descreve metodologias para o treinamento, capacitação e finanças. O plano foi criado pelo Comitê Estratégico de Retorno às Aulas da Secretaria de Estado da Educação, formado por mais de 15 instituições, e pelo Comitê Técnico Científico da Defesa Civil de Santa Catarina”.

Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30782-governo-do-estado-detalha-plano-de-contingencia-para-educacao-a-comunidade-escolar>. Acesso em: 22 mar. 2023.

Esses dados demonstram os desafios que constituem o ser estudante jovem, as demandas que se apresentam diuturnamente no cotidiano escolar devido ao distanciamento social ocorrido durante dois anos de pandemia. O retorno presencial configurou mudanças significativas no seio familiar, entre eles, a perda de familiares pela Covid-19, e a partir desse olhar, vale considerar a “[...] construção de um novo olhar sobre o social, suscitado por novas formas de o questionar, de o problematizar, de o interpretar” (Pais; Ramos e Stecanela, 2023, p. 07).

Nesse cenário, passo a discorrer a escola campo, e sua autorização de funcionamento do Ensino Médio. A referida, em 2010, iniciou a primeira turma de Ensino Médio Regular. O processo mobilizou a comunidade escolar para dar continuidade aos estudos na escola e, principalmente, concluir a última etapa da Educação Básica, aspecto que daria condições para a terminalidade.

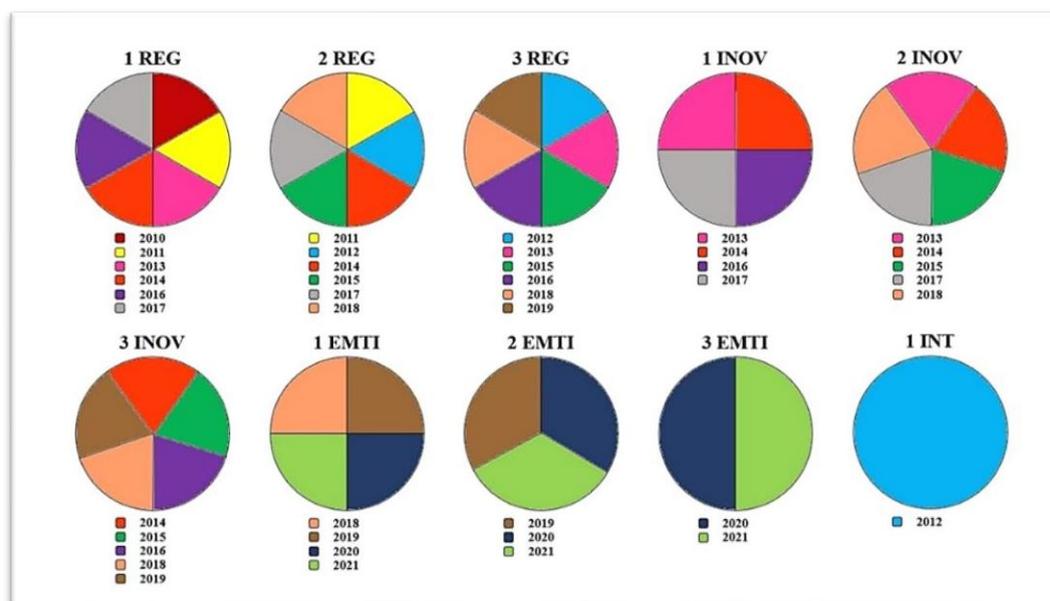
A escola iniciou as atividades em 2012, com o Programa de Ensino Médio Integral (PROEMI) - matriz de três dias com período integral. Em 2013, a matriz curricular foi novamente alterada para o Programa Ensino Médio Inovador - matriz de dois dias com período integral. A escola passou a ter em curso três matrizes curriculares, ou seja, o Ensino Médio Regular, Integral e Inovador. Essas alterações foram produtos de rupturas, descontinuidades causadas pelo reformismo no Brasil. Diante dessa situação, alguns estudantes jovens tiveram que optar pelo ensino regular por ter que trabalhar para subsistência familiar, a escola ofertava o Ensino Médio Regular e o Programa Ensino Médio Inovador concomitantemente, podendo o estudante jovem migrar.

As experiências desenvolvidas foram intensificadas ao longo dos anos por meio de projetos e de atividades de aprendizagem, com base no material Tempo de Aprender do Estado de Santa Catarina (2000)<sup>46</sup>. Sendo assim, a escola conseguiu facultar a continuidade aos programas oferecidos durante a sua vigência, de acordo com os gráficos a seguir:

---

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31883-ensino-fundamental-2>. Acesso em: 22 mai. 2022.

Gráfico 1 - Ensino Médio (todas as turmas ofertadas) EEB Visconde de Cairu



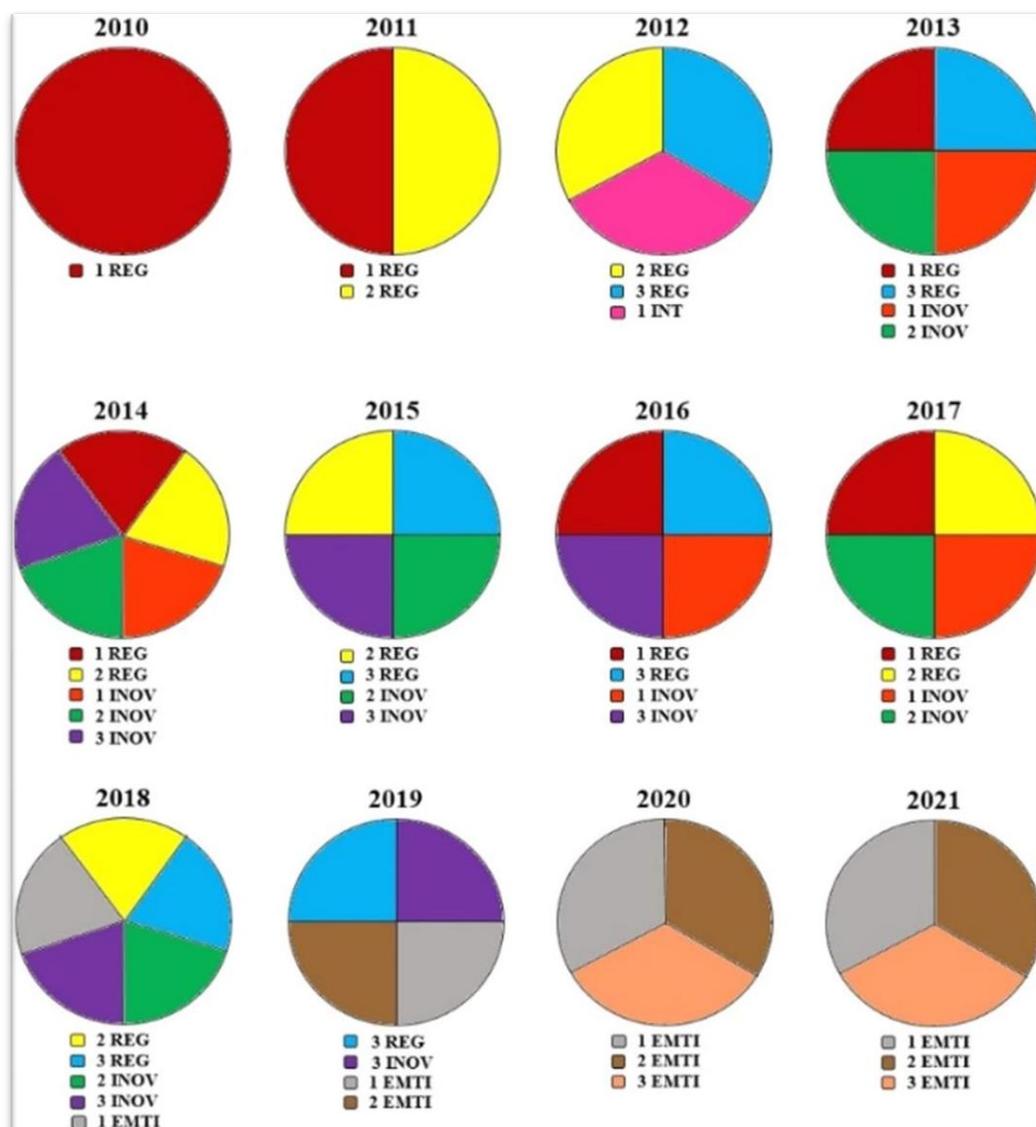
Fonte: (PPP, 2021, p. 28).

Nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, a escola teve 02 turmas de 1ª série de Ensino Médio Regular, mas dessas 08 turmas, apenas 04 concluíram a 3ª série do Ensino Médio Regular. Em 2013, das duas turmas de Ensino Médio Integral, apenas 01 concluiu (em 2014, a matriz é alterada, de três dias para dois). Como a Escola ofertava o Ensino Médio Regular, os estudantes jovens podiam optar por esse. Em 2014, ofertou o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Inovador, e todas as turmas concluíram o Ensino Médio, tanto do Ensino Médio Regular quanto do Inovador.

Em 2018, a instituição abriu turmas de 1ª série no Programa aderido. As turmas já existentes tiveram direito à terminalidade. A comunidade escolar fez essa opção com o intuito de fortalecer práticas pedagógicas emancipadoras e voltadas para a realidade escolar da juventude.

Apresento, a seguir, gráfico e quadro dessa configuração:

Gráfico 2 - Ensino Médio Regular e Programas ofertados - EEB Visconde de Cairu



Fonte: (PPP, 2021, p. 29).

Quadro 14 - Linha do Tempo do Ensino Médio EEB Visconde de Cairu com o Ensino Médio Regular e Programas ofertados

(continua)

ANO	PROGRAMAS
2010	1ª série regular
2011	1ª série regular 2ª série regular
2012	1ª série integral * 2ª série regular 3ª série regular
2013	1ª série regular 1ª série inovador (era integral e passou a ser inovador e mudança de carga horária) * 2ª série inovador* 3ª série regular

Quadro 14 - Linha do Tempo do Ensino Médio EEB Visconde de Cairu com o Ensino Médio Regular e Programas ofertados

(conclusão)

ANO	PROGRAMAS
2014	1ª série regular 1ª série inovador 2ª série regular 2ª série inovador 3ª série inovador
2015	2ª série regular 2ª série inovador 3ª série regular 3ª série inovador
2016	1ª série regular 1ª série inovador 3ª série regular 3ª série inovador
2017	1ª série regular 1ª série inovador 2ª série regular 2ª série inovador
2018	1ª série EMTI 2ª série regular 2ª série inovador 3ª série regular 3ª série inovador
2019	1ª série EMTI 2ª série EMTI 3ª série regular 3ª série inovador
2020	1ª série EMTI 2ª série EMTI 3ª série EMTI
2021	1ª série EMTI 2ª série EMTI 3ª série EMTI
2022	2ª série EMTI 3ª série EMTI 1ª série NEM
2023	3ª série EMTI 2ª série NEM 1ª série NEM (duas turmas)

Fonte: (PPP, 2021). Adaptado pela autora, 2023.

A EEB Visconde de Cairu era reconhecida pelo compromisso dos docentes em atender uma comunidade, que em sua maioria, possuía problemas sociais, dentre eles, a pobreza e a vulnerabilidade social, por esse motivo a referida instituição se inseriu no Programa de Educação Integral do Ensino Médio (EMTI) em 2018.

A implantação do Programa EMTI na escola ocorreu diante desafios implicando na dinâmica interna e externa da escola, reuniões e leituras intensificadas. Nesse momento, a Coordenadora Regional, juntamente com a gestão escolar e os estudantes do 9º ano, decidiram visitar uma escola em Florianópolis/SC, a qual já possuía turmas em curso do EMTI, no intuito de conversarem com estudantes jovens que vivenciavam as experiências relativas ao Programa. O diálogo foi interessante e estimulador entre os sujeitos das duas escolas. A visita gerou expectativas e boa adesão da comunidade escolar, possibilitando uma melhor compreensão do Programa e, assim, se iniciou uma nova etapa de formação docente como também os desafios que geravam a implantação da nova matriz curricular.

Diante das interrupções nos programas e projetos educacionais, que ocorreram em 2019 com o EMTI, a gestão financeira precisou ser assumida pela equipe gestora da escola, docentes e comunidade. No entanto, dados os desafios econômicos enfrentados pelas famílias, a responsabilidade de assumir e direcionar os projetos recaiu sobre a escola.

Então, vale a pergunta: quem são os navegantes desta pesquisa, seus sujeitos? A seguir a tentativa de responder essa pergunta:

### 6.1.1 Sujeitos de pesquisa: quem são os navegantes?

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes jovens do EMTI, tanto os matriculados no ano de 2022 quanto os egressos. Destaco que a pesquisa foi estendida aos estudantes do Programa. As duas turmas — 2ª série e 3ª série — compreendiam um total de trinta estudantes, dos quais vinte e quatro estudantes participaram, e no tocante das turmas egressas, houve a participação de 7 estudantes jovens.

Quadro 15 - Sujeitos cursistas/egressos da pesquisa

SÉRIE/ EGRESSAS/OS	VIGÊNCIA DA TURMA	Nº ESTUDANTES JOVENS
2ª série	2022	12
3ª série	2022	12
Egressos	2020 – concluído	03
Egressos	2021 – concluído	04
<b>TOTAL PARTICIPANTES</b>		<b>31</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os estudantes jovens que aceitaram participar da pesquisa foram esclarecidos quanto etapas e procedimentos, e assinaram os termos. No caso de estudantes menores de idade, os termos foram assinados pelos pais ou responsáveis. Optei por atribuir codinomes aleatórios aos sujeitos dos Grupos Focais e das Entrevistas Narrativas, a fim de valorizar suas perspectivas individuais e preservar a confidencialidade. Lembro que no decurso dos capítulos de análise<sup>47</sup>, apresentarei as narrativas dos estudantes jovens entrelaçadas no texto, acompanhadas pelo codinome de quem as compartilhou.

No propósito de fazer uma caracterização dos navegantes, desta pesquisa, elaborei um levantamento de dados com a sociografia dos sujeitos de pesquisa. Nessa proposição, delimitarei algumas informações que se apoiam na análise da investigação, tais como: idade, sexo, série do EMTI, ou seja, informações dos 31 sujeitos da pesquisa. Apresento quadro e gráficos a seguir:

Quadro 16 - Sujeitos da pesquisa

(continua)

	<b>CODINOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>IDADE</b>	<b>SÉRIE – EGRESSA/O</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b>
<b>1</b>	Paulo	17	Masculino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>2</b>	David	16	Masculino	2 <sup>a</sup>	GF – EM
<b>3</b>	Susana	16	Feminino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>4</b>	Marta	17	Feminino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>5</b>	Vilson	16	Masculino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>6</b>	Mariana	16	Feminino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>7</b>	Mateus	18	Masculino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>8</b>	Abel	17	Masculino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>9</b>	Sandra	16	Feminino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>10</b>	Renata	17	Feminino	2 <sup>a</sup>	GF - EN
<b>11</b>	Márcio	17	Masculino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>12</b>	Carlos	16	Masculino	2 <sup>a</sup>	GF
<b>13</b>	Ariane	18	Feminino	3 <sup>a</sup>	GF
<b>14</b>	Lilian	17	Feminino	3 <sup>a</sup>	GF

<sup>47</sup> Destaco que, em determinados momentos, as narrativas mais concisas estarão no corpo do texto (com indicação gráfica *itálico*), e em outras ocasiões, enfatizadas por meio de recuo de citação direta, também em *itálico*. A opção justifica-se pela diferenciação normativa de citação de autoria. E, ainda, registro que as transcrições são literais, respeitando aspectos da fala e peculiaridades dos sujeitos de pesquisa.

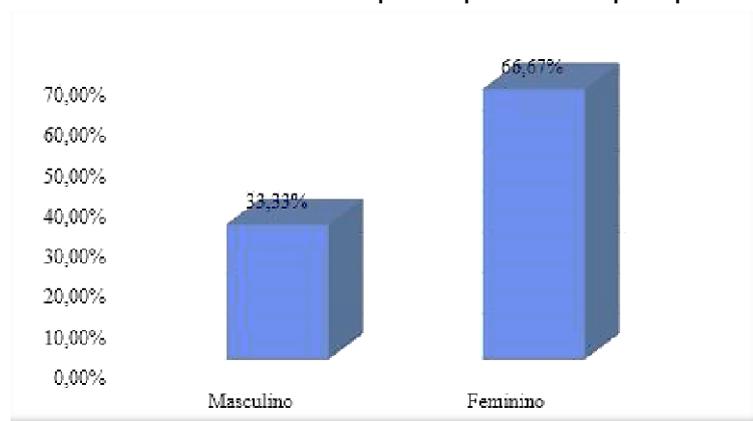
Quadro 16 - Sujeitos da pesquisa

(conclusão)

	CODINOME	IDADE	IDADE	SÉRIE – EGRESSA/O	METODOLOGIA DE PESQUISA
15	Ângelo	17	Masculino	3ª	GF
16	Luís	17	Masculino	3ª	GF
17	Lucas	19	Masculino	3ª	GF
18	Márcia	17	Feminino	3ª	GF
19	Isabel	16	Feminino	3ª	GF
20	Ândrea	17	Feminino	3ª	GF
21	Rosilei	17	Feminino	3ª	GF
22	Cláudio	17	Masculino	3ª	GF
23	Anita	18	Feminino	3ª	EM
24	Alice	18	Feminino	3ª	EM
25	Rosa Maria	19	Feminino	Egressa Turma/2020	EM
26	Carla	19	Feminino	Egressa Turma/2020	EM
27	Lara	18	Feminino	Egressa Turma/2021	EM
28	Miguel	18	Masculino	Egresso Turma/2021	EM
29	Jorge	19	Masculino	Egresso Turma/2020	EM
30	Marcos	18	Masculino	Egresso Turma/2021	EM
31	Silvano	20	Masculino	Egresso Turma/2021	EM

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

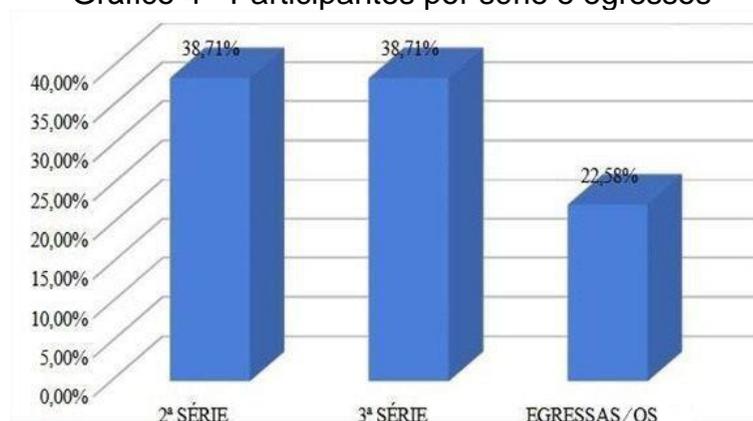
Gráfico 3 - Gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Há uma equivalência na participação entre jovens do sexo feminino e masculino, pois houve a participação de dezesseis meninas e quinze meninos, totalizando trinta e um sujeitos da pesquisa. Em relação ao número de participantes por série e egressos, percebe-se um número reduzido de egressos, pois descrevo ao longo da pesquisa os desafios que ocorreram para a participação deles. Na 2ª e 3ª série, por outro lado, houve uma participação expressiva de ambas as turmas, pois ainda não exerciam outras atividades além da escolar.

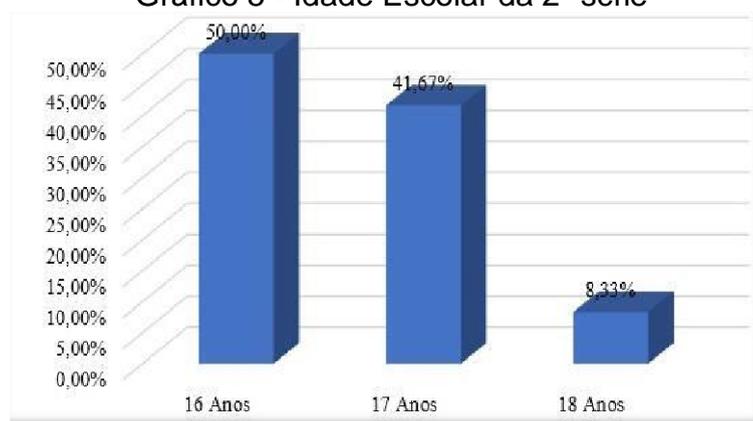
Gráfico 4 - Participantes por série e egressos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

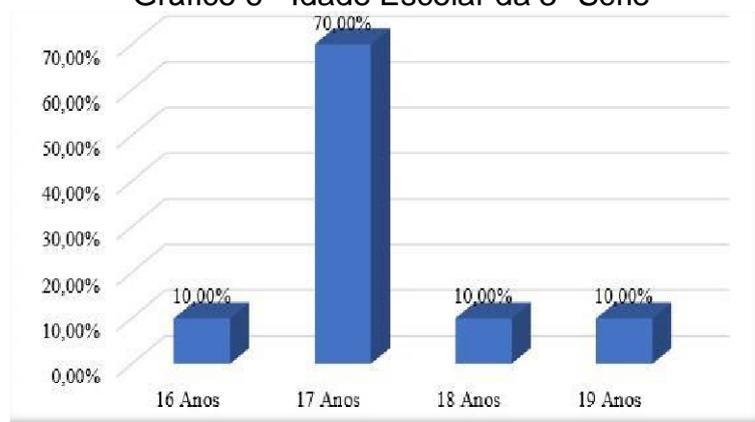
Os gráficos a seguir, são referentes às duas turmas que participaram da pesquisa no ano letivo de 2022.

Gráfico 5 - Idade Escolar da 2ª série



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Gráfico 6 - Idade Escolar da 3ª Série

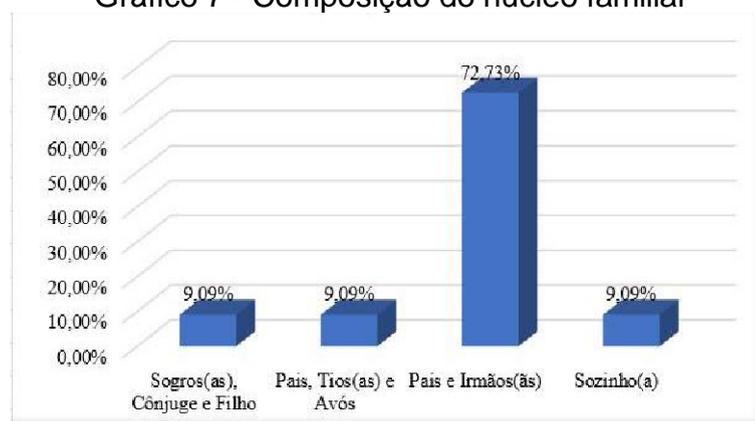


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os referidos gráficos contêm a idade escolar da turma de EMTI da 2ª e 3ª série. Dessas, houve quatro reprovações no Ensino Fundamental, sendo duas na segunda série, uma no quinto ano e uma no sexto ano; já no Ensino Médio ocorreu uma reprovação na primeira série, pois no município de Lages somente duas escolas tinham EMTI. Isso evidencia os desafios enfrentados pelos estudantes jovens ao longo do percurso formativo.

No gráfico abaixo, os dados são dos sujeitos das Entrevistas Narrativas e sua composição do núcleo familiar, na qual dos 11 sujeitos entrevistados, um mora com sogros, esposo e filho; um com pai, tios e avós; um sozinho e os demais, no caso oito, moram com os pais e irmãos.

Gráfico 7 - Composição do núcleo familiar



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os dados revelaram a diversidade de estruturas familiares existentes na sociedade e ressaltaram a importância de compreender e respeitar a variedade de configurações familiares. Cada arranjo familiar tem suas particularidades e pode

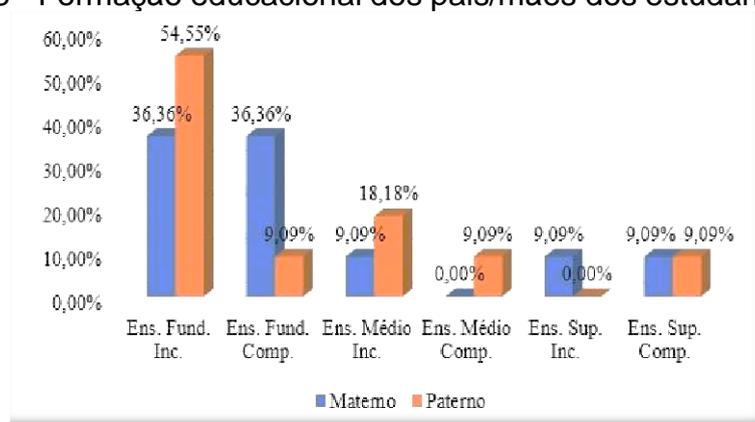
influenciar a vida e o desenvolvimento dos sujeitos de maneiras distintas. Como profissionais e membros da sociedade é fundamental garantir uma abordagem inclusiva e respeitosa em relação às famílias em seus diferentes formatos. Além disso, há o casamento precoce dos estudantes jovens que os desafia a assumir outras responsabilidades, como no caso da 2<sup>a</sup> série (EMTI), tinha um casal com um filho pequeno.

As diferentes configurações familiares e relações sociais, remetem para a reflexão de Melucci (2004), que destaca como as pessoas se conectam em diversos grupos decorrentes da ampliação dos papéis sociais, redes associativas e grupos de referência. Nessa direção, a dinâmica de entrar e sair desses sistemas ocorre com maior frequência e rapidez, dado que os seres humanos são vistos como animais migrantes nos labirintos urbanos, viajantes do planeta e nômades do presente, o que implica uma participação imaginária em uma infinidade de mundos. Na pesquisa que realizei no acervo escolar percebi que os convívios com a comunidade do bairro e as interações estabelecidas sustentam esse movimento.

É interessante notar que, na questão religiosidade, a maioria se identificou como católicos, seguida pelos evangélicos, ateus/ateístas e outros; sendo que dois dos entrevistados relataram não participar de grupo religioso. Essa diversidade de afiliações religiosas reflete a pluralidade de crenças e valores presentes na sociedade atual. A variedade de opções religiosas e a presença de pessoas sem afiliação religiosa destacam a liberdade individual na escolha espiritual e a crescente secularização em alguns grupos. Essa diversidade religiosa faz parte da complexidade contemporânea.

Quanto aos dados de escolarização das mães e dos pais, chamam a atenção para o número de progenitores que não concluíram a Educação Básica, assim como o Ensino Superior. Esses números apontam uma disparidade significativa de natureza socioeconômica, política e cultural. Romper com essa desigualdade é um desafio que requer reflexões e políticas públicas coerentes à realidade escolar, bem como a sua continuidade. Conforme gráfico a seguir:

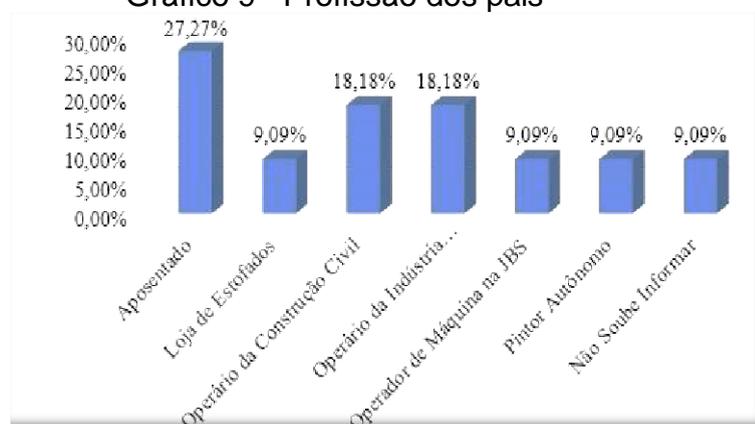
Gráfico 8 - Formação educacional dos pais/mães dos estudantes jovens



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A complexidade que ora se apresenta para a população juvenil é geradora de resistência, principalmente no aspecto de subsistência humana, dada a renda salarial dos responsáveis na família. No referente profissão ou função profissional do pai e da mãe, os estudantes jovens indicaram que a maioria das mães se dedica aos serviços domésticos, enquanto as demais estão envolvidas em artesanato, são diaristas ou trabalham no comércio. Quanto aos pais, a maioria está aposentada, enquanto os demais trabalham na área industrial. Apenas um participante não soube informar a profissão do pai.

Gráfico 9 - Profissão dos pais



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O gráfico a seguir destaca a profissão da mulher como dona de casa, situação importante na formação dos filhos, mas também vinculada aos desafios socioeconômicos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os dados apresentados refletem os desafios sociais e a complexidade das relações de trabalho, bem como o compromisso profissional de uma postura ética e comprometida que vise desafiar e reestruturar os sistemas e arranjos que sustentam as injustiças. Ao mesmo tempo, estimula a reflexão de como a transformação radical pode ser alcançada de maneira reflexiva.

Quanto aos bairros no qual sujeitos residem, todos estão localizados no município de Lages/SC. Alguns estão mais próximos da escola, enquanto outros estão mais distantes. Esse retrato demonstra que a escola tem uma comunidade diversificada e desafia o trabalho pedagógico, pois enfrenta desafios socioeconômicos políticos e culturais, levando a pensar que a globalização: “[...] procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca” (Freire, 2020, p. 125).

Em face dos desafios expostos por Freire (2020), a escola desempenha papel fundamental no exercício de práticas reflexivas e críticas, assumindo um posicionamento político pedagógico, um pertencimento, ou seja, “Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar [...], sem assombro, em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, **sem politizar não é possível**” (Freire, 2020, p. 57- grifos meus).

Portanto, afirmo a importância de fazer história, politizar, construir cultura e relacionar-se com os outros e o mundo de maneira significativa, cujas ações pedagógicas estão intrínsecas em nossa presença no mundo. O enfrentamento das

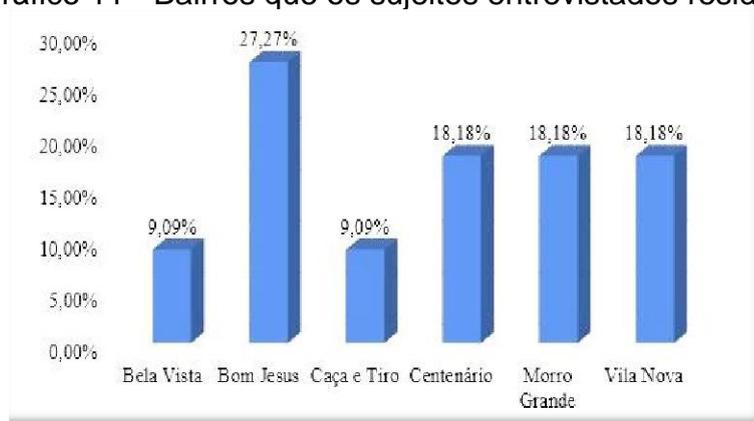
injustiças sociais pode levar para uma compreensão mais profunda da existência, porque estar no mundo não é apenas coexistir, mas é também criar, influenciar e participar da construção da história, cultura e transformação social.

Em meio ao desmoronamento dos muros das instituições clássicas de socialização, fenômeno do nosso tempo que tem consequências mais radicais em espaços sociais menos privilegiados, os jovens da periferia desafiam o uso das lentes interpretativas para a compreensão da forma como reinventam seus modos de ser jovem através de processos de socialização informais, ou seja, através de suas sociabilidades (Stecanela, 2010, p. 14).

Esses aspectos reverberam mudanças nas práticas pedagógicas, pois na era de instituições tradicionais de socialização em declínio, especialmente visível em comunidades menos favorecidas, jovens das periferias desafiam as abordagens convencionais ao reinventar suas identidades juvenis. Isso ocorre por meio de processos informais de interação social, ou seja, por meio de suas próprias formas de sociabilidade. Nos diálogos com estudantes jovens, eles discutem esses movimentos que refletem os desafios de suas comunidades.

O gráfico a seguir compila os bairros de moradia dos sujeitos da pesquisa:

Gráfico 11 - Bairros que os sujeitos entrevistados residem



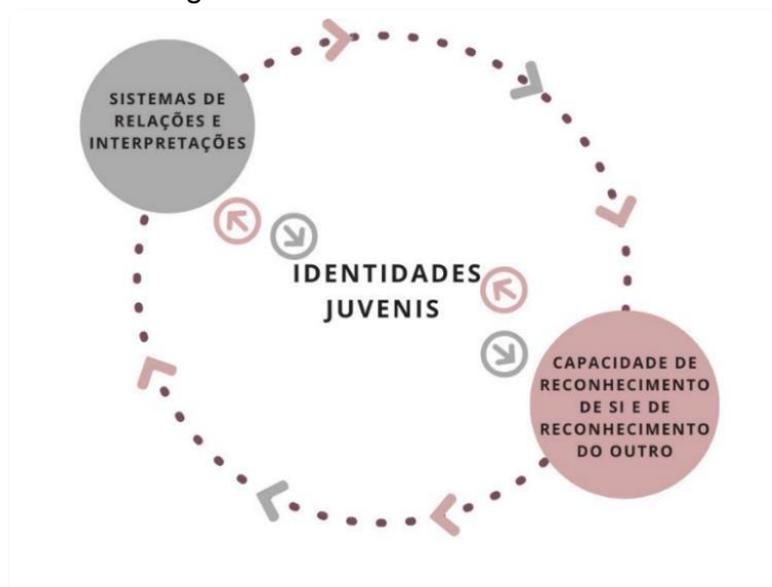
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quanto ao tempo que estudam na escola, todos estudam há mais de três anos, situação que envolve o conhecimento dos estudantes e o MCNA, bem como as práticas pedagógicas que acolhem as diferentes juventudes. No que se refere ações do NA, ancoro-me nas reflexões de que “Os projetos permitem aos jovens colocarem sua vida no espelho e, com a imagem refletida, se mobilizam, fazem escolhas e revolucionam a própria vida, nem que seja no imaginário, na subjetividade e na

abstração dos projetos de futuro que estabelecem” (Stecanela, 2010, p. 113). Esse movimento, evidenciado nos Projetos de Intervenção (PI) e aludido nos depoimentos juvenis, assinalam a possibilidade de construir pontos de referência e de tensionamento às problematizações iniciais da pesquisa.

Vale, portanto, considerar as identidades juvenis, seus modos de viver realidades tão distintas e ao mesmo tempo tão próximas, especialmente quanto relações e representatividades. Acredito que seja possível essa compreensão a partir de se compreender: “[...] um sistema de relações e representações que compreendem tanto a capacidade de nos reconhecermos, como a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros” (Stecanela, 2010, p. 122). A vida humana é constituída pelas relações que se estabelecem ao longo da vida. Essa capacidade de reconhecer os resultados das ações e interações são denominadas de capacidade de reflexão sobre o eu, vinculada ao reconhecimento recíproco entre os sujeitos e os outros (Melucci, 2004). Isso, gera uma abertura conflituosa na definição dada pelo próprio sujeito em relação ao reconhecimento de si. Conforme imagem a seguir:

Figura 25 - As Identidades Juvenis



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Essas representações são desencadeadoras de significados e de sentidos à experiência da constituição do ser, de tal modo que “As relações e as representações são duas dimensões que caracterizam uma polaridade entre ‘autorreconhecimento’ e ‘heterorreconhecimento’” (Stecanela, 2010, p. 122). Essa relação do sujeito consigo

mesmo estabelece novas dinâmicas sociais e do estabelecimento dos tempos que se apresentam nesses processos. Consequentemente,

Vemos hoje nossa identidade como um produto de uma ação consciente e resultado da autorreflexão, mais do que como um dado ou uma herança. Somos nós que construímos nossa consistência e reconhecemo-nos dentro dos limites impostos pelo ambiente e pelas relações sociais (Melucci, 2004, p. 47).

Essa percepção de si, nos processos de identificação referenciados pelo autor permite o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento e, para Stecanela (2010) a identidade estrutura-se na tensão desses dois polos e na busca do equilíbrio entre essas dimensões, como também exige a “[...] compreensão das formas como as identidades juvenis são construídas no entrelaçamento entre as temporalidades e as espacialidades do cotidiano” (Stecanela, 2010, p. 123).

São inúmeros os modos de ser jovem e, nesse sentido Pais (2003) aborda o desafio de olhar a juventude em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade e na diversidade. Assim, o viver a juventude incide em movimentos diferenciados, não mais sob uma perspectiva de um grupo homogêneo e que relaciona a idade, mas por efeito de processos plurais e dinâmicos, os quais compõem as narrativas dos estudantes jovens presentes nesta pesquisa.

Após os dados sociográficos, apresento o que denominei fase 2 – vozes ecos da escuta:

## 6.2 FASE 2 - VOZES: ECOS DA ESCUTA

O cotidiano, como suporte metodológico, traz o conhecimento, as situações de interação, o inusitado e, “Como alavanca metodológica do conhecimento, a novidade reside na construção de um novo olhar [...] suscitado por novas formas de o questionar, de o problematizar, de o interpretar” (Stecanela; Ramos, 2023, p. 07). Nesse sentido o cotidiano tem relevância sociológica que não tinha anteriormente.

A beleza e a possibilidade da pesquisa acentua-se na valorização dos pequenos detalhes, na interação e na instantaneidade da vida cotidiana, a qual se mostra para o

[...] imprevisível, à aventura, à dissidência, à aspiração e à concretização de desejos. A minha proposta, de natureza teórica e metodológica, busca o inesperado e a turbulência na aparente mesmidade, procura o excepcional no banal, a mudança no repetitivo, a rotura na rotina. Nesse novo paradigma do conhecimento, a própria mudança social deixa de ser teorizada a partir de proposições de validade genérica para ser questionada através do circunstancial e do conjuntural (Pais, 2023, p. 07).

Esse movimento gera uma necessidade de retomada do olhar aos pequenos detalhes, no mergulhar com profundidade nas narrativas, nos silêncios, pois o “que busco são sempre excedentes de significação no aparentemente insignificante” (PAIS, 2023, p. 09). A partir desse olhar, dessa escuta sensível, os sons são descritos nas experiências da vida e são evidenciadas “nas cores, nos cheiros, nos sabores, nos sons e nos silêncios; nos ciúmes e nas paixões; nos amores e desamores; nos ódios e nas compaixões; na sucessão das efervescências e epifanias da vida” (Pais, 2023, p. 11). Imbuída desse processo apresento a realização dos Grupos Focais.

### **6.2.1 Grupos focais**

A opção pelos Grupos Focais, como um dos instrumentos de construção dos dados, teve o intuito de escutar e registrar as narrativas dos sujeitos que vivenciaram as experiências do Programa EMTI e, principalmente, no MCNA. Nessa direção, os Grupos Focais são

[...] uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (Neto; Moreira; Sucena, 2002, p. 05).

Ressalto essa escolha metodológica por acreditar que seja “[...] uma atividade coletiva, dirigida por um moderador ou facilitador que mantém os participantes ‘focados’ em uma discussão que foi cuidadosamente planejada e que permite explorar um conjunto específico de questões” (Bisol, 2012, p. 723). Ou seja, permite a sistematização e o aprofundamento teórico do tema, bem como dinamiza a pesquisa.

Dessa forma, as narrativas foram consideradas como “[...] matéria-prima do conhecimento sociológico, desvendando o mundo de significações que as pessoas experimentam e compartilham, buscando mediações [...]” (Pais, 2003, p. 38). Assim sendo, os Grupos Focais permitiram que os estudantes jovens, como sujeitos da

experiência no EMTI e no MCNA, ao serem provocados, se sentissem acolhidos e engajados em um diálogo significativo. As interações foram estimuladas durante as reflexões das temáticas, as quais foram muito além da mera manifestação de opiniões, elas envolveram uma partilha genuína, um aprofundamento e uma transformação na percepção e na visão de mundo dos envolvidos (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

Portanto, narrativas e sentido seguem entrelaçadas, ou seja,

A narrativa constrói pertencas, indica filiações ou, simplesmente, descreve os acontecimentos que nos compõem ou que compomos para ser/acontecer no movimento de espetacularização da vida cotidiana. [...] A narrativa é, portanto, uma construção atravessada por um conjunto de outras narrativas, produzidas desde o interior e o exterior dos sujeitos (Stecanela, 2012, p. 16-17).

Essa composição da narrativa é alimentada em Grupos Focais por possibilitar a exploração dos discursos e validar as práticas vivenciadas. As experiências possuem significações individuais, porém nem sempre abarcarão o coletivo, por isso é importante estabelecer pontos de diálogos nas situações que convergem para ampliar o olhar e a compreensão do cotidiano, para assim descortinar questões presentes no contexto escolar. Emerge um trilhar sociológico pelas rotas do cotidiano que “[...] não obedece a uma lógica de “demonstração”, mas antes a uma lógica de “descoberta”, na qual a realidade social se insinua, conjectura e indicia, através de uma percepção descontínua e saltitada de um olhar que a sociologia do cotidiano exercita no seu vadiar sociológico” (Pais, 2003, p. 17).

As temáticas nucleares configuraram-se um espaço comum aos participantes da pesquisa, o que permitiu um espaço de diálogo e partilha. Os grupos focais foram realizados na própria instituição de ensino, com os sujeitos da pesquisa: estudantes jovens matriculados na escola. Considerando as duas turmas egressas, não foi possível fazer o Grupo Focal diante da indisponibilidade de datas e horários diferenciados para a realização do encontro com os egressos. Contudo, com as duas turmas egressas foi possível fazer a Entrevista Narrativa e, a pedido dos jovens, realizadas na escola, *lócus* da pesquisa. Os Grupos Focais permitiram estabelecer uma conexão mais próxima com as experiências dos estudantes jovens e seus saberes.

Reforço que a análise das narrativas da pesquisa esteve sob forte influência das minhas experiências pessoais como acadêmica e cidadã. Processo revelado no

diálogo entre as ideias teóricas já estabelecidas e aquelas surgidas a partir do próprio material analisado (Stecanela, 2010). Destaco que a categorização dos materiais testemunha a formação da teoria, a qual emerge e se desenvolve a partir de dados analisados, estimulando conexões com outros acadêmicos e permitindo uma compreensão do fenômeno investigado.

Assim sendo, os diálogos ocorreram a partir de dois Grupos Focais<sup>48</sup>, sob as temáticas:

Quadro 17 – Temáticas

<b>TEMÁTICAS</b>	
<b>TEMÁTICA 1:</b>	Percepção sobre o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa/Projeto de Intervenção e Estudos Orientados) no cotidiano escolar do Ensino Médio em Tempo Integral.
<b>TEMÁTICA 2:</b>	Percepção dos jovens sobre seu cotidiano e a relação com o saber na escola e os projetos do MCNA.
<b>TEMÁTICA 3:</b>	Sentidos atribuídos aos Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Sendo que, na TEMÁTICA 1, trataram da percepção do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador — Projeto de Vida (PV), Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de intervenção (PI) e Estudos Orientados (EO) — no cotidiano escolar do Ensino Médio em Tempo Integral. Receberam o seguinte instrumento de pesquisa:

Em 2018, os estudantes da EEB Visconde de Cairu iniciaram o Ensino Médio em Tempo Integral que gerou alterações no cotidiano escolar e no espaço da unidade escolar. A escola mudou a maneira de ensinar e aprender gerando a participação dos estudantes jovens em projetos de pesquisa e de intervenção<sup>49</sup>.

O movimento era sempre a ideia de refletir, ou seja, se havia identificação com o que leram, se lembravam de algum projeto desenvolvido quer seja na área de pesquisa, de intervenção e de vida e se conheciam alguém que tenha vivido uma experiência semelhante.

<sup>48</sup> O roteiro do Grupo Focal foi inspirado Moraes (2019) com originalidade nas imagens de Quino (1993) e dos Cadernos do EMTI.

<sup>49</sup> Elaborado pela autora, 2023.

Na TEMÁTICA 2, o assunto era a percepção dos estudantes jovens de seu cotidiano e a relação com o saber na escola, bem como os projetos do MCNA. Cada jovem estudante recebeu uma tirinha da Mafalda<sup>50</sup> (quatro tirinhas diferentes):

Figura 26 - Tirinhas Mafalda



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

<sup>50</sup> Mafalda foi uma personagem de tira, escrita e desenhada pelo cartunista argentino Quino entre 1964 e 1973. Maiores informações em: <https://mibuenosairesquerido.com/pt/personalidades-argentinas/quino-mafalda/>. Acesso em: 22 jan.2022.

As tirinhas estavam articuladas e relacionadas com o saber do MCNA ou do (des)estímulo à curiosidade remetendo expectativas com relação aos saberes e fazeres cotidianos e escolares. As perguntas norteavam suas vivências (se semelhantes às da Mafalda), como aconteceu, como se sentiu, de que forma reagiu, e como reagiriam se estivessem no lugar da Mafalda.

A TEMÁTICA 3 pontuou os sentidos atribuídos ao EMTI. Os estudantes receberam imagens que constavam no caderno do estudante do EMTI, correspondentes ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA) para perceber os sentidos, a relação com o saber dos jovens com o Projeto de Vida (PV). Também foi refletido o sentido, representação, significado e as relações que estabeleciam entre a imagem e o cotidiano escolar. Ao término, era dada a oportunidade para mencionar se tinham mais algo a dizer.

Considerando as reflexões que emergiram dos Grupos Focais, realizei as Entrevistas Narrativas, em que anuncio a seguir.

### **6.2.2 Entrevista Narrativa**

O estudo das narrativas apresenta reflexões e assumem uma nova importância nos últimos anos, cujo interesse das “[...] narrativas e narratividade tem suas origens na *Poética* de Aristóteles — está relacionada com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais” (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 90 – grifo dos autores). E, na medida que essa nova consciência emergiu, as narrativas amplamente estabeleceram uma abordagem de pesquisa nas ciências sociais, com avanços para além do método de investigação.

Esse interesse crescente é intrínseco ao reconhecimento, cada vez maior, do papel fundamental que as narrativas desempenham na construção e influência dos fenômenos sociais. As narrativas oferecem uma forma rica e contextualizada de construir e analisar os dados, permitindo capturar nuances e complexidades que muitas vezes escapam de abordagens mais tradicionais.

Nesse entendimento, abarca-se debates mais amplos acerca do poder da narrativa na construção de identidades individuais e coletivas, na negociação de significados e na criação de vínculos sociais. Além disso, a compreensão das narrativas como uma forma de conhecimento em si mesma tem se mostrado

fundamental para explorar e elucidar aspectos da experiência humana que não podem ser adequadamente abordados por meio de métodos estritamente quantitativos.

Sendo assim, a entrevista narrativa é considerada “[...] um método de geração de dados [...]” (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 90). Então, acredito que não haja experiência humana que não seja manifestada na forma de narrativa e que são infinitas em sua variedade e encontradas em todos os lugares, compondo os mais distintos sentidos e modos do viver (Jovchelovitch; Bauer, 2015). De tal modo, a narrativa está relacionada ao tempo e aos lugares que as experiências são evidenciadas, então, compreender uma narrativa implica “[...] não apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentido do enredo” (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 93).

A Entrevista Narrativa, cujo nome vem “[...] da palavra latina narrare, relatar, contar uma história” (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 93) estimula e encoraja o entrevistado a contar de si, a considerar seus momentos importantes, sua relação de pertencimento no tempo e no seu contexto social, suas importâncias. Ademais, a Entrevista Narrativa promove um ambiente propício para que os informantes possam compartilhar suas histórias pessoais e sociais, permitindo uma compreensão rica e contextualizada dos fenômenos estudados.

Os cuidados na coleta e geração de dados são fundamentais e exigem compromisso e um olhar abrangente, requerendo o equilíbrio entre a narração e o perguntar. Sendo assim, ao término dos Grupos Focais, fiz o convite aos estudantes jovens que manifestaram interesse em dar continuidade aos diálogos no que concerne o MCNA.

As Entrevistas Narrativas foram realizadas com os estudantes jovens que demonstraram interesse em participar, resultando em dois sujeitos de cada Grupo Focal formado. No caso dos estudantes jovens egressos, entrei em contato para agendar dia e horário que fosse conveniente para eles participarem. As Entrevistas Narrativas foram assim constituídas:

Quadro 18- Constituição das Entrevistas Narrativas

SÉRIE/ EGRESSAS/OS	VIGÊNCIA DA TURMA	Nº ESTUDANTES JOVENS	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO
2ª série	2022	02	01	01
3ª série	2022	02	02	-
Turma Egressa	2020	03	02	01
Turma Egressa	2021	04	01	03
<b>Total de participantes</b>			<b>06</b>	<b>05</b>
			<b>11</b>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A investigação foi desenvolvida em fases que, na verdade, foram pausas que permitiram olhar e refletir cada momento, algumas previamente planejadas e outras construídas conforme se apresentava o cenário. Ancorei-me em três importantes dimensões: o concebido, o vivido e o percebido (Stecanela, 2016); as quais perpassam o cotidiano escolar e imprimiram a partilha e a valorização das experiências e narrativas escolares, individuais, coletivas e sociais. Essas práticas sociais materializaram os sentidos atribuídos pelos sujeitos em seu percurso de vida. De tal modo, a “Análise e interpretação acontecem num diálogo que agrega três dimensões de interlocução: a teoria, a empiria, e os conhecimentos tácitos do pesquisador” (Stecanela, 2009, p. 73).

### 6.2.3 Roteiro da Entrevista Narrativa

Na Entrevista Narrativa, no primeiro momento, foi realizado um levantamento sociográfico com os sujeitos e, logo após, um diálogo e elaboração de perguntas (ao estilo freireano) acerca de saber se o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador ainda fazia sentido e contribuía na vida cotidiana, com a solicitação de que os sujeitos potencializassem suas respostas, ampliando e afirmando seus olhares. Sucederam as seguintes perguntas:

- Conte um pouco sobre o seu cotidiano.
- O que você faz?
- O que curte?

— O que compartilha?

— Quais são os seus principais desafios?

— Quais são os seus sonhos?

— Qual é o seu Projeto de Vida?

— O Macrocomponente Curricular NA contribui, de alguma forma, em alguma dessas suas escolhas, seja na maneira de refletir, de perguntar, de comunicar?

Já em relação às experiências, percepções de aprendizagem e sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador, inseri algumas perguntas somente para a 2ª série. Comecei a falar a respeito do estudante e a escola, para perguntar:

— Você poderia definir, em uma palavra, como você se sente na escola?

— O que o mobiliza aprender na escola?

— Fale um pouco sobre suas expectativas na escola: você encontra na escola aquilo que busca?

— De um modo geral, que nota (entre 0 e 10) você atribui às suas aprendizagens escolares? Poderia explicar sua resposta?

Já para a 2ª série e egressos fiz reflexões quanto aos Projetos de Vida, de Pesquisa, de Intervenção e de Estudos Orientados desenvolvidos na escola em que estudaram:

— Você considera que esses projetos que foram desenvolvidos no decorrer do curso do EMTI ainda fazem sentido para sua vida?

— Eles contribuem para suas experiências pessoais, sociais, por exemplo, na família, no trabalho, na igreja, no grupo de amigos?

— Fale um pouco sobre isso.

— Conte-me um pouco sobre suas vivências e experiências que teve na escola e fora dela.

As perguntas a seguir foram efetivadas somente com a 2ª série:

— Se você pudesse definir uma palavra que expresse o seu envolvimento com os projetos do Núcleo Articulador, qual seria?

— E quanto aos docentes, quais características você procura nos docentes de hoje no NA?

— Em relação ao tempo destinado ao Macrocomponente Curricular NA, o que você sugere para que o Macrocomponente Curricular NA seja aprimorado na sua escola?

No último bloco, as reflexões foram as mesmas com os estudantes jovens da 2ª série e egressos abarcando a trajetória escolar, se tinham reprovado alguma vez, ano e série, e se estudaram sempre em escolas estaduais de Lages, tempo que estudou na escola. E, por último, se gostariam de expressar o que não continha no roteiro.

#### **6.2.4 Sistematização dos Grupos Focais e das Entrevistas Narrativas**

No início dos Grupos Focais e das Entrevistas Narrativas, expliquei aos estudantes jovens e egressos os objetivos da conversa e pedi a autorização para gravá-la, a fim de garantir a fidelidade na posterior transcrição e análise. Obtive o consentimento por meio do preenchimento e assinatura dos formulários de assentimento e consentimento. Solicitei, para os participantes maiores de idade, apenas o último, e todos receberam uma cópia do documento assinado. No caso de menores de idade, também obtive a assinatura dos pais ou responsáveis, que também receberam cópias do documento.

Enfatizei a autonomia dos participantes e, após concordarem, fiz a retomada dos riscos associados à pesquisa. Destaquei a importância da liberdade dos participantes na pesquisa, ressaltando que, se alguém desejasse interromper ou parar a pesquisa, eles deveriam se sentir à vontade para fazê-lo ou continuar, de acordo com seu conforto.

Assinalei, em especial, o papel do observador. E, no início da conversa, enfatizei que, naquele momento, meu papel era exclusivamente de pesquisadora, e que eu assumiria a mediação da pesquisa e do diálogo que ocorreria. Expliquei o papel da observadora, que seria responsável pelo controle do tempo, registro do local, organização da sequência das falas e outros registros do processo.

Na sequência apresentei informações pertinentes do Grupo Focal e, no caso das Entrevistas Narrativas, compartilhando informações relevantes acerca do processo. Após essa discussão preliminar, procedi à utilização de um gravador portátil

para realizar a gravação das interações<sup>51</sup>. Os dois Grupos Focais<sup>52</sup> ocorreram na escola, um na sala de aula e outro na sala de convivência, ambos durante o período vespertino, porém em dias diferentes. Já as Entrevistas Narrativas — todas conduzidas na sala da coordenação pedagógica da EEB Visconde de Cairu, cuja escolha do local foi feita pelos próprios sujeitos da pesquisa — foram realizadas individualmente, envolvendo apenas a pesquisadora e o entrevistado. Três egressos foram entrevistados no mesmo dia, em horários distintos, durante o período matutino, e outros dois egressos foram entrevistados no mesmo dia, também em horários diferentes, mas no período matutino. Posteriormente, mais um estudante egresso foi entrevistado no período vespertino.

As Entrevistas Narrativas foram realizadas nos meses de junho a dezembro de 2022, com 11 sujeitos. Esse período foi ampliado devido aos desafios enfrentados pelos jovens egressos para participarem, o que resultou na extensão do prazo das entrevistas.

Tendo em conta a realização das Entrevistas Narrativas, organizei um roteiro, contendo as perguntas realizadas<sup>53</sup>. Esse roteiro foi gerador de reflexões e desafios, pois requisitou um olhar sensível e atento para o cenário da investigação, visto que, na pesquisa é necessário assumir-se como

[...] autor, obreiro intrometido no que pesquisa, mas, ao mesmo tempo, comprometido com o rigor metodológico que coloca nas descrições e interpretações da realidade observada. O rigor metodológico não passa pelo reconhecimento de uma impossibilidade — a restituição da realidade tal como ela é —, apenas exige representações fidedignas dessa realidade (Pais, 2023, p. 13).

A pesquisa, ancorada na sociologia do cotidiano, permitiu-me ser uma obreira intrometida no que pesquiso, em relação ao tempo, ao rigor metodológico das descrições e interpretações da realidade observada, com a fidedignidade que a investigação exige. Atentando para o cuidado da escuta e respeito aos jovens, bem como aos desafios atinentes dessa escuta e ao que as pesquisas convocam para:

---

<sup>51</sup> Posteriormente, fiz a transcrição das narrativas produzidas, culminando com um *corpus* de duzentos e vinte minutos de gravação e cem páginas de transcrição em folha A4 (Formatação: fonte calibri, tamanho 12, espaçamento entre as linhas de 1,5 cm, margens de 3cm e 2cm.). Um Grupo Focal com 21 páginas e outro com 15 páginas.

<sup>52</sup>No caso, somente três egressos foram à escola no mesmo dia e, posteriormente, mais dois; por esse motivo não foi possível fazer o Grupo Focal com os egressos, os quais optaram por esse local por considerá-lo um lugar especial.

<sup>53</sup> Ver apêndice I e apêndice J.

[...] as vivências cotidianas (que) têm relevância social e política porque se, por um lado, a vida cotidiana aparece como um espaço de refúgio às ameaças que a tornam difícil ou insustentável, ela pode, por outro lado, transformar-se um campo de contestação à degradação dos modos de vida — o que permite questionar os contextos de vida como matrizes de poder e contrapoder. Quanto à relevância científica das pesquisas que trabalham com o cotidiano, ela decorre do fato de o próprio cotidiano ser usado como lente metodológica de questionamento e decifração do social (Pais, 2023, p. 14).

Além disso, apresento os dados de forma cronológica, destacando o processo de construção e tratamento desses dados, com o tema “Vozes: Sintonia da Vida”, apresento como as ideias repousaram na perspectiva da escuta na tentativa de capturar os sentidos:

**Vozes: Sintonia da Vida**

Na trilha da Análise Textual Discursiva, os textos se revelaram ao olhar atento, cuidadoso e na escuta sensível,  
Entre conhecimentos empíricos e teóricos, as lentes se iluminaram e os ouvidos se aguçaram.  
Em parênteses, minhas ideias investigativas repousaram,  
Para mergulhar na perspectiva do outro,  
De um outro olhar na tentativa de capturar os sentidos que as diferentes vozes anunciavam.  
Anunciavam, anunciavam o quê?  
A sintonia da vida  
(Arlene Aparecida de Arruda).

### 6.3 TRATAMENTO DOS DADOS: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA - VOZES SINTONIA DA VIDA

Apresento, aqui, a sistematização dos dados construídos na pesquisa com o intuito de desnudar e escovar as palavras, as interrupções, os silêncios, os risos (tímidos/alegres) e as emoções dos sujeitos desta pesquisa, e posteriormente interpretar e teorizar o *corpus*, com vistas na estruturação dos sentidos anunciados. Considero, aqui a Análise Textual Discursiva (ATD) em um arranjo de: decomposição/desconstrução/desmontagem, unitarização, categorização e auto-organização do *corpus* (Moraes, 2019).

Corroboro com a ideia de que as pesquisas, cada vez mais, apoia-se em análises textuais, seja a partir de textos já existentes ou da produção de material de análise, compondo-se de entrevistas e observações, ou produção do material de análise, pois “[...] pretende chegar a interpretar os fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 33).

Nessa proposição, ancoro-me na Análise Textual Discursiva à luz de Moraes e Galiazzi (2016), os quais orientam a organização de argumentos em torno de quatro focos, adotados na presente pesquisa: desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captação do novo emergente; e um processo auto-organizado.

A desmontagem dos textos é denominada como um processo que gera os sentidos e, os conhecimentos obtidos se aproximam do caos, o que sugere "[...] examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados" (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 33). Esses autores salientam que, no desencadear da pesquisa, esses passos solicitam a reinvenção da pesquisa.

O processo de decomposição do objeto, em partes e por meio da unitarização, possibilitou uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo e, no desencadear dessa ação, procurei não perder de vista o discurso e o contexto em que o material foi construído. Esse movimento revelou-se uma valiosa evidência discursiva para a compreensão almejada da relação leitura e compreensão e assim, acolher que "Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras; leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem" (Moraes, 2016, p. 35).

Nesse entendimento, a Análise Textual Discursiva consolida-se numa multiplicidade de leituras, sob um exercício de produção e expressão de sentidos, visto que seu ciclo "[...] é um exercício de produzir e expressar sentidos. Os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos" (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 36). Portanto, exige-nos compreensões em torno de um conjunto de textos e, na análise dos mesmos, a possibilidade de expressar sentidos e significados possíveis que geram outros conjuntos de unidades desencadeadas pela interlocução empírica e teórica em torno das interpretações da/o pesquisadora/or. Logo,

Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

Apoiei-me nesse processo de interpretação e atribuição de significação para escutar outras vozes, as vozes juvenis, e assim proceder a análise dos dados, fundamentada na perspectiva de Moraes (2019). Esse processo de interpretação do significado e do exercício da apropriação das palavras requer uma atitude fenomenológica que “[...] consiste em delinear o caminho durante a caminhada, em saber conviver com a insegurança de uma pesquisa aberta para modificações no próprio curso de sua realização” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 30). O exercício, em torno do texto e do olhar na perspectiva do outro, pressupõe o conhecimento teórico reflexivo e passível de mudanças; de tal modo iniciei a desconstrução do texto em unidades de análise.

Após realizar as leituras dos fragmentos, começaram a surgir as unidades de sentido que, gradativamente, fui nomeando e codificando, movimento que “[...] constitui um elemento de significado pertinente ao fenômeno em análise [...]” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 41). O fenômeno investigado exigiu aprofundamento e análise, assim procurei os processos de envolvimento e impregnação no *corpus* da pesquisa.

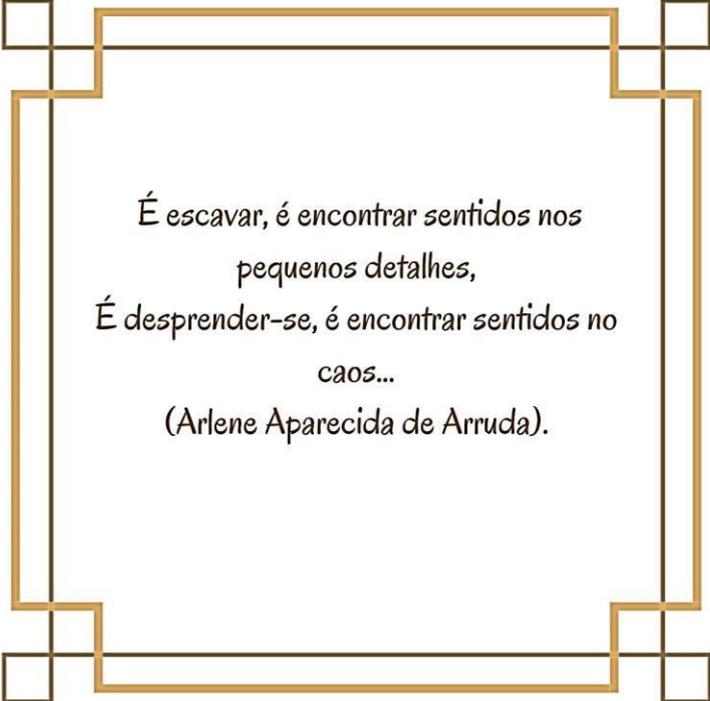
Na desconstrução do texto, as unidades de análise também são denominadas unidades de significados ou unidades de sentido. E nesse movimento,

É importante que o pesquisador proceda a suas análises de modo que saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise. Para isso utilizam-se códigos que indicam a origem de cada unidade. Uma das formas de codificação corresponde a atribuir inicialmente um número ou letra a cada documento do corpus. Um segundo número ou letra pode então ser atribuído a cada uma das unidades de análise construída a partir de cada texto. Assim, o texto 1 dará origem às unidades, 1.1, 1.2, etc. O documento 2 originará as unidades 2.1, 2.2, etc., e assim por diante (Moraes, 2003., p. 195).

Esses autores também destacam que “As unidades de análise são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos”. Porém, “[...] pode partir tanto de categorias definidas ‘a priori’, como de categorias emergentes. Quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias a priori, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 41). Na presente pesquisa, esse movimento ocorreu com a construção das categorias, a partir da minha análise como pesquisadora, tendo no horizonte e sem esquivar-se dele, os objetivos da pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2016).

Dessa forma, em todo o *corpus* da pesquisa percorri o processo de unitarização, nos três momentos referenciados por Moraes e Galiuzzi (2016), o que implicou fragmentação do texto e codificação das unidades, reescrita das unidades na busca de significados e atribuição de um título às unidades que foram selecionadas.

Revelou-se, entretanto um intenso envolvimento e impregnação com o material de análise, pois foram condições para o emergir de novas compreensões, haja vista que “o processo precisa ser reinventado em cada pesquisa” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 42). Esse movimento é decorrente do profundo envolvimento com o material analisado, como também de refletir as problematizações evidenciadas ao iniciar o registro das categorias de análise.



É escavar, é encontrar *sentidos* nos  
pequenos detalhes,  
É desprender-se, é encontrar *sentidos* no  
caos...  
(Arlene Aparecida de Arruda).

## 6.4 ANÁLISE: ENVOLVIMENTO E IMPREGNAÇÃO

Neste subcapítulo, apresento as tessituras do processo da análise, cujo envolvimento e impregnação emergiram pela Análise Textual Discursiva (ATD), a partir da caracterização sociológica dos sujeitos da pesquisa e categorias de análise.

### 6.4.1 Percurso da Pesquisa: Criação do Papel de Parede

Esses sentimentos são decorrentes do momento reflexivo de uma escrita atenta e da responsabilidade que surge da ATD. As tessituras textuais anunciaram as vozes e os sentidos presentes no cotidiano juvenil, latentes entre as dobras<sup>54</sup> da vida. Esses processos foram inspiradores para a criação do papel de parede do meu local de estudo.

Nesse momento, realizei a seleção de unidades de textos que eram mais horizontais e estavam relacionadas às experiências vividas e aos sentidos atribuídos ao MCNA pelo conjunto dos estudantes jovens. Alicerçada no conjunto de depoimentos realizados no segundo semestre de 2022, bem como no estudo verificativo dos Grupos Focais e nas Entrevistas Narrativas, que me envolvi de forma intensa para olhar sua profundidade e assim capturar os sentidos atribuídos ao MCNA. Esse processo encontrou eco nas palavras de Stecanela ao afirmar que:

Este trabalho consumiu a dedicação de muitas horas, num labor artesanal que exigiu esforço para capturar a semântica (significado) impressa pelo narrador e para preservar a sua (sintaxe) texto em si, iniciando já nesse momento, o processo de “impregnação” como atitude necessária à análise textual (Stecanela, 2010, p. 151).

Essa dedicação gerou o papel de parede do meu local de estudo, horas e horas de trabalho artesanal, o esforço para capturar o significado que compõe o material empírico na sintonia das vozes, dos ecos do texto em si. Desencadeou um movimento interessante de impregnação, movimento necessário à ATD. Mas, o que esse processo de impregnação reberbera no ser pesquisadora? Os papéis de parede apresentam um pouco dos movimentos impregnados no desencadear dos processos da ATD. Elaborei os mapas mentais dos dois Grupos Focais e das sete Entrevistas

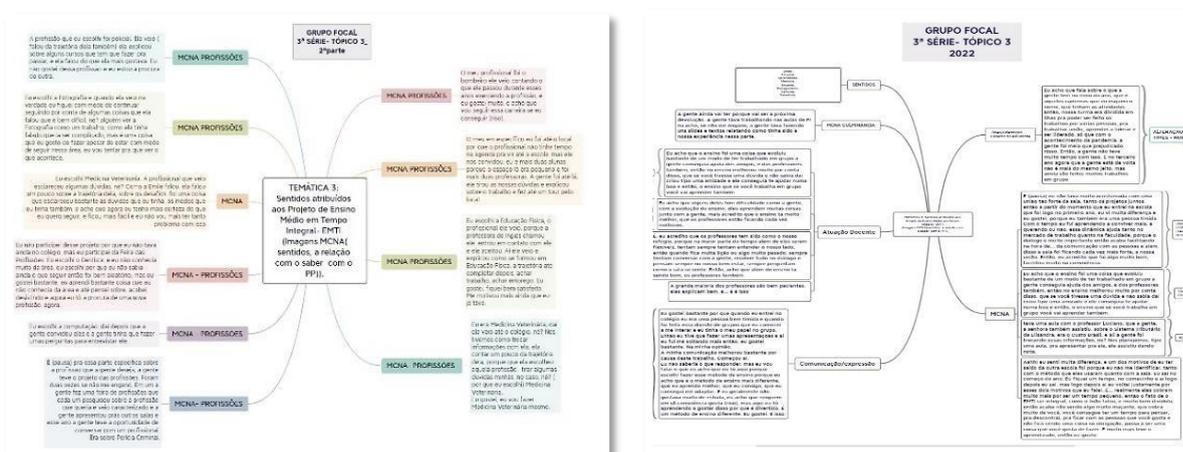
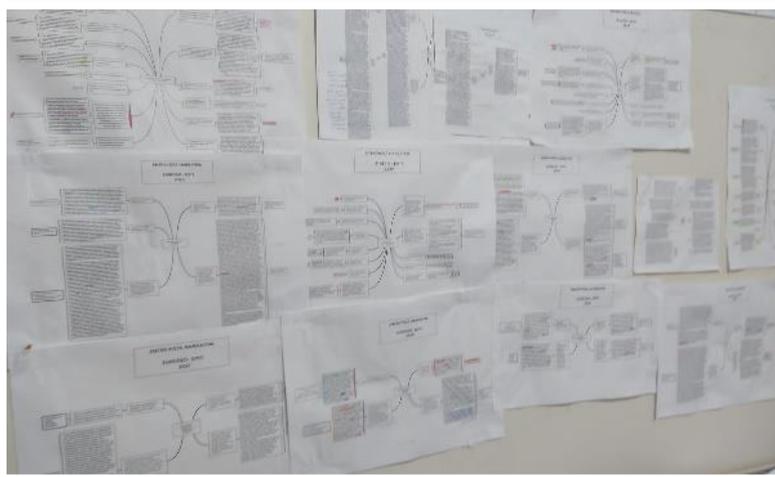
---

<sup>54</sup> Termo utilizado em:

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

Narrativas. E, para a sistematização desse processo, utilizei o *software* denominado *XMind*<sup>55</sup>, tanto para a elaboração dos mapas dos Grupos Focais quanto das Entrevistas Narrativas.

Figura 27 - Processo de desmontagem do texto: identificação das unidades de sentido



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a realização dos mapas mentais, surgiram as unidades de sentido, na busca de aprofundar a compreensão, pois esse processo exige um engajamento intenso com as informações do *corpus* da análise. É necessária uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico (Moraes; Galiazzi, 2016). “Somente essa impregnação intensa possibilita uma leitura válida e pertinente dos documentos analisados” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 42).

Ainda com base nas reflexões de envolvimento e impregnação:

<sup>55</sup> O XMind consiste em um software utilizado para a geração de mapas mentais, espinha de peixe, listas de atividades, fluxogramas, entre outros modelos. No TCE-PE, o XMind será utilizado na fase de análise para representar problemas e causas existentes no processo. Disponível em: <https://www2.tce.pe.gov.br/eproc/images/ManualdeGestaodeProcessos.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2023.

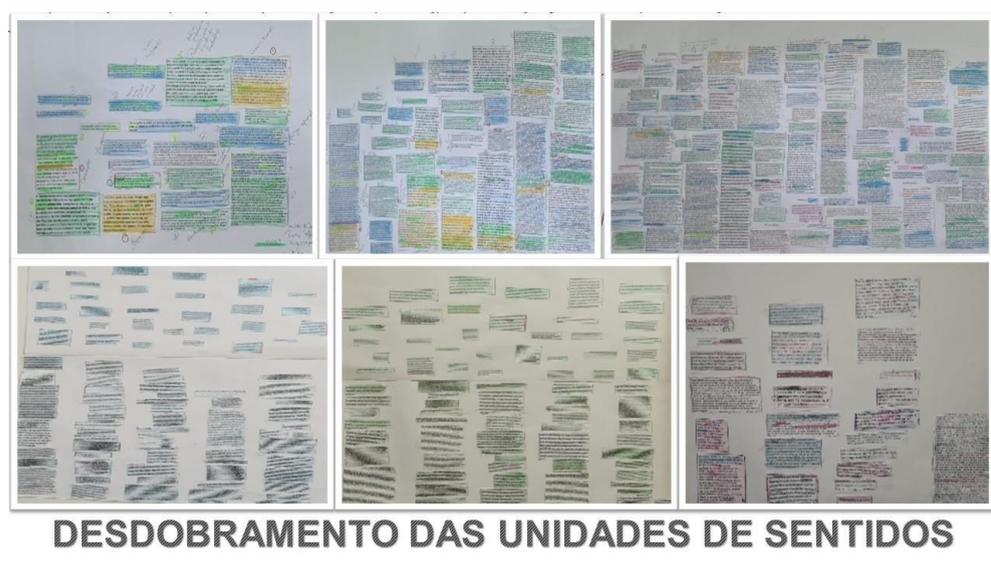
A impregnação persistente nas informações dos documentos do corpus da análise passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possam atingir novas compreensões. É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as idéias(sic) dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 42).

Nesse decurso, em que sistema semântico chega ao limite, a unitarização se apresenta como “[...] um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 43). Essa nova ordem que emergiu foi um momento de pausa e de retomada para novas reflexões uma vez que consegui estabelecer novas relações entre os elementos unitários de base e, como consequências desses movimentos, obtive novas compreensões do fenômeno investigado. Aspecto que exigiu uma análise minuciosa “[...] um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando construção de teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 43). Para aprofundar a análise, esforcei-me ao para manter os processos de envolvimento e impregnação com o *corpus* da pesquisa. Esse movimento envolve desestruturação e desconstrução, fundamental para o desdobramento das unidades de sentidos em novas formas de compreensão (Moraes; Galiazzi, 2016). Conforme figura<sup>56</sup>:

---

<sup>56</sup> As imagens dificultam a visualização, pois foram criadas no programa X-Mind, o que resulta em um tamanho de fonte muito pequeno para acomodar o texto. Diante dessa situação, os registros referentes à narrativa compõem os Apêndices.

Figura 28 - Desmontagem do texto: desdobramento das unidades de sentidos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Esse mural confeccionado<sup>57</sup> na parede do meu local de trabalho, de construção da tese, revelou possibilidades para a pesquisa, após incansáveis horas de trabalho. Os tempos destinados à pesquisa permitiram explorar os significados em diferentes perspectivas em torno dos diferentes focos de análise. “Essa diversidade de sentidos que podem ser construídos a partir de um conjunto de textos, está estreitamente ligada às teorias que os leitores empregam em suas interpretações textuais. Por mais sentidos que se consiga mostrar, sempre haverá outros” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 43).

Foi uma etapa desafiadora e exigente, que consolidou um trabalho intenso, tanto na estruturação dos recortes e colagens quanto no exercício do olhar e na criação de novas interpretações com abordagens criativas e originais. A intensidade das revisões constantes proporcionou uma aprendizagem singular, despertando curiosidades e uma necessidade de registrar. Os registros no meu Diário de Bordo<sup>58</sup> permitiram identificar as conexões entre as partes e o todo, com base na imersão intensa no material de análise. Nessa abordagem,

<sup>57</sup> Registro a estruturação: após fiz várias cópias impressas em impressora xerográfica devido o tamanho das folhas, utilizei tesoura e cola e sistematizei-os novamente os fragmentos de textos em cores diferentes em estilo de cartolinas.

<sup>58</sup> Esse recurso conteve minhas anotações pessoais e registro dos momentos reflexivos durante a rota de navegação desta pesquisa, configurando-se um suporte nesse processo investigativo.

A luz de uma tempestade só é possibilitada pela formação de um sistema conturbado de nuvens em permanente agitação e movimento. A desordem é condição para a formação de novas ordens. Novas compreensões dos fenômenos investigados são possibilitadas por uma desorganização dos materiais de análise, possibilitando ao mesmo tempo uma impregnação intensa com os fenômenos investigado (Moraes, 2003, p.196-197).

Essa luz sobreveio no momento que comecei a visualizar os mapas mentais<sup>59</sup> fixados na parede da sala de estudos. Nesse contexto de desorganização e imersão intensa, os raios surgiram, iluminando meu olhar e minha compreensão. Essa sistematização promoveu a fluidez no estabelecimento de relações: o processo de categorização, o qual implica a construção de relações entre as unidades de base “[...] combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (Moraes, 2016, p. 34).

Aí iniciei o processo de categorização, que implicou a comparação entre as unidades (Moraes, 2016). Desta forma, surgiram os agrupamentos com base em semelhanças, e esse conjunto formou as categorias. As leituras e releituras possibilitaram uma compreensão maior e a realização de uma análise mais aprofundada para realizar associações.

A validação das categorias exigiu relacionar a sua relevância de acordo com a temática da pesquisa e seus objetivos estabelecidos na pesquisa. Nesse sentido apresento as categorias emergentes, as quais imprimem uma outra temporalidade “[...] às narrativas dos jovens, a partir dos seus sentidos aproximados. Esses sentidos indicavam ‘categorias emergentes’ no campo da observação, já que havia feito a opção por não trabalhar com categorias *a priori*” (Stecanela, 2010, p. 150).

Nas figuras a seguir, apresento a organização das categorias, também realizada de maneira manual as montagens:

---

<sup>59</sup> Apresentarei, posteriormente, os Mapas Mentais que elaborei utilizando o Xmind, um software utilizado para a criação de mapas mentais, diagramas de espinha de peixe, listas de atividades, fluxogramas e outros modelos.

Disponível em: <https://www2.tce.pe.gov.br/eproc/images/ManualdeGestaodeProcessos.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2023.

Figura 29 - Sistematização das categorias



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Logo, com o resultado dos primeiros processos de análise, surgiram as categorias emergentes, as intermediárias, com suas respectivas categorias iniciais, isso ancorado em Moraes; Galiazzi (2016). E, diante da complexidade da organização, realizei todo o processo de forma contínua, partindo de um número maior de categorias analíticas até chegar a um número menor, por meio do agrupamento. Fiz a definição das categorias que surgiram de forma emergente ou derivadas do *corpus* empírico.

Se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese. A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um **metatexto que tem sua origem nos textos originais**, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 53 - grifos meus)

Amparada nos passos mencionados pelos autores, o metatexto consolidou-se pelo entrecruzamento entre os dados empíricos, ou seja, as palavras dos estudantes jovens em diálogo com as teorias referenciadas para a interpretação dos dados e de outras bases teóricas buscadas a partir dessa fase. Isso gerou a produção contínua, de forma crítica, em torno dos novos diálogos e dos discursos. Nessa perspectiva, a compreensão que emerge nos sistemas complexos revela-se mais do

que a soma das categorias, as constituem, considerando que é “[...] a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 62). Nesse sentido, tive o cuidado mencionado por Stecanela:

As palavras narradas devem ser cuidadosamente escolhidas de modo a representar a interpretação construída a partir delas. A interpretação é uma construção e impõe ao pesquisador a responsabilidade de comunicar através das palavras o que fica por dizer, por analisar ou por questionar (Stecanela, 2009, p. 72).

A elaboração do metatexto expressou as principais conclusões interpretativas alcançadas pela análise e interpretação das narrativas dos estudantes jovens. Desafiei-me a aprofundar as questões problematizadas e levantadas ao longo da pesquisa, o *corpus* evidenciou a necessidade do exercício contínuo e comprometido com a explicitação das novas estruturas emergentes da análise. Dessa forma, minuciosamente, por meio do método de saturação dos dados, percorri ao longo da pesquisa, pela unificação, descrição e classificação do observado até a elaboração do metatexto que apresenta a tessitura dos resultados da pesquisa. Após essa navegação, apresento as linguagens nas entrelinhas:

#### **6.4.2 Ondas de Significados: Frequências da Escrita**

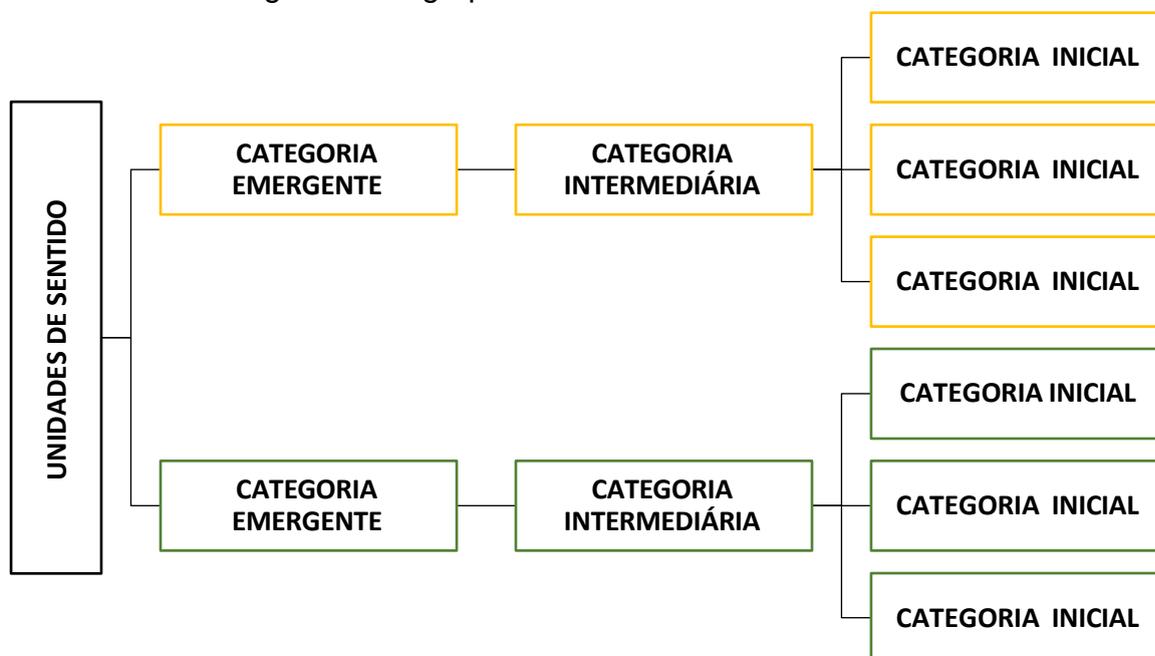
O registro das linguagens nas entrelinhas, aflorados na ATD, foi ancorado em Stecanela (2010), que utiliza a metáfora da escovação das palavras para construir as ondas de significados e me desafiar na escrita. Isso me permite descrever e interpretar o processo que vivenciei ao realizar a leitura, releitura, bem como ao escrever e reescrever durante o processo de composição das peças. Essa abordagem é comparável a arranjar peças em um tabuleiro, resultando na reestruturação do pensamento em relação aos meus interlocutores teóricos e empíricos.

Assim, para anunciar as categorias de análise, retomo brevemente a ATD, ou seja, discerni as unidades de sentido, desmontei os mapas mentais e atribuí códigos usando uma variedade de cores. Os mapas mentais auxiliaram em transitar o olhar e proceder os movimentos. No procedimento de categorização, integrei narrativas produzidas pelos estudantes jovens para designar nomes a cada

categoria e subcategoria. Nesse estágio, foi necessário triplicar o conjunto de dados construído, a fim de manusear as unidades de sentido com maior precisão, formando e reformulando a designação de categorias. Na medida que a primeira categoria foi identificada, as narrativas destacadas e já recortadas começaram a se movimentar como peças em um tabuleiro, onde arranjos e conexões foram explorados.

Assim, que as categorias iniciais foram agrupadas em categorias intermediárias e essas em categorias emergentes, as narrativas foram fixadas em cartolina, servindo como guia para os passos seguintes. Esse processo foi repetido para cada uma das demais categorias. Ao longo dessa sequência, originadas do agrupamento das unidades de sentido, emergiram duas categorias emergentes, duas intermediárias acompanhadas por suas respectivas categorias iniciais.

Figura 30 - Agrupamento das unidades de sentido



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

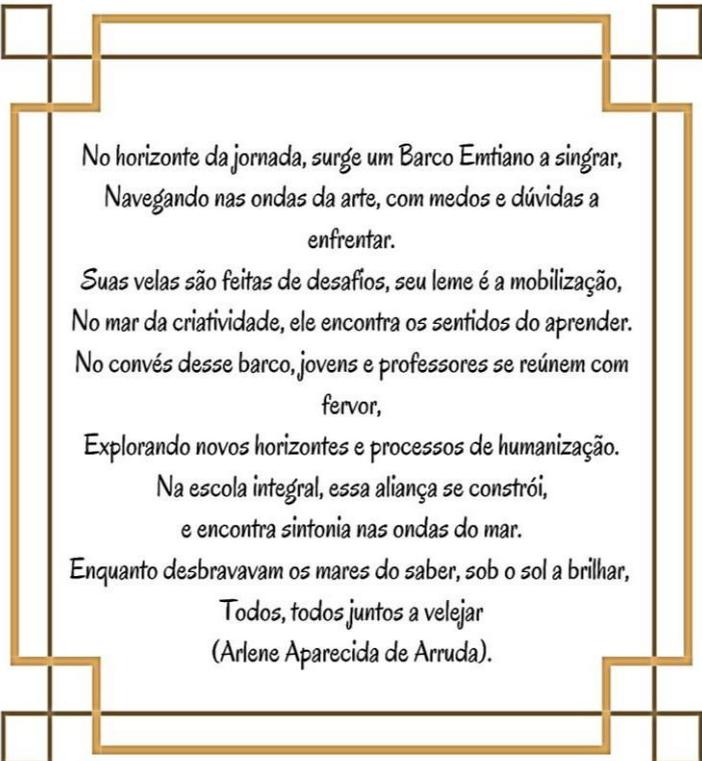
Cada categoria de conhecimento assemelhou-se aos desvios, traçando seu próprio percurso com características únicas. Durante essa jornada, deparei-me com uma variedade de perspectivas, examinei paisagens diversificadas e explorei passagens teóricas que se revelaram ao longo do caminho. Assim como o cotidiano revela sua complexidade e diversidade aos viajantes, cada categoria proporciona uma jornada distintiva e enriquecedora na construção do conhecimento.

Uma vez estabelecidas as categorias, a atenção esteve voltada para a captação do novo emergente, ou seja, a elaboração dos metatextos, com gênese nos textos originais e refletiram a interpretação a respeito dos significados e sentidos derivados dessas análises. O que demandou a construção de conexões entre as categorias, arranjando-as de maneira a comunicar novas percepções e entendimentos. Fui compelida a assumir a autoria das minhas argumentações. Nesse instante, também foi necessário analisar o fenômeno com uma visão ampla.

Enquanto navegava pelas etapas de processamento dos dados, que englobavam a imersão no texto, a identificação de unidades e a classificação, anotei nas margens dos textos as primeiras observações e análises que minha intuição e entendimento apontavam. Consequentemente, alguns primeiros esboços de metatextos começaram a se formar.

Considerando a Análise Textual Discursiva, o material de pesquisa começou gradualmente a se expressar, sendo detalhado e interpretado. Durante esse percurso, outras vozes foram convocadas para auxiliar na construção e fundamentação dos argumentos. Foi nesse ponto que novas bases teóricas se tornaram protagonistas, lançando luz na paisagem analisada ao longo desta viagem.

A etapa final de análise abrangeu um processo de auto-organização, e esse processo completou o movimento inicial de desmontagem e fragmentação dos textos, seguido pela identificação de unidades e categorização (Moraes e Galiuzzi, 2007). Nesse estágio, assume-se a autoria para comunicar de maneira criativa e organizada a compreensão do fenômeno investigado, resultando em um processo dinâmico de aprendizado.



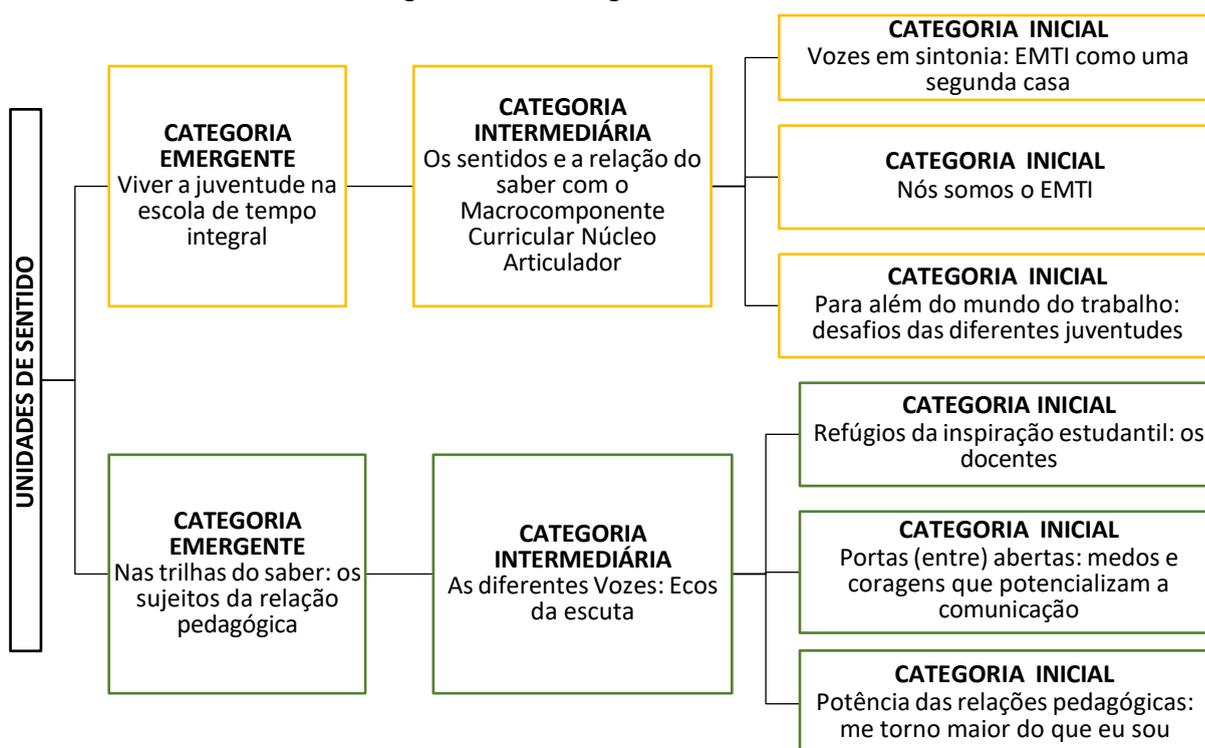
No horizonte da jornada, surge um Barco Emtiano a singrar,  
Navegando nas ondas da arte, com medos e dúvidas a  
enfrentar.  
Suas velas são feitas de desafios, seu leme é a mobilização,  
No mar da criatividade, ele encontra os sentidos do aprender.  
No convés desse barco, jovens e professores se reúnem com  
fervor,  
Explorando novos horizontes e processos de humanização.  
Na escola integral, essa aliança se constrói,  
e encontra sintonia nas ondas do mar.  
Enquanto desbravavam os mares do saber, sob o sol a brilhar,  
Todos, todos juntos a velejar  
(Arlene Aparecida de Arruda).

## 7 NO HORIZONTE DA JORNADA, SURGE UM BARCO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesse ponto da viagem de barco, o percurso afigurou-se mais discernível, os pontos de referência ganharam nitidez, e a escuridão que envolveu uma parte da rota começou a dissipar, abrindo espaço para trechos de luminosidade, que por sua vez revelaram novos portos e possivelmente até algumas interrupções não antecipadas.

É nesse cenário que os caminhos são delineados em um segundo momento e integrados à jornada, criando espaço para possíveis paradas que não estavam previstas nas orientações iniciais... Nesse decorrer, sintonizei-me com ecos das vozes, indo além da descrição imediata, por exemplo, a entonação das narrativas do *corpus* e do discurso, apresentando a composição do metatexto que agregou as múltiplas vozes. São nuances que variaram de acordo com as vivências de cada estudante jovem. Manifestações, interpretadas como pontos de chegada, diálogos que ocorreram a partir de dois Grupos Focais e das Entrevistas Narrativas, os quais serão apresentados nas próximas seções, conforme as categorias:

Figura 31 - Categorias de análise

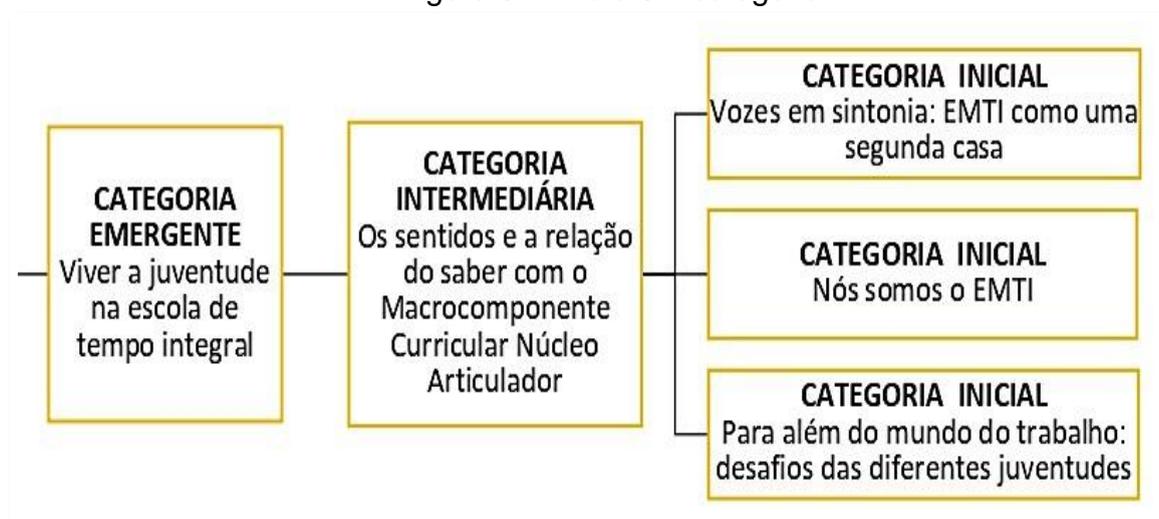


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Durante a jornada, as rotas se bifurcam ou se cruzam, orientadas pelos pontos que emergiram no transcurso da análise das categorias identificadas. Destaco que, ao longo desse percurso, nem tudo o que a paisagem apresentou estava visível em primeira vista. É crucial manter uma observação atenta para as nuances do cotidiano, especialmente quando se trata das vivências juvenis, do movimento da curiosidade e dos ecos das diferentes vozes, de tal maneira, apresento aqui as categorias do estudo (que emergiram das temáticas trabalhadas: TEMÁTICA 1, TEMÁTICA 2 e TEMÁTICA 3), e revelaram-se na Análise Textual Discursiva (ATD), por meio dos Grupos Focais e das Entrevistas Narrativas.

Dada as rotas desta navegação, apresento a rota 1, no seguinte encadeamento:

Figura 32 - Rota 01: categoria



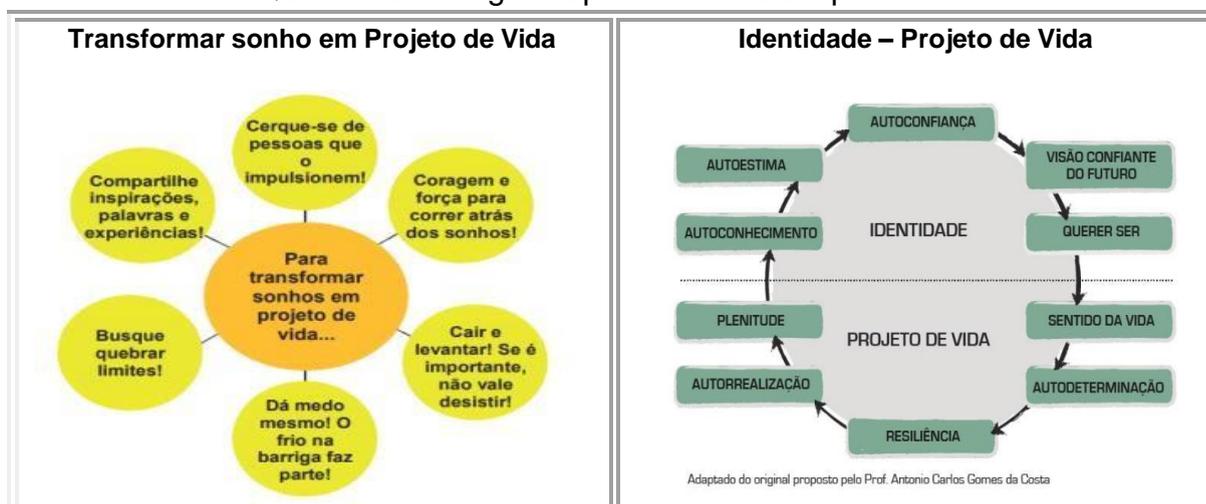
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

## 7.1 VIVER A JUVENTUDE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - CATEGORIA EMERGENTE/ ROTA 01

A categoria emergente **Viver a Juventude em Tempo Integral** teve origem nas vozes juvenis que trouxeram uma tônica extremamente mobilizadora e reflexiva que precederam os diálogos da vivência da juventude na escola em tempo integral. No diálogo com a 2ª série, no Grupo Focal, os sujeitos expuseram suas vivências escolares, o que remeteu os processos vivenciados na escola de tempo integral.

No decorrer da TEMÁTICA 3<sup>60</sup>, e diante as perguntas, imagens apresentadas e conversas que seguiram diferentes rotas, o sujeito da pesquisa Márcio (2ª série) trouxe a seguinte narrativa de juventude vivenciada na escola: “[...] teve uma ida no cinema que todos os professores se juntaram pra todo mundo ir e acabou acontecendo. Às vezes, tem colégio que nem leva as pessoas no passeio, nada”. Percebo, em suas palavras, que a relação entre jovens, a escola e os movimentos que são fundantes para o viver a juventude na escola de tempo integral.

Quadro 19 - Imagens apresentadas: Grupo Focal



Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA. Caderno 5. [2017?], p. 05 e 18). Adaptado pela autora, 2023.

É fato que a escola é o principal espaço de sociabilidade juvenil, em boa parte da vida das pessoas (Dayrell, 2007). Contudo, o que ela representava na vida dos estudantes jovens? Quais sentidos reverberava? Visto que esse espaço (não somente físico, mas também marcas e memórias) persistem na vida das pessoas e se constitui como um “[...] lugar possível do jovem estudante constituir-se como indivíduo capaz de articular o conhecimento de si com os saberes e valores necessários ao convívio social em busca de sua própria individuação” (Brenner; Carrano; 2014, p. 1230). Os autores concebem a individualização como o trajeto que o jovem percorre ao atingir

60

TEMÁTICAS	
<b>TEMÁTICA 3:</b>	Sentidos atribuídos aos Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI
<p><b>Perguntas:</b>            Qual o sentido dessa imagem?            O que elas representam/significam?            Que relações vocês estabelecem entre essa imagem e o cotidiano escolar?</p>	

um nível de autonomia considerável em relação ao sistema em que está inserido. Isso caracteriza a individualização como a jornada que cada indivíduo trilha na direção de conquistar a liberdade diante as estruturas e influências do sistema.

Todavia, as vivências escolares, ao se tornarem um espaço de encontro, de conversas com os colegas e docentes e, até mesmo do se sentir seguro, materializam transformações no ambiente em que os estudantes jovens se encontram inseridos. Nesse sentido, a escola é uma instituição que possibilita a formação humana integral dos estudantes jovens. Portanto,

É possível dizer que uma escola pode combinar a busca da universalidade da experiência escolar com a singularização dos processos educativos. Considerar as singularidades implica reconhecer nos estudantes sujeitos de suas próprias vidas, culturas e trajetórias. É nesse sentido que a escola precisa rever valores, reorganizar seus tempos e espaços de forma a permitir que **as múltiplas vozes do cotidiano escolar possam interagir** em arenas de convivência democrática (Brenner; Carrano, 2014, p. 1238 – grifos meus).

A escola proporciona condições ao criar ambientes nos quais as diversas vozes presentes no cotidiano escolar possam interagir em um clima de convivência democrática, por meio do conhecer, explorar outros lugares, e aqui, trago a conversa de Jorge (egresso turma/2020) ao final da entrevista narrativa: *"Sempre é enriquecedor estar em contato com a natureza e explorar ambientes novos, inclusive cidades que não conhecíamos. Tivemos a chance de realizar pesquisas de campo em outras localidades, e a experiência foi incrível"*.

Essas saídas enriqueciam as conversas entre estudantes e estudantes, docentes e estudantes, pois intensificavam os momentos de escuta e exploravam aproximações, relatos de vida, experiências musicais, itinerários de estudo relacionados a cada viagem, bem como a fadiga e o sono diante de tantas atividades.

Na narrativa de David (2ª série), na continuidade da TEMÁTICA 3, percebeu-se a integração das vivências na escola, pois as imagens apresentadas impulsionavam as reflexões e os diálogos:

*[...] com os projetos a gente aprendeu a trabalhar em equipe. A gente meio que se ajudando, a gente é mais forte. Conforme o tempo, a gente vai buscando mais coisas pra escola, para os outros alunos verem como é que é e se espelharem na gente, e pensar que eles também podem chegar lá.*

Viver a juventude significa reinventar o próprio modo juvenil de existir, por exemplo, o trabalho em equipe de forma colaborativa e se sentir como uma referência

a ser seguida. Essa análise remete aos diferentes modos do reinventar-se e produzir a própria vida, visto que os jovens “[...] fabricam sua própria vida, reinventando seus modos de ser jovem a partir de sua situação juvenil [...]” (Stecanela, 2010, p. 31). Essa ideia ecoa na intensidade da experiência de viver, com oportunidades que incentivam a reflexão, como evidenciado pela abordagem de Jorge (egresso turma/2020) ao término da Entrevista Narrativa:

*Eu gostaria de expressar, como sempre falo, a minha imensa gratidão pela oportunidade de ter feito parte de um Programa diferente e, ao mesmo tempo, incrível que eu acho que todo o jovem deveria ter acesso a esse programa, pois ele abre mentes e ensina muita coisa além da escola.*

Esses movimentos, evidenciados pelos estudantes jovens nesta pesquisa, reverberaram perguntas, entre elas: como essas vivências repercutiram no contexto de “viver a juventude na escola em tempo integral”? Quais são os principais desafios enfrentados ao vivenciar a juventude na escola em tempo integral?

As palavras de Jorge (egresso turma/2020) evidenciaram uma relação com o direito à educação preconizado na Constituição Federal, perpassado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), respectivamente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) e Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), pois todos os jovens deveriam ter oportunidade de viver integralmente a juventude e o seu processo de escolarização obrigatória.

Retomo, aqui o Art. 14 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 14. As políticas e programas governamentais de apoio às famílias, incluindo as visitas domiciliares e os programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis, buscarão a articulação das áreas de saúde, nutrição, educação, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, entre outras, com vistas ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1990).

Essa voz possui eco quando os indivíduos possuíam a liberdade de expressar seus pensamentos, e nesse sentido, "Ser livre era ser-se, em sua singularidade, construído ao longo de uma história sem igual" (Charlot, 2020, p. 290).

Essas sensações e memórias, desenvolvidas ao longo da vida, constituem a singularidade humana dada a percepção de si e do mundo. Os encontros juvenis podem oportunizar essas reflexões e reverberar novos sentidos.

Na TEMÁTICA 2<sup>61</sup>, Paulo (2ª série) narrou: “E quando eu estou em casa assim, quando o dia não passa eu tenho vontade de vir pra escola, no EMTI o cara se sente bem, se sente à vontade”. Essa narrativa, além de expressar os sentidos em relação à escola, apresentou outros desafios à escola, do sistematizar o trabalho pedagógico para a abertura às narrativas juvenis. Nesse sentido, “A instituição escolar é interpelada para que se abra e se permita também sonhar/se em outras relações de espaço-tempo” E convida “[...] a apostar na capacidade dos sujeitos jovens da escola em produzir suas próprias narrativas sobre o espaço-tempo da escolarização no qual estão imersos” (Brenner; Carrano, 2014, p.1237).

Ainda nessa temática, quanto os Projetos de Vida, de Pesquisa, de Intervenção e de Estudos Orientados desenvolvidos na escola<sup>62</sup>, as narrativas circundaram as relações, experiências, percepções e sentidos. Rosa Maria (egressa turma/2020)<sup>63</sup>, demonstrou que há um sentimento de pertencimento e de intervir nas situações que emergiram na escola:

*Em alguns momentos nossas pesquisas eram bem, eram dentro da escola com a comunidade escolar, então muitas pesquisas eram feitas com os outros alunos, eram aplicadas nos alunos do (Ensino) fundamental desde os menorzinhos. A gente estava aplicando sempre pesquisa, questionário. Tinha algumas ações que a gente chamava os pequeninhos para fazer, no Projeto Social, tinha alguns alunos especiais que a gente tirava da sala pra que eles pudessem estar fazendo atividade física. [...] a gente tinha a interação com toda a comunidade escolar, desde professor, era aplicado a entrevista que nós fazíamos ou o questionário que era feito. Então, envolvia toda a escola, os alunos, e isso dava gás pra que eles quisessem*

61

<b>TEMÁTICAS</b>	
<b>TEMÁTICA 2:</b>	Percepção dos jovens sobre seu cotidiano e a relação com o saber na escola e os projetos do MCNA.
<p><b>Perguntas:</b>            Você vivenciou situação semelhante à da Mafalda?            Como aconteceu?            Como se sentiu?            De que forma reagiu?            Se você estivesse no lugar da Mafalda, como reagiria?</p>	

62

**1.** Você considera que esses projetos que foram desenvolvidos no decorrer do curso do EMTI ainda fazem sentido para sua vida? Eles contribuem para suas experiências pessoais, sociais, por exemplo, na família, no trabalho, na igreja, no grupo de amigos? Fale um pouco sobre isso. Conte um pouco sobre suas vivências e experiências que teve na escola e fora dela.

<sup>63</sup> Estudante da primeira turma concluinte que vivenciou durante dois anos as práticas pedagógicas do Núcleo Articulador em sua verdadeira configuração, pois em 2020, no início da 3ª série, as aulas presenciais foram interrompidas devido à pandemia da Covid-19.

*estar no EMTI no outro ano. Então, eles ficavam... Nossa, o Emti! E depois, a gente via que todos os alunos que se dedicavam ali eles estavam no EMTI no outro ano. Então, era muito gratificante pra gente ver que nós, de alguma forma, éramos espelho. Isso fazia com que a gente quisesse continuar também, né?! Porque a gente era um espelho, a gente era ali o segmento da escola. A gente ficava bem feliz com isso também.*

“A gente era espelho”, essa narrativa possui uma potência indescritível na trajetória juvenil. Os processos de humanização vivenciados por Rosa Maria (egressa turma/2020) apontaram possibilidades dos fazeres e saberes para encontrarem o sentido no processo pedagógico com a articulação nos Anos Iniciais.

Charlot (2020) aborda os processos singulares presentes desde o nascimento de uma criança, pois a “A educação é, portanto, um processo triplo: de humanização, socialização-aculturação, singularização-subjetivação” (Charlot, 2020, p. 291). O processo educacional articula esses movimentos que se instauram no cotidiano escolar. “O que faz a ligação entre essas três histórias, o que as articula, é a educação. Essa relação do saber com o mundo, com os outros e consigo mesmo potencializa a educação em tempo integral” (Charlot, 2020, p. 291).

Decifrar os enigmas das vivências juvenis na escola de tempo integral demanda uma interpretação do cotidiano, dado sua intensidade, dinamicidade, ou seja, “[...] está impregnado de enigmas à espera de decifração” (Stecanela, 2010, p. 35). E, nesse percorrer, tanto aos passos da pesquisa como aos passos da realidade escolar, os desafios são constantes e ancoram-se no “Decifrar enigmas [...], estudar a natureza das mensagens por eles encobertas e o sentido dessas mensagens” (Pais, 2003, p. 57). Nessa direção, a descrição e análise dos dados empíricos possibilitaram uma reflexão teórica devidamente articulada.

Ao adentrar no cenário da pesquisa frente aos desafios da captura das narrativas juvenis afirmo que, nesse processo, também se traz elementos do mundo pessoal e histórico, incluindo aspectos emocionais, orientando assim a maneira de como compreender e atribuir as características à realidade observada.

O EMTI oportuniza aos estudantes jovens concretizar seu direito à educação, visto que a extensão do tempo no processo educativo facilita o encontro e o diálogo entre diferentes perspectivas juvenis. A interação entre a educação voltada para a juventude e o ambiente escolar é um tema complexo e multifacetado, objeto de debates no âmbito educacional.

Adiante nas análises, apresento a categoria intermediária:

### 7.1.1 Sentidos e a relação do saber com o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador - Categoria Intermediária/rota 01

*Os projetos me ajudaram a ter uma percepção melhor e mais avançada sobre o meu redor e sobre mim mesmo. [...] o Projeto de Intervenção me ajudou a descobrir que todo lugar pode ser modificado, melhorado, não importa a localização. Os projetos me ajudaram a ter uma percepção melhor e mais avançada sobre o meu redor e sobre mim mesmo (Jorge - egresso turma/2020).*

A percepção de si, ao refletir o MCNA<sup>64</sup>, conforme narrou Jorge (egresso turma/2020), demonstrou a sua inserção no lugar onde vive como também a possibilidade de perceber que é possível mudar, transformar o mundo. Nesse contexto, na busca inquietante e permanente dos sujeitos, ressalto que “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2015, p. 81). Essa busca é contínua e perdura enquanto os indivíduos mantiverem contato ativo com o mundo, evitando o isolamento, e mantendo o sujeito em constante movimento na busca pelo conhecimento.

A narrativa de Jorge (egresso turma/2020) articula-se com as narrativas de Rosa Maria (egressa turma/2020) na Entrevista Narrativa acerca das percepções de aprendizagem e os significados atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador, com ênfase nos Projetos de Vida, de Pesquisa, de Intervenção e de Estudos Orientados implementados na escola. Essas narrativas apresentaram a complexidade das relações humanas e da formação da identidade juvenil. Estabelecendo os processos de humanização, e para isso “Toda relação com o outro é relação consigo mesmo. E essa dupla relação que é um só - é relação entre eu e o outro em um mundo que partilhamos e que ultrapassa nossa relação” (Charlot, 2000, p. 48).

Esses processos de humanização são movimentos que auxiliam significativamente a formação humana, porque “Essa condição impõe ao filho do homem que ele se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja

---

64

**11.** O Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador ainda faz sentido e contribui em sua vida cotidiana? Explique.

educado” (Charlot, 2000, p. 49). Nesse sentido, o cotidiano perpassa as circunstâncias da vida social, cujas rotas do cotidiano denunciam as sinuosidades da navegação, entre tormentas e calmarias, entre as teorias e a realidade.

A narrativa de Rosa Maria (egressa turma/2020) no tocante ao seu cotidiano repercute a sua convicção as possibilidades do Núcleo Articulador em sua vida, da abertura ao mundo e da inserção da pesquisa, como um movimento de aprendizagem diferenciado:

*O Núcleo Articulador contribuiu com certeza, eu vejo isso, nossa! nitidamente, porque os nossos projetos fizeram a gente conviver com pessoas, entrevistar pessoas, como a senhora está fazendo hoje. Um dia nós fizemos isso e a gente ouviu muita opinião diferente, ouviu pessoa diferente. Conhecemos pessoas diferentes, que talvez o Ensino Médio normal, não nos teria dado oportunidade, conhecemos lugares diferentes, conhecemos culturas diferentes, tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre a nossa cultura, que nem, muitas vezes, a gente não tem acesso, né? Os passeios, as viagens, tudo isso contribuiu para que a gente pudesse sair do nosso mundo e conhecer que lá fora a gente tem o mundo pra conquistar, que isso aqui é apenas uma base para gente ter, que a gente tem muito mais a conquistar.*

Essa percepção juvenil, ao que se passa na relação do vivido, o diagnóstico dessas reverberações do contexto escolar e, para além dele como se veem e como se situam reverberam as reflexões tanto para os caminhos metodológicos como pessoais, pois “[...] cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos afetos” (Elias, 1994, p. 22). Essa dependência de funções, entrelaçadas e interdependentes, faz com que os processos emancipatórios aflorem. Essa relação social dos jovens com o território na perspectiva das culturas juvenis “[...] encerra um forte elemento na constituição das identidades individuais e coletivas” (Stecanela, 2010, p. 114). Esse movimento, vivenciado pelos estudantes jovens, propicia a construção de um mundo de saberes que reverberam novos saberes e uma nova relação com o saber.

Diante da sistematização curricular do Macrocomponente, Jorge (egresso turma/2020) evidenciou a autonomia estudantil, na busca de escapes pela via do planejamento:

*O Núcleo Articulador me ajudou muito a tomar decisões de vida e ainda faz parte de muita coisa na minha vida, como tomar decisões e planejar uma rota mensal, anual ou diária, até às vezes, por exemplo. Os projetos me ajudaram*

*a ter um caminho, a sempre planejar e não ficar em um dia após o outro, [...] até a longo prazo.*

Esses processos, evidenciaram a relação de si com o mundo e os movimentos desencadeadores do ser. As histórias de cada jovem, são múltiplas, e dependentes do convívio com outras pessoas, ou melhor, das relações que se consolidam uns com os outros afirmando que “Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto” (Elias, 1994, p. 27).

As reflexões de Jorge (egresso turma/2020), a partir do Núcleo Articulador, demonstraram a sua individualidade e sua inter-relação social. O Projeto de Vida (PV), apoia-se nesse olhar e compreensão juvenil, pois “Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas” (Elias, 1994, p.27). Essas são simbolizadas pela autoimagem dos seres que se concretiza na relacionabilidade social descrita por Elias (1994). Nessa proposição é importante analisar as relações que os estudantes jovens estabelecem uns com os outros na vida estudantil.

Em virtude da configuração diferenciada em relação à construção e organização dos espaços e tempos escolares, o programa EMTI possibilitou o envolvimento dos estudantes jovens, bem como experiências de proximidade e construção de significado no ambiente escolar, como será delineado adiante na categoria inicial:

#### 7.1.1.1 Vozes em sintonia: EMTI uma segunda casa - Categoria Inicial/rota 01

*A gente sente uma segurança, né? Com os professores fazendo tudo aqui, como uma segunda família, muitos com pais e mães que até não possam ter dentro de casa. É a segunda casa, que é a escola, e a segunda família que o EMTI tem (Mateus - 2ª série).*

Essa narrativa foi mobilizada pela leitura de duas tirinhas do Quino (1993), proposta na TEMÁTICA 2<sup>65</sup>, cujo diálogo ocorreu no Grupo Focal<sup>66</sup>, e propiciou distintas conversas acerca desse lugar chamado escola, escola segunda casa, escola segurança de estar e ser.

Figura 33 - Tirinhas de Quino propostas na TEMÁTICA 3



Fonte: <http://www.emdiálogo.uff.br/content/planejando-o-futuro-com-mafalda>. Acesso em: 22 jan.2021.



Fonte: Quino, 1993, p. 344.

Fonte: Adaptado pela autora, 2023.

65

<b>TEMÁTICAS</b>	
<b>TEMÁTICA 2:</b>	Percepção dos jovens sobre seu cotidiano e a relação com o saber na escola e os projetos do MCNA.
<b>Perguntas:</b>	
Você vivenciou situação semelhante à da Mafalda?	
Como aconteceu?	
Como se sentiu?	
De que forma reagiu?	
Se você estivesse no lugar da Mafalda, como reagiria?	

<sup>66</sup> Nesse Grupo Focal estiveram presentes 12 estudantes jovens (2ª série do EMTI - 05 meninas e 07 meninos). Ressalto que os estudantes Susana, Marta, Vilson, Mariana, Abel, Sandra, Carlos, Luíz, Isabel e Andrea participaram do Grupo Focal e, suas breves reflexões foram contempladas de modo indireto nos relatos das/os colegas ao longo das categorias de análise.

E, dentre as narrativas, destaco as palavras de Mateus (2ª série) evidenciadas na percepção de si no espaço escolar como também as questões de acolhimento na escola e dos desafios familiares: “*A gente sente uma segurança, né?*” (Mateus - 2ª série).

Ressalto a importância dos processos de ensino e aprendizagem ocorrerem, sob uma perspectiva da formação integral, pois os sujeitos diferentes entre si apontam para: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao se formado” (Freire, 2015) p. 25). Nesse diálogo, a escola instaura a possibilidade de as atividades escolares terem sentido e o espaço escolar deu abertura, conforme narrativa de Paulo (2ª série), “*Que o EMTI também é uma segunda casa, né? Aqui a gente tem liberdade de falar, ser escutado, não só pelos professores, mas pela coordenação[...] porque tem gente que não tem a oportunidade de ser ouvido em casa e aqui na escola tem essa liberdade*”. Revelando o pertencimento à escola, liberdade, escuta e os desafios familiares. Essas vivências juvenis foram instigadoras e exigiam movimentos coletivos problematizadores, pois ensinar exige pesquisa, ou seja, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (Freire, 2015, p. 30). Esse encontro dos diferentes corpos, dos diferentes modos de conhecer e intervir no mundo são ciclos anunciados por Paulo (2ª série) nos fazeres da discência e da docência.

No diálogo, que ocorreu na TEMÁTICA 3 (Sentidos atribuídos aos Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI), Paulo (2ª série) revelou:

*O projeto de vida aqui no EMTI, né? É tudo isso aqui, é resiliência, autorrealização, plenitude, autoconhecimento, autoestima, autoconfiança, visão confiante do futuro do querer ser, sentido da vida, autodeterminação. Aqui, nos projetos de vida, os professores cada vez mais preparam nós pro mercado de trabalho, não só para o mercado de trabalho, mas também pra vida. igual que o David (2ª série) falou, novas experiências, críticas construtivas, são nosso segundo pai, nossa segunda mãe [...].*

O Projeto de Vida (PV), na narrativa de Paulo (2ª série), apontou uma gama de valores e aspirações que considerou essenciais para a sua vida. Assim como mencionou que o ambiente oferece oportunidades para novas experiências e críticas, tornando-se uma espécie de segundo lar e família para os jovens. No seu relato, a escola se converte em um dos principais espaços de viver a juventude e de constituição das identidades juvenis.

Mas, qual a relação que os jovens estabelecem entre a relação pedagógica e a família? Como esses sentimentos perpassam o ser estudante nesse contexto de desafios?

As narrativas de Paulo (2ª série) desafiam ponderações, bem como indignações diante as injustiças sociais enfrentadas pela juventude e, assim, encontrar sentido nos enfrentamentos sociais, as palavras de Paulo (2ª série) simbolizam essa força viva que amplia e desafia os processos educacionais no sentido de ser capaz “[...] de provar de novo todos os verbos, por exemplo: ler, escrever, conversar...talvez pensar?” (Larrosa, 2015, p. 174).

Essas experiências juvenis, foram anunciadas na Entrevista Narrativa<sup>67</sup> por Rosa Maria (egressa turma/2020) com a seguinte abordagem:

*O Projeto de Pesquisa Ser Jovem foi um dos Projetos que me marcou. Foi o Projeto que nós conseguimos se descobrir, também, né? Porque o que é Ser Jovem naquela fase do Ensino Médio, a gente está descobrindo, o que a gente vai querer profissionalmente, se descobrindo como pessoa. Então, aquilo ali nos ajudou, acredito que ajudou as outras pessoas também. O nosso grupo do nosso time, as outras pessoas também. Também na hora de apresentar o trabalho, eu vejo que se identificaram com a nossa fala e também tiraram um pouco das nossas dúvidas.*

As reflexões do que é ser jovem suscitaram problematizações e diálogos entre os estudantes jovens e docentes. Segundo Rosa Maria (egressa turma/2020) o grupo decidiu, “[...] perguntar o que é ser jovem, o que é muito difícil, né? Nossa, quando fala jovem, a gente lembra de muitas coisas, mas a gente não sabe o que é e a melhor maneira de descobrir o que a gente pensou é falar justamente com os jovens [...]”. Esse relato demonstrou que os sujeitos envolvidos nos processos têm autoria e compreensão dos movimentos que tensionam o seu modo de ser e de viver.

Essas práticas reverberaram um processo dialético entre interioridade, exterioridade e eficácia, porque aprender é apropriar-se “[...] de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim” (Charlot, 2001, p. 20). Desta forma, aprender vai

---

67

1. Você considera que esses projetos que foram desenvolvidos no decorrer do curso do EMTI ainda fazem sentido para sua vida? Eles contribuem para suas experiências pessoais, sociais, por exemplo, na família, no trabalho, na igreja, no grupo de amigos? Fale um pouco sobre isso. Conte um pouco sobre suas vivências e experiências que teve na escola e fora dela.

além de adquirir informações; é um processo de interiorização do conhecimento, que se conecta ao indivíduo e ao saber. A problemática da relação com o saber não se limita ao movimento de quem aprende ou características do conteúdo. Ela envolve a interação complexa entre o sujeito e o conhecimento.

Nesse sentido, é fundamental a conexão “[...] entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito” (Charlot, 2001, p. 21). Conexões que indicam uma amplitude, e ao mesmo tempo um modo de estar no mundo, ao que Rosa Maria (egressa turma/2020), na Entrevista Narrativa, afirmou:

*[...] o Projeto de Pesquisa vai muito além, é muito amplo, ele te faz se aprofundar num tema e você sai dali, nossa! imaginando coisas, tendo planos para que você queira saber mais, tem mais sede do aprendizado. Então, isso faz muito sentido na minha vida e faz com que eu sempre queira estar buscando mais informações.*

Essa narrativa destacou a profundidade e amplitude do Projeto de Pesquisa (PP) como uma experiência educacional enriquecedora. Ela ressaltou que o projeto transpunha o simples estudo superficial, incentivando a aprofundarem seus conhecimentos. Essa abordagem apontava um desejo contínuo de aprendizado e alimentava a curiosidade intelectual dos estudantes jovens, inspirando-os a buscar constantemente mais conhecimento. O envolvimento em projetos de pesquisa não apenas promovia o aprendizado acadêmico, mas também cultivava a sede por informações e a mobilização para buscar um conhecimento mais profundo naquele contexto.

Essas narrativas revelam que “[...] o que faz ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e da eficácia, é a atividade dos sujeitos no e sobre o mundo - um mundo que ele partilha com outros sujeitos” (Charlot (2001, p. 21). E, nesse movimento, retomo a ideia freireana das perguntas, o que de fato revelam o perguntar de si. Aqui, especialmente, as perguntas:

- Quais são os seus principais desafios?
- Quais são os seus sonhos?
- Qual é o seu Projeto de Vida
- O Macrocomponente Curricular NA contribui de alguma forma em alguma dessas suas escolhas, seja maneira, de refletir, de perguntar, de comunicar?

O que reverbera a afirmação de Jorge (egresso turma/2020) “[...] o Núcleo me ajudou a sempre descobrir o porquê das coisas, o porquê, o quando, aonde”. Essa

resposta surgiu durante a Entrevista Narrativa e abordou aspectos do cotidiano, incluindo as atividades, interesses, compartilhamentos, desafios, sonhos e projetos de vida. Além disso, discutiu-se como o MCNA contribuiu de alguma forma para essas escolhas, influenciando modos de reflexão, e comunicação. Esse aspecto foi ressaltado por David (2ª série):

*Todas as nossas expectativas que a gente procurava nos Estudos Orientados, Projeto de Pesquisa, Núcleo Articulador a gente encontrou, que foi a gente chegar ali e ter um companheiro ou professor que explique tudo o que a gente tá em dúvida. E a gente fazer coisas que a gente nunca imaginou.*

E, tanto Jorge (egresso turma/2020) quanto David (2ª série) remetem para a ideia freireana das perguntas, e por que não das respostas de nossas práticas pedagógicas: “Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica” (Freire; Faundez, 1985, p. 23).

Essa análise demonstrou como os projetos de pesquisa (movido por tantas perguntas entre estudantes jovens e docentes) podem ser uma ferramenta eficaz para enriquecer a compreensão dos estudantes jovens no que concerne sua própria cultura e patrimônio, além de promover uma apreciação mais profunda do cotidiano das pessoas. Como também se confirma nas palavras de Rosa Maria (egressa turma/2020):

*[...] um dos projetos que nós elaboramos, o Projeto de Pesquisa, foi sobre a nossa cultura. A gente teve acesso ao museu, todas (ênfase) as Festas do Pinhão, todas as Realezas que passaram, quem fundou. Então, a gente teve a oportunidade de ir à casa do fundador, entrevistamos o senhor responsável pela Festa do Pinhão, que é Araci Paim. Então, nossa! Hoje eu fico olhando as coisas que passam na televisão e eu vejo além dela. Não só aquilo ali que está ali. Olhe, tem muita coisa ali por trás, tem muito sofrimento, tem pessoas que doaram a vida para que esta festa, essa cultura acontecesse.*

Essa percepção de si e dos processos sociais está conectada com múltiplas circunstâncias vivenciadas pelos estudantes jovens nos projetos, revelada especialmente pelo olhar dos egressos, ou seja, um olhar posterior do vivido, já assentado em suas vidas atuais. Nesse contexto, Elias (1994) resalta a inserção dos sujeitos, as quais são geradoras de debates efervescentes no que tocante aos conceitos de indivíduo e sociedade, referenciados na sociologia dos processos

sociais. Esses conceitos não são opostos e estabelecem uma nova abordagem à forma como os seres humanos individuais se relacionam uns com os outros em uma coletividade, seja para o benefício ou prejuízo, em um contexto plural, ou seja, em uma sociedade (Elias, 1994).

Nessa pluralidade, entendo os sujeitos desta pesquisa como uma constelação de vivências interligada por uma variedade de contextos sociais. Essa abordagem contribuiu para a compreensão das condições que se concretizam na vida juvenil, decorrentes do sistema neoliberal, que dificultam os fluxos juvenis e, ao mesmo tempo, são marcadas por uma série de circunstâncias e de movimentos de captura, bem como de potencialidades de vida. Ações denominadas de “Nós e o mundo ao redor”, demonstraram um processo de dialogicidade nas intervenções juvenis:

*Outro Projeto também foi “Estamos Aqui”, que a gente desenvolveu na comunidade escolar e na comunidade aqui por perto. A gente fez várias ações sociais [...] gente tem um grupo que funciona até hoje, que é o “Time do Bem”, pelo WhatsApp, a professora Analieze, que hoje está bem à frente desse projeto, que sempre está divulgando os trabalhos disponíveis. E ele ajudou muito as pessoas conseguirem trabalho, a conseguirem seu primeiro emprego e isto é muito gratificante, porque, às vezes, a gente manda alguma coisa lá no grupo e o pessoal diz: “Ah! eu consegui trabalho pelo grupo de vocês”, porque, muitas vezes, o desemprego hoje, é uma das maiores dificuldades que a gente está passando né, após uma pandemia. Então esse projeto ainda continua com Time do Bem, que tá tendo no WhatsApp, além das pessoas encontrarem e lembrarem da gente pelo projeto. Ah, isso é muito gratificante. Levo para minha vida e sempre que der quero continuar ainda esse projeto, que é muito lindo, é encantador (Rosa Maria - egressa turma/2020).*

Os desafios que se apresentam à juventude exigem reflexões profundas do sistema de exclusão gerado pelo sistema capitalista e acabam assumindo responsabilidades que é do Estado. O neoliberalismo “[...] amplia a incerteza dos contextos de vida [...], e o desafio é discernir o que está acontecendo no tempo voraz em que nossas vidas são expostas à barbárie do que está prescrutando as linhas de força que atravessam esses acontecimentos” (Cordeiro, 2009, p. 88). Essas mobilizações juvenis são verdadeiras denúncias às políticas públicas e servem “[...] como referência para a gestão de pobreza dos novos tempos” (Cordeiro, 2009, p. 41).

Considerando que esses movimentos contraditórios são minimizados ou colocados em pautas de trabalho sob um viés reflexivo, evidencia-se que práticas pedagógicas adquiram sentido e reverberem novas temporalidades juvenis. Esse

processo é detectado porque “[...] os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença” (Freire, 2015, p. 59).

As pautas dialógicas são referenciadas na narrativa de Rosa Maria (egressa turma/2020), em relação à contribuição dos projetos desenvolvidos no MCNA:

*Os projetos contribuíram para minhas experiências pessoais, sim, saber trabalhar em time principalmente, como eu falei das diferenças. Saber que a diferença existe, mas que a gente pode saber lidar, que a gente precisa trabalhar em grupo, em time, que em time nós somos mais fortes, né?! Que eu sozinha não consigo chegar numa meta muito grande, a gente é em time, quando a gente é junto, a gente é mais unido, conseguimos ter um resultado muito melhor. Quando a gente entende isso, a gente entende não só viver o profissional, mas saber viver socialmente. Você chegar para o teu vizinho e falar um bom dia, ter alguma coisa pra ajudar na rua, você faz a diferença, você tem aquela... aquele diferencial, e as pessoas conhecem você, e isso, com certeza, muda o teu dia a dia. Não só uma situação específica, mas no teu dia, isso fazer a diferença.*

Essas atitudes juvenis apontam possibilidades de acesso ao trabalho às inúmeras famílias e, principalmente jovens. O projeto prosseguiu com um número significativo de pessoas que abraçaram essa causa, por meio da coordenação da docente Analieze<sup>68</sup>, que deu continuidade por meio de grupos no WhatsApp em média de 260 integrantes. O objetivo era o de anunciar oportunidades de trabalho, além de gerar a esperança.

O depoimento destacou que o projeto teve continuidade, além de um impacto positivo na vida das pessoas, ajudando-as a obter empregos e superar desafios. Esse processo ressaltou a importância da intervenção juvenil, do envolvimento e da responsabilidade social. Rosa Maria (egressa turma/2020) expressou seu desejo de continuar o projeto, enfatizando sua admiração pelo que foi alcançado. Os projetos, além de beneficiar a comunidade, potencializaram os estudantes jovens a obter novas percepções de si no processo.

Carla (egressa turma/2020) reforça a narrativa de Rosa Maria (egressa turma/2020): “[...] segundo projeto que foi muito legal, foi muito intenso. [...] que foi o ‘Estamos Aqui’”.

Já a narrativa de Renata (2ª série) revela: “O projeto que a gente tá fazendo agora é o nosso projeto da horta e além do projeto da horta a gente também vai tá desenvolvendo junto com o projeto da horta, um projeto com os (alunos) do (ensino)

---

<sup>68</sup> Professora do MCNA que deu continuidade ao Projeto "Estamos Aqui", pois a turma concluiu a educação básica.

*fundamental, né? Do 1º ao 5º. Eu, olhe nesse nosso projeto eu aprendi muita coisa”.* O relato de Renata (2ª série) destacou o aprendizado significativo no projeto da horta e a colaboração com estudantes do Ensino Fundamental. Isso demonstrou como projetos educacionais, que envolvem diferentes níveis de ensino, podem ser uma oportunidade valiosa para o crescimento pessoal e a construção das identidades juvenis, sob um enfoque interdisciplinar.

A construção de processos de intervenção escolar e comunidade proporciona reflexões, sentimentos de pertencimento e afetividade em relação aos colegas e ao Programa, conforme detalhado na próxima categoria, elencando os processos de pertencimento ao Programa EMTI e de reconhecimento da singularidade, das subjetividades dos sujeitos.

#### 7.1.1.2 Nós somos o EMTI - Categoria Inicial/rota 01

*Nós somos o Emti, né? [...] Somos educadores dos pequenos (Renata (2ª série)).*

As palavras de Renata (2ª série), destacadas na epígrafe, ressaltaram a beleza dos encontros dos estudantes jovens com as crianças do Ensino Fundamental. Ao compartilhar seu cotidiano, incluindo suas atividades, interesses e experiências, Renata (2ª série) também abordou seus principais desafios, sonhos e seu Projeto de Vida (PV). Nesse contexto, na Entrevista Narrativa, ela refletiu como o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador influenciou suas escolhas, seja na forma de pensar, perguntar ou comunicar, os quais são ancorados em desafios e na construção de novas temporalidades possíveis, na expressão freireana: mediatizadas pelo mundo. Esse olhar aos movimentos que constituem os convívios, as relações que são tecidas cotidianamente, compõem, “[...] em cada uma de suas concretas expressões, uma complexa cena híbrida de tempos e lugares, de linguagens, de relações, identidades, desejos e formas de vida, que escapam àquilo que é culturalmente calculável e previsível” (Téllez, 2001, p. 51-52).

Inscreve-se, então, o desafio escrito pela mesma autora o de “reinventar a arte da convivência social” (Téllez, 2001, p. 52). Esse processo criativo evidenciou-se na jornada Emtiana, pois as aventuras auxiliaram na busca permanente do ser e do conhecer novos mares. Larrosa e Skliar ao apresentarem a obra *Habitantes de Babel* intitulam a apresentação “Babilônios Somos” (Larrosa; Skliar, 2001, p. 07), e este ser,

se abre para o imprevisível e o desconhecido numa trama aventureira, na qual instauro a escrita, pois remetem às aventuras, não como aventuras insulares, mas com certeza, uma aventura de escrever por diferentes portos, pontos de chegada e saída, entre navegantes e mares já navegados (ou não). Logo, as palavras são encharcadas de pausas, alegrias, medos, encontros, desencontros e que me desafiam a sentir as ondas que batem no barco, assim as palavras de Renata (2ª série) (*Nós somos o Emti, né?*) configuram:

O que somos não é outra coisa senão o modo como nos compreendemos; o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos; e como são estes textos depende de sua relação com outros textos e dos dispositivos sociais nos quais se realiza a produção e a interpretação dos textos da identidade (Larrosa, 2004b, p. 14-15).

Essa identidade é formada pela maneira como o sujeito se percebe e constrói a realidade, o que se assemelha à criação de narrativas de si mesmo. Essas narrativas são criadas pela influência de textos sociais e pelo contexto em que são produzidas e interpretadas. A percepção de si, é sinalizada pela atuação juvenil com as crianças do Ensino Fundamental e esses elementos sociais são importantes para a inserção juvenil.

As palavras de Renata (2ª série) sintonizam a ideia de que o “conhecimento do mundo faz-se de palavras. Elas dão-lhe sentido” (Pais, 2005, p. 01). As práticas sociais são carregadas de possibilidades que são tecidas pelo cotidiano do estudante. Sendo assim, “[...]as palavras acabam por nos dizer o que o mundo é quando acreditamos que o mundo é a realidade que as palavras nomeiam” (Pais, 2005, p. 01). Na mesma direção de Renata (2ª série), segue a narrativa de David (2ª série): “*Eu não sei o que a gente ia ser sem o EMTI*”. Esse relato correspondente ao Macrocomponente Curricular e ao Projeto de Vida (PV), associa-se aos sentidos e a relação com o saber dos jovens com o PV, no Grupo Focal da 2ª série.

Na continuidade, com a mesma problematização de David (2ª série), na narrativa de Renata (2ª série), é possível destacar a sua percepção das Políticas Públicas, na qual ela afirma que o Programa em si não é mais importante do que as pessoas e as relações sociais:

*Eu acho que é uma coisa muito boa, é uma coisa leve, gratificante do EMTI, não só o programa EMTI tem, mas as pessoas que estão dentro dele, sabe? [...] Muitas coisas que a gente não vê em outras escolas e que tem na nossa*

*escola, que é uma coisa muito satisfatória, que é o nosso Projeto de Vida, que ali a gente está se preparando para o mundo lá fora que nem diz, né? Pro nosso... para o nosso currículo também, né? Tudo mais que a gente sonha em ser uma pessoa melhor que hoje, que ontem, e acho que é isso (Renata - 2ª série).*

As reflexões de Renata (2ª série) demonstraram a importância do outro e trata-se de compreender que “O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro” (Skliar, 2003, p. 44), e a presença do outro reverbera na criação de uma outra pedagogia alicerçada no tempo presente. O autor reitera que seja uma pedagogia do acontecimento,

*[...] uma pedagogia descontínua, que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender aquilo que tenha acontecido; que emudeça a mesmidade. Que desordene a ordem, a coerência, toda pretensão de significados. Que possibilite a vaguidade, a multiplicação de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro (Skliar, 2003, p. 48).*

Skliar (2003) convida a repensar os processos educacionais como espaços inclusivos para todas/os, por meio de uma pedagogia que sonda visões nostálgicas do passado, que abraça a incerteza do futuro e se ajusta a um presente fragmentado, que se desdobra em diferentes contextos temporais. Diante disso, é possível em uma “educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade” (Duschatsky; Skliar, 2001, p. 137).

As palavras de Rosa Maria (egressa turma/2020) potencializam esses processos em relação à contribuição do MCNA em sua vida cotidiana:

*[...] Além dos projetos que a gente fez e de toda a vivência vivida de tudo o que a gente aprendeu, eu acredito que ficar o período integral na escola, conviver com os colegas a gente leva não só os aprendizados em si de como resolver as situações, mas a gente aprende a viver socialmente.*

Nessas vivências, encharcadas de intensidade, os ecos da sua voz reverberam e anunciaram a magnitude das relações estabelecidas entre os pares e docentes. Sinalizo como uma poesia na sintonia da vida, em que o “poeta descobre que o mundo humano é um mundo interpretado e, portanto, um mundo em perpétuo vir a ser, sem verdades fixas às quais ele possa se agarrar [...]” (Mèlich, 2011, p. 270). E, nesse sentido, os convívios seriam pontos de apoio, revelados nas narrativas e que

carregam a intensidade do ser e das diferentes formas de anunciar o mundo. Essa pluralidade consolida uma educação poética, a qual

[...] sabe que a palavra humana é plural e que esta palavra, ou palavras, tem sentido não somente pelo que dizem, pelo que podem dizer, mas também e essencialmente, pelo indizível, pelo silêncio, pelo testemunho, pela alteridade, pela ausência. E também pela fragilidade e a vulnerabilidade, pela mestiçagem e a fronteira, pelo desaparecimento de pontos de referência estáveis e absolutos (Mèlich, 2011, p. 279).

Assim, pergunta-se: estaria em busca de uma educação poética que valorize a complexidade da linguagem e da experiência humana, reconhecendo a importância do indizível e do silêncio, desafiando as práticas pedagógicas? Estaria disposto a compreender que é a falta de pontos de referência estáveis e absolutos que estimula o diálogo e a construção de conhecimento de forma enriquecedora e significativa? E como essas perguntas reverberam nas práticas cotidianas, nas realidades dos estudantes jovens, e principalmente, nas ações escolares?

Ainda, diante as reflexões realizadas na Entrevista Narrativa acerca dos sentidos atribuídos às suas vidas cotidianas, detecta-se a potência das linguagens juvenis de Jorge (egresso turma/2020) e, mais adiante de Rosa Maria (egressa turma/2020).

*O Núcleo Articulador me ajudou muito a tomar decisões de vida e ainda faz parte de muita coisa na minha vida, como tomar decisões e planejar uma rota mensal, anual ou diária, até às vezes, por exemplo. Os projetos me ajudaram a ter um caminho, a sempre planejar e não ficar em um dia após o outro, [...] até a longo prazo [...] o Projeto de Vida me ajuda diariamente a traçar metas e caminhos para minha vida e os outros projetos, como de Pesquisa, me ajudaram a sempre querer saber mais, querer saber o porquê das coisas, ou quando aconteceu, querer saber por detrás das coisas não só. (Jorge - egresso turma/2020).*

Nas palavras de Jorge (egresso turma/2020), o Núcleo Articulador apresentou um papel fundamental em sua vida, ajudando-o a tomar decisões e planejar seu futuro. Ele mencionou que os projetos o orientaram a ter um caminho, planejar a curto e longo prazo e buscar constantemente conhecimento. O Projeto de Vida (PV) foi mencionado como uma ferramenta diária para traçar metas e direcionar sua vida, enquanto os Projetos de Pesquisa (PP) despertaram sua curiosidade para entender mais profundamente seu redor, o mundo. Isso revelou como o envolvimento em projetos educacionais foi fundamental em sua formação pessoal e estudantil.

Afirmo que essas são referências para compreensão de si na via do autoconhecimento, mas que se concretiza no diálogo, considerando que o Projeto de Vida (PV) tem como desafio a construção da identidade juvenil com vistas na promoção da autonomia e autogestão.

*Na vida cotidiana, sim, com certeza, como eu me organizo no Projeto de Vida, a gente tinha ali, então, como eu vou chegar lá. O que que eu quero, como eu vou chegar lá, quais são os meus sonhos, como eu vou chegar nos meus sonhos. Então, a gente teve aquela atividade que eu levo pra vida até hoje de estar escrevendo, se preparando, que quando a gente escreve alguma coisa, a gente tem muito mais chances de concluir aquilo. Então, isso é algo principal que eu levo pra minha vida. Se eu tenho alguma coisa pra eu fazer, pra eu me organizar, eu marco em uma agenda e depois eu vou concluindo e, assim, onde os meus objetivos vão chegando [...]. Acho que no Projeto de Vida é o que eu mais levo pra minha vida assim, é ter pequenas conquistas e comemorar as pequenas conquistas que a gente vai chegar no objetivo principal (Rosa Maria - egressa turma/2020).*

Rosa Maria (egressa turma/2020) enfatizou a importância do Projeto de Vida (PV) em sua vida cotidiana. Esses projetos ajudaram a definir suas metas, planejar seu futuro e trabalhar em direção aos seus sonhos. A atividade de escrever suas metas e planos foi mencionada como uma prática valiosa, pois aumentou as chances de materialização dos seus ideais. A utilização de uma agenda para se organizar e acompanhar o progresso foi enfatizada como uma ferramenta essencial. Nesse sentido, o PV não apenas ajudou a definir objetivos, mas também a celebrar pequenas conquistas ao longo do caminho, demonstrando a importância do processo de crescimento pessoal e valorização das etapas intermediárias para alcançar objetivos maiores.

O entendimento de si e dos processos interativos remete para a pergunta: “Quem sou eu?”, ou seja, os sujeitos da pesquisa, em suas narrativas, revelaram não somente pequenas conquistas, como também processos erigidos na coletividade, no seu entorno, assim se reporta ao termo: “A identidade eu-nós [...] parte integrante do *habitus* social de uma pessoa e, como tal, está aberta à individualização”. (Elias, 1994, p. 151). Nesse sentido, encontra-se a resposta para a pergunta anterior, consolidada na dinâmica do ser social e individual. Assim, o PV perpassa todos os processos do MCNA e das Áreas do Conhecimento<sup>69</sup>, e, portanto, apresenta-se da seguinte forma:

---

<sup>69</sup> Relembrando: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Figura 34 - PV nos processos do MCNA e Áreas do Conhecimento



Fonte: <https://ciep113waldickpereira.blogspot.com/p/ensino-medio-integral-material-de-apoio.html>. Acesso em: 10 out. 2023. Adaptado pela autora, 2023.

Diante esse encadeamento, pensar a presença do PV, em especial ser referenciado nas narrativas aqui apresentadas, é válido para compreender que o “[...] conceito de identidade humana está relacionado nos movimentos que se estabelecem. É fácil isso passar despercebido. À primeira vista, as afirmações-eu e as afirmações-nós talvez pareçam ter um caráter estático” (Elias, 1994, p. 152). Esse movimento, apesar de não ser perceptível, gera reflexões, e presença: “*Acho que no Projeto de Vida é o que eu mais levo pra minha vida assim, é ter pequenas conquistas e comemorar as pequenas conquistas que a gente vai chegar no objetivo principal*” (Rosa Maria - egressa turma/2020).

Essa representação simbólica das experiências individuais é entrelaçada e inseparável, “como por exemplo do processo em si, poderíamos apontar inicialmente para o fato de que cada fase posterior do processo de desenvolvimento atravessada por um indivíduo pressupõe uma seqüência (sic) contínua dos estágios procedentes” (Elias, 1994, p. 153).

Retomo, que os processos da escrita como caminhos identitários de pesquisa e de pertencimento revelaram-se quando das manifestações verbais e as diferentes posições ocupadas por cada estudante jovem dentro do NA e também o papel central desempenhado na instituição. Rosa Maria (egressa turma/2020) sinalizou isso, no momento em que falou do registro como ponto de apoio em seu percurso, recupero que nos arquivos digitais e físicos também constam as trajetórias percorridas pela pesquisa e da sistematização diária da escola, incluindo atas, projetos do MCNA, da Avaliação e Replanejamento (AR) e dos componentes curriculares, sinais da importância do registro do vivido, reflexões impulsionadas por um cotidiano em dinamicidade e efervescência.

As narrativas, de um modo geral, evidenciaram o pertencimento juvenil. Nessa direção, resalto o sentido etimológico de pertencimento como “[...] um processo de identificação com algo ou alguém: ser propriedade de; fazer parte de; ser referente a; ter relação com; estar filiado a [...]” (Stecanela, 2012, p. 25). De tal modo, os processos de pertencimento legitimam o lugar de fala e de escuta dos estudantes jovens, pois detectei nos registros e no decorrer das narrativas o pertencimento juvenil nas expressões discursivas, principalmente nas questões que a pesquisa reverberou.

À luz de Marques (2001), o princípio da aprendizagem é intrínseco da pesquisa, enquanto o princípio da pesquisa é inseparável da prática da escrita. Nessa direção, ao se escrever (especialmente a escrita desta pesquisa), busco atribuir sentidos entre meu ser individual e coletivo, a ideia de ser/estar, cuja “[...] escrita oportuniza, também, a desconstrução de culturas cristalizadas em torno da pesquisa como ato isolado [...]” (Stecanela, 2012, p. 23).

No contexto da pesquisa da tese, pode-se observar a escrita como um ato político, Stecanela (2012), pois os sujeitos não apenas comunicavam suas ideias, mas também incidiam na construção da identidade individual e coletiva. Além disso, a escrita desafiava e desfazia a noção preestabelecida da pesquisa como uma atividade isolada e separada de outras dimensões da vida e da sociedade. De tal modo que “Nem sempre encontramos as palavras para comunicar o que pensamos e o que sentimos. Algumas vezes, buscamos nas metáforas as aproximações daquilo que gostaríamos de comunicar” (Stecanela, 2012, p. 23).

Esse é um movimento interessante que requer o exercício dos sujeitos envolvidos tanto na escrita quanto na pesquisa. A pesquisa é o instrumento no qual o conhecimento é dinamicamente explorado e desenvolvido, seja por meio de diálogos,

leituras ou produção escrita, objetivando investigar e construir entendimento acerca dos tópicos de interesse. Consolidando a ideia de que aprender e pesquisar incidem “[...] perguntar e responder, com produção de pontes entre o que já é conhecido e o que está por conhecer. Não se trata de apresentar respostas prontas, copiadas, mas de argumentação própria, com sustentação em fatos, dados e teorias” (Moraes, 2012, p. 36). Promovendo uma experiência imprescindível para a construção do conhecimento. Isso envolve: “[...] um trabalho que não se constitui em uma técnica linearizada, mas representando uma metodologia no sentido amplo, podendo dar origem a diferentes modos de implementação” (Moraes, 2012, p. 102).

Fortaleço, a partir desse ideário, que o papel da docente é imprescindível e reverbera possibilidades da efetivação da pesquisa e da escrita: “[...] definindo-se como alguém que, tendo produção própria qualitativa, motiva o aluno a produzir também. Este processo produtivo começa do começo, ou seja, começa pela cópia, pela escuta, pelo seguimento de ritos introdutórios, mas precisa evoluir para a autonomia” (Demo, 2001, p. 130). Neste contexto, o (nosso) papel de docente transforma-se em mediadores que vivenciam a pesquisa, mas também inspiram os estudantes jovens a se tornarem pesquisadores. O processo inicial envolve um apoio mais intenso, e gradativamente vão se inserindo de forma autônoma. Ocorre, o que se denomina de educar pela pesquisa, cujo objetivo é:

[...] incentivar o questionamento dentro de um processo de reconstrução do conhecimento inovador que inclui interpretação própria, formulação pessoal, saber pensar e aprender a aprender. Dessa maneira, educar pela pesquisa é ir contra a cópia, a condição de objeto e a manipulação do aluno (Moraes, 2012, p. 66).

Educar pela pesquisa promove o perguntar, e “Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar” (Freire; Faundez, 1985, p. 24) para assim, acontecer a reconstrução do conhecimento por meio das tantas perguntas a se fazer acerca dos conhecimentos individuais e coletivos. Esse processo se opõe à simples reprodução de informações, os estudantes são sujeitos ativos do processo. Esses aspectos imprimem outra dinâmica no processo educacional: a dimensão política, presente na intencionalidade institucional “[...] de romper com o isolamento na investigação científica e nas trajetórias acadêmicas, produz uma nova cultura nas relações acadêmicas e profissionais [...]” (Stecanela, 2012, p. 24).

O que reverbera na abordagem da autora: “A pesquisa, em suas diversas dimensões – científica, como ferramenta pedagógica, de reflexão sobre a prática –, é assumida como o elemento que potencializa esses sentidos” (Stecanela, 2012, p. 24).

Nessa direção, os Projetos de Pesquisa e de Intervenção encontram sentido, em conformidade com a análise de Marcos (egresso/2021), decorrente da Entrevista Narrativa acerca dos sentidos atribuídos ao MCNA<sup>70</sup>.

*Os projetos fazem sentido, (pausa), no caso dos Estudos Orientados serviam para as atividades que tínhamos dificuldade de fazer etc. e aquilo ajudou muito. Era o momento de os professores explicarem bastantes coisas, tipo, perguntar bastantes coisas. E ajudava bastante para fazer as atividades. Era bem bom, eu não sei explicar muito. Tinha bastante tarefas, eram bem interessantes. Não era como uma tarefa chata que você era obrigado a fazer, mas umas tarefas bem legais. Nos Estudos Orientados sempre ficava com a gente dois ou três professores e eles sempre arranjavam uma atividade legal pra gente fazer. Tipo, deixa eu lembrar uma, hummm, brincadeiras assim, a gente fazia uma atividade brincando e saía bem legal. Grandes desafios envolvendo todas as disciplinas!*

A narrativa de Marcos (egresso/2021), acerca dos projetos construídos por eles, especificamente os Estudos Orientados (EO), revelou a intensidade vivida em sua experiência educacional. Ele salientou que o EO tinha o propósito de auxiliar os estudantes jovens nas áreas em que tinham dificuldades, oferecendo um espaço onde os docentes poderiam mediar com explicações detalhadas, responder perguntas e problematizar. A ênfase em tarefas interessantes e envolventes foi ressaltada, e Marcos (egresso/2021) sublinhou que as atividades não eram chatas, e sim desafiadoras e divertidas. Nessa direção, os projetos, sob seu parecer, proporcionavam uma abordagem prática e lúdica para o aprendizado, incorporando brincadeiras e envolvendo várias disciplinas. Isso demonstrou que MCNA pode ser eficaz para engajar os estudantes jovens, tornar o aprendizado mais agradável e problematizador.

---

70

**Sobre suas experiências, percepções de aprendizagem e sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador**

Agora vamos pensar um pouco sobre os Projetos de Vida, de Pesquisa, de Intervenção e de Estudos Orientados que foram desenvolvidos na escola em que você estudou.

- 1- Você considera que esses projetos que foram desenvolvidos no decorrer do curso do EMTI ainda fazem sentido para sua vida? Eles contribuem para suas experiências pessoais, sociais, por exemplo, na família, no trabalho, na igreja, no grupo de amigos? Fale um pouco sobre isso. Conte-me um pouco sobre suas vivências e experiências que teve na escola e fora dela.

A interconexão dessas dimensões ressalta a complexidade e a amplitude do processo educacional. Elas não podem ser dissociadas, pois cada uma influencia e complementa as outras. Charlot (2020) lembra que a educação não é apenas um meio para atingir objetivos práticos, mas um processo humanizador que desafia a pensar a educação não apenas como uma jornada para o desenvolvimento humano integral. Rosa Maria (egressa turma/2020) ressaltou, na Entrevista Narrativa, os sentidos atribuídos aos Projetos do MCNA:

*Os Estudos Orientados eram, mais ou menos, o que a gente estava precisando, qual era a nossa dificuldade. Muitas vezes, a gente tem uma dificuldade em uma matéria e nós simplesmente (teria que dar conta). No EMTI não, no EMTI nós tínhamos a oportunidade de conversar com aquele professor, no momento que a gente conversava pra tirar nossas dúvidas pra que a gente possa entender o momento que a gente tinha pra tá fazendo uma atividade que nós não entendíamos. Nós tínhamos a oportunidade de estar com aquele professor tirando nossas dúvidas Estudos Orientados também nos deu espaço pra tá estudando o ENEM, nos preparou muito.*

Essa narrativa demonstrou a importância dos Estudos Orientados (EO) como uma resposta às problematizações dos estudantes jovens. Rosa Maria (egressa turma/2020) destaca a dificuldade comum de lidar com matérias complexas e como, muitas vezes, os estudantes jovens se sentem perdidos ao enfrentar esses desafios sozinhos. No entanto, o ambiente dos Estudos Orientados (EO) trouxe uma mudança significativa ao permitir que interagissem diretamente com os docentes. Esse acesso direto possibilitou esclarecer dúvidas em tempo real, auxiliando na compreensão das atividades propostas.

A ênfase na oportunidade de diálogo e interação com os docentes foi ressaltada, por Rosa Maria (egressa turma/2020). Além disso, destacou o benefício adicional dos Estudos Orientados (EO) ao prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mostrando como essa abordagem também se estende ao suporte na preparação para exames importantes.

Nesse rumo, os Estudos Orientados (EO) não apenas se preocupam com a apropriação do conhecimento, mas também com a sistematização de um ambiente de aprendizado interativo e personalizado. Isso acentua a importância de estratégias educacionais que promovam o engajamento ativo dos estudantes jovens e a criação de espaços onde dúvidas podem ser refletidas, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Portanto, apoio-me na ideia de que “O essencial é que o aluno se

apropriar de conhecimentos que tenham sentido para ele e que, ao responderem as questões ou resolverem problemas, esclarecem o mundo” (Charlot, 2013, p. 178).

Na seção seguinte, a próxima categoria discorrerá pelo reconhecimento da singularidade, das subjetividades dos sujeitos e a relação do mundo do trabalho.

### 7.1.1.3 Para além do mundo do trabalho: desafios das diferentes juventudes - Categoria Inicial/rota 01

*[...] esses projetos ajudam sim, que eles nos preparam bastante para o mundo do trabalho. Então, a gente se torna umas pessoas mais preparadas do que a gente seria se tivesse o modo de ensino normal (Lucas - 3ª série).*

A afirmação de Lucas (3ª série) na epígrafe gera tensionamentos às políticas públicas diante das questões que envolvem a juventude. A crise gerada pelo desemprego, entre uma variedade de situações de ordem sociopolítico e cultural, exige uma agenda pública para a juventude.

Importa atentar para as questões que reverberam situações enfrentadas pelos estudantes jovens: “[...] perversidade de vida dos jovens (no campo, na urbe, na etnicidade, no gênero, a crise gerada pelo desemprego, entre outras questões), culminando nos fóruns de debates no plano federal, nos estados e municípios do país [...]” (Cordeiro, 2009, p. 24). Essas lutas são atreladas ao que diz respeito ao Plano Nacional de Juventude<sup>71</sup> que ainda se depara com as dificuldades de acesso e permanência dos jovens na escola. Como pensar para além da escola, se nem mesmo a Educação Básica é um dos direitos fundamentais negado para essa população. E, considerando que “[...] há entre o campo das decisões políticas e normativas e o âmbito da experiência de vida desses mesmos jovens para os quais as políticas são formuladas há um interstício profícuo para a reflexão” (Cordeiro, 2009, p. 24-25).

<sup>71</sup> Considero importante, ressaltar que o referido plano objetiva garantir os direitos da juventude brasileira, assinalados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013).

Ver:

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília/DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Plano Nacional de Juventude:** proposta de atualização da minuta do Projeto de Lei nº 4.530/2004. Brasília: [s. n.], 2018. 200 p. Disponível em: [https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/219/1/SNJ\\_atualiza%3%a7%3%a3o\\_plano\\_nacional\\_juventude\\_2018.pdf](https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/219/1/SNJ_atualiza%3%a7%3%a3o_plano_nacional_juventude_2018.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

Essas capturas e devires juvenis permeiam as vidas de jovens pobres e os tensionamentos emergem em torno das subjetividades dos estudantes jovens como tensionamentos que anunciam mudanças nos diversos modos de ser e dos fazeres dos sujeitos, com ênfase na diversidade e na singularidade. Os processos de institucionalização afetam os jovens e, na tirinha apresentada (no Grupo Focal) Renata (2ª série), Paulo (2ª série), David (2ª série) e Márcio (2ª série) expressaram as percepções do cotidiano dos jovens, sua relação com o saber na escola e com os projetos do MCNA.

Figura 35 - Tirinha Mafalda: oportunidades



Fonte: Quino, 1993, p. 344.

A narrativa de Renata (2ª série) aflorou os desafios juvenis:

*Aqui a Mafalda tá falando que os adultos dão oportunidades para ela, né? Não tão dando oportunidades pra ela, na verdade no mundo a gente tá vivenciado isso [...]. Agora o EMTI, na verdade, dá muito, como se diz, muita oportunidade porque muitas pessoas que saíram do EMTI ganharam cursos, bolsas, um monte de coisa, né? Coisa que a gente quer vivenciar, a gente quer tentar ganhar e ter essa oportunidade como outras pessoas tiveram e aqui ela tá falando que ela não tá tendo oportunidade, isso é ruim, e que nem diz, acho que todos nós deveríamos ter uma oportunidade como o curso, é emprego essas coisas, né?*

A denúncia de Renata (2ª série) em que os adultos não estão realmente dando-lhe oportunidades, reflete que esse é um problema que afeta muitos no mundo atual. No entanto, constatou que o EMTI é uma exceção, pois oferece muitas oportunidades, incluindo cursos e bolsas, que muitos desejam ter. Ela observa que todos deveriam ter a chance de aproveitar essas oportunidades, como cursos e empregos, que são cruciais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

As reflexões apontaram a perversidade presente nas políticas neoliberais “[...] em que a globalização, a supremacia das lógicas de mercado e a imposição de um

Estado mínimo muitas vezes deixam marcas indelévels sobre a população jovem” (Cordeiro, 2009, p. 28). Na verdade, são marcas invisíveis do capitalismo em que as escolas sistematizam as práticas pedagógicas em sistemas contraditórios e excludentes.

Os sonhos, os desafios anunciados por Renata (2ª série) denunciaram a ineficiência das políticas públicas e, de certa forma consolida a sua relação com a escola. Nessa direção ela afirma: “O EMTI, ele também envolve muito nas nossas escolhas [...]. É uma coisa que a gente não tá fazendo por obrigação, mas uma coisa que a gente vai fazer para levar pra frente, pra vida, para o futuro, para o nosso currículo e pra tudo”.

Já na narrativa de Paulo (2ª série) traz a naturalização da noção de responsabilização:

*[...], mas o EMTI, ele proporciona vários caminhos no nosso currículo. É bem melhorado a questão do, das oportunidades, né? Que tem ali tem espanhol, várias coisas daí super, super melhor, né? Só não sai com a bolsa ou o emprego quem realmente não quer porque o EMTI é incrível.*

Paulo (2ª série) enfatizou que o EMTI oferecia uma variedade de oportunidades e caminhos para melhorar o currículo dos estudantes jovens. Destacou a presença de disciplinas como espanhol e outras vantagens, afirmando que as oportunidades oferecidas pelo EMTI são excelentes. Além disso, sugeriu que apenas aqueles que não desejam realmente aproveitar as oportunidades não conseguem obter bolsas ou empregos, elogiando o EMTI como uma instituição incrível.

Essa abordagem é resultado dos processos de apoio com as Instituições Superiores e instituições parceiras, com o objetivo de auxiliar a comunidade escolar. No entanto, infelizmente, os desafios tornam-se evidentes, pois o apoio ao acesso por si só não é suficiente diante das situações que se materializam no cotidiano juvenil.

Os discursos propositivos do capital são carregados “[...] de ‘microscópicas doses’, quase invisíveis, de naturalização da noção de participação, vindo a produzir resultados nefastos com a ampliação dos processos de desigualdade social que impõe uma inclusão precária do jovem na sociedade” (Cordeiro, 2009, p. 28). Também constado na fala de Márcio (2ª série): “[...] daí eu decidi participar do EMTI porque eu acho que o EMTI vai proporcionar coisas melhores do que eu possa receber agora”.

Há vários problemas que são materializados e impossibilitam ao estudante jovem a continuidade de seus estudos e, infelizmente esses dados cruéis ainda são rotas a serem perseguidas. Esse processo é reverberado no relato no Grupo Focal, de Davi (2ª série):

*Dando continuidade ao que a Luana falou, o Ensino Médio do EMTI ele é bem mais que o mercado de trabalho, para curso assim como o NEM, por exemplo, o Novo Ensino Médio. O componente curricular dele é bem menos, bem mais escasso, português, duas aulas, acho que tinha que focar mais no português, na matemática, nessas matérias que a gente tem. Por causa que tipo, só vai diminuir a capacidade dos alunos. Os alunos podem aprender mais com isso. Se tivesse mais aulas seria mais fácil de eles aprender, né?.*

Marcio (2ª série), além de sua fala conter denúncias das premissas neoliberais, aponta reflexões quanto ao currículo do Novo Ensino Médio que reduz os componentes curriculares, e diminui os tempos do aprender. A escola de tempo integral alarga esses tempos. Sinalizado por Lucas (3ª série), no decorrer do Grupo Focal/TEMÁTICA 3<sup>72</sup>, que também trata dos sentidos atribuídos ao MCNA

*[...] porque mesmo eu estudando meio período lá, eu estudava durante, só de manhã, eu sinto que eu tenho mais tempo estudando aqui, mesmo sendo o dia todo, do que estudando só de manhã. Porque parece que, quando é só de manhã, você tem um conteúdo mais maçante, você tem um tempo menor de entrega, você tem muito mais, digamos que você tem muito peso nas suas costas para entregar do que aqui, porque aqui tem a hora que você pode fazer suas atividades, tem o tempo que você pode descansar, é tudo bem dividido.*

Quanto aos tempos do aprendizado e relações produzidas na escola de tempo integral, Rosa Maria (egressa turma/2020), pautada na pergunta: “Sobre suas experiências, percepções de aprendizagem e sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador”, compartilhou durante a Entrevista Narrativa:

*O EMTI te dá estratégia porque não é uma coisa decorada que você sabe, ele vai te dar uma estratégia pra que você possa vivenciar tudo aquilo conforme num ambiente que você vai precisar, numa dificuldade que você vai encontrar. E fora da escola, a maioria das coisas que eu uso hoje é na minha faculdade, na minha graduação.*

72

TEMÁTICAS	
<b>TEMÁTICA 3:</b>	Sentidos atribuídos aos Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI

Os movimentos do MCNA são processos que auxiliam na percepção juvenil em relação à sua constituição juvenil e aos processos de singularização e socialização. Isso foi evidenciado durante o Grupo Focal da 2ª série, sobre a TEMÁTICA 2<sup>73</sup> que tratou da percepção dos jovens em relação ao seu cotidiano e a sua relação com o saber na escola, incluindo os projetos do MCNA. Nesse sentido, reverberaram narrativas acerca dos tempos da vida, a compreensão de si, do ser criança:

*[...] eu decidi não ir pro outro colégio por conta do EMTI [...], daí eu decidi participar do EMTI porque eu acho que o EMTI vai proporcionar coisas melhores do que eu possa receber agora. [...]. Da criança não em si, mas o fato, a questão é comigo mesmo que eu tenho que estudar em vez de trabalhar, fato de poder brincar às vezes (Márcio - 2ª série).*

O brincar, a arte de ser feliz, tem sido uma prática que ao longo dos Anos Iniciais, Finais e do Ensino Médio tem sido excluída dos processos educacionais. É uma abordagem que requer aprofundamentos teórico e pesquisa para que ocorra a escuta dos tempos da vida em direção à arte, do ser em sua integralidade, do ser feliz na Educação Básica.

Os sonhos e medos foram evidenciados na Entrevista Narrativa de Renata (2ª série) ao refletir o seu cotidiano, sonhos, Projeto de Vida (PV) e se o Macrocomponente Curricular NA contribuiu de alguma forma em alguma de suas escolhas, seja na maneira, de refletir, de perguntar ou comunicar:

*Meu sonho é terminar a escola, conseguir entrar na faculdade, né? É (pausa) tentar, né? Conseguir bolsas e pra fazer a faculdade que eu sonho, fazer chegar aonde eu quero chegar. Esse é o meu maior sonho e o meu maior medo na verdade (risos) (Renata - 2ª série).*

Sentimentos entrelaçados de sonho e medo. Renata (2ª série) expressou seu desejo de concluir a escola e ingressar na faculdade, com a esperança de obter bolsas de estudo para seguir seu curso dos sonhos. Ela reconheceu que esse é seu maior

---

73

TEMÁTICAS	
<b>TEMÁTICA 2:</b>	Percepção dos jovens sobre seu cotidiano e a relação com o saber na escola e os projetos do MCNA.

sonho, mas também o maior medo. Renata (2ª série) compartilhou seu sonho, que de certa forma, possui metas, o de fazer a faculdade e, também expressa a necessidade de obter bolsas de estudo. Esses desafios, presentes no seu relato, tensionam os movimentos que não permitem a continuidade dos estudos.

Essa dinâmica da materialização da própria vida é carregada de experiências de uma fase em que a juventude cede lugar para outros tempos da vida, a fase adulta devido as urdiduras que a constitui. Essas experiências são evidenciadas quando se percebe que “As energias fundantes do relato de vida estão precisamente na capacidade de fazer irradiar a via da subjetividade” (Cordeiro, 2009, p. 69).

Ao término da última etapa da Educação Básica, as preocupações são intensificadas. As orientações sobre o Projeto de Intervenção (PI) eram relacionadas ao mundo do trabalho, com a denominação de: “Nós e as redes de trabalho”; jovens intervindo na realidade. Nessa perspectiva os processos pedagógicos enfatizavam os interesses e os anseios juvenis com alicerces na aprendizagem colaborativa.

Essas intervenções foram realizadas com pesquisas nas áreas de interesses juvenis, e salientadas nos diálogos do Grupo Focal realizado com a 3ª série, na TEMÁTICA 3. As narrativas juvenis relacionaram as suas projeções após o término do EMTI. Retomo as imagens discutidas naquele momento:

Figura 36 - Imagens discutidas no Grupo Focal 3ª série/TEMÁTICA 3

**Por que ensinar por meio de projetos?**

Os estudantes aprendem a ter iniciativa, planejar, executar, avaliar e a se apropriar dos resultados dos projetos!

E a escola forma estudantes participativos, protagonistas, antenados e preparados para enfrentar os desafios do século 21!

Aprendem a ser protagonistas, atuando como solução no enfrentamento de problemas que afetam a escola, a comunidade ou sua própria aprendizagem!

A escola se abre para o mundo: por meio de ações concretas são ensinados conteúdos, valores e habilidades!

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5. [2017?], p. 13).

**Por que trabalhar com a aprendizagem colaborativa?**

Os estudantes unem forças para resolver tarefas com foco em objetivos comuns, aprendendo e sendo responsáveis pelo aprendizado dos colegas.

A escola se torna espaço para aprender colaborativamente favorecendo a prática de habilidades de convívio e de gestão!

Os alunos se organizam em times orientados a resolver problemas com autonomia!

Todos aprendem a liderar e a ser liderados, capacidades fundamentais para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho!

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5. [2017?], p. 12)

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5. [2017?], p. 05 e 13). Adaptado pela autora, 2023.

A turma fez as suas reflexões, e Lilian (3ª série) narrou sua escolha:

*Eu, Medicina Veterinária. Daí ela veio até o colégio, né? Nós tivemos como trocar informações com ela, ela contar um pouco da trajetória dela, porque que ela escolheu aquela profissão, tirar algumas dúvidas minhas, no caso, né? (porque eu escolhi) Medicina Veterinária. Eu gostei, eu vou fazer Medicina Veterinária mesmo.*

Essa identificação e determinação em relação à escolha da profissão anuncia a importância desses momentos de decisões dos jovens. A experiência vivenciada por Lilian (3ª série), receber informações e orientação de alguém que já está na área, auxiliou no esclarecimento de dúvidas e reforçou sua decisão, consolidando a sua escolha. Ângelo (3ª série) também encontrou sentido em sua escolha “*Eu escolhi a*

*Educação Física [...] Aí ele veio e explicou como se formou em Educação Física, a trajetória até completar depois, achar trabalho, achar emprego. Eu gostei, fiquei bem satisfeito. Me motivou mais ainda que eu já tava”.*

Ângelo (3ª série), assim, como inúmeros, desafiam os processos de inserção profissional, mas “[...] as mudanças transcorridas no mundo do trabalho estão na raiz dos fenômenos de exclusão social e afetam profundamente a instituição escolar, promotora, nas últimas décadas de oportunidades” (Stecanela, 2010, p. 41). Esses percursos são problematizados pelos estudantes jovens ao se deparar com as situações que são materializadas, como por exemplo, na narrativa de Cláudio (3ª série): *“A profissão que eu escolhi foi policial. Ela veio (falou da trajetória dela também), ela explicou sobre alguns cursos que tem que fazer pra passar, e ela falou do que ela mais gostava. Eu não gostei dessa profissão e eu estou à procura de outra”.*

Retomo que é necessária uma reconfiguração do papel da educação e da escola dados os processos de regulação social e de os sistemas de ensino não possuírem uma continuidade, há inúmeras rupturas e esse movimento exige processos de formação docente de forma permanente, principalmente os de formação inicial.

Na continuidade do Grupo Focal, Ariane (3ª série) narra as suas perspectivas: *“O meu profissional foi o bombeiro. Ele veio contando o que ele passou durante esses anos exercendo a profissão, e eu gostei muito, e acho que vou seguir essa carreira se eu conseguir (riso)”.* Sua narrativa reforça os desafios juvenis na expressão: *“se eu conseguir”*, o que leva para a compreensão dos desafios e enfrentamentos de nossas juventudes, uma realidade ao mesmo tempo concreta e cruel.

As capturas juvenis são permeadas de dúvidas e desafios, mas conseguem forjar pela via da resistência, escapes que se traduzem na vida juvenil e “[...] materializam-se na potência dos processos de singularização, afirmando percepções diferentes dos modos de ser e de agir hegemônicos, ao mesmo tempo que o sistema capitalístico produz reterritorializações, fluxo de forças de enquadramento” (Cordeiro, 2009, p. 215).

Saliento que Márcio (2ª série) se refere ao Programa como o primeiro emprego *“O EMTI é o nosso primeiro emprego, prepara nós pro mundo lá fora, é muito interessante”.* É uma análise que problematiza as práticas da docência diante das situações que reverberavam no imaginário juvenil. Esse posicionamento, consta na narrativa de Rosilei (3ª série):

*Eu escolhi a Fotografia e quando ela veio, na verdade, eu fiquei com medo de continuar seguindo por conta de algumas coisas que ela falou que é bem difícil, né? Alguém ver a Fotografia como um trabalho, como ela tinha falado que ia ser complicado, mas é uma coisa que eu gosto de fazer apesar de estar com medo de seguir nessa área, eu vou tentar pra que ver o que acontece. [...] A forma como ela explicou, ela foi bem paciente, ela foi bem, eu gostei bastante dela.*

A escolha de Rosilei (3ª série) foi a Fotografia, mas quando recebeu informações de alguém mais experiente na área, ela ficou apreensiva devido aos desafios mencionados. Mesmo com o medo, estava disposta a tentar e explorar a Fotografia, pois é algo que realmente gostava de fazer. Ela apreciou a maneira como a pessoa explicou os aspectos da profissão, o que a deixou com uma impressão positiva em relação à escolha. Essa atitude demonstrou a determinação em enfrentar os desafios e buscar seus objetivos na área da Fotografia, ou seja, os sentidos atribuídos à profissão.

São vários os desafios enfrentados pela juventude, os sonhos e planos que concebem para suas vidas frequentemente resultam em períodos de incerteza, onde o preenchimento desses objetivos é adiado (Pais, 2016). Estes planos podem não se alinhar com as trajetórias reais das suas vidas. Embora, o momento presente ofereça uma variedade de oportunidades, uma gama diversificada de experiências e aspirações profissionais, importa ressaltar que os projetos de vida juvenil estão atrelados às escolhas que são múltiplas e reversíveis, e nem sempre possíveis.

*As políticas de juventude tendem a estandardizar as transições dos jovens para a vida adulta — definindo escolaridades mínimas, circuitos escolares, formação profissional, políticas de emprego — mas os jovens tendem a autonomizar as suas vidas através de “buscas autônomas” de trajetórias (sic) que nem sempre se encaixam nas políticas prescritivas que tendem a estandardizar as transições. [...] essas políticas criam uma lógica de linearidade que nem sempre se ajusta às trajetórias (sic) não-lineares (ioiô) do curso de vida de muitos jovens (Pais, 2016, p. 08).*

As políticas de juventude estabelecem padrões comuns para as transições dos jovens para a vida adulta, como educação mínima, trajetórias escolares e emprego. No entanto, os jovens frequentemente seguem trajetórias próprias que não se encaixam nessas abordagens, as quais infelizmente são padronizadas. Isso acontece porque as políticas lineares entram em conflito com as trajetórias de vida não lineares dos jovens, caracterizadas por mudanças e reviravoltas. Ao tentar impor

ordem em uma realidade social caótica, as políticas muitas vezes não correspondem às experiências reais da juventude.

Essas reflexões do Grupo Focal foram acentuadas na Entrevista Narrativa com Lara (egressa turma/2021) que, no decorrer do diálogo sobre as experiências e percepções do NA<sup>74</sup> ressaltou: *“São coisas assim que a gente fez lá na escola e aqui estamos fazendo de novo, e aqui é mais legal ainda que já é na nossa profissão”*. Ela atribui sentido e significado aos tempos e os espaços vivenciados, visto que estava cursando a Graduação de Direito e, narrou um tempo que demarcou suas transformações e os sonhos. O que me remete para a ideia do que acontece para além dos muros da escola, fora do tempo escolar, ou seja, “[...] os tempos das interações dos sujeitos com seus espaços, suas trajetórias, suas histórias e suas contradições pode e devem ser também os tempos ‘da’ e ‘na’ escola” (Fischer, 2004, p. 37).

É desafiador conceber o tempo não como um fluxo objetivo, mas como uma construção ou invenção. O tempo é, na verdade, uma relação que pressupõe uma construção social que evolui ao longo da história e é adquirida pelos indivíduos. Sua manipulação e mensuração estão intrínsecas ao contexto do poder social (Louro, 2002). Destaco, ainda, a questão do espaço:

O espaço não é um “cenário”, mas é parte da trama, é um constituidor dos sujeitos. As divisões que nele se estabelecem, o que se constrói e o que se faz vazio, os caminhos que se abrem e os muros que se edificam, o que se põe perto ou longe, vizinho ou estrangeiro [...], que servem para alguns e não a outros, que implica relações de poder (Louro, 2002, p. 120-121).

Nesse sentido, ocorre o estabelecimento de situações que se materializam e se ajustam às necessidades e interesses mutáveis das relações de poder. São alicerçadas em uma heterogeneidade de aprender que podem “[...] entrar em competição social e identitária. A forma ‘objeto de saber, distanciado da experiência cotidiana imediata’, proposta pela escola, e legitimamente proposta, muitas vezes é

---

74

**(A) Sobre suas experiências, percepções de aprendizagem e sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador**

Agora vamos pensar um pouco sobre os Projetos de Vida, de Pesquisa, de Intervenção e de Estudos Orientados que foram desenvolvidos na escola em que você estudou.

pouco conectada, e às vezes até contraditória, com o que é valioso para os jovens de origem popular” (Charlot, 2021, p. 8). Nesse sentido, o autor reflete o tipo de aprender ofertado pela escola nos componentes curriculares ou na forma de aprender.

Já a narrativa de Lara (egressa turma/2021) cogitou as situações que emergem do desafio da inserção no mundo do trabalho:

*[...] a gente conheceu o profissional do colega e o nosso profissional, a gente não ficou só ali envolvido num profissional só. Era uma pesquisa, aham! Uma pesquisa a gente aprofundou bastante nessa pesquisa, foi muito bom. Até alguns alunos desistiram da profissão, outros continuaram, outros trocaram a profissão, alguns que eram envergonhados, conseguiram seguir carreira; e eu fico bem feliz em saber que alguns colegas assim, que na sala de aula eram quietinhos, eram tímidos, foram correr atrás da faculdade.*

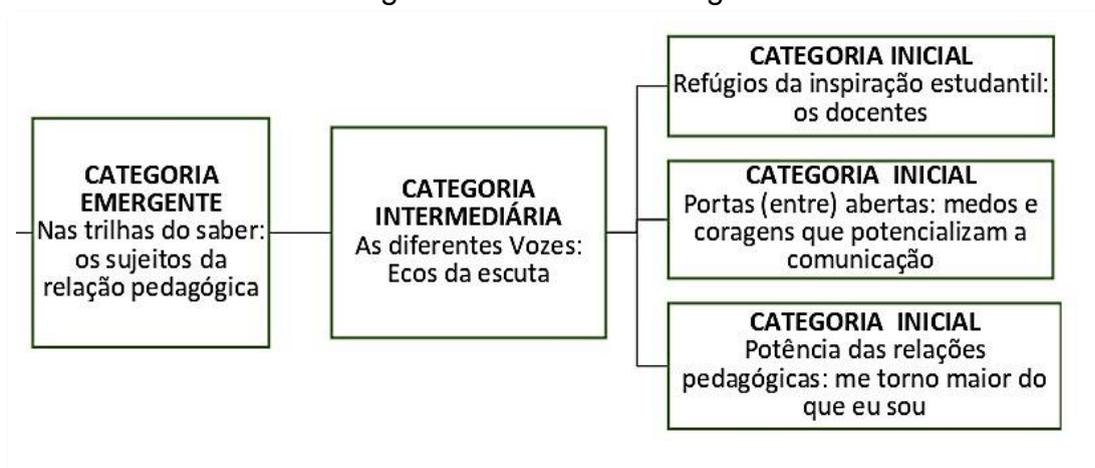
Lara (egressa turma/2021) apresentou os desafios juvenis em relação a resiliência e determinação para superar as adversidades. Os jovens buscam oportunidades de educação, trabalho e crescimento pessoal, muitas vezes encontram soluções criativas para lidar com os obstáculos que enfrentam. O grande desafio está em reduzir a desigualdade de acesso a oportunidades e promover políticas públicas que ofereçam apoio às comunidades em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, na conjuntura de uma sociedade “[...] cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola” (Dayrell, 2007, p. 1107).

A situação dos estudantes jovens brasileiros que frequentam escolas públicas e vivem nas periferias dos grandes centros urbanos é um tema de grande importância e merece atenção especial diante a garantia ao direito à educação. É necessário um esforço conjunto da sociedade e do governo para enfrentar os desafios que esses jovens enfrentam e criar um ambiente mais equitativo e propício ao seu desenvolvimento, e principalmente o de viver a juventude em sua integralidade.

Emerge, então, a compreensão dos percursos formativos que se instauram nas trilhas do saber (próxima categoria), bem como os sujeitos da relação pedagógica. Destaco minha intenção de apresentar as vozes dos interlocutores empíricos que expressaram os desafios em suas trajetórias de vida.

Considerando aqui as rotas desta navegação, apresento a rota 2, na seguinte organização:

Figura 37 - Rota 02: categoria



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

## 7.2 NAS TRILHAS DO SABER: OS SUJEITOS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA – CATEGORIA EMERGENTE /ROTA 02

*E a nossa escola tem esse diferencial, de ter profissionais que se importam com você. Que entende o que você tá passando. (Rosa Maria - egressa turma/2020).*

Adentrar **Nas trilhas do saber: os sujeitos da relação pedagógica** requer recuperar a narrativa de Rosa Maria (egressa turma/2020), na epígrafe, por demonstrar a importância do olhar docente diante o ser que está em sala de aula, extrapolando a condição de estudante e voltar-se para a pessoa. Acima de qualquer normatização escolar, estão os sujeitos com seus sentimentos, permeados por medos, angústias, perguntas (de si e do mundo) e sonhos. Na sua manifestação, também se destacam as trilhas do saber: os sujeitos da relação pedagógica com abordagem nos processos de humanização que emergem nas relações entre estudantes e docentes, no que diz respeito ao cuidado e empatia aos jovens. Também surgem os desafios da vida e a essência das mediações pedagógicas.

Esse diálogo ocorreu ao término do roteiro: Há algo mais que você gostaria de expressar e que não foi contemplado neste roteiro? Nesse momento, Rosa Maria (egressa turma/2020) chorou, expressando com emoção o diferencial da escola no que se refere às relações entre os sujeitos da escola, e houve uma intensidade de carinho em sua narrativa: *“Que você é uma pessoa, além de estudante que tem ali”*. Nessas interações, foi possível detectar uma articulação dialógica entre docentes e

estudantes jovens em um sentido horizontal, e ainda, esse diálogo encontra sentido e ancora pontos de conexão (Stecanela, 2016).

Recuperando (Freire, 2020), o diálogo é uma condição essencial para o desenvolvimento de uma abordagem crítica, como prática de liberdade, na qual o indivíduo torna-se consciente de sua história por meio de conflitos e das interações com outros. É no diálogo que o sujeito adquire consciência de si mesmo, dos outros e dos papéis relevantes nas relações sociais.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias (sic) de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias (sic) a serem consumidas pelos permutantes [...] (Freire, 2020, p. 109).

Rosa Maria (egressa turma/2020), enfatizou que os profissionais estabeleçam uma relação dialógica com os estudantes jovens, similar ao diálogo freireano que não é mera transmissão de conhecimento, mas uma compreensão mais profunda do ser humano como sujeito da educação; e de tal modo, a educação manifesta-se de forma dialógica, na qual o envolvimento de estudantes jovens e docentes acontece de maneira autêntica e comprometida, considerando as experiências e realidades individuais de ambos.

A Rosa Maria (egressa turma/2020) ao trazer a “*pessoa existente no estudante*”, enfatizou os processos de humanização da educação, central na pedagogia de Freire (2020), na qual os docentes não veem apenas os estudantes, mas sim pessoas em sua completude do ser, com suas histórias, desafios e necessidades. Essa abordagem coopera para a criação de um ambiente educacional mais significativo e empático, onde o diálogo autêntico pode florescer:

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (Freire, 2020, p. 109).

Nesse sentido, só é possível pronunciar o mundo, de forma criativa, se houver processos colaborativos e humanizadores. O diálogo é um encontro no qual os indivíduos não simplesmente transmitem palavras uns aos outros, mas sim um ato criativo no qual juntos constroem significados e transformam o mundo. Não deve ser

usado como uma ferramenta manipuladora para um sujeito dominar o outro, mas sim como um meio para que sujeitos igualmente envolvidos conquistem o mundo juntos em busca da libertação.

Esses pontos de conexão, entrelaçam-se por diferentes vozes, as quais tem certa frequência e anunciam outras temporalidades, outros modos de pensar e de fazer a educação onde as vozes — ecos da escuta — são veiculadas na vida escolar, as quais serão anunciadas na próxima categoria.

### **7.2.1 Diferentes Vozes: Ecos da Escuta - Categoria Intermediária/rota 02**

*Foram as amizades que eu criei aqui na escola. Com os professores, o amor que eles entregavam pra gente. Isso me marcou bastante. É um ponto bem forte (Marcos - egresso/2021).*

A narrativa de Marcos (egresso/2021), na epígrafe, anuncia suas experiências escolares no que tocante das relações interpessoais, amizades e afeto dos docentes. As memórias desempenharam um papel relevante em sua vida, assim como influenciaram nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva emerge as diferentes vozes: ecos da escuta.

Esse diálogo, desencadeado com Marcos (egresso/2021), foi ao término da Entrevista Narrativa, a partir da solicitação de os sujeitos acrescentarem o que não foi contemplado no roteiro. O referido diálogo foi gerador de um momento único, pois as amizades, a intensidade desses encontros são fundamentais nos processos de identificação dos estudantes jovens. As interações docentes deixaram marcas significativas na aproximação e escuta, pontos de referência que auxiliam no encontro consigo mesmo e com o mundo

Diante dessas aproximações e escuta retomo que, na jornada desta pesquisa, ao consultar os diversos arquivos da escola, tais como projetos, relatos de experiência, imagens, vídeos, entre outros materiais, percebi que revelavam as diferentes formas de ver e de agir, influenciadas pelos modos de ser jovem. Os versos, as brincadeiras, as danças, os teatros, as viagens, os alimentos compartilhados e as composições decorriam do olhar de cada jovem e, ao mesmo tempo, de todos os envolvidos no processo. O encantamento do trabalho colaborativo expressava a grandeza das contribuições juvenis e, ao mesmo tempo, da docência, pois ali se manifestavam os processos de mediação. O que me remete para poetizar: “Que a

importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 2006, s/p).

Esses movimentos foram geradores do Grupo Focal que enfatizaram a amorosidade presente no encontro com o outro. Há características que uma escuta genuína exige de quem a prática, e são constituídas na prática democrática de escutar e da amorosidade freireana:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como **amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça**, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 2015, p. 117-118 – grifos meus).

Essa abordagem freireana apresenta uma proposta pedagógica amorosa com abertura ao novo, mas que agencia a disponibilidade para a mudança, para persistência na luta. Ao rejeitar o fatalismo, essa abordagem torna-se um veículo de esperança e promove a busca pela justiça.

Paulo (2ª série), na TEMÁTICA 3<sup>75</sup> do Grupo Focal, narrou: “Às vezes a gente tá em dúvida, uma confusão a nossa vida, o passado tá dando limite, o limite é uma dúvida, daí o Projeto de Vida me ajudou”. Essas discussões afloraram e evidenciaram as memórias de situações cotidianas desafiadoras e que talvez não viessem à tona da mesma forma se outro recurso tivesse sido utilizado. Nesse sentido a narrativa de Paulo (2ª série), instiga a reflexão do cotidiano escolar como também demonstra os desafios que compõe o seu percurso estudantil.

Esse aspecto possui consonância com a perspectiva apresentada por Pais (2003), que defende a importância de a sociologia da vida cotidiana ser fluente em

---

75

TEMÁTICAS	
<b>TEMÁTICA 3:</b>	Sentidos atribuídos aos Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI
<b>Perguntas:</b>	
Qual o sentido dessa imagem?	
O que elas representam/significam?	
Que relações vocês estabelecem entre essa imagem e o cotidiano escolar?	

duas linguagens: a linguagem da sociologia e a linguagem dos próprios indivíduos sob investigação. Pais (2003) afirma que, por meio da linguagem, não é possível expressar tudo, por isso o desafio da compreensão. Esse exercício de compreender as diferentes linguagens é uma potência que emerge no cotidiano e mobilizam a reflexão crítica.

Diante as dúvidas, limites, confusão e a busca de apoio no Projeto de Vida (PV), Paulo (2ª série) incide em um movimento reflexivo, visto que essas produções sociais são ancoradas em situações conflituosas que exigem a escuta e se entrelaçam, sendo que “Os nós e os laços asseguram a atadura, promovem a concordância e a coesão das partes que se atam. As utopias de vida, ao constituírem-se em terrenos labirínticos, geram a alternativa, a ambivalência, a discordância, a ‘probabilidade do improvável’” (Pais, 2016, p. 56).

O diálogo gera a aproximação e o cuidado de si e do outro, pois os desafios que enfrentam são semelhantes e o novo gera insegurança, lembrando que “A abertura e indeterminação do futuro não significa uma irradiação do destino, mas a sua produção social enquanto utopia” (Pais, 2016, p. 55).

Ao ousar explorar essas vias labirínticas, tornou-se viável compreender os desafios que várias juventudes enfrentam em distintos cenários temporais juvenis. Em meio aos confrontos juvenis, surge a busca por âncoras de segurança para a tripulação, representados pelos docentes, denominados como comandantes da tripulação, os quais servem como pontos de refúgio para a inspiração dos estudantes jovens. E assim, a navegação continua para a próxima categoria:

#### 7.2.1.1 Refúgios da inspiração estudantil: os docentes - Categoria Inicial/rota 02

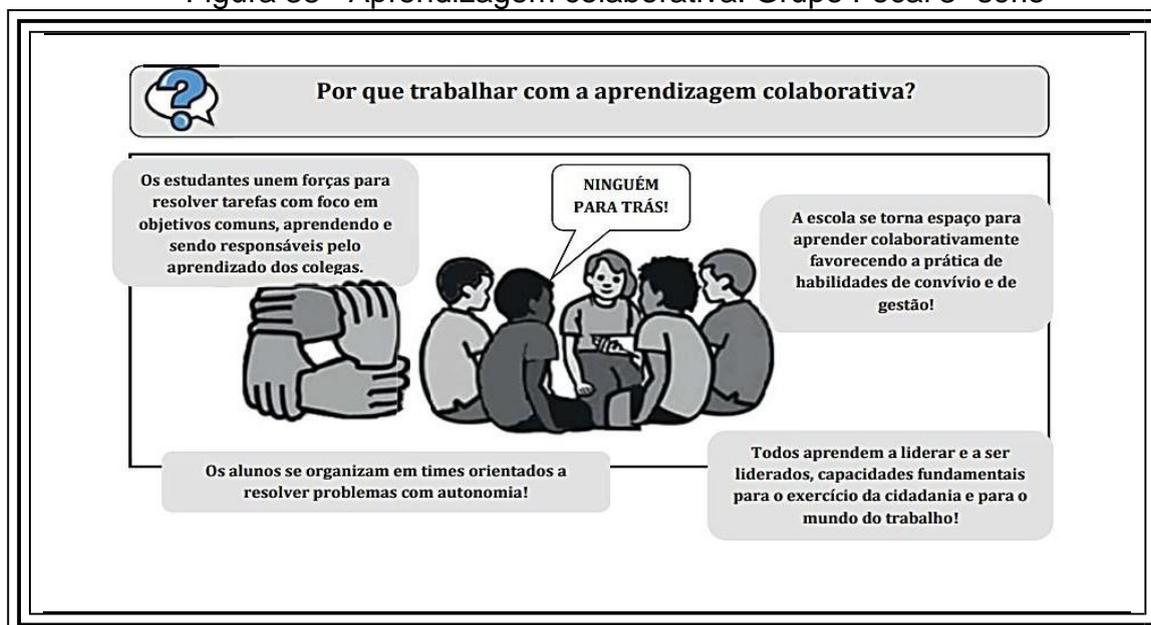
*É, eu acredito que os professores têm sido como o nosso refúgio, porque na maior parte do tempo, além de eles serem flexíveis, tentam, sempre tentam, entender o nosso lado. Então quando fica muita lição ou algo muito pesado, sempre tentam conversar com a gente, resolver tudo no diálogo e pensam sempre no nosso bem-estar, sempre perguntam como a sala se sente. Então, acho que além do ensino tá sendo bom, os professores também (Márcia - 3ª série).*

No desencadear do diálogo no Grupo Focal com a 3ª série, na TEMÁTICA 3, Márcia (3ª série) narrou o papel dos docentes no processo pedagógico, assim como

a flexibilidade em compreender os desafios e as dificuldades, resolver problemas por meio do diálogo e priorizar o bem-estar da turma: “É, eu acredito que os professores têm sido como o nosso refúgio, porque na maior parte do tempo, além de eles serem flexíveis, tentam, sempre tentam, entender o nosso lado” (Marcia - 3ª série).

Recupero a figura que desencadeou essas conversas:

Figura 38 - Aprendizagem colaborativa: Grupo Focal 3ª série



Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5. [2017?], p. 12). Adaptado pela autora, 2023.

Dessa forma, além do processo de ensino e aprendizagem, os docentes desempenham um papel significativo na vida dos estudantes jovens, proporcionando um ambiente de apoio e cuidado, no qual se tornam refúgios da inspiração estudantil.

A narrativa de Marcia (3ª série) resultou ponderações acerca dos saberes e fazeres da docência, o que me levou a pensar o conceito de refúgio:

O refúgio é um instituto de proteção à vida decorrente de compromissos internacionais confirmados pelo Brasil em sua constituição nacional. Cumpre frisar que o refúgio não é um instituto jurídico que nasce da vontade de um Estado soberano de ofertar proteção a um cidadão estrangeiro que se encontra em seu território – é tão somente o reconhecimento de um direito pré-existente à demanda formal do indivíduo (Waldely; Gonçalves das Virgens; Almeida, 2014, p. 119).

Proteção e direito, categorias que interpelam inúmeras análises, mas me detive a fazer um recorte dos movimentos que eram decorrentes do MCNA, uma vez

que esse era o foco do diálogo. Nessa direção, recorro ao Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença, pois

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo (Cury, 2002, p. 259).

Compreendo que as práticas, materializadas no cotidiano escolar, podem promover espaços de aprendizagem significativos, mesmo em situações adversas dos programas de governo, os quais trazem consigo aspectos mercantilistas e elitistas. Situações que clamam por questões éticas sinalizadas assim:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo **absolutamente indispensável à convivência humana**. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História (Freire, 2015, p. 19 – grifos meus).

As questões éticas abordadas por Freire (2015) caracterizam a busca constante por práticas que concebem o ser humano como uma presença ativa e singular no mundo, interagindo com outros e reconhecendo a si mesmo por meio dessa interação. Essa presença é validada na capacidade de pensar, agir, transformar, comunicar, decidir e assumir responsabilidades; por conseguinte, a ética é essencial, e violá-la não é uma virtude, mas sim uma desvalorização da presença humana no mundo e nas relações com os outros.

Diante essas questões de cuidado e conhecimento, na Entrevista Narrativa, Rosa Maria (egressa turma/2020), tinha algo a mais a expressar:

*Eu acho que se toda escola tivesse essa oportunidade de conhecer que você tem muito mais além, seriam mais enriquecidos ainda, porque não tem explicação você consegue (pausa) quando você tá com algum problema, é difícil você se concentrar. Você fica focado naquele problema. E quando você tem esse auxílio, você tem esse apoio, você tem essa (reflexão): “Eu tou aqui, a gente tá junto nessa”. As coisas fluem, as coisas andam. Você se sente acolhido ali, não importa o que aconteça, você vai ter alguém ali com você.*

Rosa Maria (egressa turma/2020) ressalta a importância do reconhecimento dos estudantes jovens e do trabalho numa perspectiva integral. Nessa proposição, aponta a potência dos processos da formação humana e do pertencimento escolar. Márcia (3ª série) e Rosa Maria (egressa turma/2020), viam no docente o seu refúgio, pois, mesmo que situações desafiadoras ocorressem, teriam um lugar seguro. Recupero a narrativa que ecoa pela pesquisa: “*Eu tou aqui, a gente tá junto nessa*” (Rosa Maria - egressa turma/2020), e potencializa o papel de uma docência atenta na vida dos estudantes jovens.

Já Márcio (2ª série), no término do Grupo Focal, discorreu:

*Os professores eu vejo aqui do Visconde, já estive em outros colégios, não é tipo cada professor em um canto dando a sua aula para ir pra casa. Aqui é meio que um tipo um professor conjunto. Às vezes o professor tá, sei lá, o aluno falou uma coisa aqui, o professor vai conversar o problema de uma matéria, aluno tem uma matéria atrasado, o professor conversa com outro professor pra ajudar esse aluno, é uma coisa que eu já vi em outros colégios não via isso. O professor se meter no assunto de outro professor, eu não via isso.*

Interessante a denominação dada por Márcio (2ª série) ao trabalho docente: “*um professor conjunto*”. Ele destacou que os docentes aprendem com seus colegas, refletem, se apoiam e descobrem novos significados na docência. Essa autenticidade no ensino e aprendizagem engloba diversos aspectos e requer um equilíbrio entre a estética, a ética e a seriedade, pois ao vivenciar “[...] a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2015, p. 26).

O exercício da criticidade e da capacidade do aprender com o outro é denominada por Freire (2015) de curiosidade epistemológica, sem a qual afirma impossível ter o conhecimento integral do objeto. No programa EMTI havia as discussões acerca da homologia de processos, pela premissa do vivenciar as práticas com um movimento vivo juntamente com as pessoas. Essas reflexões são salientadas na categoria seguinte:

### 7.2.1.2 Portas (entre) abertas: medos e coragens que potencializam a comunicação - Categoria Inicial/rota 02

*Então, chegava (risos) a ser engraçado quando eu estava lá, eu fazia esse link de ah, tou aqui falando sobre determinado assunto, mas eu já aprendi isso aqui, lá quando eu estava na escola. então ter passado por aqui foi demais pra mim. Abriam as portas pra eu ter conseguido chegar lá (Silvano - egresso/2021).*

Esse relato decorreu da Entrevista Narrativa, dadas as perguntas e conversas<sup>76</sup> desse momento, no qual Silvano (egresso/2021) compartilhou suas percepções e como os projetos impactaram suas vivências e experiências, tanto dentro quanto fora da escola, principalmente os sentidos reverberados, que afirmou: “*abriram as portas*” e complementa as possibilidades do MCNA:

*Sim, ainda fazem sentido. Experiências, a comunicação, acho que se não tivesse passado por aqui, acho que não teria feito a metade das coisas que fiz até agora. **Ah, eu queria muito** servir o batalhão. Servir o batalhão, mas antes ter passado pelo EMTI, era uma coisa que eu **deixava de lado pela falta de comunicação**, a dificuldade que eu tinha de me comunicar com as outras pessoas, então acho depois que eu passei por aqui, abriram as portas pra mim (Silvano - egresso/2021 - grifos meus).*

As condições, materializadas no cotidiano juvenil, manifestam-se como direcionadores da própria vida. Os sonhos eram deixados de lado, pela falta de comunicação. A reflexão de Silvano (egresso/2021) leva ao perguntar: será que as portas realmente estão abertas para a juventude? Ou será que estão (entre) abertas diante dos medos e coragens que potencializam a comunicação juvenil? São exercícios reflexivos que emergem aos processos de formação numa perspectiva integral.

---

76

#### **Sobre suas experiências, percepções de aprendizagem e sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador**

Agora vamos pensar um pouco sobre os Projetos de Vida, de Pesquisa, de Intervenção e de Estudos Orientados que foram desenvolvidos na escola em que você estudou.

- 1- Você considera que esses projetos que foram desenvolvidos no decorrer do curso do EMTI ainda fazem sentido para sua vida? Eles contribuem para suas experiências pessoais, sociais, por exemplo, na família, no trabalho, na igreja, no grupo de amigos? Fale um pouco sobre isso. Conte-me um pouco sobre suas vivências e experiências que teve na escola e fora dela.

Esses sonhos juvenis poderão ter rupturas, caso não ocorram movimentos que problematizem e revertam as situações excludentes. *“Ah, eu queria muito”, a intensidade desse querer, “deixava de lado pela falta de comunicação,”* ou seja, quando se defende uma formação sob uma perspectiva integral é atentar não somente aos conteúdos, mas também ao sujeito e os processos que os colocam diante enfrentamentos, fragilidades, sonhos interrompidos, obstáculos a serem vencidos e potencialidades a serem reconhecidas e desenvolvidas.

Recupero uma das perguntas da Entrevista Narrativa: “Você considera que esses projetos que foram desenvolvidos no decorrer do curso do EMTI ainda fazem sentido para sua vida?”, para trazer a narrativa de Anita (3ª série): *“Com certeza, é, é ele assim, abriu assim, como posso dizer portas, né, pra mim, por causa que eu não tinha certeza ainda da carreira que eu gostaria de seguir, e com os projetos ali, acabei me identificando com uma e agora continuar”*. Essa abertura, às inserções juvenis diante das situações de comunicação e, essa possibilidade dada pelo MCNA, foi um dos aspectos que impulsionaram as narrativas dos movimentos que emergiram na Entrevista Narrativas. Rosa Maria (egressa turma/2020) narrou:

*Na comunicação, nossa! Na comunicação, eu acho o principal pra você ter a confiança de chegar, de você falar (pausa)... Eu era muito envergonhada pra chegar e falar com as pessoas, né? Então, isso foi, nossa! É o principal! Quando eu chego, eu comunico, se é uma pessoa que eu conheço sei como chegar, como abordar, como falar.*

Rosa Maria (egressa turma/2020) ressaltou a importância da comunicação em sua vida, a autoconfiança para se aproximar e interagir com outras pessoas. No passado, ela enfrentava dificuldades dada sua timidez, mas ao superar essa barreira, percebeu que a comunicação era essencial para estabelecer o diálogo. Sua experiência ilustra como a comunicação pode construir relacionamentos e agir diante desafios pessoais.

Nessa direção, Marcos (egresso/2021), que pertencia à mesma turma de Rosa Maria (egressa turma/2020), afirmou: *“Os desafios foram, acho que mais a minha vergonha, [...] Eu não tinha muitos amigos, assim, e no Projeto de Vida eu consegui fazer muitas amizades, me aproximar mais dos meus amigos também, ajudou bastante”*. A abordagem de Marcos (egresso/2021) complementa a compreensão da comunicação como um processo de compreensão de si e do mundo. Ele mencionou como a sua própria timidez e a falta de amigos o desafiaram. No

entanto, o Projeto de Vida (PV) ajudou a superar esses desafios ao permitir que fizesse amizades e se aproximasse mais de seus colegas. Esse processo de comunicação não é apenas uma percepção superficial, mas sim uma construção de relações humanas significativas.

A comunicação pode ser uma ferramenta essencial na construção de relações humanas, salientadas por Marcos (egresso/2021). Quando ele superou sua vergonha e se abriu para interações significativas, vivenciou processos de diálogos não apenas como uma percepção, mas como um meio de estabelecer os relacionamentos em sua vida. Isso reforça a ideia de que a comunicação é uma forma potente de estabelecer diálogos.

Já Miguel (egresso turma/2021) salientou que sua participação no MCNA teve um impacto significativo em sua habilidade de comunicação, reflexão e desenvolvimento pessoal. *“O MCNA me ajudou na maneira de comunicar, de refletir também. Ajudou bastante a me desenvolver bastante”*. Salientou, que o programa contribuiu para seu crescimento pessoal e aprimoramento na comunicação.

Nessa mesma direção, Silvano (egresso/2021) abordou:

*Com todos esses projetos, acabei desenvolvendo mais isso, a parte de falar em público. Então foi essencial para mim, tanto pra tá na empresa lá, quanto nas outras coisas da vida. A comunicação foi tudo o que eu peguei, que eu aprendi, mas depois de ter passado pelo EMTI, né? (Silvano - egresso/2021).*

Silvano (egresso/2021) compartilhou como sua experiência com projetos auxiliou no desenvolvimento de suas habilidades de falar em público. Enfatizou que esse aprimoramento na comunicação foi essencial não apenas em seu ambiente de trabalho, mas também em outras áreas de sua vida. Ressaltou que a comunicação se tornou uma habilidade valiosa que ele adquiriu após sua passagem pelo EMTI, demonstrando como a educação é potencializadora nas várias facetas da vida. Processo detectado na afirmação de Anita (3ª série): *“Eu me comunico muito com outras pessoas por conta do Núcleo Articulador”*.

No decorrer dos diálogos acerca dos sentidos reverberados pelos projetos nos processos de ensino e aprendizagem, Marcos (egresso/2021) salientou que: *“[...] O MCNA influenciou a comunicação com meus familiares e amigos”*. Silvano (egresso/2021) acrescentou as implicações vivenciadas sobre o seu desenvolvimento e interação com as pessoas: *“[...] como um todo, o EMTI, como um todo, me ajudou*

*muito no meu desenvolvimento pra poder interagir com as outras pessoas, né? Então, acho que juntando tudo ali foi o que me ajudou demais para poder interagir com outras pessoas”.*

Já David (2ª série) revelou:

*As minhas experiências foram, tipo, como eu falei que eu era tímido, eu aprendi a conversar em público, aprendi a apresentar trabalho, que era um medo pra mim chegar na frente e apresentar, nem que fosse só pra própria turma. Hoje em dia eu consigo apresentar pra várias pessoas, consigo conversar. E, tipo, minhas experiências foram a placa solar que a gente fez ano passado, a gente fez um projeto, daí os professores viram que eu tava me destacando bem no desenvolvimento e eles me escolheram pra apresentar o trabalho. E aquilo lá foi uma coisa muito boa pra mim, que me deu mais confiança em mim mesmo. Eu acho muito importante [...] eu aprendi muita na parte de comunicação, que eu era muito tímido, daí quando eu comecei no primeiro ano ali com o Ensino Médio, daí tinha o EO, o PP, o PV, tipo, eles me ajudaram a perder esse, essa vergonha que eu tinha de falar, tanto que, depois disso, eu consegui apresentar trabalho, eu consegui fazer pesquisa envolvendo os outros alunos, projetos[...].*

O relato de David (2ª série) aborda a importância do ambiente escolar na constituição da identidade juvenil e na formação humana sob uma perspectiva de integralidade. Esses aspectos são reverberados por Miguel (egressa turma/2021), no término da entrevista, ao ser perguntado se havia algo a acrescentar no roteiro:

*Na minha opinião, o EMTI é uma boa oportunidade para os jovens. É (pausa) uma boa oportunidade. Faz o desenvolvimento da pessoa ser melhor, a comunicação. Indicaria o EMTI para as pessoas fazerem o Ensino Médio aqui na escola, principalmente, para sair daqui com experiência boa. Já sabe o que vai fazer lá fora? Pra ter atitudes certas. Pensar bem, refletir antes de fazer alguma coisa. Pra mim, o EMTI, o Ensino Médio, foi uma experiência inesquecível sempre. História que eu vou levar para minha vida inteira. Me marcou bastante!*

Essas marcas, sinalizadas pelos jovens estudantes, são provenientes da comunicação ser uma tarefa desafiadora, mas que se evidencia nos trabalhos, pois, o problema não reside na comunicação em si, mas sim desejo de transformar o que é apenas traduzível em algo comunicável. Isso ocorre quando a tradução e a comunicação se confundem, levando a uma busca por tornar comum o que talvez não possa ser efetivamente compartilhado, análogo a uma travessia, uma rota de navegação, um conto, ou seja,

Um conto, ademais, de final aberto, tão aberto como nossa perplexidade [...] um certo de subjetividade, uma certa maneira de nomear o sentido ou o não sentido daquilo que nos passa, uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência (Larrosa, 2004a, p. 203).

Assim, encontrei as sintonias nos ecos das falas juvenis, movimentos gerados pelas ondas que ensejavam criatividade para que tripulação pudesse encontrar os sentidos e a valorização da vida pela via da expressão artística. Em outras palavras, a comunicação humana abria as portas para a expressão criativa e a riqueza da experiência humana pontuada nas narrativas dos estudantes jovens. Assim, o enunciado de Alice (3ª série) sugeriu inúmeras reflexões: “*A gente se comunica muito com as pessoas. A gente pode questionar [...]*”.

Nessas ondas de criatividade e reflexão crítica das situações, emergiram a potência das mediações pedagógicas na via de transpor os desafios da vida, e por assim, apresento a próxima categoria:

#### 7.2.1.3 Potência das relações pedagógicas: me torno maior do que sou - Categoria Inicial/rota 02

Na nave do EMTI, o saber é farol,  
Mas às vezes duvido da minha própria voz,  
Na potência das relações pedagógicas: me torno maior do que sou,  
No barco do EMTI, aprendo  
Que o conhecimento é o vento que me faz navegar.  
Assim, nas ondas do aprendizado,  
E nas relações pedagógicas evidencia a minha identidade  
(Arlene Aparecida de Arruda).

O poema finaliza essa etapa da viagem Emtiana que se valeu do barco, dos instrumentos e da própria natureza para expressar a beleza do (des)encontro, na busca de si mesmo, das diferentes juventudes sinalizadas na aventura escrita e, às vezes, em uma tentativa ousada de comunicar as páginas da própria vida e do percurso emtiano.

Márcio (2ª série), no Grupo Focal, fez a seguinte narrativa com base nas reflexões da TEMÁTICA 3<sup>77</sup>:

77

TEMÁTICAS	
<b>TEMÁTICA 3:</b>	Sentidos atribuídos aos Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI
<b>Perguntas:</b>	

*Muitas vezes eu vejo colegas que falam que não têm capacidade e às vezes o professor escuta; e eu já vi professor parar de dar aula para conversar e dizendo que aquela pessoa é capaz. **Ela é que não consegue se ver dentro dela o que ela consegue fazer.** Teve professor que ficou uma, duas horas conversando sobre isso, e eu fiquei pensando que às vezes a gente tipo se desmerece, mas a gente tem capacidade (grifos meus).*

Márcio (2ª série) fez abordagens que reverberam autoestima, confiança e mobilização. Aspectos que, quando não acurados podem ser desencadeadores de baixo desempenho estudantil. Consequentemente, os docentes desempenham um papel fundamental na direção da formação humana integral. Ao salientar as conversas, o tempo dedicado aos estudantes jovens com vistas na identificação e reflexão dessas situações, afirmou que ocorria movimentos em direção ao desenvolvimento juvenil. Também asseverou o desmerecimento dos estudantes, mas salientou a importância de acreditar em si mesmo e, que ter autoconfiança desempenha um papel crucial no sucesso acadêmico e na vida em geral. Houve também empatia ao se preocupar com os desafios enfrentados por seus colegas, aspectos geradores de um convívio colaborativo e de aprendizagem mútua. As palavras de Márcio (2ª série) anunciaram uma educação na perspectiva da Educação Integral. Na continuidade dessas reflexões do mesmo Grupo Focal, Luana (2ª série) também dispõe o olhar que se aproximou das reflexões de Márcio (2ª série):

*Professora, na autoconfiança aqui, tipo, a gente, aqui a gente aprende a ter confiança em nós mesmos, né na vida. Eu quero fazer esse projeto, mas não sei se eu vou conseguir. A gente quando tem uma autoconfiança, a gente consegue elaborar melhor, e se, como posso dizer ...autodeterminar (Luana - 2ª série).*

No entanto, as falas juvenis retrataram uma realidade comum na experiência pedagógica permeada de medo, de incertezas e de autodesvalorização. Os processos de comunicação sofrem rupturas devido ao não reconhecimento de sua capacidade.

Márcio (2ª série) ao afirmar que viu o docente parar de ministrar a aula para acolher a voz do estudante, salientou os desafios do trabalho docente, reforçando a ideia de que contemplar a escola e “[...] suas margens permite afirmar que o cotidiano escolar é acompanhado/transversalizado por um conjunto de eventos constituídos por

---

Qual o sentido dessa imagem? O que elas representam/significam? Que relações vocês estabelecem entre essa imagem e o cotidiano escolar?
---

rotinas, práticas ou culturas que são sublinhadas por momentos de maior ou de menor intensidade” (Stecanela, 2018, p. 930).

Logo, o cotidiano escolar é permeado por eventos diversos, como rotinas, práticas ou culturas, e podem variar em termos de intensidade ao longo do tempo, destacando a complexidade e a dinâmica inerentes ao ambiente escolar. A escola, então, não é apenas um local onde aulas são ministradas, mas sim um espaço vivo onde interações, rituais e valores desempenham papéis cruciais.

As rotinas e práticas culturais dentro de uma escola podem abranger desde horários fixos de aulas e atividades, até tradições pedagógicas, normas de comportamento e valores compartilhados pela comunidade escolar. A variação na intensidade desses eventos reforça e desafia determinadas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Isso faz com que as relações pedagógicas tenham significados e momentos de maior relevância e sensibilidade para a criação de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes jovens. Revelando que essa potencialidade de movimentos e momentos, “[...] são pautados por fatores oficiais, legais e pedagógicos, mas também por aqueles que emergem das práticas cotidianas e das relações que a escola e seus atores estabelecem no, com e entre o interior e o exterior das suas fronteiras de alcance” (Stecanela, 2018, p. 930). Em contrapartida a autora aponta possibilidades que tensionam os fazeres e saberes pedagógicos:

Embora marcada por uma estrutura rígida, alicerçada de modo mais amplo, no caso da Educação Básica Brasileira, nas bases curriculares comuns a todo o território nacional e, de modo mais específico, nos Planos Municipais de Educação, Projetos Pedagógicos, Planos de Estudo e Calendário anual de cada escola, é possível afirmar que nunca um dia escolar será igual ao outro, nunca um ano letivo se reproduzirá de igual modo no outro. Isso pode ser atribuído à dinamicidade das relações que se passam no interior de cada sala de aula ou nos espaços de gestão, recreação e circulação, assim como, nas membranas que delimitam ou abrigam as relações estabelecidas na escola (Stecanela, 2018, p. 930).

Essa abordagem ressalta a complexidade e a singularidade do ambiente escolar, influenciado por diversos fatores e incluindo as interações na sala de aula, a gestão escolar e até mesmo as relações interpessoais. Embora a estrutura geral da educação seja uniforme, a experiência de cada estudante e docente ultrapassam o currículo oficial. Isso inclui a diversidade humana, suas necessidades individuais, as abordagens pedagógicas dos docentes e as particularidades de cada escola.

Mesmo que algumas concepções ou práticas resistentes à mudança sejam notadas, há uma compreensão crescente das características abertas e permeáveis da escola, fronteiras que se conectam ao mundo exterior e ao interior da própria instituição. Esses aspectos desafiam a compreender o que acontece nos espaços intermediários do processo educativo, especialmente dentro das relações pedagógicas, ou seja, a compreensão das “[...] características não herméticas da escola e da porosidade que compõe suas fronteiras com o fora e com o dentro. Esses aspectos desafiam perceber o que se passa nos interstícios do fenômeno educativo, de modo especial, no interior da relação pedagógica” (Stecanela, 2018, p. 930).

Embora a escola possa parecer repetitiva devido suas estruturas fixas, há elementos surpreendentes, capazes de chamar a atenção e estimular a investigação para compreender as complexidades que envolvem e permeiam as relações vivenciadas. Aspectos que justificam a pesquisa baseada no cotidiano. A “[...] inspiração nos princípios da pesquisa sobre o cotidiano enfatiza que sempre há algo a surpreender, a atrair a atenção e a mobilizar a indagação para compreender as complexidades que circundam e penetram as relações experienciadas” (Stecanela, 2018, p. 930). Retomo as palavras de Márcio (2ª série), que encontram sentido e reflexões nas vivências da juventude na escola de Tempo Integral, e redimensiona inúmeros desafios à docência, traçando novas rotas “[...] cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes” (Lefebvre, 1991, p. 31).

Na continuidade dos diálogos do Grupo Focal, Paulo (2ª série) fez a seguinte reflexão: “*Os professores do EMTI sempre motivando cada vez mais nós, que nós somos capazes, que às vezes, que às vezes tem gente, eu sou uma dessas pessoas que é desvalorizado em casa, você dizer que é capaz, os professores elevando a nossa autoestima lá em cima*”. Assim, como Márcio (2ª série), Paulo (2ª série) reflete o trabalho da docência e suas implicações, mas foi além e denuncia as estruturas sociais, da estrutura excludente vivenciada pela família. Já quanto a interação docente, Márcia (3ª série) narrou: “*Tanto que aumentou bastante a interação com os professores, também aumentou, eu achei um ponto bastante positivo, porque o professor acaba sendo um pouco a mais do que nós estávamos acostumados*”.

Essas narrativas ilustram de maneira vívida como os docentes do EMTI influenciam os processos formativos. A desvalorização que alguns estudantes jovens experimentam em casa é superada na medida que conseguem estabelecer processos

dialógicos e encontrar significado nas relações que estabelecem com o mundo e na sala de aula. Pontos realçados nas narrativas que merecem atenção, pois potencializam as trilhas do conhecimento nas mediações da docência, bem como as contradições presentes no cotidiano escolar.

Somos levados a lidar com o ensinar e com a ternura por vidas-corpos precarizados, porque vemos nos alunos mais que fracassados e mais do que crianças em riscos e com vulnerabilidade moral. Vemos corpos famintos, vidas mal vividas. A miséria material que rodeia as salas de aula afeta o ensino-aprendizagem mais do que as condutas, porque destrói corpos e vidas. Impõe limites às condutas morais, ao exercício da liberdade, do ensino e das aprendizagens (Arroyo, 2012, p. 41).

O processo de aprendizagem é fortemente marcado pela precariedade das experiências juvenis, o que resulta em faltas, transferências e, em alguns casos, em abandono escolar. A adesão aos Programas Educacionais, representava verdadeiras tentativas de mitigar as restrições enfrentadas pela escola, pois “São as vidas mal-vividas dos educandos os limites mais desafiantes do trabalho docente” (Arroyo, 2012, p.41).

Nesse sentido, Arroyo marca os desafios impostos às políticas públicas e ao sistema escolar e afirma a necessidade do reconhecimento de “[...] que essas novas visões, programações dos tempos-espacos, inauguram uma outra cultura pedagógica, política e ética do tempo-espaco nos processos de formação e de aprendizagem” (Arroyo, 2012, p. 43). Romper com o ensino sem sentido e desumano requer novos olhares, principalmente nas retenções e nas rupturas dos tempos e espacos dos estudantes.

Ainda nessa direção,

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espacos e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares (Brasil, 2012, p. 133).

O objetivo, em especial, é estender o tempo de permanência dos estudantes na instituição escolar. Faz-se necessário garantir que o ensino seja significativo e que as aprendizagens sejam notáveis e duradouras, posto que, assim, seja possível reimaginar a disposição dos períodos de tempo dedicados ao ensino, os espacos físicos onde ocorrem as atividades educacionais e as lógicas fundamentais que direcionam os processos escolares.

O grande desafio é ir além da mera transmissão de conhecimento – o que pode, muitas vezes, ser percebido como predominante em diversas práticas educacionais. Em busca de superar esse movimento, portanto, a proposta pode considerar meios de tornar a educação um processo mais interessante para os estudantes.

A partir dessa abordagem, almejavam-se estratégias para garantir que os estudantes não só passem mais tempo na escola, mas que esse tempo fosse vivenciado de maneira envolvente. Importante era que cada momento na escola fosse uma oportunidade para aprender e intervir. E, para tanto, se faz premente mudar completamente a maneira como o ensino era organizado, garantindo que as práticas educacionais fossem mais voltadas à aprendizagem significativa e relevante.

Os esforços para transformar a escola em um ambiente atrativo para os estudantes foram incansáveis no intuito de mobilizar os processos de ensino e aprendizagem. A instituição enfrentou desafios significativos ao adotar o Programa do EMTI, especialmente ao lidar com as peculiaridades do Núcleo Articulador, o que gerava certa insegurança. Apesar dos relatos dos Grupos Focais e das Entrevistas Narrativas apresentarem pontos relevantes de uma Política Pública que, de certa forma, teve êxito, a aplicação do extenso material também se revelou uma tarefa desafiadora. No entanto, os professores e a equipe gestora, de forma colaborativa, decidiram engajar-se ativamente em leituras e formações, utilizando o planejamento e a pesquisa como ferramentas para superar os obstáculos.

Devido à pandemia da Covid-19, apenas a primeira turma pôde vivenciar o Programa em sua configuração inicial durante os dois primeiros anos. Infelizmente, no terceiro ano, as formações periódicas colaborativas, que incluíam trocas de experiências e a elaboração de cadernos sobre as vivências dos sujeitos das escolas, foram interrompidas. Esse processo contava com o acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação, da Coordenadoria Regional de Educação e do Instituto Ayrton Senna. Para agravar a situação, os recursos financeiros também foram suspensos.

Apesar dos desafios enfrentados, é crucial destacar os pontos fortes do Programa, que incluíam:

— formação periódica de todos os gestores regionais e da equipe escolar (gestoras/es escolares, coordenadoras/es e docentes);

- promoção de seminários regionais, estaduais, com pautas interativas, socialização de experiências entre gestoras/es, coordenadores, docentes e estudantes;

- investimento em recursos didáticos e tecnológicos, formação permanente em serviço, com acompanhamento e orientação dos percursos escolares da SED, da CRE e do YAS, com visitas contínuas e registros em formato de cadernos;

- professores da Escola campo da pesquisa foram admitidos por concurso público estadual para atuarem no EMTI;

Já os principais desafios versaram sobre:

- interrupção do Programa EMTI, como consequência de todo o processo de sistematização da formação e registros e dos recursos financeiros;

- alteração da configuração do Núcleo Articulador devido à pandemia da Covid-9 e ao ensino presencial e híbrido, o qual não permitia o trabalho em grupos, denominados pelo Programa de times;

- perdas familiares devido à Covid-19, que fizeram com que os estudantes jovens precisassem apoiar financeiramente as despesas familiares, resultando em faltas escolares, transferências para escolas com ensino regular e evasão escolar;

- o Núcleo Articulador sofreu alterações devido à necessidade de os professores realizarem trabalho remoto. Inicialmente, essas atividades eram organizadas por área do conhecimento.

- diversos estudantes retornaram enfrentando sérios problemas de saúde e ansiedade;

- somente alguns estudantes jovens das turmas concluintes ingressaram no Ensino Superior, enquanto outros já iniciaram suas trajetórias profissionais. Além disso, alguns estão atualmente em busca de oportunidades de trabalho.

Por meio dessas novas configurações, as aprendizagens são consolidadas no processo da educação integral que se institui “[...] do cuidado do ser e o possui enquanto sujeito de aprendizagem porque o tempo de educar assume contornos de temporalidade heideggeriana e da humanidade de Arendt” (Rabelo, 2012, p. 124). A educação integral permite que o estudante jovem transcenda suas próprias limitações e siga em direção à realização de seus objetivos.

E, aqui, para finalizar a apresentação das categorias que transitaram entre saberes e fazeres, entre narrativas e memórias, retomo o título desta última categoria para musicar esse ponto de chegada/partida:

E quando o nó cegar  
Deixa desatar em nós  
Solta a prosa presa  
A luz acesa  
Já se abre um sol em mim maior  
[Eu sinto que sei **que sou um tanto bem maior**]  
(Anitelli, 2008).<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> ANITELLI, Fernando. **Pena**. Osasco: Gravadora Independente, 2008. 01 partitura (01 p.). Violão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xupjCmlUR08>. Acesso em: 29 out. 2023.

*POR QUE O  
AMOR SIM, POR  
QUE O AMOR  
NÃO?*

*Diferentes  
desafios  
Diferentes  
pessoas  
Diferentes  
ritmos  
Diferentes sons e  
cores  
Diferentes  
melodias  
Melodias que  
compõem uma  
canção  
Canção que não  
é mais a minha  
canção e sim,  
uma canção que  
contempla  
inúmeras vozes*

*Canção repleta  
de lutas, de  
vitórias, de  
sonhos e de  
encantamento.  
Canção que  
nesse momento  
também está  
encharcada de  
medo, de pavor,  
de  
insensibilidade e  
de incerteza,  
todavia, de  
esperança  
Canção que  
clama a Vida  
Vida que clama  
justiça*

*Justiça que  
clama a própria  
vida*

*Vida que se  
ampara na  
esperança  
Na religiosidade  
Na ciência  
Na compaixão  
Na busca  
incessante de  
Deus  
Na música  
Na pintura  
No silêncio  
Na escuta e  
na não escuta  
do outro que em  
mim se  
manifesta  
Mas, quem é  
esse outro?*

*Esse outro é  
minha  
filha/meu filho  
Minha neta  
/meu neto  
Minha amiga/  
meu amigo  
Minha  
professora/ meu  
professor  
Milhares de  
outros, tantos  
outros sem  
rosto, sem  
história, sem  
nome, sem teto e  
até sem sonho...*

*E o que me resta  
É aprender a  
olhar*

*Aprender a  
sentir  
Aprender a  
compreender  
Aprender sobre  
a utilidade e  
inutilidade das  
pessoas  
Aprender a ser  
para  
compreender  
esse mundo e  
tentar decifrá-lo  
Mas, como  
decifrá-lo? se  
tudo isso é um  
verdadeiro  
mistério  
Mistério que  
prefiro chamar  
de ausência e da  
busca incessante  
do Amor*

*Do amor pouco  
se sabe. E o  
pouco que se  
sabe, não faria  
falta saber  
Amar é ignorar  
qualquer  
sentido primeiro  
e qualquer  
último  
desenlace do  
amor,  
mas o amor  
supõe sua  
própria  
curvatura,  
o amor é  
hospedeiro da  
chuva,*

*o amor é  
hospedeiro do  
porvir,  
o amor é  
hospedeiro da  
carícia,  
o amor é  
hospedeiro do  
novo amanhecer  
o amor é  
hospedeiro do  
ritmo presente  
na imensidão do  
universo.*

*O amor é o que  
não sabemos  
O amor é o que  
não  
compreendemos  
Não  
compreendemos  
, pois estamos  
mergulhados no  
isolamento  
social, na falta  
do abraço e do  
aperto de mão  
Sabemos que  
não sabemos,  
pois não  
saberemos  
nunca  
"O que não se  
sabe nunca, o  
que nunca se  
saberá é por que  
o AMOR sim, por  
que o AMOR  
não"*

*(Arlene  
Aparecida de  
Arruda) .*

Texto inspirado em:

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução: LESSA, Giane. Belo Horizonte, 2014.

## **8 AS ROTAS DE UMA PESQUISA: PORTO DE CHEGADA E CONVITE PARA NOVOS DESTINOS**

Ao concluir a trajetória planejada desde o ponto de partida, após navegar por várias rotas, com a realização de reflexões em diferentes pontos da viagem, sendo os quais apreciados, descritos, interpretados e analisados ao longo do percurso, finalmente cheguei ao final da etapa da viagem. Agora é o momento de refletir a jornada feita até aqui com a finalidade de olhar os percursos vivenciados no decorrer da pesquisa.

Essa jornada foi mobilizada pela inquietude do ser camponesa, embasada na minha curiosidade inicial e no desejo de compreender a realidade do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Esse interesse desencadeou o aprofundamento teórico metodológico, com o objetivo de buscar respostas para as perguntas iniciais. A transição do desconhecimento dos sentidos atribuídos pelos estudantes jovens ao Macrocomponente Núcleo Articulador para a decifração ocorreu na medida que me aprofundava nos estudos e me envolvia cada vez mais com o contexto escolar e com as narrativas dos estudantes jovens do EMTI. Suas palavras foram utilizadas como matéria-prima e submetidas em análise minuciosa e rigorosa ao longo de todo o processo da investigação.

Isso desencadeou uma série de encontros com os conhecimentos já existentes acerca do tema, ainda não explorados em meus estudos anteriores. Esse movimento, às vezes quase imperceptível, permitiu uma aproximação mais profunda na busca pelo conhecimento, fomentando conexões articuladas com a curiosidade epistemológica. Isso, por sua vez, gerou um movimento em direção a um território desconhecido do saber, ao mesmo tempo em que ampliou a compreensão das diferentes abordagens, afastando-se gradualmente do estado de desconhecimento em direção para um novo espaço de saber ancorado em outras esferas de espaço e tempo. Esse novo conhecimento, somado ao que já havia sido construído, catalisou ações voltadas para a emancipação nos processos da pesquisa, impulsionando uma curiosidade e novos conhecimentos, pautados pelo cuidado e pela escuta.

Na medida em que os conhecimentos conceituais foram construídos, e objetivando compreender as relações estabelecidas pelos estudantes jovens com o conhecimento e o mundo ao seu redor, bem como o seu cotidiano escolar, percepções e experiências com MCNA, os processos de desconhecimento que caracterizavam a

minha perspectiva foram gradativamente reduzidos dando lugar aos ecos da escuta, cujas narrativas orientaram o ponto de chegada.

No âmbito desta investigação, percorri territórios discursivos ainda não mapeados ou previamente abordados de maneiras diversas valendo-me de outras palavras. Consequentemente, ao concluir esta fase da pesquisa, me deparo com o dilema de sintetizar as aquisições de conhecimento, respostas obtidas, novas perguntas suscitadas, descobertas e contribuições geradas por esta pesquisa (Stecanela, 2010). Ao buscar uma visão distanciada em relação ao conjunto de palavras organizadas no mapa mental inicialmente, e também de minha prática pedagógica na escola campo da pesquisa, é relevante observar que esse mapa foi transferido para outro contexto devido à riqueza de narrativas. Isso foi feito com o propósito de comunicar as contribuições, seguindo dois direcionamentos: o primeiro diz da minha própria formação acadêmica e do aprendizado durante a jornada da pesquisa científica, que contribuíram para o desenvolvimento do ser pesquisadora. O segundo concentra-se na contribuição para o conhecimento da realidade do EMTI, incluindo contribuições teóricas e metodológicas que emergiram desse processo.

Explorar os sentidos do MCNA, foi elemento primordial na construção desta tese cuja problematização inicial pautou-se em: Quais sentidos os estudantes jovens do Ensino Médio em Tempo Integral atribuem ao Macrocomponente Núcleo Articulador — Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados? E, a partir dessa pergunta, muitas outras surgiram e acompanharam momentos, enigmas/decifrações, bem como um saber perguntar e saber que perguntas podem mudar rotas de navegação e dispor realidades, até então (des)conhecidas.

Dito isso, percorri os sentidos do MCNA nos estudos do cotidiano, na seleção da abordagem metodológica para desenvolver a pesquisa e no processo de análise de dados. Iniciei a investigação, fundamentando-me no objeto de pesquisa e tracei uma rota de navegação, cujo porto de partida foi como aconteceu a implantação do Programa EMTI na escola campo da pesquisa, assim, recorri a arquivos da escola e pessoais, documentos, formação docente, conversas, muitas perguntas e também minhas memórias, visto que também participei desse processo. Os tempos e espaços necessários para a pesquisa impulsionaram reflexões e a sistematização de recortes, dada a quantidade de material pedagógico e arquivos do Programa EMTI, o que inviabilizou a investigação aprofundada em todas as atividades desenvolvidas pelos

estudantes jovens, docentes e equipe gestora. De tal maneira que a trajetória da escola campo revelou os modos e fazeres pedagógicos com os jovens estudantes participantes do Programa.

Nesse traçado era necessário o aporte teórico, bem como um levantamento do que as teses e dissertações poderiam contribuir com o navegar desta pesquisa, e aqui me ancorei nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório de teses e dissertações da Universidade de Caxias do Sul (UCS), portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e por último, Google Acadêmico, para acolher aproximações e distanciamentos do tema aqui proposto. Relevante dizer que o recorte temporal teve abrangência no período entre 2013 e 2021, ou seja, relativamente curto. Ainda são poucas as pesquisas que abordam a temática do EMTI e seus sentidos para os estudantes jovens.

Era preciso, portanto, compreender o *corpus* desta tese que anunciou os olhares, as experiências, os modos de viver e de compreender os processos de aprendizagem das diferentes juventudes. Retomo que foram 31 navegantes que se dispuseram a revelar-se em narrativas, olhares, denúncias e esperanças. Nas palavras das/dos Emtianas/os detectou-se a potência das vivências, das experiências juvenis, principalmente na pesquisa. Para exemplificar os movimentos da pesquisa do MCNA, empresto as palavras de Rosa Maria (egressa turma/2020): “o Projeto de Pesquisa (PP) é muito amplo, o Projeto de Pesquisa (PP) vai muito além, é muito amplo, ele te faz se aprofundar num tema e você sai dali, nossa! Imaginando coisas, tendo planos para que você queira saber mais, tem mais sede do aprendizado. Então, isso faz muito sentido na minha vida e faz com que eu sempre queira estar buscando mais informações”. As narrativas, aqui analisadas, demonstraram as dinâmicas que constituem as experiências e são caracterizadas por mudanças constantes, eventos que se repetem, momentos latentes, rupturas inesperadas, deslocamentos surpreendentes e inovações nas maneiras como a escola é concebida, vivenciada e percebida. Os movimentos do estudo evidenciaram a concretude do ser jovem emtiano, ou seja, quem são, como vivem o seu cotidiano, seus tempos e espaços de vidas, as relações entre as singularidades de suas vidas com o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador e os pressupostos teóricos da relação com o saber e seu percurso de vida. Então, recupero que as narrativas revelaram vidas pautadas na rotina, no ser e no estar no mundo. Peço licença para poetizar esse ponto de chegada:

Vida invisível, vida rotina. Vida que pode ser rotura. Vida que rompe que fratura Vida que fratura de um instante, de um novo porvir. Vida do recomeço epistemológico que exige distanciamento. Distanciamento que permite o olhar e o escutar. Escutar e olhar que se instaura em compreender e na busca incessante da verdade enclausurada em cada ser. Que verdade é essa? É uma verdade fraturada num instante em num novo porvir (Arlene Aparecida de Arruda).

É uma verdade que pulsa e é tecida por um diálogo que se manifesta e se enaltece pelo conhecimento que se dá em cada amanhecer, entardecer e anoitecer. Anoitecer para amanhecer e assim, tecer novos diálogos e se reconhecer no outro que me abraça, que me aconchega e que me revela os meus desafios, que ora se manifesta na fuga, na busca de sentido no desencarrilar da minha própria vida. Vida percorrida por uma rota cotidiana que me enlaça, me laça o olhar e dá lugar, aos diferentes sons, na busca de ser e estar no mundo. Mundo que me permite sentir, criar, recitar, gritar, chorar e perguntar. Mas, perguntar? Quem sou eu nesse lugar? O que faço para seduzir e encantar as flores que habitam o lugar aonde vivo a vida, vida de outro que clama a minha presença mesmo na ausência? A vida que foi revelada não somente nas narrativas dos estudantes jovens, mas também ao me debruçar no material coletado da pesquisa, os fragmentos, as transcrições, a desmontagem dos textos, o surgimento das categorias e a construção dos metatextos, produções de um vivido de dentro e fora da escola campo, de perto e longe dos sujeitos de pesquisa.

Retomo que, a confirmação da tese, anunciada pelas experiências da tripulação do barco Emtiano, que mesmo diante de um mar de incertezas e de novas formas de aprendizado, se tornou possível graças às narrativas dos estudantes jovens. Essas narrativas possibilitaram a compreensão dos movimentos subjacentes nas relações com o conhecimento, com eles mesmos, com os outros e com o mundo. Assim, a rota metodológica esteve ancorada na Análise Textual Discursiva (ATD), na unitarização das narrativas produzidas pelos sujeitos de pesquisa e categorização do *corpus* da pesquisa. E, nesse processo investigativo, as categorias de análise emergiram dos dados construídos ao longo da navegação e destacaram tanto os pontos fortes quanto as fragilidades que podem instigar o interesse de outros pesquisadores e abrir caminho para novas navegações.

Retorno, assim, às categorias que orientaram a trajetória deste estudo e volto minha atenção para as que apontaram os rumos da navegação, pontos de chegada, diálogos que ocorreram a partir de dois Grupos Focais e das Entrevistas Narrativas,

os quais ressaltou aqui as categorias emergentes, mesmo sabendo que estiveram encadeadas com categorias intermediárias e iniciais.

**Viver a juventude na escola de tempo integral**, primeira categoria emergente, gerou reflexões acercando-se dos saberes e fazeres da docência, e várias problematizações, dentre elas: Quem são os estudantes jovens? Como vivem? Quais são seus sonhos? Essas questões implicaram diálogos e uma escuta sensível fazendo com que os espaços e os tempos escolares tivessem significado e fossem geradores de vida.

No processo de escovação das palavras, os estudantes jovens evidenciaram que suas vivências do dia a dia poderiam ser compreendidas a partir do contexto das linguagens. Destacaram que a educação é um processo de comunicação, e que suas experiências fora da escola representaram a maior parte do seu acervo de conhecimento. Esse entendimento potencializou a relação com o saber, pois reconhecer e valorizar as experiências e o conhecimento que os estudantes jovens adquirem fora da sala de aula tem implicações significativas nos processos de aprendizagem, uma vez que sugere que a educação formal seja complementada e integrada às vivências cotidianas dos estudantes jovens. Tais experiências informais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades, na formação humana e na construção do conhecimento.

Nesse sentido, as aprendizagens geradas no decorrer dos diálogos com os estudantes jovens permitiram perceber que os sentidos atribuídos ao MCNA estão entrelaçados aos modos de vida e de como constituem suas juventudes. E, ainda, a compreensão de si e do mundo na perspectiva da relação com o saber, em grande parte é vivenciado no espaço escolar sob os processos de mediação docente.

Essas narrativas juvenis evocaram a segunda categoria emergente: **Nas trilhas do saber: os sujeitos da relação pedagógica**, na qual os sujeitos da relação pedagógica ao reconhecerem as suas identidades juvenis, desenvolveram reflexões que possibilitaram compreender as suas trajetórias de vida. Revelando que a criação de espaços de escuta exija a adoção de diversas abordagens, onde as culturas juvenis desempenham um papel crucial como meios de expressão.

Dentre as categorias, destacaram-se quatro grandes sentidos: o primeiro foi o pertencimento dos estudantes jovens em relação ao espaço/tempo da escola, transformando o EMTI em uma segunda casa; o segundo, "Nós somos o EMTI", trouxe o sentido da transgressão, representando o EMTI indo além do conhecimento escolar

e desafiando os saberes convencionais. Transgredir nesse contexto não implica apenas ir além das limitações, mas também não abrir mão dos posicionamentos juvenis, além dos saberes escolares; o terceiro sentido, na categoria "Do tornar-se maior que sou", maior, refere-se ao crescimento no aspecto pessoal de um sujeito que se transforma e evolui não apenas pela aprendizagem individual, mas também pelo exercício das aprendizagens coletivas; o quarto sentido, que emerge das categorias, é o protagonismo na trajetória escolar, onde os estudantes se percebem como parte integrante do EMTI, sendo construtores ativos dessa jornada junto aos demais sujeitos da escola.

O MCNA favoreceu a integração entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas dos estudantes jovens, pois criou espaços de escuta que permitiu compartilharem suas experiências, sugestões e inquietações. Esses espaços eram estabelecidos de diversas formas, em processos que respeitaram e valorizaram as culturas juvenis como veículos de expressão. Isso não apenas enriqueceu o processo educativo, tornando-o mais relevante e envolvente para os estudantes jovens, mas também mobilizou processos de apropriação do conhecimento e gerou problematizações que permitiram escavar o cotidiano escolar, bem como o adentrar nas dobras e assim obter um olhar atento e curioso. As vozes dos estudantes jovens eram verdadeiras sintonias e carregadas de sentido, verdadeiros anúncios para o exercício da ética universal. E essas vozes me envolveram e me fortaleceram na busca e na esperança, pois foram expressas nas diferentes narrativas, e se acentuaram em fragmentos: fragmentos da vida, do silêncio, do avanço, do recuo. Mas, o que representou essas narrativas em minha vida? É uma inscrição temporal com um valor mutável composto pela diversidade carregada de sentido, de linguagens, dada minhas percepções. E, assevero que a linguagem também se configurou em presença-ausência, pois foram desafios, tantos que me pareceram maiores que a capacidade de administrar e executar.

Surgiram, entretanto, novas perguntas diante as inquietações dos estudantes jovens, mas tive o cuidado de estabelecer algumas rotas, que na verdade eram verdadeiros desvios frente às situações cotidianas. Ancorada nas reflexões de Stecanela (2012), as perguntas provocavam a busca por respostas, ainda que parciais, com o objetivo de construir argumentos que justificassem a escolha entre diferentes caminhos.

Por outro lado, precisei me distanciar e adotar a posição de pesquisadora para explorar outras fontes e experiências, a fim de aprofundar meu conhecimento na área de pesquisa. Essa abordagem permitiu fazer a análise e interpretar o cotidiano em que eu estava imersa, enquanto também encontrava fundamentos teóricos e metodológicos para aprofundar a minha pesquisa.

Desse modo, os conhecimentos acerca da vivência Emtianas proporcionaram um encontro profundo comigo mesma e com a pesquisa, despertando uma compreensão do ser pesquisadora e um olhar curioso. Isso me impulsionou a compreender e refletir as narrativas que emergiam dos diálogos, perguntas, imagens apresentadas e conversas que seguiram diferentes rotas, mas que revelaram questões como autoestima, entendimento de si, projetos de futuro, acolhimento, segurança, e principalmente “refúgios”. Isso porque não tem como descrever uma rota do cotidiano sem explorar os caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura que se revela na construção do social.

A pesquisa foi se desenvolvendo por meio da análise do contexto, dos movimentos, das possibilidades, da curiosidade, das buscas e dos desejos de escavar um campo ainda em fase exploração. Além disso, esse processo serviu de inspiração para a criação de poesias, que se tornaram um meio de expressar a grandiosidade presente nos encontros com os outros e na escuta sensível.

Novas perguntas emergiram diante das narrativas juvenis: até que ponto as práticas pedagógicas levam em consideração as pessoas que moram nos estudantes (Azevedo, 1999)? Novos percursos de pesquisa se anunciaram diante da grandeza das narrativas que demonstraram a potência das relações pedagógicas nos processos formativos juvenis.

Entre os resultados, tem-se a tese de que os sentidos atribuídos pelos jovens ao MCNA não podem ser compreendidos isoladamente, uma vez vivem e constituem a juventude, segundo que a compreensão de si e do mundo na perspectiva da relação com o saber, em grande parte, incide no espaço da escola e nas mediações docentes. Essa análise reconhece a complexidade da educação e a necessidade de abordagens flexíveis e adaptáveis para atender as demandas em constante mudança no ambiente escolar. E, também a relevância de criar um ambiente de aprendizado que promova a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes jovens, considerando as interações que ocorriam diariamente nas escolas.

Encontro-me mergulhada nas palavras de Stecanela (2010, p. 349) “Aqui estou, do lado de cá, à margem, já pensando em outros percursos, em outras travessias”. Essas andarilhagens se concretizaram na pesquisa e no anúncio de novos processos de escuta e de encontro entre pessoas que desejam decifrar e escovar outras palavras.

Na intensidade do ser que pesquisa,  
Do Ser que aprende a olhar o cotidiano,  
Do Ser que se desafia, que acolhe, que escuta,  
Do Ser que dialoga com curiosidade e  
Na Amorosidade dos mestres  
Que ensinam pelo testemunho das práxis pedagógicas  
Que inspiram e problematizam permanentemente E  
ajudam a construir os sentidos à vida e à ternura  
(Arlene Aparecida de Arruda).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete Angelina. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANITELLI, Fernando. **Pena**. Osasco: Gravadora Independente, 2008. 01 partitura (01 p.). Violão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xupjCmlUR08>. Acesso em: 29 out. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Joaquim. Sessão de abertura. In: PINTO, Manuel; TEDESCO, Juan Carlos; PAIS, José Machado; RELVAS, Ana Paula. **As pessoas que moram nos alunos: ser jovem hoje nas escolas portuguesas**. Porto: ASA, 1999.

BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **E-Mosaicos**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 94–107, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46449>. Acesso em: 27 out. 2023.

BARROS, Manoel de. Escova. In: **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUER, Martin Wild. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: WALTER, Benjamin. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISOL, Cláudia Alquati. Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. **Estudos de Psicologia I**, Campinas I 29 (Supl.) I 719s-726s I outubro - dezembro 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/YVK8vN6zrs86PSDHPzyvnnh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. *Collecção das leis do Império do Brazil*, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, p. 45-68, fev. 1854. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html). Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília/DF: Senado Federal, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.244 de 09/04/1942.** Exposição de motivos. Brasília/DF: Senado Federal, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Senado Federal, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília/DF. Brasília/DF: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília/DF: Senado Federal. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília/DF: Senado Federal, 05 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil.** Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009. Disponível em: [https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2012/01/0906\\_Desigualdades\\_na\\_Escolarizacao\\_no\\_Brasil\\_Relatorio\\_Observacao\\_03.pdf](https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2012/01/0906_Desigualdades_na_Escolarizacao_no_Brasil_Relatorio_Observacao_03.pdf). Acesso: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília/DF: Senado

Federal, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília/DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília/DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Plano Nacional de Juventude**: proposta de atualização da minuta do Projeto de Lei nº 4.530/2004. Brasília: [s. n.], 2018. 200 p. Disponível em: [https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/219/1/SNJ\\_atualiza%c3%a7%c3%a3o\\_plano\\_nacional\\_juventude\\_2018.pdf](https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/219/1/SNJ_atualiza%c3%a7%c3%a3o_plano_nacional_juventude_2018.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: [https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/07/O-jovem-como-sujeito-do-Ensino-Medio\\_Caderno-2-3.pdf](https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/07/O-jovem-como-sujeito-do-Ensino-Medio_Caderno-2-3.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília/DF: MEC/SEB. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em 14 dez. 2021.

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os Sentidos da Presença dos Jovens no Ensino Médio: Representações da Escola em Três Filmes de Estudantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out.-dez, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GqV7YKZfrNLq3ndfxkGsdCf/abstract/?lang=pt#ModalHocite>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Unisinos**, v.12, n. 2, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**; Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. **Revista Internacional Educon**, ISSN 2675-672 Volume 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://grupoeducan.com/revista/index.php/revista/article/download/1727/1363/3508>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUI, Marilena. O totalitarismo neoliberal. ANACRONISMO e IRRUPCIÓN. **Revista de Teoria y Filosofía Política Clásica y Moderna**. Vol. 10, Núm. 18, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7456781>. Acesso: 28 fev. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras: escola e moradia em territórios de precariedade**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito À Educação, Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128,

out. 2007, 1105. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

DAYRELL, Juarez (org). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza, 2016.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Caderno de pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

DUSCHATZKY, Silvia.; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge.; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FISCHER, Nilton Bueno. Tempos e saberes: interações possíveis nos ciclos da escola da vida. In MOOL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, CETEB, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. Apresentação – Dossiê Temático: Ensino Médio – Passos E Impasses Na Atualidade. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 2–5, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/47537>. Acesso em: 27 out. 2023.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9.ed. Porto Alegre: LP&M, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin Wild; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIANELLI, Juliana Gimenes. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São João da Boa Vista: a questão do ensino médio integrado**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10068>. Acesso em: 18 mai. 2020.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência**. Tese: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, PUC: 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4385>. Acesso em: 07 out. 2020.

GUARDA, Gelvane Nicole. **A gestão público-privada no programa ensino médio integral em tempo integral - emiti em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul. Programa de pós graduação em Educação, Chapecó/SC, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4031>. Acesso em: 18 fev. 2020.

HADAIR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A Educação Básica no Brasil: Dos primórdios até a Primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho. (Org). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

HADDAD, Sergio. Educação e Desenvolvimento. **Le Monde Diplomatique. Brasil**, agosto 2014. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/educacao-e-desenvolvimento/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Apoio à Gestão Pedagógica. Caderno 12** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 182 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Avaliação da Aprendizagem. Caderno 4**. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 148 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno 13** [recurso eletrônico]: acompanhamento e formação de equipes escolares: recomendações para coordenadores regionais / organizadoras: Rita Carmona Moreira Leite, Juliana Santos, Renata Lazzarini Monaco. — Dados eletrônicos (1 arquivo: 3,28 mb). — Florianópolis: IAS, 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno do estudante:** Projeto de Vida Sonhos e identidade na construção de um projeto de vida-1º ano/2º semestre, Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] p.18.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caminhos para a educação integral:** saberes e fazeres docentes na constituição de um currículo integrado. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Explorar, Projeto de Pesquisa, 1º ano.** Quem somos; material de apoio para alunos do 1º ano. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?].

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Explorar, Projeto de Pesquisa, 2º ano.** Nós e o mundo ao redor; material de apoio para alunos do 2ºano, Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?].

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Gestão do Núcleo Articulador. Caderno 11.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 65 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Guia de projetos:** existe vida fora da terra? Jovens realizando pesquisas. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?].

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias Integradoras. Caderno 2.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 64 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Núcleo Articulador. Caderno 5.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?],148 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Orientação para Planos de Aula (OPA). **Projeto de vida:** Projeto de Vida Sonhos e identidade na construção de um projeto de vida-1º ano/2º semestre. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?], p. 05.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Orientação para Planos de Aula (OPA). **Projeto de Intervenção.** Nós e as redes de trabalho: Jovens intervindo na realidade .3º ano/1º semestre. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?], p. 13.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Orientação para Planos de Aula (OPA). **Projeto de Intervenção.** Nós e a escola. 1º ano/2º semestre. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?], p. 12.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programa Educação Integral Em Tempo Integral Caderno 12**, Apoio à Gestão Pedagógica, Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, [s.l.], 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Projetos em ação**: saberes e fazeres do emiti. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, [s.l.], 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Recomendações para coordenadores regionais**. Acompanhamento e Formação De Equipes Escolares Caderno 13. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, [s.l.], 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Um fio, Um Retalho, Uma Colcha**: Práticas de Gestores Inovadores. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, [s.l.], 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin Wild. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin Wild. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: Edipucrs, 2004b.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escrito sobre experiências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge.; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. Trad. João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2001.

MÉLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

MENESES, João Gualberto de Carvalho. (Org.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Cineri Fachin **Juventudes do século XXI e o cotidiano do ensino médio no Rio Grande do Sul**: por entre as dobras do Seminário Integrado Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/4910>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MORAES, Roque. Aprender e pesquisar: reconstruções propiciadas em sala de aula e em grupos de pesquisa. In.: STECANELA, Nilda (org). **Diálogos com a educação**: intimidades entre a escrita e a pesquisa. Caxias do Sul: EDUCS, 2012, p. 33-122.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdi/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed, Ijuí: Unijuí, 2016.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação In: **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. 13, ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em: <https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/4-grupo-focal-texto-4.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, II série, nº 03, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: Um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão - GO: UFG, 2011.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude- alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165. Disponível em: <https://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 37, Jun, 1993. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/37/Jose%20Machado%20Pais%20-%20Nas%20Rotas%20do%20Quotidiano.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

PAIS, José Machado. Tessituras do tempo na contemporaneidade. **ArtCultura**, [S. l.], v. 18, n. 33, 2016. DOI: 10.14393/ArtC-V18n33-2016-2-01. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/37945>. Acesso em: 27 out. 2023.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 64, p. 301-313, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bK3zGhhGQQ6TTGHn7P5qvSN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 dez 2019.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 49, 2005. pp. 53-70. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/phocadownloadpap/jovensecidadania.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al., 2009.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento de 2º grau**. São Paulo: Ática, 1990.

PIRES, Jocianne Giacomuzzi. **Jovens e escola justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (IFRS Campus Caxias do Sul/RS)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/4405>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E->

book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/PPP. **Escola de Educação Básica Visconde de Cairu**. 26ª CRE, Lages/SC, 2021.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RABELO, Marta Klumb Oliveira, Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RATTI, Leiri Aparecida. **O projeto político pedagógico e a construção da autonomia curricular: desafios para professores do ensino médio integral em tempo integral em Joinville/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville): UNIVILLE, 2020. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2405802/Leiri\\_Aparecida\\_Ratti.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2405802/Leiri_Aparecida_Ratti.pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de aprender: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola**. Florianópolis: DIEF, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-novaproposta-curricularde-sc-2014>. Acesso em: 07 out. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SILVA, Guilherme Alves da. **A Formação Humana Integral e o Ensino Médio (Integrado) no Contexto Das Reformas Educacionais (2016-2017): Uma Parada Do Velho Novo?.** UFG: Mestrado, GOIÂNIA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8055>. Acesso em: 07 out. 2020.

SILVA, Halline Mariana Santos **Juventude e Debate Político no Processo De Reestruturação do Ensino Médio Brasileiro**. Tese: FE/UNB Brasília, DF, Brasil, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13553>. Acesso em: 07 out. 2020.

SILVA, Jair Militão da. Médio e a Educação Profissional. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho. (Org). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. Santa Maria, v. 43, nº 3, jul/set 2018. p. 521-534. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/html/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. SEAD/UFRGS- Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SISTO, Vicente. Accountability, trabalho docente e prática local: uma análise dos instrumentos de responsabilização e prestação de contas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam (Org.). **Inclusão democrática e direito à educação: desafios para a docência na América Latina**. Belo Horizonte: Unika, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. Discurso de Magda Soares. **ANPED**, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/discurso-de-magda-soares>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio; ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes; Raquel, SOUZA; Fernanda Arantes e, SILVA. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cdSt3xCththpDM9rwbrNGVg/abstract/?lang=pt#ModalHocite>. Acesso em: 27 mai. 2021.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RNmtMBZLRwTtptRbWHvWGj/?format=pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2012.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: Educs, 2010a.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação, [S. l.]**, v. 39, n. 3, p. 344–356, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20997>. Acesso em: 27 out. 2023.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; COSTA, Giseli Paim. (Orgs.). **Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

STECANELA, Nilda; RAMOS, Flavia Brochetto. O cotidiano como perspectiva metodológica e alavanca para o conhecimento: diálogo com José Machado Pais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28 p. e280024, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8C4vpNYnbsrFFYJGvxQy7bd/#ModalHowcite>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade porvir. In: LARROSA, Jorge.; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WALDELY, Aryadne Bittencourt; GONÇALVES DAS VIRGENS, Bárbara; ALMEIDA, Carla Miranda Jordão de. Refúgio e realidade: desafios da definição ampliada de refúgio à luz das solicitações no Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, n. 43, p. 117–131, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/dJY8QkxWRD7VfNZ7LjzFPpS/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 10 jul. 2021.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO DA COORDENADORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

Por meio do presente instrumento, eu,

\_\_\_\_\_,  
COORDENADORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA 26ª CRE- LAGES/SC, autorizo a pesquisadora do Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Arlene Aparecida de Arruda, a realizar na EEB Visconde de Cairu a pesquisa intitulada “**JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO MACROCOMPONENTE CURRICULAR Núcleo Articulador.**”

Declaro que fui informada pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa.

Declaro que a pesquisadora poderá ter acesso aos documentos institucionais (Acervo de história da escola, material pedagógico e imagens das atividades desenvolvidas pelo EMTI) da EEB Visconde de Cairu- Lages/SC.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS 510/2016, dentre os quais:

1. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da Proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
3. garantia da não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Lages, SC \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

1/2

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre o Núcleo Articulador do Ensino Médio em Tempo Integral que é constituído pelo Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção, esclarecendo que é uma matriz curricular diferenciada e modifica a vida escolar dos estudantes por esse motivo é objeto da referida pesquisa.

Os(as) participantes desta pesquisa são estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e têm, no mínimo, 14 anos de idade. Ele(a) não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito dele(a) e seu, e não terá nenhum problema se você não consentir a participação ou desistir dela a qualquer tempo.

Ressaltamos que há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa, contudo, o convite à exposição de ideias, o envolvimento em atividades em grupo e no registro das reflexões decorrentes, poderão gerar constrangimento e algum cansaço, os quais serão minimizados pelas posturas de acolhimento e respeito aos tempos individuais e coletivos por parte da pesquisadora responsável pela pesquisa, que se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral referentes a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa, como forma de minimizar eventuais riscos.

Esclarecemos que conforme a Resolução do CNS n° 466/12, item III.2.i, a pesquisadora possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de amor-próprio, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, as narrativas que surgirem no desenvolvimento da pesquisa, quando citadas de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizadas ou distorcidas do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.

Informamos que a pesquisa obteve autorização para sua realização por parte da Coordenadoria Regional de Educação e da Diretora da escola. Os(as) participantes da pesquisa são os estudantes da 2ª e 3ª série do EMTI, como também os estudantes egressos do referido curso. A pesquisa será realizada por meio do Grupo Focal e de Entrevistas Narrativas, estas atividades acontecerão no horário agendado com antecedência e acordado com os professores e estudantes sem nenhum prejuízo às suas aprendizagens. Não haverá nenhum custo para participação na pesquisa.

Os dados da pesquisa ficarão arquivados com a doutoranda. A leitura e seu aceite deste termo de consentimento serão arquivados pela doutoranda responsável. Aos participantes é dada a garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados sem identificar o nome dos(as) estudantes que participaram do estudo. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para Arlene Aparecida de Arruda, e-mail: [aaarruda1@ucs.br](mailto:aaarruda1@ucs.br) ou telefone(49) 9991- 4997.

Além disso, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), o qual está situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bairro Petrópolis, Bloco M, Sala 306, Telefone (54)3218 2829, e-mail [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Sempre que solicitado, os participantes da pesquisa poderão ter acesso a este Termo.

Rubrica

Eu \_\_\_\_\_ entendi a proposta e concordo com a participação do meu(minha) filho(a) nesta pesquisa. Entendi que posso dizer "sim" e consentir sua participação, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desautorizá-lo(a) sem problema. Sei que poderei solicitar novas informações e que poderei modificar a decisão sobre a sua participação, se assim o desejar.

Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido, li e declaro que concordo com a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa.

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Nome do estudante participante: \_\_\_\_\_

Nome do pai, mãe ou responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1/4

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre o Núcleo Articulador do Ensino Médio em Tempo Integral que é constituído pelo Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção, esclarecendo que é uma matriz curricular diferenciada e modifica a vida escolar dos estudantes por esse motivo é objeto da referida pesquisa.

Os(as) participantes desta pesquisa são estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e têm, no mínimo, 14 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se você não participar ou desistir dela a qualquer tempo.

Ressaltamos que há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa, contudo, o convite à exposição de ideias, o envolvimento em atividades em grupo e no registro das reflexões decorrentes, poderão gerar constrangimento e algum cansaço, os quais serão minimizados pelas posturas de acolhimento e respeito aos tempos individuais e coletivos por parte da pesquisadora responsável pela pesquisa, que se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral referentes a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa, como forma de minimizar eventuais riscos.

Esclarecemos que conforme a Resolução do CNS nº 466/12, item III.2.i, a pesquisadora possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de amor-próprio, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, as narrativas que surgirem no desenvolvimento da pesquisa, quando citadas de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizadas ou distorcidas do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.

Os dados da pesquisa ficarão arquivados com a doutoranda. A leitura e seu aceite deste termo de assentimento serão arquivados pela doutoranda responsável. Aos participantes é dada a garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados sem identificar o nome dos(as) estudantes que participaram do estudo. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para Arlene Aparecida de Arruda, e-mail: [aaarruda1@ucs.br](mailto:aaarruda1@ucs.br) ou telefone(49) 9991- 4997.

Além disso, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), o qual está situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bairro Petrópolis, Bloco M, Sala 306, Telefone (54)3218 2829, e-mail [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Sempre que solicitado, os participantes da pesquisa poderão ter acesso a este Termo.

O documento a seguir possui todas as informações necessárias sobre o estudo que está sendo realizado. Sua participação nesta pesquisa é fundamental. Face a esses aspectos, leia com atenção as informações abaixo e decida com calma. Seus pais ou responsáveis concordaram com sua participação, mas você precisa assentir, ou seja, manifestar que concorda em participar.

Eu concordo, de livre e espontânea vontade, em participar como voluntário (a) da pesquisa: **JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO MACROCOMPONENTE CURRICULAR “NÚCLEO ARTICULADOR.”**

Eu \_\_\_\_\_  
entendi a proposta e aceito participar do projeto. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir, sem problema. Sei que poderei solicitar novas informações; e o meu responsável poderá modificar a decisão sobre a minha participação, se assim o desejar.

Rubrica

Tendo o consentimento do meu responsável já expresso, declaro que concordo em participar do estudo.

Recebi uma via deste termo de assentimento livre e esclarecido, li e concordo em participar da pesquisa. Estou ciente de que:

1. O estudo se refere a compreender os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes ao Macrocomponente Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa/Projeto de intervenção e Estudos Orientados). Além disso, busca-se nessa pesquisa: contextualizar as Políticas Públicas Brasileiras do Ensino Médio e a relação com a juventude no que se refere às principais reformas, legislações e programas orientadores do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio em Tempo Integral; compreender os aspectos que envolvem a concretude dos jovens que compõem o EMTI, do estudo, ou seja, quem são, como vivem o seu cotidiano, seus tempos e espaços de vidas, as relações entre as singularidades de suas vidas com o Macrocomponente Curricular NA; analisar as concepções que fundamentam o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Santa Catarina e os cadernos de sistematização do EMTI

dos estudantes jovens em curso e das duas turmas egressas, os sentidos mobilizados a partir da experiência vivida no âmbito do Macrocomponente Núcleo Articulador (Projeto de Vida- PV; Projeto de Pesquisa -PP; Projeto de Intervenção- PI e Estudos Orientados-EO) em seu percurso de vida.

2. Participarão da pesquisa estudantes cursistas e egressos do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI da EEB Visconde de Cairu, sendo dois estudantes da 2ª série, dois da 3ª série e de duas turmas egressas, três estudantes de cada turma. Para o êxito da pesquisa e obtenção dos resultados desejados, a pesquisa será gravada, realizada inicialmente com roteiros de grupos focais (um para cada série e outro para as turmas egressas) e posteriormente com o uso de um roteiro para as entrevistas narrativas com vinte e cinco perguntas para os estudantes do curso do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e o outro roteiro constituído de dezesseis perguntas para os estudantes egressos das duas turmas, sendo todos os estudantes pertencentes à Escola de Educação Básica Visconde de Cairu. Salientando que as entrevistas narrativas serão gravadas.

3. A pesquisadora está ciente de que todos os dados coletados (entrevistas narrativas) serão utilizados com a finalidade da pesquisa acadêmica e científica, pela elaboração de artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos e congressos, com rigorosidade ética.

4. Conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esclareço que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos, como cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada. Dessa forma, saliento ao participante que eventuais situações que possam gerar desconforto podem fazê-lo solicitar uma pausa ou interrupção, desistir de seu envolvimento e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento. Não haverá cobranças, despesas, compensações ou benefícios financeiros pela sua participação, que deve ser livre e voluntária. A pesquisadora se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral aos estudantes do EMTI referentes a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa, como forma de minimizar eventuais riscos.

5. Minha participação terá como benefícios oportunidades, além de recordar aspectos importantes do passado, das memórias estudantis referentes à trajetória escolar no EMTI, sobre a autonomia estudantil, o encorajamento e o reconhecimento da prática escolar dos estudantes do ensino Médio. À medida que serei entrevistado narrarei aspectos do passado, trazendo lembranças, palavras e significados de minhas experiências, estimularei o reconhecimento das experiências que anteriormente eram ignoradas ou silenciadas. Para a pesquisadora, a entrevista possibilita humanizar as histórias obtidas por meio dos documentos oficiais, permitindo a constituição de uma narrativa dos eventos, por meio das experiências pessoais e cotidianas dos entrevistados.

Rubrica

6. Com base na minha concordância, a pesquisadora fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, científicos e didáticos, as produções decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, integralmente ou em parte, editado ou não.

7. Conforme a Resolução do CNS nº 466/12, item III.2.i, o pesquisador possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de amor-próprio, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, as narrativas que surgirem do desenvolvimento do projeto, quando citadas de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizadas ou distorcidas do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.

8. Como participante, poderei, a qualquer momento, obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados, por meio do telefone (49) 99991- 4997 ou pelo e-mail [aarruda1@ucs.br](mailto:aarruda1@ucs.br), bem como poderei desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum

prejuízo. Também poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), localizado à Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul/RS, Bloco M, sala 106, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, por meio do telefone (54) 3218- 2829 ou pelo e-mail: [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br).

9. Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

10.  quero receber os resultados da pesquisa.

11.  não quero receber os resultados da pesquisa.

• Eu, \_\_\_\_\_, **autorizo a utilização do meu nome** nesta pesquisa, bem como em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos acadêmicos ou científicos.

• Em caso de opção pelo anonimato, gostaria de ser identificado(a) com o nome de \_\_\_\_\_.

• Eu, \_\_\_\_\_, **opto em não ser identificado(a)** neste projeto ou em possíveis divulgações em revistas e eventos acadêmicos científicos, sob nenhuma circunstância.

Ademais, estou ciente de que a responsável da pesquisa, Arlene Aparecida de Arruda, ressalta que serão tomadas medidas e procedimentos para assegurar o sigilo e a privacidade das informações por mim prestadas: (1) Somente a pesquisadora terá acesso aos meus dados durante o desenvolvimento da pesquisa, e se compromete com o sigilo e que não utilizará estas informações para outras finalidades; (2) Somente serei identificado(a) nominalmente, caso eu permita, por meio da minha concordância. Em caso de não aceitação, poderei escolher uma denominação com a qual gostaria de ser mencionado(a), sugerir um apelido ou optar pelo anonimato; (3) Todos os materiais produzidos na pesquisa serão armazenados em formato de arquivos digitais, em local seguro, protegido por senha e/ou código de acesso. Esses materiais estarão em posse da coordenação do projeto, por um período de 10 anos, livre para sua consulta e de seus familiares de primeiro grau. Durante todo o processo de pesquisa, somente a coordenadora da pesquisa terá acesso às íntegras de todos os materiais.

Rubrica

**DECLARO** que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas. O participante deverá receber uma via original e outra via permanecerá na posse da pesquisadora, assinada e rubricada em todas as páginas.

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
(nome e assinatura do estudante participante do projeto)

\_\_\_\_\_  
Responsável pela pesquisa: Arlene Aparecida de Arruda  
Contato - (49) 99991-4997, e-mail [aaarruda1@ucs.br](mailto:aaarruda1@ucs.br)

**APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Lages, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ 2022.

Estimada família,

Estimado(a) estudante,

Ao cumprimentá-los, aproveito para me apresentar. Sou a coordenadora pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) **Arlene Aparecida de Arruda**, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Lages. Estou produzindo um estudo que trata acerca dos sentidos atribuídos pelos jovens estudantes ao Macrocomponente Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de pesquisa/Projeto de intervenção e Estudos Orientados).

Gostaria de contar com a colaboração de alguns estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola de Educação Básica Visconde de Cairu e solicito seu apoio e concordância, bem como de seu(sua) filho(a) para participar de um Grupo Focal e de uma Entrevista Narrativa envolvendo percepções sobre o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador.

Este estudo integra uma importante etapa da investigação para doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da UCS, intitulada **JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO MACROCOMPONENTE CURRICULAR NÚCLEO ARTICULADOR**.

Esclareço que a privacidade de seu filho(a), colaborador(a) da pesquisa será preservada e sublinho que os dados construídos muito contribuirão para os estudos sobre o Ensino Médio em Tempo Integral.

Na certeza de sua colaboração, antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimentos, pelo *e-mail*: [aaarruda1@ucs.br](mailto:aaarruda1@ucs.br) - telefone (49) 99991 4997.

Atenciosamente,

---

Arlene Aparecida de Arruda  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

1/4

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre o Núcleo Articulador do Ensino Médio em Tempo Integral que é constituído pelo Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção, como é de seu conhecimento, é uma matriz curricular diferenciada e modifica a vida escolar dos estudantes por esse motivo é objeto da referida pesquisa.

Os(as) participantes desta pesquisa são estudantes em curso e os egressos do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e têm, no mínimo, 14 anos de idade. Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se você não participar ou desistir dela a qualquer tempo. Sua participação nesta pesquisa é fundamental. Leia com atenção as informações abaixo e decida com calma.

Ressaltamos que há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa, contudo, o convite à exposição de ideias, o envolvimento em atividades em grupo e no registro das reflexões decorrentes, poderão gerar constrangimento e algum cansaço, os quais serão minimizados pelas posturas de acolhimento e respeito aos tempos individuais e coletivos por parte da pesquisadora responsável pela pesquisa, que se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral referentes a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa, como forma de minimizar eventuais riscos.

Esclarecemos que conforme a Resolução do CNS n° 466/12, item III.2.i, a pesquisadora possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de amor-próprio, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, as narrativas que surgirem no desenvolvimento da pesquisa, quando citadas de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizadas ou distorcidas do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.

Informamos que a pesquisa obteve autorização para sua realização por parte da Coordenadoria Regional de Educação e da Diretora da escola. Os(as) participantes da pesquisa são os estudantes da 2ª e 3ª série do EMTI, como também os estudantes egressos do referido curso. A pesquisa será realizada por meio do Grupo Focal e de Entrevistas Narrativas, estas atividades acontecerão no horário agendado com antecedência. Não haverá nenhum custo para participação na pesquisa.

Os dados da pesquisa ficarão arquivados com a doutoranda responsável. A leitura e seu aceite deste termo de consentimento serão arquivados pela doutoranda responsável. Aos participantes é dada a garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados sem identificar o nome dos(as) estudantes que participaram do estudo. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para Arlene Aparecida de Arruda, e-mail: [aaarruda1@ucs.br](mailto:aaarruda1@ucs.br) ou telefone(49) 9991- 4997.

Além disso, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), o qual está situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bairro Petrópolis, Bloco M, Sala 306, Telefone (54)3218 2829, e-mail [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Sempre que solicitado, os participantes da pesquisa poderão ter acesso a este Termo.

Rubrica

2/4

Eu concordo, de livre e espontânea vontade, em participar como voluntário (a) da pesquisa: **JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO MACROCOMPONENTE CURRICULAR “NÚCLEO ARTICULADOR.”**

Eu \_\_\_\_\_ entendi a proposta e aceito participar do projeto. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir, sem problema. Sei que poderei solicitar novas informações; e poderei modificar a decisão sobre a minha participação, se assim o desejar.

Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido, li e concordo em participar da pesquisa. Estou ciente de que:

1. O estudo se refere a compreender os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes ao Macrocomponente Núcleo Articulado (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa/Projeto de intervenção e Estudos Orientados). Além disso, busca-se nessa pesquisa: contextualizar as Políticas Públicas Brasileiras do Ensino Médio e a relação com a juventude no que se refere às principais reformas, legislações e programas orientadores do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio em Tempo Integral; compreender os aspectos que envolvem a concretude dos jovens que compõem o EMTI, do estudo, ou seja, quem são, como vivem o seu cotidiano, seus tempos e espaços de vidas, as relações entre as singularidades de suas vidas com o Macrocomponente Curricular NA; analisar as concepções que fundamentam o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Santa Catarina e os cadernos de sistematização do EMTI
- a partir dos pressupostos teóricos da relação com o saber; identificar a partir das narrativas dos estudantes jovens em curso e das duas turmas egressas, os sentidos mobilizados a partir da experiência vivida no âmbito do Macrocomponente Núcleo Articulado (Projeto de Vida- PV; Projeto de Pesquisa -PP; Projeto de Intervenção- PI e Estudos Orientados- EO) em seu percurso de vida.
2. Participarão da pesquisa estudantes cursistas e egressos do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI da EEB Visconde de Cairu, sendo dois estudantes da 2ª série, dois da 3ª série e de duas turmas egressas, três estudantes de cada turma. Para o êxito da pesquisa e obtenção dos resultados desejados, a pesquisa será gravada, realizada inicialmente com roteiros de grupos focais (um para cada série e outro para as turmas egressas) e posteriormente com o uso de um roteiro para as entrevistas narrativas com vinte e cinco perguntas para os estudantes do curso do Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e o outro roteiro constituído de dezesseis perguntas para os estudantes egressos das duas turmas, sendo todos os estudantes pertencentes à Escola de Educação Básica Visconde de Cairu. Salientando que as entrevistas narrativas serão gravadas.
3. A pesquisadora está ciente de que todos os dados coletados (entrevistas narrativas) serão utilizados com a finalidade da pesquisa acadêmica e científica, pela elaboração de artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos e congressos, com rigorosidade ética.
4. Conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esclareço que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos, como cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada. Dessa forma, saliento ao participante que eventuais situações que possam gerar desconforto podem fazê-lo solicitar uma pausa ou interrupção, desistir de seu envolvimento e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento. Não haverá cobranças, despesas, compensações ou benefícios financeiros pela sua participação, que deve ser livre e voluntária. A pesquisadora se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral aos estudantes do EMTI referentes a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa, como forma de minimizar eventuais riscos.

Rubrica

5. Minha participação terá como benefícios oportunidades, além de recordar aspectos importantes do passado, das memórias estudantis referentes à trajetória escolar no EMTI, sobre a autonomia estudantil, o encorajamento e o reconhecimento da prática escolar dos estudantes do ensino Médio. À medida que serei entrevistado narrarei aspectos do passado, trazendo lembranças, palavras e significados de minhas experiências, estimularei o reconhecimento das experiências que anteriormente eram ignoradas ou silenciadas. Para a pesquisadora, a entrevista possibilita humanizar as histórias obtidas por meio dos documentos oficiais, permitindo a constituição de uma narrativa dos eventos, por meio das experiências pessoais e cotidianas dos entrevistados.
6. Com base na minha concordância, a pesquisadora fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, científicos e didáticos, as produções decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, integralmente ou em parte, editado ou não.
7. Conforme a Resolução do CNS nº 466/12, item III.2.i, o pesquisador possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de amor-próprio, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, as narrativas que surgirem do desenvolvimento do projeto, quando citadas de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizadas ou distorcidas do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.
8. Como participante, poderei, a qualquer momento, obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados, por meio do telefone (49) 99991-4997 ou pelo e-mail [aarruda1@ucs.br](mailto:aarruda1@ucs.br), bem como poderei desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), localizado à Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul/RS, Bloco M, sala 106, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, por meio do telefone (54) 3218-2829 ou pelo e-mail: [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br).
9. Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:
10.  quero receber os resultados da pesquisa.
11.  não quero receber os resultados da pesquisa.

• Eu, \_\_\_\_\_, **autorizo a utilização do meu nome** nesta pesquisa, bem como em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos acadêmicos ou científicos.

• Em caso de opção pelo anonimato, gostaria de ser identificado(a) com o nome de \_\_\_\_\_.

• Eu, \_\_\_\_\_, **opto em não ser identificado(a)** neste projeto ou em possíveis divulgações em revistas e eventos acadêmicos científicos, sob nenhuma circunstância.

Rubrica

Rubrica

Ademais, estou ciente de que a responsável da pesquisa, Arlene Aparecida de Arruda, ressalta que serão tomadas medidas e procedimentos para assegurar o sigilo e a privacidade das informações por mim prestadas: (1) Somente a pesquisadora terá acesso aos meus dados durante o desenvolvimento da pesquisa, e se compromete com o sigilo e que não utilizará estas informações para outras finalidades; (2) Somente serei identificado(a) nominalmente, caso eu permita, por meio da minha concordância. Em caso de não aceitação, poderei escolher uma denominação com a qual gostaria de ser mencionado(a), sugerir um apelido ou optar pelo anonimato; (3) Todos os materiais produzidos na pesquisa serão armazenados em formato de arquivos digitais, em local seguro, protegido por senha e/ou código de acesso. Esses materiais estarão em posse da coordenação do projeto, por um período de 10 anos, livre para sua consulta e de seus familiares de primeiro grau. Durante todo o processo de pesquisa, somente a coordenadora da pesquisa terá acesso às íntegras de todos os materiais.

**DECLARO** que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas. O participante deverá receber uma via original e outra via permanecerá na posse da pesquisadora, assinada e rubricada em todas as páginas.

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
(nome e assinatura do estudante participante do projeto)

\_\_\_\_\_  
Responsável pela pesquisa: Arlene Aparecida de Arruda  
Contato - (49) 99991-4997, e-mail aaarruda1@ucs.br  
Rua Paul Harris, 122, Bairro Vila Nova, Lages, (SC)

**APÊNDICE F – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE****TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE**

Título do Projeto: **JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO MACROCOMPONENTE CURRICULAR NÚCLEO ARTICULADOR.**

**Instituição:** Universidade de Caxias do Sul através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS)

**Local onde o Projeto será desenvolvido:** Universidade de Caxias do Sul e Escola de Educação Básica Visconde de Cairu

Eu, Arlene Aparecida de Arruda, pesquisadora responsável pela presente pesquisa Jovens e Ensino Médio Integral; sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador, sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecanela comprometo-me a preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, professores e estudantes da escola de Educação Básica Visconde de Cairu, situada no Bairro Vila Nova, em Lages/SC. Concordo igualmente, que os dados construídos no âmbito do projeto serão utilizados única e de material didático associado ao seu objeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da coordenadora do projeto por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Lages, 03 de março de 2022.

Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dra. Orientadora de Pesquisa

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

### ROTEIRO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – EEB VISCONDE DE CAIRU

DATA: \_\_\_\_\_ HORÁRIO: \_\_\_\_\_ LOCAL: \_\_\_\_\_

#### GRUPO FOCAL 1- ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – 2ª SÉRIE

#### 1. OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL:

No contexto do projeto de pesquisa: “Jovens e Ensino Médio em Tempo Integral: sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (MCNA)”, estabelecer uma discussão sobre:

- as experiências com o Macrocomponente Curricular NA – MCNA na escola;
- as expectativas sobre Macrocomponente Curricular NA na escola
- a familiaridade com os projetos do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa/Projeto de Intervenção e Estudos Orientados).

Fazer um diagnóstico sobre:

- as experiências com os projetos vivenciados pelos jovens no cotidiano escolar do Ensino Médio em Tempo Integral;
- a percepção dos jovens sobre a relação com o saber na escola e os projetos de intervenção;
- as aproximações das experiências oportunizadas pelo MCNA na escola e o cotidiano juvenil;
- o modo como MCNA acontece na escola;
- o modo como as curiosidades e os interesses dos jovens são contemplados nas temáticas de MCNA;
- as possibilidades do MCNA na escola com os projetos e na vida pessoal.

#### 2. APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA:

Prof.ª Arlene Aparecida de Arruda – coordenadora/mediadora

\_\_\_\_\_ - colaboradora/observadora

\_\_\_\_\_ - colaboradora/observadora

#### 3. APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO:

- Breve apresentação dos participantes
- Explanação dos três temas para a discussão
- Manifestação dos diferentes pontos de vista
- Respeito à diversidade de opiniões
- Gravação em áudio
- Inscrições para uso da palavra como forma de facilitar o registro
- Termo de consentimento/assentimento
- Tempos do encontro (+ - 30 min para cada tema; + - 15 min para considerações finais)

**4. OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE:**

OBSERVADORA:	MEDIADORA:
a) controlar o tempo de cada tema e dar sinal para a mediadora quando faltar 5 min.;	a) controlar o uso da palavra;
b) desenhar a arquitetura do espaço, com nomes dos participantes;	b) estimular todos a participarem;
c) registrar as reações da sala;	c) desencadear o diálogo sobre os temas;
d) anotar a sequência das falas;	d) introduzir e fechar as discussões.
e) registrar pontos fulcrais da discussão;	
f) cronometrar os tempos de fala com reações.	

**5. OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL:**

**TEMÁTICA 1:** Percepção sobre o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa/Projeto de Intervenção e Estudos Orientados) no cotidiano escolar do Ensino Médio em Tempo Integral.

**Detalhamento:** Os jovens receberão narrativas com a seguinte introdução:

Em 2018, os estudantes da EEB Visconde de Cairu iniciaram o Ensino Médio em Tempo Integral que gerou alterações no cotidiano escolar e no espaço da unidade escolar. A escola mudou a maneira de ensinar e aprender gerando a participação dos estudantes jovens em projetos de pesquisa e de intervenção.

**Perguntas:**

- Vocês se identificaram com o que leram?
- Lembram de algum projeto desenvolvido quer seja na área de pesquisa, de intervenção e de vida?
- Conhecem alguém que tenha vivido uma experiência semelhante?

**TEMÁTICA 2:** a percepção dos jovens sobre seu cotidiano e a relação com o saber na escola e os projetos do MCNA.

**Detalhamento:** Cada jovem estudante receberá uma tirinha da Mafalda (quatro tirinhas diferentes). As tirinhas se articulam e se relacionam com o saber do MCNA ou do (des)estímulo à curiosidade remetendo às expectativas com relação aos saberes e fazeres cotidianos e escolares.

**Perguntas:**

- Você vivenciou situação semelhante à da Mafalda?
- Como aconteceu? Como se sentiu? De que forma reagiu?
- Se você estivesse no lugar da Mafalda, como reagiria?



Fonte: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/01/o-mundo-visto-bpor-mafalda.html>.



Fonte: <http://www.emdialogo.uff.br/content/planejando-o-futuro-com-mafalda>.



Fonte: Quino, 1993, p. 290.



Fonte: Quino, 1993, p. 344.

**TEMÁTICA 3:** Sentidos atribuídos aos Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI.

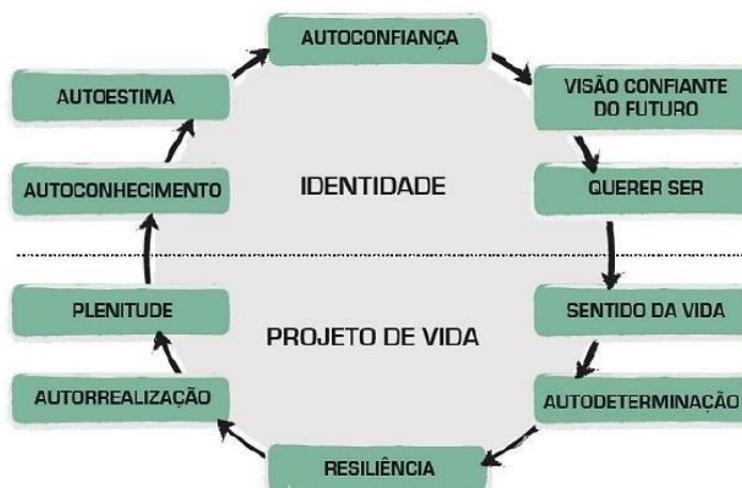
**Detalhamento:** Será entregue uma imagem aos estudantes correspondentes ao Macrocomponente Curricular NA **Projeto de Vida** para perceber os sentidos, a relação com o saber dos jovens com o PV.

**Perguntas:**

- Qual o sentido dessa imagem?
- O que elas representam/significam?
- Que relações vocês estabelecem entre essa imagem e o cotidiano escolar?

**Transformar sonho em Projeto de Vida**

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA. Caderno 5. [2017?] , p. 18).

**Identidade – Projeto de Vida**

Adaptado do original proposto pelo Prof. Antonio Carlos Gomes da Costa

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA. Caderno 5. [2017?] , p. 05).

**FECHAMENTO:** Alguém tem algo mais a dizer?

## APÊNDICE H – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

### GRUPO FOCAL 2 - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – 3ª SÉRIE EEB VISCONDE DE CAIRU

DATA: \_\_\_\_\_ HORÁRIO: \_\_\_\_\_ LOCAL: \_\_\_\_\_

#### 1. OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL:

No contexto do projeto de pesquisa: “Jovens e Ensino Médio em Tempo Integral: sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador. (MCNA), estabelecer uma discussão sobre:

- as experiências com o Macrocomponente Curricular NA - MCNA na escola;
- as expectativas sobre Macrocomponente Curricular NA na escola;
- a familiaridade com os projetos do Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa/Projeto de Intervenção e Estudos Orientados).

Fazer um diagnóstico sobre:

- as experiências com os projetos vivenciados pelos jovens no cotidiano escolar do Ensino Médio em Tempo Integral;
- a percepção dos jovens sobre a relação com o saber na escola e o projeto de intervenção;
- as aproximações das experiências oportunizadas pelo MCNA na escola e o cotidiano juvenil;
- o modo como MCNA acontece na escola;
- o modo como as curiosidades e os interesses dos jovens são contemplados nas temáticas de MCNA;
- as possibilidades do MCNA na escola com os projetos e na vida pessoal.

#### 2. APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA:

Prof.ª Arlene Aparecida de Arruda – coordenadora/mediadora

\_\_\_\_\_ - colaboradora/observadora

\_\_\_\_\_ - colaboradora/observadora

#### 3. APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO:

- Breve apresentação dos participantes
- Explicação dos três temas para a discussão
- Manifestação dos diferentes pontos de vista
- Respeito à diversidade de opiniões
- Gravação em áudio
- Inscrições para uso da palavra como forma de facilitar o registro
- Termo de consentimento/assentimento
- Tempos do encontro (+30 min para cada tema; + -15 min para considerações finais)

#### 3. OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE:

OBSERVADORA:	MEDIADORA:
a) controlar o tempo de cada tema e dar sinal para a mediadora quando faltar 5 min.;	a) controlar o uso da palavra;
b) desenhar a arquitetura do espaço, com nomes dos participantes;	b) estimular todos a participarem;
c) registrar as reações da sala;	c) desencadear o diálogo sobre os temas;
d) anotar a sequência das falas;	d) introduzir e fechar as discussões.
e) registrar pontos fulcrais da discussão;	
f) cronometrar os tempos de fala com reações.	

**5. OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL:**

**TEMÁTICA 1:** Percepção sobre o Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa/Projeto de Intervenção e Estudos Orientados) no cotidiano escolar do Ensino Médio em Tempo Integral.

**Detalhamento:** Os jovens receberão narrativas com a seguinte introdução:  
Em 2018, os estudantes da EEB Visconde de Cairu iniciaram o Ensino Médio em Tempo Integral e gerou alterações no cotidiano escolar e no espaço da unidade escolar. A escola mudou a maneira de ensinar e aprender gerando a participação dos estudantes jovens em projetos de pesquisa e de intervenção.

**Perguntas:**

- Vocês se identificaram com o que leram?
- Lembram de algum projeto desenvolvido quer seja na área de pesquisa, de intervenção e de vida?
- Conhecem alguém que tenha vivido uma experiência semelhante?

**TEMÁTICA 2:** a percepção dos jovens sobre seu cotidiano e a relação com o saber na escola e os projetos do MCNA.

**Detalhamento:** Cada jovem estudante receberá uma tirinha da Mafalda (cinco tirinhas diferentes). As tirinhas se articulam e se relacionam com o saber do MCNA ou do (des)estímulo à curiosidade remetendo às expectativas com relação aos saberes e fazeres cotidianos e escolares.

**Perguntas:**

- Você vivenciou situação semelhante à da Mafalda?
- Como aconteceu? Como se sentiu? De que forma reagiu?
- Se você estivesse no lugar da Mafalda como reagiria?



Fonte: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/01/o-mundo-visto-bpor-mafaldab.html>.



Fonte: <http://www.emdiálogo.uff.br/content/planejando-o-futuro-com-mafalda>.



Fonte: Quino, 1993, p. 290.



Fonte: Quino, 1993, p. 344.

### TEMÁTICA 3: Sentidos atribuídos aos Projeto de Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI

**Detalhamento:** Será entregue duas imagens aos estudantes correspondentes ao Macrocomponente Curricular NA Projeto de Pesquisa (PP) para perceber os sentidos, a relação com o saber dos jovens com o PP.

#### Perguntas:

- Qual o sentido dessas imagens?

- O que elas representam/significam?
- Que relações vocês estabelecem entre essa imagem e o cotidiano escolar?



### Por que ensinar por meio de projetos?

Os estudantes aprendem a ter iniciativa, planejar, executar, avaliar e a se apropriar dos resultados dos projetos!

E a escola forma estudantes participativos, protagonistas, antenados e preparados para enfrentar os desafios do século 21!

A escola se abre para o mundo: por meio de ações concretas são ensinados conteúdos, valores e habilidades!

Aprendem a ser protagonistas, atuando como solução no enfrentamento de problemas que afetam a escola, a comunidade ou sua própria aprendizagem!

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA. Caderno 5. [2017?], p. 13).



### Por que trabalhar com a aprendizagem colaborativa?

Os estudantes unem forças para resolver tarefas com foco em objetivos comuns, aprendendo e sendo responsáveis pelo aprendizado dos colegas.

NINGUÉM PARA TRÁS!

A escola se torna espaço para aprender colaborativamente favorecendo a prática de habilidades de convívio e de gestão!

Os alunos se organizam em times orientados a resolver problemas com autonomia!

Todos aprendem a liderar e a ser liderados, capacidades fundamentais para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho!

Fonte: (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5. [2017?], p. 12)

**FECHAMENTO:** Alguém tem algo mais a dizer?

## APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA PARA A 2ª SÉRIE E 3ª SÉRIE DO EMTI	
Sociografia dos(as) participantes do estudo	
<b>1</b>	Qual o seu nome e idade?
<b>2</b>	Como você se define quanto ao gênero sexual?
<b>3</b>	Em qual bairro você mora?
<b>4</b>	Quem mora com você?
<b>5</b>	Você trabalha? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>6</b>	Você possui religião? <input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não
<b>7</b>	Além do Grupo Familiar e do Grupo Educativo, você participa de algum grupo (profissional, político, religioso, de lazer ou outro)? Qual(is)?
<b>8</b>	Qual é a escolaridade da sua mãe? Qual é a escolaridade do seu pai ou responsável?
<b>9</b>	Qual é a profissão ou função profissional da sua mãe?
<b>10</b>	Qual é a profissão ou função profissional do seu pai ou responsável?
<b>11</b>	O Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador faz sentido e contribui em sua vida cotidiana? Explique.
<b>12</b>	Conte um pouco sobre o seu cotidiano. O que você faz? O que curte? O que compartilha? Quais são os seus principais desafios? Quais são os seus sonhos? Qual é o seu Projeto de Vida ? O Macrocomponente Curricular NA contribui de alguma forma em alguma dessas suas escolhas, seja maneira, de refletir, de perguntar, de comunicar?
<b>(B) Sobre suas experiências, percepções de aprendizagem e sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador</b>	
Vamos começar falando um pouquinho sobre você e sua escola:	
<b>1</b>	Você poderia definir em uma palavra como você se sente na escola?
<b>2</b>	O que o(a) mobiliza a aprender na escola?
<b>3</b>	Fale um pouco sobre suas expectativas com a escola: Você encontra na escola aquilo que busca?
<b>4</b>	De um modo geral, que nota (entre 0 e 10) você atribui às suas aprendizagens escolares? Poderia explicar sua resposta?

Agora vamos pensar um pouco sobre os Projetos de Vida, de Pesquisa, de Intervenção e de Estudos Orientados desenvolvidos na escola.

1	Você considera que esses projetos fazem sentido para sua aprendizagem? Eles contribuem para suas experiências pessoais, sociais para além da escola, por exemplo, na família, no trabalho, na igreja, no grupo de amigos? Fale um pouco sobre isso. Conte-me um pouco sobre suas vivências e experiências na escola e fora dela.
2	Se você pudesse definir uma palavra que expresse o seu envolvimento com os projetos do Núcleo Articulador, qual palavra seria?
3	E quanto aos professores, que características você procura nos(as) professores(as) de hoje no NA?
4	Em relação ao tempo destinado ao Macrocomponente Curricular NA, atende às expectativas dos(as) estudantes?
5	No seu entendimento, os estudantes são escutados em sua escola? De que forma?
6	O que você sugere para que o Macrocomponente Curricular NA seja aprimorado na sua escola?

**(B) Sobre a sua trajetória escolar**

1	Você reprovou alguma vez? <input type="checkbox"/> Sim. Em que ano/série? _____ <input type="checkbox"/> Não
2	Você sempre estudou em escolas estaduais de Lages? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3	Há quanto tempo você estuda nesta escola? <input type="checkbox"/> menos de 3 anos.
4	Há algo mais que você gostaria de expressar e que não foi contemplado neste roteiro?

## APÊNDICE J – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA PARA ESTUDANTES EGRESSOS(AS)	
Sociografia dos(as) participantes do estudo	
1	Qual o seu nome e idade?
2	Como você se define quanto ao gênero sexual?
3	Em qual bairro você mora?
4	Quem mora com você?
5	Você trabalha? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6	Você possui religião? <input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não
7	Além do Grupo Familiar e do Grupo Educativo, você participa de algum grupo (profissional, político, religioso, de lazer ou outro)? Qual(is)?
8	Qual é a escolaridade da sua mãe? Qual é a escolaridade do seu pai/ou responsável?
9	Qual é a profissão ou função profissional da sua mãe?
10	Qual é a profissão ou função profissional do seu pai/ou responsável?
11	O Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador ainda faz sentido e contribui em sua vida cotidiana? Explique.
12	Conte um pouco sobre o seu cotidiano. O que você faz? O que curte? O que compartilha? Quais são os seus principais desafios? Quais são os seus sonhos? Qual é o seu Projeto de Vida ? O Macrocomponente Curricular NA contribui de alguma forma em alguma dessas suas escolhas, seja maneira, de refletir, de perguntar, de comunicar?
<p><b>(A) Sobre suas experiências, percepções de aprendizagem e sentidos atribuídos ao Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador</b></p> <p>Agora vamos pensar um pouco sobre os Projetos de Vida, de Pesquisa, de Intervenção e de Estudos Orientados que foram desenvolvidos na escola em que você estudou.</p>	
1	Você considera que esses projetos que foram desenvolvidos no decorrer do curso do EMTI ainda fazem sentido para sua vida? Eles contribuem para suas experiências pessoais, sociais, por exemplo, na família, no trabalho, na igreja, no grupo de amigos? Fale um pouco sobre isso. Conte-me um pouco sobre suas vivências e experiências que teve na escola e fora dela.
<p><b>(B) Sobre a sua trajetória escolar</b></p>	

1	Você reprovou alguma vez? <input type="checkbox"/> Sim. Em que ano/série? <input type="checkbox"/> Não
2	Você sempre estudou em escolas estaduais de Lages? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3	Quanto tempo você estudou nesta escola? <input type="checkbox"/> menos de 3 anos.
4	Há algo mais que você gostaria de expressar e que não foi contemplado neste roteiro?

**ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)<sup>79</sup>****TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) Coordenadoria Regional de Educação - CRE/Lages (SC), no cargo de Coordenadora Regional de Educação, estou ciente, de acordo e autorizo a realização da pesquisa de doutorado intitulada **JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO MACROCOMPONENTE CURRICULAR NÚCLEO ARTICULADOR**, sob responsabilidade da pesquisadora Arlene Aparecida de Arruda, orientada pela Professora Dra. Nilda Stecanela e pela Coorientadora Professora Dra. Carla Beatris Valentini da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A instituição, na figura de seu representante legal, poderá a qualquer momento obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (49) 99991-4997 ou pelo e-mail: [aarruda1@ucs.br](mailto:aarruda1@ucs.br), bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo.

Deste modo, fui informado (a) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, como também das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Para isto, serão disponibilizados, à pesquisadora, documentos e acesso à Escola de Educação Básica Visconde de Cairu e aos estudantes dessa Unidade de Ensino.

Lages, \_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pela Instituição

<sup>79</sup> Os referidos documentos não possuem a assinatura das pessoas que os referenderam para preservar as suas identidades.

**ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO OU A SUA NEGATIVA A  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA VISCONDE DE CAIRU/26ª CRE/SECRETARIA  
DA EDUCAÇÃO**

**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

A Escola de Educação Básica Visconde de Cairu está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO MACROCOMPONENTE CURRICULAR Núcleo Articulador, do(a) pesquisador(a) Arlene Aparecida de Arruda da Universidade de Caxias do Sul, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de janeiro/2022 até janeiro/2024. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o/a pesquisador/a e seu orientador/a responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria. Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Autorizamos a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura/Carimbo do responsável

## ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO

### TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12 e/ou da Resolução CNS n.º 510/16, bem como suas complementares, e conforme esta portaria, como pesquisador (a) responsável do projeto intitulado “JOVENS E ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO MACROCOMPONENTE CURRICULAR NÚCLEO ARTICULADOR.

**Comprometo-me a:**

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados.
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /20\_\_

Nome da Pesquisadora	Função da Pesquisa	Assinatura Manuscrita
Arlene Aparecida de Arruda	Doutoranda Responsável pela Pesquisa	