

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

HENRIQUE SOUZA DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE E PROJETO DE VIDA: MEMÓRIAS E NARRATIVAS
PARA UMA PEDAGOGIA DO ENCONTRO**

Doutorado em Educação: Currículo

**São Paulo
2024**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

HENRIQUE SOUZA DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE E PROJETO DE VIDA: MEMÓRIAS E NARRATIVAS
PARA UMA PEDAGOGIA DO ENCONTRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial à obtenção de título de Doutor em Educação: Currículo. Linha de Pesquisa: Formação de Educadores. Orientadora: Professora Doutora Marina Graziela Feldmann.

**São Paulo
2024**

HENRIQUE SOUZA DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE E PROJETO DE VIDA: MEMÓRIAS E NARRATIVAS
PARA UMA PEDAGOGIA DO ENCONTRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial à obtenção de título de Doutor em Educação: Currículo.

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Marina Graziela Feldmann
Orientadora

Prof. Dr. Marcos Tarcísio Masetto
Avaliador interno

Prof^a Dr^a Lislayne Carneiro
Avaliadora Externa

Prof^a Dr^a Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito
Avaliadora Externa

Prof^a Dr^a Maria Aparecida de Menezes
Avaliadora Externa

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

E-mail: _____

*“A tarefa de um educador, de uma
educadora, só se explica como uma
história de amor. Porque são feitos
de concentração, de dádiva, de
imaginação de desejo, de
fecundidade. Isso, de que a
semântica do amor nos fala, é
qualquer coisa muito próxima do
que se experimenta na tarefa
educativa.”*

Dom José Tolentino Calaça de Mendonça,

O cardeal poeta!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Processo nº 88887.621646/2021-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brazil (CAPES) – Processo nº 88887.621646/2021-00

AGRADECIMENTOS

Estou concluindo uma etapa acadêmica. E isso sempre torna a significar uma oportunidade de agradecer. Narrar esse agradecimento implica em fazer balanços, tentar-se lançar um olhar para aquilo que está para vir. Por um momento, parei um pouco para dar conta desta realidade estranha "tempo" que, aliás, simplesmente usamos sem o advertirmos. Como disse o Papa Bento XVI, de saudosa memória, em uma homilia de encerramento de ano, sentimos melancolia e, ao mesmo tempo, consolação à vista de que tudo passa (RATZINGER, 2007). Muitas coisas que afligiram no percurso dessa pesquisa, que foram difíceis e pareciam tornar impossível a conclusão desse trabalho, enfim, passou e se tornou uma história repleta de significados. Por isso, quero como gratidão que grita no coração: agradecer.

Agradeço imensamente a Deus pelos dias de descobertas e aprendizados que recorro desse itinerário de desafios e que hoje parecem transfigurados como encontro de saberes, e a provação quase esquecida faz com que compreenda que confiar no amor divino inspira e incita o desejo desbravador de cooperarmos na obra que é Dele, nosso Pai de amor.

Quero manifestar gratidão pelo acompanhamento cuidadoso da minha orientadora Profa. Dra. Marina Graziella Feldmann nesse percurso desenvolvido na elaboração dessa tese. Sua atenção, sensibilidade e sabedoria cooperaram decisivamente para o amadurecimento de um projeto de vida de pesquisador que tem a Educação como meio estruturante de uma sociedade mais justa e solidária. Agradeço, também ao professor Dr. Marcos Tarcísio Masetto e a professora Dr^a Lislaine Carneiro pela disponibilidade e prontidão de estarem presentes na qualificação e defesa dessa tese. As suas contribuições valiosas foram imprescindíveis para a finalização desse trabalho. De igual maneira, agradeço as demais professoras: Dr^a Regina Lúcia Giffoni e Dr^a Maria Aparecida de Menezes, que aceitaram compor essa banca de defesa de doutorado.

Ao Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, manifesto gratidão. Certamente, também proporcionou espaços de conhecimentos, diálogos e apoios, que na composição do corpo docente e colegas encontrados nas diversas disciplinas que cursei, pude alcançar não somente novas trilhas de conhecimentos, mas adquirir um arcabouço daquilo que conceitua o Papa Francisco como cultura do encontro¹ para uma sociedade melhor (PAPA FRANCISCO, 2020).

¹ A partir de grandes pensadores como Bauman (2006), que instiga a construção de uma comunidade humana universal e inclusiva, o Papa Francisco define a cultura do encontro como uma cultura que privilegia o diálogo

Nós seres humanos somos o tempo. Refletir mais sobre essa palavra emaranhada de complexidades, indica que o próprio ser pessoa vive em estações bem diversas: infância, juventude, tempo de adulto, velhice. Olhando mais exatamente esse ciclo, quero agradecer minha família que nesse percurso da vida vem sempre me acompanhando, incentivando, fortalecendo, amando e acreditando que poderei ser uma pessoa melhor. Meu elevado agradecimento a meus pais: Gildete Souza da Silva e Valdomiro da Silva; meus irmãos Rodrigo, Herbert e Lucas – que me fizeram entender o sentido mais belo da temporalidade como caminho de esperança numa família.

No ponto de intersecção do tempo, que passa e que se renova, pude aprender a reconhecer novamente que o homem, para ser do modo devido, precisa da sua totalidade, e isso é possível no encontro com pessoas. Desses encontros, agradeço a todos meus amigos que dentre momentos tensos e desafiadores, estenderam suas mãos de apoio. Obrigado Eduardo Henrique, sempre disposto e generoso em ser um fiel escudeiro a ensinar que todos temos alguma coisa a dar uns aos outros.

Por fim, agradeço a Igreja Particular de Osasco, sinal do Reino de Deus, na qual prefigura o encontro face a face ao bom Deus que, ansiosos no tempo desse mundo, caminhamos para esta meta. Talvez, neste tempo em que domina o futuro e, precisamente por isso, acelerados por tantas coisas, olhamos os ponteiros dos relógios e daí somos detidos a partir de certo momento, a um alívio, a uma satisfação e maravilhamento de repousarmos em Deus. O melhor agradecimento é oferecer tudo o que somos, temos e alcançamos a Deus. É a tal liberdade e realização que todos nós desejamos e buscamos como projeto de vida de encontrarmos e desfrutarmos do nosso melhor tempo para uma sociedade melhor.

como forma de encontro, a busca de consenso e de acordos [...] Trata-se de um acordo para viver juntos, de um pacto social e cultural” (Francisco, 2013, n.239).

SILVA, H.S. **Formação docente e Projeto de Vida: Memórias e Narrativas para uma Pedagogia do Encontro**. 2024. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. 198f.

Resumo

Ser educador de jovens do Ensino Médio exige competências pedagógicas relacionadas às diversas ciências favorecendo uma formação integral da pessoa, tendo em vista, a complexa e diversificada realidade atual. Diante disso, esta pesquisa analisou o complexo processo de implementação do Novo Ensino Médio que tem o Projeto de Vida como eixo estruturante do currículo. A partir desse itinerário e atento as narrativas das experiências docentes vivenciadas no contexto das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral no Estado de São Paulo surge uma questão: como poderíamos ressignificar a formação docente em perspectiva do eixo estruturante do currículo Projeto de Vida? Para responder a essa pergunta complexa, cabe indagar o paradigma de mudança no processo pedagógico na formação dos docentes que exercem sua profissionalidade no Ensino Médio. Desta forma, o objetivo principal dessa pesquisa, é constituir um viés epistemológico do conhecimento de si, da reflexão da subjetividade em relação concreta com a realidade, elaborando nas experiências dos professores uma integração pedagógica de formação, profissionalidade e projeto de vida como uma pedagogia do encontro. Para isso, estabelecemos três objetivos específicos: o primeiro versa sobre estudar o paradigma cultural da formação inicial e permanente dos professores. Numa segunda análise, refletir sobre a integração da formação docente e projeto de vida e todas suas implicações para o exercício da profissionalidade docente e no terceiro ponto propôs, ressignificar a formação docente através das narrativas dos professores e gestores das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, correlacionando currículo, projeto de vida e profissionalidade docente como uma pedagogia do encontro. Neste sentido, a metodologia proposta para a elaboração dessa pesquisa está fundamentada nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa. Esse percurso metodológico em sua primeira fase, realizou um levantamento exploratório bibliográfico do paradigma cultural da formação docente tendo como eixo integrador o conceito projeto de vida. Numa etapa seguinte, analisou de forma crítica os documentos sobre a implementação do Novo Ensino Médio e o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral da rede Estadual de São Paulo, os projetos político-pedagógicos e os currículos desenhados das escolas pesquisadas. Na terceira fase foram aplicados questionários semiestruturados e realizadas entrevistas narrativas para melhor compreensão da articulação de formação inicial e permanente e suas interações com o currículo e projeto de vida com os professores. A hipótese da pesquisa versa sobre o projeto de vida como uma pedagogia do encontro que tem como pressupostos estabelecer entre as áreas de conhecimentos e projeto de vida um percurso pedagógico que contribua na formação docente, na transformação do saber socializado, potencializado e harmonizado num processo de humanização de indivíduos que são preparados para a vida.

Palavras-Chave: Projeto de Vida; Ensino Médio; Formação Docente; Narrativas Docentes; Pedagogia do Encontro.

Abstract

Being a high school educator demands pedagogical competencies across various sciences, favoring a comprehensive formation of the individual, considering the complex and diverse current reality. In light of this, this research analyzed the intricate process of implementing the New High School (Brazil), which has Life Projects as the structuring axis of the curriculum. From this itinerary and attentive to the narratives of teaching experiences within the context of Full-Time State High Schools in the State of Sao Paulo, a question emerges: how could we redefine teacher education considering the structuring axis of the Life Projects curriculum? To address this complex question, it is pertinent to question the paradigm of change in the pedagogical process regarding the training of teachers working in high school. Therefore, the main objective of this research is to establish an epistemological bias of self-knowledge, reflection on subjectivity in concrete relation to reality, fostering within teachers' experiences a pedagogical integration of training, professionalism, and life project as a pedagogy of encounter. To achieve this, three specific objectives were established: the first focused on a study of the cultural paradigm of initial and ongoing teacher education. In a second analysis, it reflected on the integration of teacher education and life projects and all its implications for the exercise of teaching professionalism. The third point proposed redefining teacher education through the narratives of teachers and school administrators from Full-Time High Schools, correlating curriculum, life projects, and teaching professionalism as a pedagogy of encounter. In this sense, the proposed methodology for conducting this research is grounded in the theoretical conceptions of qualitative research. In its initial phase, this methodological journey carried out an exploratory bibliographic survey of the cultural paradigm of teacher education, integrating the concept of life projects. In a subsequent stage, it critically analyzed the documents related to the implementation of the New High School and the Full-Time High School Program of the State of Sao Paulo, the pedagogical political projects, and the designed curricula of the researched schools. In the third phase, semi-structured questionnaires were administered, and narrative interviews were conducted to better understand the articulation between initial and ongoing training and their interactions with the curriculum and life projects among the teachers. The research hypothesis revolves around life projects as a pedagogy of encounter, which presupposes establishing a pedagogical path between knowledge areas and life projects that contribute to teacher education, transforming socialized knowledge into a process of humanizing individuals who are prepared for life.

Keywords: Life Projects; High School; Teacher Education; Teacher Narratives; Pedagogy of Encounter.

Resumen

Ser educador de jóvenes de la Enseñanza Media exige competencias pedagógicas relacionadas con diversas ciencias, favoreciendo una formación integral de la persona, teniendo en cuenta la compleja y diversificada realidad actual. En este sentido, esta investigación analizó el complejo proceso de implementación de la Nueva Enseñanza Media (Brasil), que tiene al Proyecto de Vida como eje estructurante del currículo. A partir de este itinerario y prestando atención a las narrativas de las experiencias docentes vividas en el contexto de las Escuelas Estatales de Enseñanza Media de Tiempo Completo en el Estado de São Paulo, surge una pregunta: ¿cómo podríamos resignificar la formación docente desde la perspectiva del eje estructurante del currículo, el Proyecto de Vida? Para responder a esta compleja pregunta, es pertinente cuestionar el paradigma de cambio en el proceso pedagógico en la formación de docentes que ejercen su profesionalidad en la Enseñanza Media. Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es establecer un sesgo epistemológico del conocimiento de sí mismo, de la reflexión sobre la subjetividad en relación concreta con la realidad, elaborando en las experiencias de los profesores una integración pedagógica de formación, profesionalismo y proyecto de vida como una pedagogía del encuentro. Para lograr esto, se establecieron tres objetivos específicos: el primero se centró en un estudio del paradigma cultural de la formación inicial y continua de los profesores. En un segundo análisis, se reflexionó sobre la integración de la formación docente y el proyecto de vida, y todas sus implicaciones para el ejercicio del profesionalismo docente. El tercer punto propuso resignificar la formación docente a través de las narrativas de los profesores y gestores de las escuelas de Enseñanza Media de Tiempo Completo, correlacionando currículo, proyecto de vida y profesionalismo docente como una pedagogía del encuentro. En este sentido, la metodología propuesta para llevar a cabo esta investigación se basa en las concepciones teóricas de la investigación cualitativa. En su primera fase, este recorrido metodológico llevó a cabo un estudio bibliográfico exploratorio del paradigma cultural de la formación docente, teniendo como eje integrador el concepto de proyecto de vida. En una etapa posterior, se analizaron de manera crítica los documentos de implementación de la Nueva Enseñanza Media y el Programa de Enseñanza Media de Tiempo Completo de la red Estatal de São Paulo, los proyectos político-pedagógicos y los currículos diseñados de las escuelas investigadas. En la tercera fase, se aplicaron cuestionarios semiestructurados y se realizaron entrevistas narrativas para comprender mejor la articulación entre la formación inicial y continua y sus interacciones con el currículo y los proyectos de vida entre los profesores. La hipótesis de la investigación gira en torno al proyecto de vida como una pedagogía del encuentro, que presupone establecer un camino pedagógico entre áreas de conocimiento y proyectos de vida que contribuyan a la formación docente, transformando el conocimiento socializado en un proceso de humanización de individuos preparados para la vida.

Palabras clave: Proyecto de Vida; Enseñanza Media; Formación Docente; Narrativas Docentes; Pedagogía del Encuentro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxa de abandono do Ensino Médio (rede estadual) (2010/2021)	48
Figura 2: Evolução da taxa de abandono do Ensino Médio por estado – 2019/2021.....	48
Figura 3: Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa.....	105
Figura 4: Etapa de ensino de atuação dos professores participantes da pesquisa.....	106
Figura 5: Avaliação da formação inicial (graduação) na percepção dos professores participantes da pesquisa.....	106
Figura 6: Avaliação da formação continuada para o exercício do magistério no Ensino Médio de Tempo Integral na percepção dos professores participantes da pesquisa.....	107
Figura 7: Avaliação da formação recebida pela secretaria de educação do estado, na implementação do Novo Ensino Médio, na percepção dos professores participantes da pesquisa.....	107
Figura 8: Possibilidade de correlacionar a área de conhecimento com os itinerários formativos, na percepção dos professores participantes da pesquisa.....	108
Figura 9: Abordagem de caminhos pedagógicos entre áreas de conhecimento e projeto de vida, na percepção dos professores participantes da pesquisa.....	108
Figura 10: Índice de satisfação sobre a maneira como foi abordado o componente curricular projeto de vida em relação ao currículo, na percepção dos professores participantes da pesquisa.....	109
Figura 11: Avaliação do papel de educador na construção do projeto de vida dos alunos, na percepção dos professores participantes da pesquisa.....	109
Figura 12: Formação docente e projeto de vida – esquema interdisciplinar.....	115
Figura 13: Pedagogia do Encontro – “degraus” percorridos pelo sujeito na elaboração do seu projeto de vida.....	121
Figura 14: Etapas de integração da Pedagogia do Encontro na elaboração do projeto de vida.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação existente entre as abordagens pedagógicas da PE e do PV.....	73
Quadro 2: Escolas selecionadas para a realização da pesquisa.....	79
Quadro 3: Esquema utilizado na realização das entrevistas narrativas.....	83
Quadro 4: Coleta de dados pessoais dos professores participantes da pesquisa.....	85
Quadro 5: Questão disparadora para o início das entrevistas narrativas.....	86
Quadro 6: Questões de apoio anexadas a pergunta disparadora para a realização das entrevistas narrativas.....	87
Quadro 7: Primeiro processo de análise das narrativas docentes e a relação com os objetivos da pesquisa.....	94
Quadro 8: Segundo processo de análise das narrativas docentes e a busca pelas unidades de significação.....	96
Quadro 9: Frequência de tópicos e palavras narradas pelos entrevistados.....	100
Quadro 10: Categorias e eixos-temáticos a partir das unidades de significação das narrativas docentes.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EB – Educação Básica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMI – Ensino Médio Integral
EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ERE – Ensino Remoto Emergencial
ES – Ensino Superior
FGB – Formação Geral Básica
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira
ISTA – Instituto Santo Tomas de Aquino
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP – Medida Provisória
NEM – Novo Ensino Médio
PE – Pedagogia do Encontro
PEI – Programa de Ensino Médio Integral
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEM – Programa Nacional de Ensino Médio
PPP – Projeto Político-Pedagógico
ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProUni – Programa Universidade para Todos
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PV – Projeto de Vida

SOP – Serviço de Orientação Profissional

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
A trajetória de um pesquisador de narrativas.....	19
Narrar uma etapa da Educação Básica (EB) em busca de um sentido pedagógico	23
O título da tese narrado e esmiuçado	26
Narrando a composição da tese.....	35
1. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA NARRATIVA EM BUSCA DE UM SENTIDO	38
1.1 O Novo Ensino Médio	42
1.2 Ensino Médio e O Programa de Ensino Integral (PEI)	44
1.3 Novo Ensino Médio e Projeto de Vida.....	46
2. REVISÃO DE LITERATURA: UMA NARRATIVA DE CONCEITOS.....	51
2.1 Educação na atualidade	52
2.2 Projeto de Vida: um caminho epistemológico de despertar a vida.....	53
2.3 Formação docente e projeto de vida	56
2.4 Pedagogia do Encontro e Projeto de Vida.....	68
3. METODOLOGIA DA PESQUISA: UM ENREDO A SER DESENVOLVIDO	75
3.1. Os Sujeitos da Pesquisa: Atores Narrativos.....	77
3.2. Campo Empírico da pesquisa: o Cenário dos Sujeitos Narrativos.....	78
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	85
4.1. Gravação das entrevistas	85
4.2. Transcrição das Narrativas	88
4.3 Pré-análise.....	88
4.4 Exploração do Material e Elaboração de Significados	95
4.5 Atribuições de categorias.....	100
5 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	105
5.1. O questionário semiestruturado dos sujeitos narrativos e suas indicações.....	105
5.2 As categorias e suas interpretações.....	110
5.2.1 Categoria Currículo e Projeto de Vida.....	110
5.2.2 Categoria Formação Docente e Projeto de Vida	114
5.2.3 Categoria Pedagogia do Encontro e Projeto de Vida.....	118
CONSIDERAÇÕES SEM UM PONTO FINAL	129
REFERÊNCIAS	132
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO	141
ANEXO 2 – ROTEIRO DA PESQUISA NARRATIVA.....	144

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
ANEXO 4 – EXPLORAÇÃO DO MATERIAL COLETADO NAS	
ENTREVISTAS NARRATIVAS	149

INTRODUÇÃO

Pesquisar o Ensino Médio sempre trouxe grandes impasses, como podemos acompanhar no decorrer da história. As constantes mudanças curriculares e metodológicas ainda não conseguiram entender as necessidades dos alunos diante das transformações da sociedade que impactam diretamente a qualidade da educação. Além disso, trago novamente a problemática que acendeu à continuidade da minha pesquisa de mestrado: considerar o desafio da formação docente e a adaptação das escolas perante a implementação do Novo Ensino Médio. Alguns desses desafios incluem uma complexa adaptação curricular, já que, a nova abordagem exige que os professores repensem suas práticas pedagógicas e desenvolvam novos materiais de ensino alinhados às competências e habilidades propostas. A proposta interdisciplinar de integrar as áreas de conhecimento pode exigir uma colaboração mais intensa entre os docentes de diferentes componentes curriculares, o que acarreta um desafio prático e de comunicação.

Outro ponto é ter um olhar cuidadoso para a formação docente, pois muitos educadores podem precisar de formação adicional para se familiarizarem com as novas metodologias e abordagens pedagógicas. O acompanhamento personalizado que pressupõe o desenvolvimento individual dos alunos pode ser desafiador para os professores. Nem sempre é fácil acompanhar de perto o progresso de cada estudante nas várias experiências da realidade escolar, sejam elas estruturas físicas dos estabelecimentos, como também, o número elevado de alunos em relação aos educadores atuantes na comunidade escolar. Outro fator preponderante é a prática de uma avaliação diferenciada, que superando o modelo avaliativo conteudista, o acompanhamento processual e personalizado dos alunos, requererá outras formas avaliativas, exigindo criatividade por parte dos professores.

O engajamento dos alunos nesse novo modelo curricular traz consigo algumas dificuldades, como manter os estudantes motivados e interessados em um espaço educativo mais flexível, que exige estratégias inovadoras por parte dos professores e de toda equipe gestora. A implementação bem-sucedida de uma “inovação pedagógica” pode depender de recursos como materiais didáticos atualizados, infraestrutura adequada e o paradigma cultural da mudança, que nem sempre estarão prontamente disponíveis em cada escola.

Diante disso, narrar a história do Ensino Médio no Brasil e todas as nuances que advém desse percurso trata-se de uma tarefa complexa, principalmente pelas variadas mudanças que essa etapa da educação básica passou ao longo do tempo. Para isso, antes de esboçar um panorama mais abrangente precisarei trazer a trajetória que me levou a aprofundar uma pesquisa de doutoramento imerso nesse cenário.

A trajetória de um pesquisador de narrativas

Nasci em São Paulo – capital – estado natal dos meus pais e desde então residi em Carapicuíba – SP, onde junto de minha família pude aprender e ser sempre incentivado a ter zelo e amor pela escola. Desde a adolescência me envolvia com assuntos relacionados à educação e formação da juventude – Movimento e Grêmio Estudantil – espaços em que gestava referências por uma educação e escolas públicas melhores. Outro fator muito presente eram as discussões que estabelecia com os educadores diante do anseio de dar sentido aos conteúdos oferecidos na escola a partir das preocupações, questionamentos e projetos dos alunos em perspectiva ao futuro. Tive meu primeiro emprego aos 16 anos na prefeitura municipal de Carapicuíba (nessa época meu sonho era cursar Licenciatura em matemática e trabalhar na área da Educação) até o início dos 18 anos, quando tive que me desligar do trabalho por conta do ingresso no Seminário Diocesano.

Minha história vocacional está correlacionada com os meus trabalhos no Movimento Estudantil e na Pastoral da Juventude. Todos os ideais e sonhos que trazia naquele momento comigo se pautavam na busca de oportunidades em oferecer um sentido de vida para a juventude. Lembro-me que a partir dos 14 anos comecei a me envolver com trabalhos da Juventude na Igreja, porém, não havia como separá-los dos projetos de uma educação capaz de traduzir conteúdos curriculares no cotidiano dos jovens, muito debatido e exercido no contexto do Movimento Estudantil. Tive a oportunidade de fundar o Grêmio na escola, lugar em que recebi toda minha educação básica, além de apadrinhar, em escolas vizinhas, a implantação de grêmios transmitindo e partilhando as experiências obtidas na comunidade escolar. Aqui é interessante salientar, a importância de uma escola que abre possibilidades aos alunos em participar de espaços educativos, como os Grêmios Estudantis, pois através dessa experiência pude alargar meus interesses de pensar a Educação além do território formal escolar, em oferecer conteúdos programáticos e curriculares. O território do acontecimento educativo transcende os muros da escola e

torna-se um projeto de vida integrado a toda realidade social com aquele anseio transformador e edificador de uma sociedade mais justa e solidária.

No constante diálogo com professores, alunos, funcionários e entornos da comunidade escolar, me fez compreender a riqueza e potencialidades de articularmos os objetivos de uma escola presente e atuante em todas suas dimensões (econômicas, sociais, culturais e pedagógicas) a partir de uma aprendizagem vivaz de gestão democrática. Nesse período, na Igreja, assumi a coordenação comunitária da Pastoral da Juventude e dentre poucos meses estava entre as lideranças paroquiais e regionais. Articulando com o movimento estudantil e Pastoral da Juventude, sempre busquei ideais que pudessem contribuir para a formação da juventude na busca do sentido de vida: ter um projeto de vida.

Aos 16 anos comecei a sentir um desejo de estar mais presente nas atividades da Igreja com as preocupações sociais, em poder assistir às necessidades de jovens, muitas vezes confusos, vulneráveis a um contexto social excludente, que impulsiona uma apatia existencial, para que pudessem buscar referenciais e consolidar um itinerário de metas, em vista de um futuro mais promissor. Tudo isso instigava em mim algo maior, para de alguma forma poder contribuir nessas carências de formação, a qual me deparava entre os jovens na sociedade.

Tendo em vista os anseios da juventude e suas preocupações perante o futuro, o cenário familiar degradado pelas inferências socioeconômicas e percebendo a necessidade das comunidades e todo o desejo de lutar por situações mais justas, comecei a discernir como poderia contribuir e qual seria meu papel vocacional diante dessa realidade complexa e desafiadora. Procurei, inicialmente sozinho, orientações vocacionais que pudessem responder esses anseios e conversava muito com professores e tantos outros profissionais da educação. Desperta aqui a vontade de ter um projeto maior, não desabonando aqueles desenvolvidos pelo grêmio estudantil, porém esse algo maior estava no que poderia ser na vida, para corresponder com todos esses anseios. Posteriormente, busquei assessoria vocacional para esclarecer as dúvidas nesse processo de discernimento na vida e nesse itinerário me aproximei de uma forma pedagógica mais dirigida, no que consiste um projeto de vida.

No ano de 2001 ingressei no Seminário Maior, iniciando os estudos de filosofia no Centro Universitário Assunção, no qual me licenciarei no ano de 2004. Foi nesse período

que inicie na Pastoral Vocacional do Seminário que tem como incumbência ajudar os jovens a realizarem o discernimento vocacional de maneira mais amadurecida e ainda ajudá-los a delinear seus projetos de vida. Neste trabalho pude adquirir pré-requisitos de coordenar e organizar o itinerário de discernimento vocacional (despertar, discernir, cultivar e acompanhar as vocações) e, desse modo, atuar junto aos vocacionados na construção de seus projetos de vida.

No ano de 2015 iniciei os estudos de teologia, fase final da formação presbiteral, na Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (hoje atual Faculdade de Teologia PUC-SP), sendo que em 2008 me formei como Bacharel em Teologia. No dia 7 de fevereiro de 2009 fui ordenado presbítero e nomeado para ser vigário paroquial das paróquias São João Batista, São João Novo e São Luis Gonzaga em São Roque e promotor vocacional do Seminário Maior Diocesano, onde atuei com esse ofício durante quase quinze anos. Após um ano como vigário fui nomeado para ser pároco da paróquia Santa Isabel de Osasco no dia 05 de março de 2010 e vice-reitor do Seminário Diocesano São José – Casa de Filosofia. Após cinco anos como vice-reitor, no dia 23 de janeiro de 2016 fui nomeado Reitor dessa mesma instituição.

Diante disso, percebi a valiosa importância em buscar uma instrução mais aprimorada no que se refere à formação de presbíteros – educadores e formadores de opiniões –, já que, nesse período exercia o ofício de reitor e promotor vocacional. Então, em janeiro de 2015 iniciei a especialização *lato senso* em Formadores de Presbíteros Diocesanos, pelo Instituto Santo Tomas de Aquino – ISTA em Belo Horizonte. No ano de 2015 a Diocese de Osasco inaugurou um Instituto Superior de Filosofia para a formação de seminaristas que se preparavam para serem presbíteros. Dessa maneira, para poder ajudar na gestão escolar desse instituto procurei a PUC-SP, para realizar pós-graduação *lato senso* em Gestão Educacional e Escolar, visando agregar conhecimentos pertinentes que auxiliariam no bom êxito desse empreendimento educacional no Seminário Diocesano de Osasco.

Minha motivação inicial para dar continuidade aos meus estudos nasceu dessas variadas experiências que obtive sendo formador de presbíteros, somado com a oportunidade de ter me especializado como gestor educacional, a constante presença em instituições educacionais, que fizeram alargar meus interesses de ir além de cooperar na formação dos jovens e poder contribuir na educação de maneira geral, tendo como base

e referências as necessidades de orientação e discernimento vocacional que dialogue com os vários saberes.

Diante a todas essas experiências, percebo que a Escola é o ambiente mais propício para oferecer embasamento e esclarecimento no que se refere a orientação na vida e formação integral da pessoa, certo de que a experiência como reitor e orientador vocacional propiciaram elementos que corroboraram em uma proposta do projeto de vida como eixo pedagógico que visa quatro dimensões na formação da pessoa: a humana-afetiva, a transcendental, a cognitiva e a sociocultural.

Analizando esse cenário dos jovens, somado com os aspectos pessoais e profissionais, fui motivado, no curso de Gestão Educacional e Escolar, a aprofundar uma pesquisa acerca da relevância e a importância do Projeto de Vida no contexto escolar. Desta maneira, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC/SP, pesquisando sobre a contribuição da disciplina Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio para formação integral do jovem aluno e ainda sobre a relevância do Projeto de Vida e sua influência na concepção dos currículos do Ensino Médio, analisando sobre estratégias na formação integral de um indivíduo para vida em sociedade, na escolha profissional e na experiência subjetiva do seu projeto de vida (Silva, 2019).

A pesquisa delineou, primeiramente, olhar o contexto histórico acerca do Ensino Médio na educação brasileira, a partir da prerrogativa da busca de identidade e importância dessa etapa da educação básica, cheia de impasses e desafios. Em um segundo momento, analisou o conceito e a devida pertinência da disciplina projeto de vida e sua implementação curricular nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede Estadual de São Paulo. E, numa terceira análise, verificou as diretrizes curriculares do Ensino Médio de Tempo Integral emitidas por órgãos oficiais, analisando a metodologia proposta nas diretrizes curriculares e apresentou algumas propostas inovadoras a partir do projeto de vida, tendo em vista a formação integral do aluno:

Nesta perspectiva foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Esse programa foi iniciado em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. É uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação

necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2014, p. 6-7)

Nesse sentido, a minha dissertação de mestrado pode observar no cenário de implementação do Novo Ensino Médio, que através do componente curricular projeto de vida, a escola poderia oferecer um itinerário pedagógico curricular interdisciplinar nas diferentes áreas de conhecimento que desenvolvesse estratégias que propiciassem o desenvolvimento de habilidades e competências para além do âmbito cognitivo e possibilitassem integrar na formação do jovem aluno, saberes que o conduzissem a atuar como construtor de uma sociedade melhor.

Após a conclusão do mestrado, observando os inúmeros desafios da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), tenho observado como os professores, diante desse contexto, tendo o Projeto de Vida (PV) como eixo curricular integrador do Ensino Médio (EM), poderiam, conforme sua especialidade, desenvolver componentes formativos inovadores que colaborassem na compreensão e construção de um projeto pessoal de vida, sempre interagindo com os atores da comunidade escolar, entornos da escola, cultura e anseios pessoais do jovem aluno. Essa constatação se debruça na reinterpretação de qual identidade está sendo esboçada no EM, diante de um cenário educacional fragmentado, com multiplicidade de formas e de intencionalidade pedagógica confusa. O que chama mais a atenção são as variadas expressões formativas presentes no currículo desta etapa da educação básica, permeada constantemente de variadas tensões.

Narrar uma etapa da Educação Básica (EB) em busca de um sentido pedagógico

Com o cenário pandêmico acortinado a partir do início de 2020, fez acentuar e persistir o grande desafio de dar um sentido objetivo ao EM. O abandono escolar, a grande defasagem idade-ano e baixos níveis de aprendizagem das juventudes se tornaram ainda mais evidentes na pandemia. A Reforma do NEM vem sendo implantada nesse contexto e volta a acender a polêmica da falta de identidade dessa modalidade de ensino. Como resposta a esse cenário, a Lei nº 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), implementou mudanças no EM, como o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de

que todos os estudantes dessa etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos de forma gradativa através dos itinerários formativos.

Sua configuração de um modelo propedêutico e outro técnico, formar profissionais ou preparar para vestibulares, o distanciamento existente entre a escola e o contexto em que os jovens vivem, seus modos de vida e suas perspectivas de futuro, implicam diretamente na falta de finalidade objetiva desta etapa da EB. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e todo o processo de desenvolvimento deste norteador comum tem uma exigente missão: redescobrir a finalidade do EM (Silva, 2019).

Delinear um retrospecto das experiências pedagógicas acerca do EM recai aos limites e impasses desta etapa da educação básica que busca uma identidade e um sentido de existência. O modelo estrutural do EM busca entender seu real significado na EB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2011) já assinalavam que, um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do EM, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior (ES) ou para a inserção na vida econômica-produtiva.

A Medida Provisória (MP) Nº 746 de 2016 que regulamenta a reforma do EM, o Projeto de Lei de Conversão (PL) nº 34/16 e a Lei nº 13.415, aprovada em 16 fevereiro de 2017 remetem a preocupação na meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) em elevar o percentual dos que frequentam a escola, de forma a incluir 100% dessa população até o ano de 2016 e aumentar para 85%, até 2024, o total de jovens cursando o EM, que é o nível adequado para a referida faixa etária e, além disso, apresentar uma finalidade objetiva do EM no Brasil.

A própria MP Nº 746 de 2016 do NEM, no artigo 35-A, no parágrafo § 7 orienta que: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

A BNCC, etapa do EM (2018), prevista na LDB e no PNE (2014), define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da EB. Conforme assinala a BNCC, o “EM poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, o que pode estimular os jovens alunos a dar continuidade nos estudos” (Brasil, 2018).

Isso favorece, conforme os arranjos curriculares presentes no projeto político pedagógico da Escola, a dar um respaldo integrador diferenciado ao jovem aluno do EM. Propõe uma abertura de compreensão das áreas de conhecimentos, a partir do eixo curricular projeto de vida. Este será um eixo integrador nas diversas situações de aprendizagens na Escola.

O denominado NEM tem dividido opiniões quanto a sua verdadeira intencionalidade. Alguns apostam que essa reforma é necessária para solucionar os problemas no percurso histórico desta etapa da educação básica. Outros, divergem apregoando ser um paliativo de governo, ultrapassado e revestido de ideologias resultantes do mercado financeiro. Diante disso, ficam as questões: a reforma do NEM está referida a quais interesses? A qual PV? Como oferecer um currículo integrado, consistente, motivador que favoreça aos educandos consolidarem um projeto de vida capaz de promover a formação integral numa transformação significativa da sociedade?

Essas questões remetem, também, aos professores, já que são os mediadores dessa transposição curricular. Reforçamos isso, pois será que a formação docente evidencia no seu itinerário formativo o projeto de vida na profissionalidade docente? O professor, ao se deparar com sua prática da docência, consegue percebê-la como um projeto de vida? Essa pesquisa pretende analisar essa interação professor – aluno; aluno – professor e projeto de vida. Este itinerário formativo poderíamos descrever como homologia dos processos, que conforme Donald Schön (1998), é um princípio para formação que pode ser aprendida de maneira não direta ao ensinarmos utilizando-nos e problematizando as mesmas estratégias que pretendemos que nossos alunos aprendam e incorporem no seu cotidiano.

A reflexão sobre formação docente, profissionalidade e projeto de vida trazem algumas questões norteadoras: como formar integralmente professores para o que propõe o NEM? Como acolher seus interesses, suas práticas e valores? Como, enfim, traduzir a legislação em currículos e práticas pedagógicas que dialoguem de maneira mais direta com as realidades dos territórios do Brasil? As respostas não são fáceis, já que todos os mecanismos de interesses precisam entender a realidade para interpretar as divergências desse contexto complexo. Esse embate entre realidade e formação docente tenciona diretamente o processo formativo, como elemento estruturante e constitutivo, que deve oferecer meios na adequação do PV do professor com sua profissionalidade, quando bem desenvolvido.

Essa homologia de processos assinala que o itinerário formativo nasce do encontro da pessoa com os valores capazes de promover seu desenvolvimento na transformação da realidade. Dentro de cada pessoa existe um conjunto de necessidades vitais que buscam uma satisfação conveniente para obter o crescimento no seu projeto de vida. Os autênticos valores da vida favorecem o desenvolvimento da pessoa que está orientada e apoiada em suas diretrizes de crescimento, pelos valores que a atraem.

O título da tese narrado e esmiuçado

Toda essa reflexão traz a provocação em analisar a formação docente, sua profissionalidade em relação integrada ao projeto de vida. Por isso, trago como título dessa pesquisa: Formação Docente e Projeto de Vida: Memórias e Narrativas para uma Pedagogia do Encontro. Para chegar nesse título refleti acerca das variadas experiências que os docentes imersos na comunidade escolar e suas memórias do seu processo formativo poderiam narrar como uma pedagogia do encontro ao seu projeto de vida.

A palavra "memória" tem sua origem no latim "*memoria*", que significa "faculdade de lembrar" ou "capacidade de recordar". Ela deriva do verbo "*memor*", que significa "lembrar" ou "recordar". Essa palavra foi transmitida através do latim para várias línguas, incluindo o português, idioma em que passou a representar a capacidade da mente humana de reter e lembrar de informações. A palavra "experiência" tem origem no latim "*experientia*", que é derivada do verbo "*experiri*", significando "testar", "experimentar" ou "tentar" (Reale, 2007). Portanto, experiência está relacionada à ideia de adquirir conhecimento ou habilidades por meio da observação, prática ou vivência de situações, testando e aprendendo com elas ao longo do tempo.

O conceito de experiência refere-se ao conhecimento, habilidades e entendimento adquiridos através da vivência, observação, prática e participação em situações ou memórias da vida. A experiência envolve a interação direta com o mundo ao nosso redor, permitindo-nos aprender e compreender como as coisas funcionam, desenvolver habilidades, tomar decisões informadas e crescer como indivíduos. Essas experiências podem ser de natureza variada, abrangendo desde experiências pessoais e profissionais até aquisição de conhecimento por meio de estudos e aprendizado formal. O relato dessas experiências projeta como um componente significativo para o desenvolvimento humano

e a tomada de decisões informadas, pois nos fornece *insights* valiosos sobre o mundo e nós mesmos, em vista de uma meta maior que denominaríamos projeto de vida.

Na educação, o conceito de experiência refere-se à abordagem pedagógica que enfatiza a aprendizagem prática e contextualizada como uma maneira eficaz de adquirir conhecimento e habilidades. John Dewey, filósofo e pedagogo, conhecido por sua teoria da aprendizagem experiencial, enfatizou a importância da aprendizagem prática e da experiência como meio de adquirir conhecimento e desenvolver habilidades. Dewey (1979), destaca que a educação deve ser centrada na experiência significativa e ativa do aluno, em vez de ser um processo passivo de absorção de informações.

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas? (Dewey, 1979, p. 43).

Isso envolve permitir que os alunos participem ativamente de atividades práticas, experimentem situações do mundo real e apliquem o que aprendem nos variados contextos que estão inseridos. Nesse sentido, Larrosa (2002) argumenta que a experiência envolve uma dimensão subjetiva e pessoal, onde o sujeito se envolve emocional e reflexivamente com o que está acontecendo. Ele enfatiza que a experiência é profundamente ligada à temporalidade, ou seja, ocorre ao longo do tempo e está sempre em evolução. Além disso, Larrosa (2002) considera a linguagem como uma parte intrínseca da experiência, pois a maneira como nomeamos e compartilhamos nossas experiências influencia a forma como as entendemos e as integramos em nossa vida. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (Larrosa, 2002, p. 21).

Portanto, sua abordagem da experiência é holística e interconectada com aspectos emocionais, cognitivos e sociais da pessoa. Para Larrosa (2002), a experiência é um processo complexo e enriquecedor que envolve uma interação profunda entre o sujeito, o tempo e a linguagem, indo além de uma mera aquisição de conhecimento. Para Larrosa, alguns aspectos-chave do conceito de experiência na educação incluem:

- Aprendizagem ativa: A participação ativa dos alunos em atividades práticas, em vez de apenas receber informações passivamente. Isso pode incluir projetos, simulações, estágios, trabalhos em grupo, entre outros;
- Contextualização: As experiências educacionais são projetadas para serem contextualizadas, ou seja, relacionadas diretamente ao mundo real ou aos objetivos de aprendizado dos alunos. Isso torna o aprendizado mais significativo e aplicável;
- Reflexão: A reflexão sobre a experiência é uma parte essencial desse conceito. Os alunos são incentivados a analisar suas experiências, identificar o que aprenderam e como podem aplicar esse conhecimento no futuro;
- Aprendizado interdisciplinar: A abordagem baseada em experiência na educação integra várias disciplinas, ou componentes curriculares, de acordo com a BNCC, permitindo que os alunos vejam conexões entre diferentes áreas do conhecimento;
- Desenvolvimento de habilidades: Além do conhecimento teórico, a ênfase na experiência na educação visa desenvolver habilidades práticas, como resolução de problemas, pensamento crítico, colaboração e comunicação.

Os conceitos: memórias, experiências, narrativas e projeto de vida estão intrinsecamente interligados, desempenhando papéis importantes no desenvolvimento pessoal e na formação da identidade. Por se tratar de registros da história de vida, as memórias trazem informações sobre situações, emoções e experiências vividas ao longo da vida. Essas memórias podem ser tanto positivas quanto negativas e têm um impacto significativo em como vemos a nós mesmos e o mundo ao nosso redor. As memórias molduram nossa compreensão do passado, influenciando nossas escolhas no presente e no futuro. As experiências são vivências que enriquecem nossas vidas e contribuem para o nosso crescimento pessoal. Essas experiências podem ser únicas ou recorrentes e incluem eventos significativos, viagens, relações interpessoais, conquistas acadêmicas e profissionais, entre outras. As experiências desenham nossa perspectiva de valores, influenciando nossas decisões e aspirações futuras.

As narrativas das experiências e vivências dos docentes desempenham um papel significativo e multifacetado na educação. Elas têm importância tanto no contexto do ensino-aprendizagem quanto no desenvolvimento pessoal dos alunos. Em “Tempo e Narrativa”, Ricoeur (2010) investiga a relação entre tempo e narrativa. Ele explora como

as histórias e a temporalidade estão interligadas e como as narrativas nos ajudam a dar sentido às nossas experiências ao longo do tempo. Para o autor: "nós vivemos nossa vida em narrativas, somos contadores de histórias, e as histórias que contamos a nós mesmos moldam nossa identidade" (Ricoeur, 2010, p.118)

Sobre isso, Bruner (2002), enfatizou a importância das narrativas na aprendizagem, demonstrando que as histórias não são apenas uma forma de comunicação, mas também uma ferramenta fundamental para a construção de significado e compreensão. Na sua obra "A cultura da Educação", Bruner (1996, p. 87) afirma que "somos narradores de histórias por natureza. A narrativa é uma forma básica de explicar o mundo para nós mesmos e para os outros."

Através desse instrumental, as histórias de vida podem ser usadas na educação para envolver os alunos e tornar o conteúdo mais acessível. Em "Pedagogia do Oprimido" Freire (2017), embora a ênfase principal dessa obra seja na pedagogia da libertação e na conscientização, ele discute a importância de diálogos e narrativas como ferramentas para a emancipação educacional. Na sua obra "A importância do Ato de Ler", Freire aprofunda essa ideia:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura da palavra só é possível pela leitura do mundo. Ler o mundo é também constantemente relê-lo, e relê-lo como leitura do mundo é perceber as diferentes leituras de mundo (Freire, 1989, p. 7)

Podemos levantar alguns indicativos pelas quais a prática pedagógica das narrativas de história de vida oferecem pré-requisitos relevantes na formação docente:

- **Construção da Identidade:** Narrar a própria história de vida permite que o sujeito aprendente reflita sobre suas experiências e antecedentes, ajudando na construção de sua identidade pessoal e cultural, favorecendo um contexto educacional pautado na valorização da diversidade e promovendo a inclusão;
- **Contextualização do Aprendizado:** As narrativas de histórias de vida fornecem contexto às experiências de aprendizado do sujeito aprendente. Isso ajuda os formadores a adaptar seus métodos de ensino às experiências e necessidades individuais do sujeito aprendente, tornando o ensino mais eficaz e significativo;
- **Engajamento e Motivação:** Ao incorporar narrativas pessoais nas atividades de aprendizado, os formadores podem aumentar o engajamento e a motivação do

sujeito aprendente. A possibilidade de relacionar o conteúdo do currículo às suas próprias histórias de vida pode tornar o aprendizado mais envolvente;

- Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação: Narrar suas próprias histórias ajuda o sujeito aprendente a desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita. Eles aprendem a organizar informações e articular ideias através dos relatos de suas experiências;
- Aprendizado Reflexivo: O processo de contar histórias de vida muitas vezes envolve reflexão sobre fatos históricos marcantes, um olhar pormenorizado sobre eventuais avanços ou limites de transformações sociais e integração entre história pessoal e realidade. Isso promove o pensamento crítico e a autorreflexão, que são habilidades importantes para o crescimento pessoal e acadêmico;
- Preservação Cultural: O impulso de promover a preservação da cultura e da memória histórica faz das narrativas de histórias de vida um método importante de transmitir tradições, valores e saberes culturais de geração em geração.

As narrativas de histórias de vida na formação docente têm o potencial de enriquecer o território de aprendizado, promover a compreensão mútua, melhorar o engajamento dos alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. Elas ajudam o sujeito aprendente a se conectar com o conteúdo do currículo de maneira mais profunda e significativa, tornando a formação mais relevante para sua vida e experiência individual. A partir deste enfoque, que perpassa pelo dado da experiência e requer uma formação continuada personalizada e profunda, conforme apresenta Masetto (2018, p. 72-73), entendemos o percurso deste itinerário configurado como um processo que:

- Valoriza e compreende o processo de aprendizagem em sua complexidade e abrangência;
- Valoriza o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Básica como uma grande bússola de orientação;
- Proporciona ao educador compreensão do valor e significado do currículo integrado através de objetivos educacionais;
- Permite ao educador desenvolver uma atitude e postura de mediação pedagógica;
- Permite ao educador perceber seu aluno como sujeito do processo de aprendizagem;
- Permite olhar a escola como instituição educativa inserida num contexto do bairro, da cidade, da região e do país;

- Permite desenvolver o conhecimento e o domínio das Metodologias Ativas e como trabalhar com elas;
- Permite ao educador rever e resgatar o significado da avaliação como um processo de acompanhamento do aluno;
- Permite ao educador desenvolver a habilidade de conceber e implementar um planejamento de aula;
- Permite a formação científica interdisciplinar.

Diante do explanado até o momento conclui-se que, as narrativas são histórias que construímos em torno de nossas memórias e experiências. Elas dão significado e contexto às nossas vidas, como uma pintura que finaliza os traços emoldurados pelas mesmas, ajudando-nos a interpretar o passado e a entender quem somos. Esse percurso, ou um projeto de vida desenhado, oferece uma visão mais abrangente para uma meta a ser consolidada que o sujeito desenvolve com base em suas memórias, experiências e narrativas pessoais. Em resumo, nossas experiências moldam nossas memórias, que por sua vez alimentam as narrativas que construímos sobre nossas vidas. Essas narrativas, por sua vez, influenciam a forma como concebemos nosso projeto de vida e as metas que estabelecemos. É um ciclo contínuo em que cada elemento desempenha um papel fundamental na formação da nossa identidade e na busca de um futuro significativo e transformador.

Tendo esboçado o percurso do título da pesquisa, constatamos que a partir das narrativas das experiências vivenciadas pelos docentes no contexto das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no Estado de São Paulo, levantamos alguns pressupostos no exercício da profissionalidade dos educadores em ressignificar a formação docente, tendo em vista o seu PV. Por se tratar de um conceito ambíguo, difuso e complexo, inicialmente precisamos refletir acerca do paradigma de mudança no processo pedagógico na formação dos docentes, que, como propõe essa pesquisa, carece olhar mais especificamente os professores que exercem sua profissionalidade no cenário de implementação do NEM.

A busca pela mudança e inovação para corresponder ao anseio em atender todas as expectativas de uma política de governo perante uma reforma educacional é um tema que gera muitas tensões no sentido de ser da Escola. Jaume Carbonell (2002) em sua obra

“A aventura de inovar – a mudança na Escola”, discorre nessa reflexão de que há uma força intrínseca presente na Escola que persiste, apesar dos impasses e contradições, em encontrar um sentido inovador que corresponda com a realidade e todas as suas exigências e implicações. Toda e qualquer reforma educacional devem ter bem presentes esses pressupostos. Como diz Carbonell (2002, p.47), “é preciso pensar na escola do presente-futuro e não presente-passado, como fazem muitas pessoas que sentem tanto mais nostalgia do passado quanto maior magnitude da mudança a que se propõe”.

Mediante isso, romper com o paradigma de inovar, para além de propostas e modelos curriculares flexíveis, propor mais tempo na escola, superar jargões idealistas, tais como formação integral, interação, saberes e projetos de vidas, equipamentos tecnológicos revestidos de um marketing para agradar o mercado, tudo isso ainda não conseguiu superar a metodologia de aferir conceitos, fórmulas e teorias na sala de aula. Isso continua a ser um desafio que ainda causa grandes crises. Muitas das vezes esta concepção está incorporada na formação inicial e permanente do docente que reverbera nas práticas do exercício da profissionalidade. Isso deixa passar despercebido o que é relevante de um conteúdo, de uma ciência, de uma prática pedagógica que está muito além de como aprender melhor. Toda e qualquer ação inovadora deve ter como referência os objetivos ao qual querem ser concretizados a partir daquele conteúdo oferecido sem desconectar e compreender a realidade. Nesse sentido, observamos que novamente, na implementação do NEM, as mudanças não levaram em consideração a inclusão, o diálogo, a participação, a cooperação com o coletivo dos atores da comunidade escolar no processo dessa inovação pedagógica. Sobre as mudanças educacionais no contexto dos sistemas de ensino, Geglio (2003, p. 127) afirma que "o homem está em um contínuo processo de aprendizagem, e toda a experiência, todo conhecimento que adquire e toda a relação que estabelece com o outro, contém o germe da mudança."

De acordo com Santos (2020), as mudanças sociais que acontecem cada vez de maneira mais aligeirada, acaba por tornar os sujeitos mais como espectadores do que como agentes de transformação e este é um dos fatores que impulsionam as muitas mudanças educacionais no contexto dos sistemas de ensino, das escolas e nas salas de aula, entre outras. A mudança é uma atividade inerente ao ser humano, pois para Garcia (2010, p.25) ela afeta a todos os seres em todos os tipos de sociedades. Ao longo da vida, o indivíduo experiencia muitas mudanças dentro de um processo inacabado, assim como

ele próprio também é um ser incompleto. Dessa forma, as mudanças vão preenchendo a existência humana, dando sentido à vida e criando realidades.

Carbonell (2002) salienta que a inovação implica em intervenções no sistema de ensino perpassando estruturalmente por renovações pedagógicas que adotem estratégias capazes de modificar atitudes tanto na sua intencionalidade como na sua sistematização. Certamente, não serão pedagogicamente inovadores caso não impulsionem o pensar crítico e o conhecimento social construído coletivamente.

Existem alguns paradoxos das reformas inovadoras que, Carbonell (2002) destaca três:

1^a) muitos governos estão conscientes de que precisam empreender grandes reformas educativas e não meramente escolares num contexto complexo e viciado; 2^a) as reformas são lideradas e executadas com pessoas que necessariamente têm que abrir novos horizontes apesar de estarem atreladas ao passado e 3^a) as reformas procuram introduzir novas ideias no sistema educativo, mas diante a morosidade de sua dinamização já caducaram e por isso, sempre exige a reforma da reforma” (Carbonell, 2002, p. 85).

Isso corrobora as ideias de Ball, Maguire e Braun (2016) que preconiza que os agentes de implementação das mudanças e/ou das políticas públicas, também entendidas como mudanças educacionais, são os gestores e os professores, que as interpretam mediante os seus entendimentos e tentam implementá-las diante do contexto da realidade onde a escola está inserida.

O processo de produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas que se tornam parte do “tidas-como-evidente” da escola envolve, frequentemente, a produção de representações e de traduções, simulacros de textos de políticas primários. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 171).

O comportamento para os autores é entendido pelas escolas e seus representantes (gestores e professores) como um fator que afeta a aprendizagem e os resultados, portanto, a gestão da sala de aula e o controle dos estudantes são preocupações das políticas de comportamento dos gestores e dos professores, também nomeados como “burocratas de nível de rua” (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Outro fator é a questão da verticalidade e horizontalidade dos modelos de mudanças. É sabido que implicações verticais dos sistemas educacionais limitam as

práticas educativas de forma mecânica e passiva o que dificilmente restringem para atitudes inovadoras. A responsabilidade inovadora acaba sendo sempre uma responsabilidade do corpo docente, o que traz uma demasiada pressão no âmbito da coletividade que pede e cobra eficiência. Sobre isso Garcia (2009) diz que o processo de mudança exige modificação das crenças ou concepções educativas, essa gestão da mudança, se torna difícil dado que devemos ter em conta os processos de aprendizagem que são pessoais e causam ansiedade nos indivíduos que trabalham nas organizações.

Garcia (2009) reforça que há resistência na mudança quando a proposta inovadora não é bem explicitada com todos os seus itinerários e processos aos envolvidos nesse percurso. Além disso, podem existir cinco fatores que restringem a inovação docente:

- Insularidade artesanal – professores sentirem estar isolados, com pouca formação, que gera insegurança e falta de apoio;
- Disfuncionalidade operativa – benefícios limitados que a inovação oferece
- Custos sensíveis/ benefícios diluídos – custos maiores que os benefícios
- Compulsividade do sistema – legislação contraditória, excesso de trabalho, falta de tempo
- Restrições instrumentais – escassez de materiais, espaços etc.

A partir dessa reflexão Garcia (2009) delinea o conceito de mudança, ao que Tulher (2001) complementa que:

A cultura não tem chefe, ninguém a controla, mas os dirigentes podem modificá-la progressivamente, assim como os professores que exercem liderança. Mais uma vez, é preciso que sua identidade e sua formação os inclinem a isso! (Tulher, 2001, p. 95).

Contudo, percebe-se que todo espaço educativo deve ter bem claro qual a sua concepção de critério inovador, tendo em vista ao processo de aprendizagem, a construção da autonomia e a gestão democrática. Esta postura de adquirir a consciência de corresponsabilidade no estabelecimento escolar a partir desses pressupostos, implica em valorizar diante de um projeto comum, claro e estruturado de mudança o protagonismo de cada ator da ação pedagógica conforme a competência e todas as suas características e expressões presentes na Escola. O nível de consciência dessa corresponsabilidade, ora, poderá legitimar o fracasso (desacreditando da cultura de mudança, inferências ineficazes no ensino-aprendizagem e do próprio conhecimento da

escola e seus entornos), ou desenvolver no estabelecimento escolar sua autonomia e autodireção para o projeto de mudança. Nesse sentido, vemos a importância das narrativas docentes, suas memórias e experiências que afetam na personalidade da formação docente, ou seja, o professor muda à medida que aprende.

Narrando a composição da tese

Procurando analisar essa complexa problemática descrita acima, o **objetivo principal** dessa pesquisa, é constituir um viés epistemológico do conhecimento de si, da reflexão da subjetividade em relação concreta com a realidade para contribuição reflexiva de elaborar nas experiências dos professores uma integração pedagógica de formação, profissionalidade e projeto de vida. Para isso, estabelecemos **três objetivos específicos**:

O primeiro versa sobre estudar o **paradigma cultural da formação docente**. A força cultural vigente, ora direta ou indiretamente, atua na configuração habitual dos cursos de licenciatura, favorecendo a manutenção do *status quo* deste modelo formativo disciplinar, sendo um entrave, para que se adote uma lógica existencial para formação docente na experiência de sua profissionalidade. A expressão cultural legitima-se como instrumento de poder contrastando sempre entre essas duas lógicas: quando exprime o resultado das emoções, sonhos que o ser vive e deseja e configura-se como meio de integração; e impulso dinamizador em traçar uma ruptura ao contexto e as resistências das tradições e crenças que podem afetar decisivamente as iniciativas formativas de mudança.

O segundo objetivo específico traduz-se por refletir sobre **a integração da formação docente e projeto de vida** e todas suas implicações para o exercício da profissionalidade docente. Essa interação exige um percurso de estudos sobre os conceitos de memória, experiência e profissionalidade sempre tendo como eixo o projeto de vida. Esses conceitos permitiram, como um pincel que elabora e planeja uma obra de arte, entender a formação docente como projeto de vida.

No **terceiro objetivo**, **ressignificar a formação docente através das narrativas dos professores e gestores** das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, correlacionando o componente curricular projeto de vida e profissionalidade docente como uma pedagogia do encontro. A pedagogia do encontro tem como pressupostos a

formação integral, que visa estabelecer entre as áreas de conhecimentos e projeto de vida um percurso pedagógico que possa contribuir na assimilação do saber socializado, potencializado e harmonizado num processo de humanização de indivíduos que são preparados para a vida.

Esse percurso metodológico com abordagem qualitativa, focou em um primeiro momento **a realização de um levantamento exploratório bibliográfico** do paradigma cultural da formação docente tendo como eixo integrador o conceito projeto de vida. Numa segunda fase, analisou **de forma crítica os documentos de implantação do NEM e o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral da rede Estadual de São Paulo, os PPPs e os currículos desenhados das escolas pesquisadas**. Numa terceira fase foram aplicados **questionários semiestruturados e entrevistas narrativas** para melhor compreensão do fenômeno que versa sobre a articulação da formação inicial e permanente de docentes e gestores e suas interações com o componente curricular projeto de vida entre os atores educacionais (gestores, professores, alunos e comunidade).

A primeira parte desse trabalho tem como intenção apresentar aquilo que esse autor e todos os atores envolvidos nesse estudo procuraram propor: considerar a formação docente a partir do conceito PV para uma Pedagogia do Encontro (PE). Para isso, além de contextualizar a problemática do NEM, a introdução delineou sobre a história de vida do pesquisador dessa tese, como um elemento integrante deste trabalho. Uma segunda dimensão traçada na parte introdutória fez referência a complexa questão da formação docente, para então, esmiuçar o título da tese, seu problema de estudo e os objetivos gerais e específicos que nortearam o percurso da pesquisa.

O primeiro capítulo tem como escopo apresentar o EM no Brasil. A elaboração dessa parte procedeu pelo itinerário histórico desta etapa da EB, complexa e confusa, realizando um recorte de análise, a partir das Escolas de EMTI da Rede Estadual de São Paulo, conforme orienta o objeto de estudo (PV) proposto pela pesquisa.

No segundo capítulo realizamos uma revisão de literatura sobre os temas centrais dessa pesquisa, sendo eles: o cenário educacional na atualidade através de um minucioso estudo bibliográfico realizado no portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), acerca do conceito PV e formação docente como caminho epistemológico para uma PE.

No terceiro capítulo apresentamos o itinerário metodológico que fundamenta a pesquisa. Propôs-se discutir os aspectos centrais da abordagem qualitativa, desenvolvida na tese, com os seus conceitos teóricos-metodológicos, os sujeitos narrativos, o campo empírico e os procedimentos de coleta de dados. No quarto capítulo realizamos o tratamento dos dados coletados nas entrevistas narrativas, pautado pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

No quinto capítulo apresentamos os resultados obtidos na rigorosa análise das categorias emergidas das entrevistas narrativas, levantando possíveis indicações para uma resignificação da formação docente, tendo o PV como um caminho epistemológico para uma PE.

A partir das conclusões apresentadas na pesquisa, ao deparar-se realidade e os desafios presentes na vida dos professores e ao mesmo tempo de todos os atores da comunidade escolar, podemos constatar as contribuições das abordagens e práticas metodológicas da vivência pedagógica da profissionalidade docente e PV. Tal interpretação, de escuta e descrição, propiciou o entendimento desses fenômenos, dos conteúdos teóricos e metodológicos, suas circunstâncias e contextos para resignificar o percurso formativo docente tendo como eixo integrador curricular o projeto de vida. Ao analisarmos de forma apurada a contribuição das memórias e narrativas dos docentes, sob o contexto de sua formação, constatamos que a sensibilidade reflexiva das narrativas de histórias de vida pode ser transformada em experiência de aprendizagem que busca novos significados na vivência da profissionalidade docente como um PV.

1. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA NARRATIVA EM BUSCA DE UM SENTIDO

O EM no Brasil tem uma história que remonta ao século XIX, quando o país ainda era uma monarquia. Naquela época, a educação era responsabilidade das províncias, que organizavam seus próprios sistemas educacionais. Foi somente em 1891, com a Proclamação da República, que a educação se tornou uma questão de competência federal. No entanto, a partir desta época, o ensino médio ainda era restrito a uma pequena elite, e muitos brasileiros não tinham acesso à escola. Durante a década de 1920, houve uma tentativa de reforma do ensino médio, liderada pelo educador Fernando de Azevedo. Ele propôs um currículo mais amplo e uma pedagogia mais voltada para a formação integral do indivíduo. No entanto, essa reforma foi interrompida pelo golpe militar de 1930 (Santos, 2007).

Em 1937, Vargas instituiu a Reforma Capanema, que teve como objetivo a modernização do sistema educacional brasileiro e a sua adequação aos princípios do Estado Novo. A reforma teve o nome do ministro da Educação na época, Gustavo Capanema, que liderou o processo de mudanças. No ensino médio, a Reforma Capanema propôs uma maior diversificação do currículo e uma ampliação do acesso à educação. Foram criadas as escolas técnicas industriais e agrícolas, que tinham como objetivo formar mão de obra qualificada para atender às necessidades do setor produtivo. Além disso, a Reforma Capanema também estabeleceu a obrigatoriedade do ensino secundário (como era chamado o ensino médio na época) para todos os brasileiros, independentemente de sua condição social. No entanto, o acesso ainda era bastante restrito, principalmente para as camadas mais pobres da população. Outra medida importante adotada pela Reforma Capanema foi a unificação do ensino primário e secundário, com o objetivo de reduzir a evasão escolar e garantir uma formação mais completa aos alunos (Santos, 2007). Essa unificação, no entanto, acabou por reforçar a hierarquização do sistema educacional, com o ensino secundário sendo considerado superior ao primário. Sobre isso, Pinto diz:

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas. (Pinto, 2009, p.55)

Uma das principais reformas educacionais do Estado Novo foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938. O INEP tinha como objetivo centralizar o controle do sistema educacional e garantir a sua adequação às necessidades do Estado. Outra medida importante foi a instituição do Ensino Secundário Unificado, em 1942. Esse modelo de ensino médio tinha como objetivo garantir uma formação comum a todos os estudantes, independentemente de sua origem ou das suas escolhas profissionais. O currículo era composto por disciplinas como português, matemática, história, geografia, ciências, além de uma formação cívica. Ainda durante o Estado Novo, foi criado o Serviço de Orientação Profissional (SOP), em 1942 (Santos, 2010). Esse serviço tinha como objetivo orientar os estudantes na escolha de suas profissões, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e do Estado.

No entanto, é importante destacar que durante o Estado Novo, o ensino médio era restrito a uma pequena elite. A grande maioria da população brasileira não tinha acesso à escola, e os poucos que conseguiam ingressar no ensino médio eram preparados para seguir carreiras técnicas e profissionais, em detrimento de uma formação humanística mais ampla. Assim, embora tenham ocorrido algumas mudanças no ensino médio durante o Estado Novo, é importante destacar que essas reformas foram marcadas por uma visão autoritária e restrita da educação, que privilegiava o interesse do Estado em detrimento das necessidades e aspirações dos estudantes e da população em geral (Santos, 2007).

Durante o período militar no Brasil, que teve início em 1964 e durou até 1985, o ensino médio passou por diversas mudanças. O regime militar implementou uma série de reformas educacionais com o objetivo de adaptar o sistema de ensino às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral. Uma das principais mudanças no ensino médio foi a criação do ensino técnico-profissionalizante, que buscava formar mão de obra qualificada para a indústria e o comércio. O ensino médio foi dividido em duas modalidades: o "científico", que preparava os alunos para o ensino superior, e o "técnico", que tinha uma formação mais voltada para o mercado de trabalho. Além disso, o governo militar criou o Programa Nacional de Ensino Médio (PNEM), que estabeleceu um currículo único para todo o país. Esse currículo era focado em disciplinas como matemática, física e química, e tinha como objetivo formar jovens com habilidades técnicas e científicas (Santos, 2010).

A Lei n. 5692/71 fixou, nesse período, as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em âmbito nacional. Ele apresentava dois pontos fundamentais: em atendimento a constituição de 1967, indicava a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (8 anos), constituído dos antigos primário e ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. (Santos, 2010, p. 11)

Além disso, durante o período militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de combater o analfabetismo no país. O Mobral oferecia cursos de alfabetização e educação básica para jovens e adultos que não haviam concluído o ensino fundamental e médio. Outra mudança importante foi a centralização do ensino médio pelo governo federal. Foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE), responsável por elaborar as diretrizes curriculares e as normas para o funcionamento das escolas em todo o país. O governo também passou a controlar mais rigidamente a formação dos professores e o conteúdo dos livros didáticos (Santos, 2010).

No entanto, as reformas educacionais implementadas durante o período militar também foram alvo de críticas. Muitos educadores e estudantes consideravam que o governo estava mais interessado em formar mão de obra do que em promover uma educação de qualidade. Além disso, a censura e a perseguição política dificultaram a liberdade de expressão e a formação crítica dos estudantes.

Após o fim do regime militar, em 1985, o ensino médio passou por novas reformas e ajustes para melhorar a qualidade da educação e ampliar o acesso dos jovens brasileiros à escola. Durante o período militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985, o ensino médio passou por uma série de mudanças significativas, porém sem situar as desigualdades regionais, falta de infraestrutura regionais e formação docente adequada às urgências da época. O governo militar implementou políticas educacionais que visavam adequar o ensino médio às necessidades do mercado de trabalho e a formar jovens que estivessem alinhados com os valores do regime (Saviani, 2013):

Na verdade, se tivéssemos que apontar uma das áreas mais negligenciadas pela intelectualidade educacional, esta seria exatamente o estudo crítico da relação entre as ideologias e o pensamento e as práticas educacionais, o estudo da variação das hipóteses do senso comum que orientam nossa área já tecnicamente dominada. Essa atitude crítica desnudaria os interesses e compromissos políticos, sociais, éticos e econômicos aceitos sem maior questionamento, ou seja, aceitos como se disséssemos ‘é assim que a vida é’, em nosso cotidiano como educadores. (Apple 2006, p. 47)

Com o fim do regime militar, em 1985, o ensino médio passou por uma nova reforma. O ensino técnico-profissionalizante foi mantido, mas houve uma maior diversificação do currículo, com a inclusão de disciplinas de ciências humanas e sociais. A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a população conquistou os direitos, civis, políticos e sociais de maneira irrevogável, sendo, entre eles, o direito a uma educação para todos e só depois tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para ratificar este direito e estabelecer as diretrizes da educação nacional. A LDB, Lei 9.394 de 1996, estabeleceu as bases do sistema educacional brasileiro, que é o que temos atualmente:

A Lei Federal nº 9.394 inova em vários aspectos. De início, há que se destacar o fato de que estabelece uma efetiva coordenação do Ministério da Educação, criando, desse modo, condições para o desenvolvimento de uma política para o setor da educação em âmbito nacional. Nesse sentido, o artigo 9º atribui à União a responsabilidade pela elaboração de um Plano Nacional de Educação, aliás, já aprovado pelo Congresso Nacional e em vigor desde o ano de 2001. (Palma Filho, 2005, p. 28).

Uma das principais mudanças foi a ampliação do acesso ao ensino médio. A partir da década de 1990, houve um grande aumento no número de matrículas no ensino médio, principalmente de jovens de baixa renda e de áreas rurais. Isso foi possível, graças às políticas de inclusão educacional, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Essa mudança foi importante para garantir uma formação mais ampla e integral aos estudantes (Pinto, 2009).

Outra mudança significativa foi a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998. O Enem tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, e é utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior. O número de escolas e de matrículas no ensino médio aumentou significativamente nas décadas seguintes à redemocratização. Além disso, o governo federal criou programas de inclusão, como o ProUni (Programa Universidade para Todos), que oferece bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), que oferece financiamento para estudantes que não têm condições de pagar as mensalidades do ensino superior (Pinto, 2009).

No entanto, apesar dessas mudanças positivas, o ensino médio ainda enfrenta muitos desafios no Brasil. A qualidade do ensino ainda é bastante desigual entre as diferentes regiões do país e muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades de acesso e de permanência na escola. Além disso, há uma falta de preparação adequada dos estudantes para o mercado de trabalho, o que pode dificultar a inserção profissional após a conclusão do ensino médio.

1.1 O Novo Ensino Médio

O NEM no Brasil foi criado em 2017, a partir da reforma do ensino médio proposta pelo governo federal. A principal mudança foi a flexibilização do currículo, permitindo que os estudantes escolham parte das disciplinas que irão cursar, de acordo com seus interesses e objetivos. O novo modelo prevê uma base comum, composta por quatro grandes áreas de conhecimento, a saber: área de Linguagens e suas tecnologias, área de Matemática e suas tecnologias, área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e a área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Dentro dessas grandes áreas encontram-se os componentes curriculares obrigatórios, a saber: área de Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), área de Matemática e suas tecnologias (Matemática), área de Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e a área de Ciências Humanas e suas tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) a. Além disso, há a possibilidade de escolha de áreas de conhecimento específicas, com disciplinas optativas, que podem ser escolhidas pelos estudantes, de acordo com seus interesses e objetivos. Essas disciplinas optativas variam de acordo com a rede de ensino, encontrando-se dentro das áreas de conhecimento. A única que é igual e obrigatória em todas as redes é o projeto de vida.

Outra mudança importante no novo ensino médio é a integração com a educação profissional. Os estudantes que optarem por essa modalidade terão a oportunidade de fazer cursos técnicos, que poderão ser reconhecidos como parte do ensino médio. Essa integração tem como objetivo ampliar as oportunidades de inserção profissional dos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho.

Uma das principais mudanças previstas no NEM é a ampliação da carga horária para 3.000 horas, distribuídas em cinco anos letivos.

Os itinerários formativos fazem parte das áreas do conhecimento, como linguagens, ciências da natureza, matemática e ciências humanas e sociais. Cada área é composta por um conjunto de componentes curriculares que são agrupadas de acordo com as competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam. A implementação do NEM está em andamento em todo o país, mas ainda enfrenta desafios. Um dos principais desafios é a formação adequada dos professores, que precisam estar preparados para trabalhar com metodologias mais participativas e colaborativas. Além disso, há preocupações em relação à infraestrutura das escolas e à capacidade dos sistemas de ensino em oferecer as diferentes opções de itinerários formativos aos estudantes.

Em 17 de maio de 2023, foi protocolado um PL 2.601/2023, dispondo alterações na LDB (Lei 9.394/1996). O Projeto prevê que a Formação Geral Básica (FGB) deve ocupar 2.400 das 3.000 horas de atividades do ensino médio, que deverá ser ofertada exclusivamente de forma presencial. O projeto contempla a criação da Parte diversificada, que substituiria os itinerários formativos. Desta maneira, cada sistema de ensino definiria a forma de ser aplicada essa parte, organizada por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares voltados ao aprofundamento da ciência, da tecnologia, da cultura e do mundo do trabalho, conforme a relevância para o contexto local, histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Para isso, foi aberta uma ampla consulta pública envolvendo especialistas em Educação, professores, alunos e sociedade sobre o NEM juntamente com as propostas do governo federal para alterações e não revogação desta etapa da educação básica. Após as consultas, o Ministério da Educação (MEC), em agosto de 2023, apresenta os resultados com as seguintes propostas:

- Aumento da carga horária de formação básica em 20% e redução da carga horária do itinerário formativo;
- O MEC rejeita o ensino à distância para formação geral básica;
- No caso da Educação Profissional Técnica, o MEC indicou que seria autorizado em 20% do curso;
- Os itinerários formativos cairão de 5 para 3;
- O ENEM de 2023 e 2024, de acordo com a proposta, manteria seu formato ligado à formação geral básica.

Apesar do indicativo de uma política educacional mais ampla e sistêmica que poderá ser construída, a manutenção de um currículo flexível com possibilidades de aprofundamentos e a sinalização de prioridade para expansão de matrículas em tempo integral no EM, existem alguns pontos que merecem atenção, entre elas a FGB de 2.400 horas para o regular e a Educação Profissional Técnica de 2.200 horas de maneiras distintas, como seria a organização das duas ofertas na mesma escola? Além disso, componentes curriculares adicionais a FGB sem clareza podendo ocasionar no risco de um novo modelo de EM inchado que pretende muito e não alcança nada. Todo esse debate, também, deve ser levado em consideração no âmbito da revisão da BNCC e como problematiza essa pesquisa: ter um olhar preferencial na formação dos educadores em vista desse modelo do EM.

O MEC publicou a Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023, que instituiu a consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional do EM. O objetivo da consulta foi abrir diálogo com os gestores dos sistemas de ensino, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação bem como a sociedade civil. O MEC realizou coleta de subsídios para orientar as decisões acerca da Política Nacional do EM (Brasil, 2023).

A Política Nacional do EM que o MEC está propondo se fundamentará nos seguintes eixos: organização curricular; acesso e permanência na escola; trajetórias escolares e desempenho acadêmico satisfatório; infraestrutura física e insumos didático-pedagógicos; desenvolvimento profissional, formação e valorização dos profissionais da educação; gestão escolar e educacional; e avaliação (Brasil, 2023).

1.2 Ensino Médio e O Programa de Ensino Integral (PEI)

O Programa Ensino Médio Integral (PEI) foi criado em São Paulo em 2012 com o objetivo de ampliar a jornada escolar dos estudantes da rede estadual para sete horas diárias, oferecendo uma formação mais completa e integrada, com atividades culturais, esportivas e de projetos de vida:

Na direção do aperfeiçoamento da política pública implantada em São Paulo, a Secretaria da Educação estruturou desde 2011 suas prioridades no Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2

de dezembro de 2011. Um dos pilares desse programa foi lançar bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério. (Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2014, p. 6)

O PEI é destinado a estudantes que concluíram o ensino fundamental e que desejam cursar o ensino médio em período integral. Durante a jornada de sete horas diárias, os estudantes têm acesso a disciplinas da base comum do currículo, além de disciplinas eletivas, atividades complementares, oficinas, projetos e aulas de orientação de estudos e projetos de vida:

Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2014, p. 8)

O programa também conta com uma equipe de professores, pedagogos e profissionais de outras áreas que atuam de forma integrada para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Entre as principais atividades oferecidas pelo Ensino Médio Integral (EMI), destacam-se:

- Disciplinas da base comum do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia e Língua Inglesa;
- Disciplinas eletivas: Arte, Filosofia, Sociologia, Educação Física, entre outras;
- Atividades complementares: estudos orientados, pesquisa e investigação, cultura digital, comunicação e outras atividades;
- Oficinas e projetos: arte, cultura e comunicação, ciência e tecnologia, esporte e lazer, sustentabilidade e cidadania;
- Aulas de orientação de estudos e projetos de vida: orientação profissional, orientação acadêmica, planejamento de carreira, entre outras.

1.3 Novo Ensino Médio e Projeto de Vida

A Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM, tem como objetivo inicial o desenvolvimento pleno do estudante. Tal resolução estabelece em seu artigo 6º, inciso I que Formação Integral é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018).

Compete à BNCC propor as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas nos currículos do EM, com possibilidade de integração curricular, consequente diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e com estratégias de ensino e avaliação que, além de potencializar o aprendizado, promovam competências e habilidades cognitivas, socioemocionais e práticas sociais, com respaldo de princípios científicos e tecnológicos atuais (Brasil, 2018).

A BNCC destaca ainda, nos quesitos ou indicativos, que devem constar na formação geral básica, a necessidade de os currículos possibilitarem o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes, expondo-os a debates e reflexões de demandas sociais de seu contexto, na busca de estratégias de enfrentamento e resolução. Acrescenta ainda que compete à rede ou escolas criarem, definirem e organizarem como o desenvolvimento destas competências serão abordadas nos currículos a serem utilizados, podendo além de considerarem as particularidades e os contextos sociais de cada unidade federativa, ocorrer de forma interdisciplinar e/ou transdisciplinar. (BRASIL, 2018).

Com a consideração da necessidade do desenvolvimento de tais competências, a BNCC propõe, além da articulação dessas com os currículos já existentes, a criação e execução do que a mesma intitula como “Projeto de Vida dos Estudantes”, no qual este projeto terá de trabalhar três direcionamentos: à vida profissional, organização de metas dos estudantes na vida pessoal, acadêmica, profissional e social.

O PV do Estudante tem como ponto de partida o autoconhecimento para a reflexão de metas a curto, médio e longo prazo, tendo como ápice a discussão de projetos futuros, incluindo o profissional. Neste movimento de autoconhecimento o estudante será

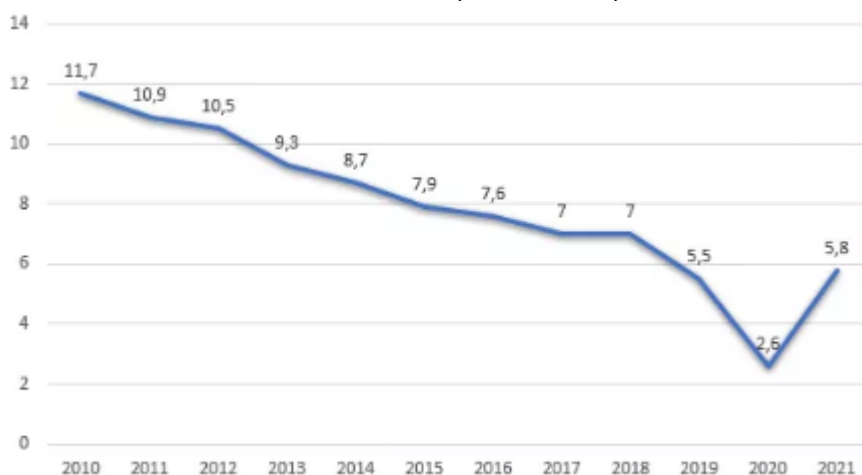
provocado a conhecer a si, entender e formar sua identidade, em suas potencialidades e limitações a partir de sua realidade, possibilitando o reconhecimento e desenvolvimento de suas competências socioemocionais, acadêmicas e profissionais com prospecção de futuro. Forma-se com isso o tripé que embasa toda a proposta do componente curricular PV que é: pessoal, social e profissional (Brasil, 2018).

Nessa realidade, esse tripé amplia a reflexão e função do ambiente educacional, ao dissertar a necessidade de a escola ser um espaço estruturado, pensado e voltado ao desenvolvimento de competências que possibilitem ao sujeito o desenvolvimento de comportamentos resilientes, autorreguladores, mobilizadores de resolução e de desenvolvimento social (Brasil, 2018).

A questão é que a evasão escolar é um problema que cresce a cada ano e com a pandemia isso se potencializou. Dados do INEP mostram que a taxa de abandono escolar no ensino médio na rede pública mais do que dobrou em 2021. Em 2020, o percentual de estudantes que abandonaram instituições foi de 2,3%, enquanto, em 2021, a taxa foi de 5,6% (Inep, 2021).

No Brasil, a taxa de abandono escolar vinha apresentando queda desde 2010. No entanto, é preciso lembrar que em 2020, primeiro ano da pandemia, o MEC emitiu o parecer nº 5/2020 em que recomendou a flexibilização de currículos e readequação dos critérios de avaliação e esforços para evitar a reprovação e o abandono. Ou seja, o parecer foi uma tentativa de redução das taxas de abandono escolar em todo país. A figura 1 ilustra a taxa de abandono do ensino médio da rede estadual, levando em consideração o período de 2010 a 2021.

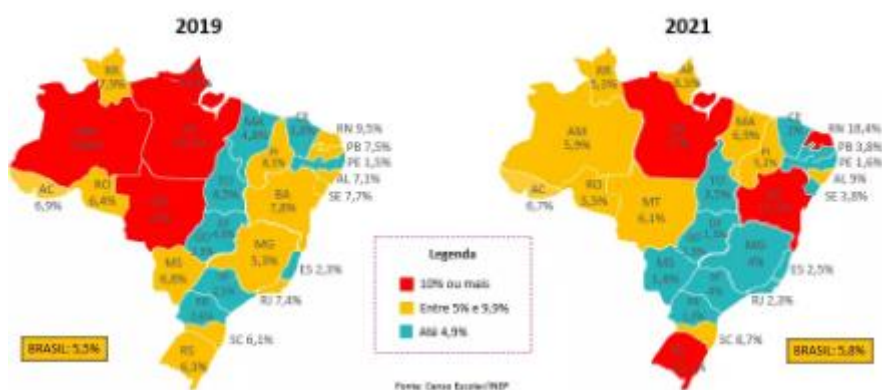
Figura 1 – Taxa de abandono do Ensino Médio (rede estadual) – 2010/2021



Fonte: Censo Escolar (INEP)

Em 2021, quatro estados registram uma alta taxa de abandono: Rio Grande do Sul (11,11%), Bahia (11,5%), Pará (17%) e Rio Grande do Norte (18,4%). Eles estão destacados em vermelho na figura 2:

Figura 2 - Evolução da taxa de abandono do Ensino Médio por estado – 2019/2021



Fonte: Censo Escolar (INEP)

Em 2021, 407,4 mil jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola e não completaram o ensino médio. O que corresponde a 4,4% dos jovens nesta faixa etária. Houve uma redução de 2020 para 2021 no percentual de jovens de 15 a 17 anos matriculados no EM Regular ou que já concluíram o EM.

O levantamento feito pela organização da sociedade civil **Todos Pela Educação** mostra que em 2021 houve um aumento dos jovens de 15 a 17 anos que estavam frequentando etapas anteriores (Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e

Adultos (EJA) do Fundamental, ou Alfabetização de Jovens e Adultos). O aumento foi de 1,6 milhão em 2020 (17,5%) para, aproximadamente, 1,9 milhão em 2021 (20,3%).

Ainda não é possível quantificar quantos anos serão necessários para recompor as aprendizagens e recuperar os efeitos gerados pela pandemia. No entanto, os dados já começam a mostrar os efeitos da COVID-19 nas taxas de rendimento e atendimento escolar. Para compreender as consequências e construir soluções, é preciso continuar monitorando e acompanhando esses dados.

No que diz respeito ao EM, Carvalho (2007) observou que quanto maior o percentual de repetência na escola, maior será o percentual de abandono, enquanto ao número de docentes na escola, esta possui uma relação inversa e estatística significativa para explicar este fenômeno. Ao mesmo tempo, quando um município possui percentuais consistentes de alunos frequentando as aulas na idade certa, menor será o abandono escolar, e quanto maior o número de alunos matriculados na escola, maior será o percentual de evasão escolar. Se o município da escola apresenta transporte que leve os alunos da zona rural para a escola, menor será o abandono escolar.

Segundo Silva e Araújo (2017) o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e os próprios órgãos oficiais da educação trazem à tona a falta de conceito claro. Fatores internos e externos contribuem diretamente para que a evasão e o abandono se perpetuem. A evasão é um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante e pode ser vista como expulsão escolar. Os autores supracitados discutem que as metas estipuladas pela Constituição Federal (CF) de 1988, que determinam a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, ainda não se concretizaram. Concluem que a “evasão” pode ser considerada um “ato solitário” e pode denotar o próprio fracasso das relações sociais; não tem uma origem definida e por isso não terá um fim por si só.

Tiago *et al.* (2021) discutem que os impactos causados pela pandemia na vida pessoal se relacionam com a evasão escolar. A análise também permitiu observar a relação direta entre o aumento do número de solicitações e a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O abandono escolar já era uma problemática presente no campo da educação básica, especialmente no ensino médio, porém o fenômeno da

COVID-19 repercutiu nas relações escolares, derivando novas formas de interação educacional, e sobretudo, acarretando o aumento de casos de evasão.

2. REVISÃO DE LITERATURA: UMA NARRATIVA DE CONCEITOS

A abordagem desse capítulo apresentará a formação docente na atualidade e o sentido da ação/prática/profissionalidade e projeto de vida, a partir da pesquisa e estudos realizados acerca do tema “formação docente e projeto de vida”, através de uma revisão de literatura na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O critério de pesquisa se ateve em focar em Teses e Dissertações, através de palavras-chaves e resumos dos trabalhos. Foi construído um protocolo de pesquisa de inclusão e exclusão dos trabalhos, a partir do seguinte esquema: critério de inclusão, trabalhos cujo tema abordassem a formação docente e projeto de vida no Ensino Médio. Os critérios de exclusão foram estabelecidos: a) para pesquisas que tratassem da formação docente para primeira infância e educação infantil; b) formação docente e tecnologias educacionais. Foi delimitado o período de 2013 a 2021 da produção das pesquisas, tendo em vista, o interesse de uma consulta abrangente da formação docente perante o cenário de implantação do NEM.

Na primeira consulta, a partir da equação de busca (formação docente) E (projeto de vida) foram encontrados 8 trabalhos: 4 Teses e 4 Dissertações. Numa segunda busca, foram acrescentadas (formação docente) E (projeto de vida) OU (currículo) e foram obtidos 12 trabalhos: 5 Teses e 7 Dissertações. Numa terceira busca com a equação (formação docente) E (projeto de vida) OU (currículo) OU (pedagogia do encontro), encontramos 25 trabalhos: 12 Teses e 13 Dissertações. Em uma última busca, utilizando (formação docente) E (projeto de vida) OU (Ensino Médio) OU (currículo) OU (pedagogia do encontro) foram obtidos 49 trabalhos: 19 Teses e 30 Dissertações.

A partir, da terceira e quarta busca, tivemos que acrescentar um novo critério de exclusão: de pesquisas que abordassem temas direcionados a Psicologia da Educação, já que, na leitura das palavras chaves e resumos evidenciamos um enfoque distante dos objetivos proposto por esta pesquisa. Dos 94 resultados encontrados, 12 estavam duplicados e 67 foram descartados conforme os critérios estabelecidos, o que levou a exclusão de 79 trabalhos. Pelos critérios de inclusão 15 trabalhos, após a leitura dos resumos, se aproximavam do objeto de estudo proposto. No entanto, ao analisar os materiais destinados aos educadores e as práticas de formação docente e PV já realizadas, em estudos encontrados na BDTD, verifica-se pouca fundamentação teórica e

metodológica para tal abordagem, o que abre um campo necessário para iniciativas de formação docente e PV nos currículos escolares, como poderemos acompanhar no percurso desse capítulo.

2.1 Educação na atualidade

As características da Educação na atualidade que visam à formação de um cidadão possuidor de competências e habilidades que possibilitem um futuro promissor são: uma educação autônoma, seletividade, que tenha planejamento, que estimule a interação social, a coletividade, a flexibilidade e a criatividade. Existem evidências de que estas são as condições básicas e imprescindíveis para a obtenção do sucesso educacional na atualidade (Tardif; Lessard, 2010).

O modelo de aprendizagem que tem como base as necessidades impostas pela atualidade não é mais o modelo tradicional, pois este acreditava que o aluno devia receber informações prontas e ter como única tarefa repeti-las na íntegra. Atualmente a promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é considerado com todos os seus saberes e interconexões mentais (Saviani, 2009). De acordo com o autor a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um educando e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

A verdadeira aprendizagem ocorre quando o educando consegue reconstruir o conhecimento, formando conceitos sólidos, o que vai propiciá-lo a agir e reagir diante da realidade. Acredita-se que na atualidade não há mais espaço para a falta de contextualização e para a aprendizagem que não seja significativa (Lopes, 2009).

O processo de ensino e aprendizagem tem mudado muito nos últimos anos. Diferentes metodologias têm sido incorporadas visando maximizar esse processo. Existe a necessidade de se procurar recursos metodológicos que possibilitem a dedicação de um tempo maior ao desenvolvimento conceitual com a utilização de modelos, analogias e metáforas nos processos de ensino-aprendizagem (Saviani, 2009).

Perez Gomes (2011) enumera às condições necessárias para que seja garantida uma educação escolar de qualidade. Para o autor, é necessário um projeto pedagógico

detalhado, diretrizes que especificam os objetivos e as metas a serem alcançados, métodos que sejam rápidos e flexíveis, corpo docente estável, qualidade na formação inicial dos professores e seu desenvolvimento contínuo, dentre outros.

Morin (2002) destaca que a introdução de novas e criativas reflexões no âmbito da educação são necessárias, visto que é essencial a incorporação de novas ações para que a educação exerça um papel mais ampliado na vida dos alunos.

A educação vai muito além da escola, pois esta transforma a sociedade como um todo. Entretanto, ainda há muito a ser feito, pois, embora já tenham ocorrido muitos avanços, no que diz respeito às regulamentações para o delineamento de um novo paradigma estudantil, ainda se verifica um grande distanciamento entre essas conquistas e as práticas efetivadas no cotidiano das instituições (Souza, 2004).

Segundo Tardif (2010) a posição ocupada pelos professores, embora seja estratégica, ainda é pouco valorizada. Necessário se faz que os professores possam aprimorar o conhecimento e incorporar novos saberes à sua formação.

A sociedade tem vivido grandes transformações nos últimos anos atingindo também a educação. Nesse sentido, busca-se na educação a contribuição na formação de pessoas atuantes, críticas e participantes diante dessa nova perspectiva, novos paradigmas estão sendo criados objetivando a transformação da educação em um instrumento que possibilite uma democratização social, inserindo o maior número de pessoas na seara acadêmica (Tardif, 2010).

2.2 Projeto de Vida: um caminho epistemológico de despertar a vida

O PV é traçado entre o ser e o querer ser, é refletir no presente para projetar o futuro com ações concretas. Neste trajeto, o projeto não poderá ser individualizado, precisa estar integrado às pessoas, aos familiares, a um universo social e profissional que vai além das aspirações próprias, envolve um modo de estar no mundo e nele fazer a diferença. O PV nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é para toda a vida (Santos; Gontijo, 2020).

Afirmar o PV como caminho epistemológico é estabelecer um olhar criterioso no processo formativo de um sujeito, como um texto a ser narrado das motivações e

experiências daquilo que se busca para uma identidade profissional do “ser professor”. Ao narrar essas experiências é como tornar consciente e manifesto para realidade a ideia que pressupõe as motivações em relação a uma prática que se identifica como expressão de sua identidade. Essa manifestação do sujeito no exercício de sua profissionalidade identificada na sua prática, pode se sustentar epistemologicamente numa abordagem fenomenológica.

Como apresenta Reale (1990), a fenomenologia surge com o objetivo de desenvolver uma racionalidade não reducionista. Apenas deste modo é possível estudar objetivamente as diversas realidades humanas, percebidas na sua essência como fenômenos da consciência. A fenomenologia parte da subjetividade, através dos fatos de consciência (intencionalidade), nesse sentido a fenomenologia é a ciência daquilo que se manifesta à consciência.

O método da fenomenologia então é o da suspensão do juízo (*epoché*), o qual possui duas etapas: a redução eidética e a redução transcendental (Reale, 2007). Segundo o autor, a primeira consiste na busca pelo sentido dos fenômenos colocando entre parênteses as características sensíveis e particulares das coisas. É sobre o sentido dos fatos que se debruça a fenomenologia porque a verdade reside nele e não no fato propriamente. É o sentido dos fatos que dá a essência a qual é intuída (intuição é esta capacidade de captar o sentido das coisas) no processo fenomenológico. A segunda, por sua vez, determina quem é o sujeito que busca o sentido das coisas na sua forma pura. Pela redução transcendental se analisa o ser humano enquanto apreende a essência das coisas a partir do ato perceptivo, utilizando os cinco sentidos, mas não ficando apenas na experiência empírica (Reale, 2007).

Presente esses passos, podemos entender a dinâmica relacional de um processo de formação docente e projeto de vida. Tratar-se-ia de um projeto de formação que manifestaria a construção de um sentido da ação/prática/profissionalidade docente e vida. Sem sentido nem a ação própria ou a experiência dela poderia ser interpretada. Logo, como poderíamos buscar uma consciência da importância de um projeto formativo sem sua finalidade prática na realidade? Certamente, sem derivação de juízos ou pré-conceitos, mas numa suspensão, como um sobrevoo para perceber os fatos, a história de vida, integração de saberes e sua transposição na realidade, poderíamos ter a real noção entre conhecimento e vida como um processo autoformativo. O projeto formativo (a busca do conhecimento prático) está nesse itinerário/percurso na interação do dado

concreto do sujeito com o sujeito (ou dos sujeitos com os sujeitos). Esse intervalo relacional do sujeito com o sujeito (relação de ida e de volta) que é o concreto aprendido. Essa intencionalidade que gera a consciência dessas interações poderíamos chamar de autoformação (Josso, 2010).

É interessante entender a autoformação como desejo de melhorar a prática ou projeto de formação que leve a essa experiência de comprometimento e responsabilidade. Consigo enxergar na minha prática uma intencionalidade de criação para um bem, além do conhecimento técnico. Falar sobre práticas como PV é fazer falar por nós, é se auto revelar nelas e se reconhecer no sentido que outros, possam transmitir, retransmitir, reelaborar, recriar, dessas mesmas práticas.

A formação docente como manifestação de um PV torna-se experiência criativa, um projeto existencial e coletivo da construção humana: trata-se da identidade pessoal e profissional do sujeito (Feldmann, 2003). A implementação do NEM apregoa veemente que o PV do aluno é o eixo estruturante do currículo. Como pode sê-lo, se de uma maneira bem geral, aqueles que conduzirão esse projeto de ensino-aprendizagem não experimentaram na sua formação inicial e permanente o seu próprio PV?

Aqui está o cerne de toda discussão entre teoria e prática, pois se a profissionalidade docente não se refere ao projeto de vida precisamente, torna-se insuficiente a abordagem desse fenômeno na relação professor-aluno e aluno-professor. O PV está no intervalo entre o ideal e o real, pois toda formação deve ter presente em sua composição a capacidade de motivar e colocar a realidade em movimento, a partir do ideal do aluno-professor, professor-aluno a ser alcançado. Esse caminho representa uma prática pedagógica integradora repleta de intencionalidades, que se refere no que está entre o ideal e o real: que é o percurso. Este percurso não se entende como uma etapa do PV do aluno/professor, mas na própria vida dividida em etapas.

A tomada de consciência desse itinerário de etapas, segundo Josso (2010), desperta no aluno/professor sempre um prolongamento do caminho. É preciso sempre buscar me formar, pois em cada momento e trajetória da vida, aparecem novos desafios, apresentam-se novos anseios diante do objetivo de PV do aluno/professor. Essa realidade multifacetada ou poderíamos dizer, o PV dividido em etapas, torna-se boa em si mesma, quando traz valores a serem desenvolvidos direcionados para o ideal almejado. Tudo isso

refere-se por um movimento progressivo durante todo o processo de construção do PV (essência do projeto formativo). Serenamente o aluno/professor perceberá que conforme vai consolidando esse percurso, cada etapa alcançada, conforme vai se integrando, será um novo ponto de partida para seu itinerário formativo (Silva, 2019).

Considerando o formar-se como integração do saber e fazer e o aprender como o próprio dinamismo dessa interação, Josso, (2010) reflete que neste itinerário formativo (autobiográfico), o formador forma-se a si próprio, a partir de quatro grandes momentos: atitude reflexiva sobre os itinerários pessoais e profissionais (autoformação), numa interação com os outros numa perspectiva subjetiva preconizada pelos sentimentos e emoções (heteroformação), através da utilização dos diversos saberes, culturas, artes e tecnologia e pelo discernimento e conscientização crítica de todos os fatores (ecoformação).

Entretanto, a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do EM não viabiliza a flexibilidade curricular, e tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por permanecer tentando controlar o projeto de futuro dos estudantes por meios de metas inicialmente fixadas (Lopes, 2009).

É possível dizer que analisar a relação entre PV e as variáveis dos contextos escolares e familiares foi importante para compreender a influência que tais aspectos exercem na construção de PV dos adolescentes (Pereira, 2021).

Diante das recentes mudanças na legislação educacional e nos documentos de referência para a elaboração dos currículos escolares, observa-se uma possível consolidação da Orientação Profissional através da nomenclatura Projeto de Vida.

2.3 Formação docente e projeto de vida

A formação de professores é um tema recorrente nas pesquisas e estudos há muito tempo, entretanto, nos últimos anos pesquisadores tem voltado seu olhar para além de questões relativas à formação inicial. Tem focado os professores iniciantes, seus percursos formativos e desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas envolve todo o corpo educativo ocorrendo no desenvolvimento da organização em que trabalham (Garcia, 2009).

Vários são os posicionamentos a respeito do “novo” papel da escola e do professor, alguns apresentando uma perspectiva muito desafiadora no sentido de elencarem tantas atribuições e responsabilidades que acabam por deixar o professor numa condição de impotência profissional dada às condições frágeis de trabalho em nosso país. Um desses entendimentos é de que:

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e a qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação. Como consequência desta excessiva dependência da prática relativamente aos professores, o pensamento e a investigação acabam por contribuir para a elaboração de imagens exigentes e atrativas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas (Sacristán, 1995, p. 64).

A formação aparece como um instrumento potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação (Garcia, 2009). O autor compreende a formação de professores como um “processo contínuo, sistemático e organizado e abarca toda a carreira docente”. O aprender a ensinar dos professores passa por diferentes etapas, as quais a seguir discorreremos. Elas representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas e são específicas e diferenciadas.

Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno. Em contrapartida Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Garcia (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). A preferência pelo seu uso é justificada por Garcia (2009, p. 9) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Para Perrenoud (1999) as reformas educacionais são indicadores preciosos da defasagem entre a formação dos professores e o que se julga que eles podem fazer hoje. Essa defasagem não pode ser resolvida no momento. Mas podemos antecipá-la e tentar atenuá-la para a próxima vez. Ora, pode-se argumentar que é agora que se necessita de competências, a próxima vez será outra vez, que exigirá outras competências em um outro contexto. Isso seria subestimar o fato de que as reformas educacionais sucessivas se confrontam em larga medida com os mesmos problemas: a desigualdade das oportunidades, o fracasso escolar, a dificuldade de encarar a heterogeneidade, de diferenciar a ação pedagógica, de tornar a avaliação mais formadora, de dar sentido ao trabalho escolar, de inserir os alunos em projetos, de individualizar os percursos de formação, de abrir a escola para a vida, de tornar a pedagogia mais ativa e participativa, de construir a cidadania, de generalizar a cooperação etc. Cada época traz uma linguagem nova para exprimir os problemas. E cada reforma define esses problemas a sua maneira, levando em conta o espírito do tempo, estilos pedagógicos dominantes, conjuntura econômica e demográfica, relações entre forças políticas e sindicais. Essas singularidades não deveriam mascarar o essencial: repensa-se o trabalho, porque o resultado não foi satisfatório.

Sacristán (2006) afirma que a maior parte da investigação sobre os professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas. O autor salienta ainda que:

O pós-positivismo apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito. Tem-se, pois, a elaboração da metáfora reflexiva, que é a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente. E dar importância à metáfora reflexiva significa reconhecer que, se com a reflexão busco a prática, é porque a ciência não a pode me dar. Esta afirmação deveria levar-nos a pensar, a nós que acreditamos estar fazendo ciência (Sacristán, 2006, p. 82).

O processo de formação continuada do professor é uma tarefa árdua, mas que não deve ser considerada impossível. A ideia principal a ser desenvolvida, tendo em vista as considerações descritas acima, é a de fortalecer a escola também enquanto espaço de formação dos professores a fim de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho, por meio da organização de grupos de estudos, palestras,

seminários e simpósios, construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Sacristán (2006), esses estudos poderão ser estabelecidos a partir das necessidades apontadas pelos professores na prática diária e na busca de soluções para os problemas apresentados.

A formação continuada para profissionais que atuam na escola é um dos elementos básicos do PPP e uma exigência necessária para a manutenção de sua proposta socioeducativa. Aprofundar conhecimentos sobre os temas estruturantes do PPP e da prática educativa exige constantes momentos de ação/reflexão, de articulação entre teoria/prática, como construção coletiva, participativa e integrada de modo que a equipe de educadores, pedagogos, funcionários e gestores sejam responsáveis pelo processo (Alves, 2002).

A formação continuada parece uma alavanca de transformação mais fácil de acionar a curto prazo. Ela poderia, pois, mais do que a formação inicial, estar em sintonia com as reformas educativas do momento. Mas isso não é assim tão simples, pois nos deparamos com mais um paradoxo: não se pode esperar que a formação continuada, sendo ainda debilmente implantada num sistema educacional, exerça uma influência maciça sobre o corpo docente em serviço; porém, ao contrário, se ela for fortemente desenvolvida, institucionaliza-se e burocratiza-se e ainda corre-se o risco de que siga a tendência de toda organização: tornar-se um Estado dentro de um Estado, mais preocupada em garantir seu próprio desenvolvimento do que servir a uma política de conjunto (Perrenoud, 1999).

Segundo Josso (2010) todo projeto de formação cruza com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Sendo assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida.

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (Josso, 2010).

As situações educativas são, um lugar e um tempo em que o sentido das situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado em diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, de aumento da capacidade de intervenção pertinente na própria existência e de otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento (Josso, 2010). O autor faz uma exploração conceitual, metodológica e empírica, buscando entender o que é o processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem na perspectiva do aprendente. Destaca:

“[...] é igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação”. Esse pleito está carregado de desafios: O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser (Josso, 2010, p. 27).

Essa concepção traz, portanto, o foco do debate sobre formação para o indivíduo aprendente. Mas contra o quê, em relação a que outras concepções a autora está se posicionando? Segundo Josso (2010), na linguagem comum, “[...] a formação pode ser considerada como a ação de uma instituição, como o conjunto das modalidades desta ação, como ação de exortação ou como atividade própria da pessoa” (p. 37).

A formação, na perspectiva sociológica (aquisição de linguagem identificação), coloca o indivíduo como aquele que aprende a “[...] tornar-se membro da sociedade e que cultiva este elo” (Josso, 2010, p. 39). Tomando-se a universidade como um coletivo, em que o aprendente passa, após a aprovação no vestibular, a ser um de seus membros, temos aqui uma compreensão dessa primeira dificuldade em termos de aprendizado: saber fazer parte deste coletivo, aprendendo sua linguagem e se identificando com ela. Como isso se dá? Talvez, pelas conversações, novas amizades, salas de aula, acesso à linguagem acadêmica, dentre outros.

O contraste entre a interiorização de uma realidade socialmente construída e a emergência autônoma do indivíduo é identificada por Josso (2010), com as contribuições

da Psicologia Social, ao indicar as armadilhas das “programações psíquicas e comportamentais induzidas pela socialização” (Josso, 2010, p. 41).

Ver o mundo como experiência indica atentar para os relatos de vida, que a reorganiza em função de novos objetivos, desafios do sujeito. E mais, olhar para os testemunhos (histórias de vida), dentro de um padrão racional científico, seria desconfiar da experiência imediata (Santos, 2009, p. 24). Mas, o problema não são as histórias de vida, e sim a maneira de encará-las, cientificamente. A abordagem (auto)biográfica muda o eixo do conhecimento das coisas, não o desprezando, para conhecer quem conhece as coisas, ou seja, as pessoas. Esse é um fundamento, conhecer as pessoas: tanto os outros, numa perspectiva de alteridade, quanto a nós mesmos. Todo conhecimento é autoconhecimento. Enfrentar esse desafio de conhecer pessoas, num projeto formativo, possibilitando que elas também se conheçam mais e melhor, tem como uma das barreiras o fortalecimento da informação obsoleta (Santos, 2009).

As novas demandas para a educação escolar vão além das atividades pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula. São ressaltados aspectos como a dimensão política do ato pedagógico, a coletividade nos processos de organização do trabalho escolar, relação família e escola, tensões e dilemas presentes no cotidiano da escola. A reflexão sobre tais elementos expressam uma relação de aproximação com os desafios vivenciados pelos professores no cotidiano escolar. Nesse sentido:

[...] a escola não pode se limitar à função de ensinar. Dela são exigidas, cada vez mais, a função de ensinar e a ocupação educativa dos tempos livres. A escola deve ser cada vez mais próxima a realidade [...] A concepção de escola é outra. É preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres: mais tempo de escola para os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares e das relações de vizinhança (Veiga, 2009, p.15).

Uma das inovações do currículo do NEM apresenta o projeto de vida e traz consigo uma mistura de sentimentos. Enquanto alunos comemoram a oportunidade de ter um espaço para debater em sala de aula carreira e futuro profissional, professores se queixam da falta de formação para dar a matéria, que é obrigatória tanto para escolas públicas quanto privadas (Santos, 2022).

Os PV são essenciais e centrais na vida das pessoas, estando relacionados ao desenvolvimento de sua identidade, no que tange ao direcionamento de suas ações futuras

e à motivação e persistência de agir no presente em conformidade com seus objetivos e metas (Bronk, 2011).

Para Bundick (2009), os PV têm como eixo central uma intenção estável, no sentido de que, embora carreguem consigo a abertura ao novo e a incerteza do futuro, fundam-se coerentemente para se atingir objetivos de longo prazo altamente vulneráveis a fatores externos – tais como as diversas circunstâncias da vida, do tempo e de projetos coletivos – e internos, como as variações e reformulações das próprias intenções do sujeito.

Os PV permitem aos sujeitos estabelecer trajetórias que singularizam sua vida, articulando valores, sentimentos, circunstâncias e projeções. Sua centralidade na vida do sujeito possibilita o exercício pleno da capacidade de tomar decisões e fazer escolhas que almejem a realização e a satisfação pessoal, gerando ainda benefícios para a coletividade. Assim sendo, podemos afirmar que os PV revelam a intersecção da identidade com a moralidade (Pinheiro; Arantes, 2015).

Por meio dos PV, as pessoas mobilizam-se em relação ao futuro e podem reconhecer o impacto de suas ações presentes e de seus planos na sociedade (Kosby; Mariano, 2011). Dessa forma, verifica-se a necessidade de favorecer aos jovens, na escola, a construção de projetos de vida voltados para o comprometimento com causas sociais e que geram impacto no mundo, para além de atividades que estejam centradas apenas no bem-estar próprio (Bundick; Tirri, 2014).

Embora muitas instituições educativas apontem para a dimensão moral em seus documentos oficiais, as ações nesse campo não recebem a atenção devida e incorporam um plano secundário nas intenções dos educadores. Trabalhar efetivamente com os projetos de vida significa trazer à luz valores e sentimentos de estudantes, educadores e outros agentes envolvidos, em um programa que tenha como objetivo construir valores, relações interpessoais saudáveis, diálogo e autoconhecimento (Garcia; Puig, 2007). Os professores Bundick e Tirri (2014) verificam que o educador é considerado pelos alunos como fonte importante de estímulo e inspiração para seus PV.

Os professores, segundo Moran (2016), geralmente possuem essa percepção, mas nem sempre se sentem preparados para atuar de forma efetiva na construção dos PV dos estudantes. Para Moran, os professores têm intenção de estimular os PV, assumindo diferentes formas de atuação, desde instruções organizadas sobre carreiras, aproximação

dos alunos de suas histórias de vida e atividades mais direcionadas, até a prática de ações voltadas a causas sociais, vislumbrando um impacto no mundo.

A despeito de essas práticas pautarem boas intenções, estão circunscritas à ação docente, que desconsidera os conteúdos inerentes a cada PV (Moran, 2016). Em outra via, o professor deve atuar como orientador, fortalecendo a autonomia do educando nas escolhas sobre o seu futuro, com base em problemas e situações vivenciadas (Araújo *et. al.*, 2014).

Isso implica que efetive um trabalho focado no autoconhecimento do aluno a respeito de seus valores e sentimentos, levando-o a refletir sobre suas intenções, sonhos e objetivos futuros, no que causará impactos sobre si mesmo e sobre os outros. Para que possa desenvolver tal trabalho, segundo Tirri e Kuusisto (2016), os docentes precisam, em primeiro lugar, encontrar e compreender seus próprios projetos de vida, percebendo a ação educativa de forma significativa para que possam entender a necessidade e como levar seus alunos a buscar sentido para as suas vidas e objetivos futuros.

Nas trajetórias de vida, como sinaliza Malin (2018), os educadores podem estabelecer diferentes projetos de vida, em diferentes áreas, nem sempre relacionadas com a educação. Contudo, a relação com seu trabalho precisa existir para que realize um trabalho que lhe seja significativo e lhe proporcione realização e bem-estar, na medida em que percebe a sua importância para outras pessoas, no caso os estudantes.

Quinn (2016) aponta que os PV dos educadores, quando relacionados à educação, podem provir de diferentes fontes, como garantir o sustento de sua própria família por meio da remuneração de seu trabalho, proporcionar um bom ambiente para os colegas docentes ou criar uma sociedade mais igualitária.

Muitos educadores combinam diferentes significados aos seus PV relacionados ao trabalho ao longo de suas carreiras, assim como, conforme Malin (2018), muitos sequer estabelecem conexões com sua atividade profissional. Entendemos que educadores que se engajam em PV nos quais dão sentido ao seu trabalho educacional, compreendendo o impacto de suas ações na vida dos estudantes, apresentam mais disponibilidade de construir competências para além do “ensinar”.

De acordo com Garcia e Puig (2007), tais competências permitem que os professores se tornem figuras importantes na relação com os alunos, possibilitem a

criação de um clima favorável à construção de conhecimentos nos diversos âmbitos e formem uma cultura escolar que transmita valores socialmente desejáveis. Conhecer e acompanhar os projetos de vida dos estudantes se tornam aspectos imprescindíveis da prática docente, assim como criar estratégias para envolvê-los em ações que impactam o mundo, buscando trazer sentido às ações na escola em correlação imediata com os projetos de vida de todos os envolvidos no processo educativo.

É nesse quadro de novos desafios para a educação escolar que a formação de professores tem sido destacada por estudiosos da área e dirigentes governamentais como um dos elementos que poderá contribuir para melhorar a qualidade do sistema de ensino. Mas, muitas críticas têm sido feitas a maneira como a formação de professores tem sido operacionalizada em nosso país e um conjunto significativo de reflexões e propostas vem sendo elaboradas, visando elevar a formação profissional do professor ao nível superior, transformar a estrutura do ensino e da carreira, melhorar a qualidade da formação, além de outros aspectos específicos de cada eixo da formação docente (inicial e/ou continuada).

Dentre essas críticas podemos realçar a fragilidade presente nos cursos de formação inicial que, norteados por uma visão burocrática, não tem propiciado aos futuros docentes um embasamento teórico consistente que lhes permitam fazer a relação teoria e prática, compreendendo que os elementos teóricos estudados ao longo do curso não estão desconectados dos desafios existentes no âmbito do sistema escolar, tendo em vista que servirão como eixos auxiliares para o docente compreender o seu trabalho pedagógico.

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas [...] necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente (Ghedin *et al*, 2008, p.24).

Essa situação se constitui num dos desafios que as pesquisas e ações desenvolvidas na área da formação de professores ainda não conseguiram superar. Por isso, corroboramos com a afirmação de que:

[...] é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas

várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores (Guedin *et al*, 2008, p.31).

Alarcão (2003, p. 100), ao discutir o processo de formação continuada dos docentes, afirma que:

[...]uma de suas características é ser um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]. Ela deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa

Acontece que a legislação que determinou a implementação do componente curricular PV não é tão detalhada. Ela deixa, por exemplo, a cargo das instituições de ensino a definição de como e quando o PV será incluído no currículo. Também não estipula o perfil do profissional que dará a aula. Secretarias estaduais têm escolhido entre os seus docentes aqueles que tenham características como dinamismo, empatia, habilidade de escuta, resiliência e abertura ao diálogo. Algumas redes dizem fornecer capacitação, mas tem professores que relatam sentir falta desse preparo (Santos, 2022).

Nas escolas particulares, a realidade parece ser outra, uma vez que já oferecem uma disciplina de "orientação socioemocional" em seu currículo desde antes da obrigatoriedade, com treinamento específico para os professores (Santos, 2022).

A alteração na LDB que institui o NEM não traz muitos detalhes acerca do PV, apenas a determinação de que deve ser aplicado no EM, considerando a formação do estudante nos "aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais".

A BNCC, documento que estipula as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelas escolas prevê o PV como um meio de o estudante exercer sua cidadania e tomar suas decisões com “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Santos, 2022).

A autonomia do professor só acontece verdadeiramente a partir do momento em que ele passa a refletir criticamente sobre sua prática. Quando se pensa em prática não se pode pensar somente na ação pedagógica na sala de aula, que é imbuída de intenção, consciente e organizada. Esse processo de reflexão deve ser metódico e deve proporcionar

ao professor produzir os seus próprios conhecimentos mediante a busca de várias informações.

Anteriormente, nos modelos tradicionais de ensino, o professor era somente o transmissor. Ele ficava à frente da turma, que, por sua vez, somente ouvia. Para quebrar isso, o NEM, por meio do PV, prevê uma visão mais emocional, social e dinâmica nas salas de aula. Com isso, o papel dos professores passa a ter uma atuação diferente. Alguns dos pontos principais do seu novo papel são: o professor não é mais a única fonte de informação, deixando de ser o centro das informações; ele passa a ser também ouvinte e próximo aos alunos, para entender as características e realidade socioemocional de cada indivíduo e tornar as tecnologias um recurso aliado, e não um inimigo nas salas de aula. Os professores precisam se adequar e se atualizar quanto às inovações.

Diante dessa nova realidade, o papel central do professor é separado em três atuações: polivalente, mentor e orientador. No cenário polivalente, a sua atuação é interdisciplinar, ou seja, ele mescla temas e atividades curriculares obrigatórias com outros conteúdos. O professor no papel de mentor é aquele que contribui para a formação educacional, cognitiva, física, ética, pessoal e outros aspectos na vida do indivíduo. Assim, ele ajudará no PV individual de cada aluno. Por fim, como orientador, o educador é o responsável por atividades mais dinâmicas, onde ele é somente um ponto de referência, e não mais a “ordem” da sala de aula. Para isso, eles precisam buscar temas e realidades que sejam de interesse do aluno.

Para tanto, é necessário que haja um desenvolvimento profissional por parte dos docentes e trata-se de “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (Garcia, 2009, p.7)

Nesta atualização do conceito fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento. Garcia (2009) salienta ainda que esses processos visam a promover a mudança. Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A prática da profissão possibilita ao professor objetivar os saberes da experiência. A partir do contato real com o espaço da aula, Silva (2013) destaca a transformação das

incertezas, das angústias e das dúvidas do professor ao transmitir conteúdos, regras e valores em algo natural e carregado de características do profissional. É por meio da prática da profissão que o professor participa das situações inéditas relacionadas ao exercício de sua profissão. Com o processo de reflexão crítica, o professor consegue atribuir sentido ao curso de formação inicial, continuada e em serviço e ainda a sua vivência profissional no cotidiano da sala de aula.

Silva (2013) traz-nos, que a reflexão crítica oportuniza a análise de situações singulares a partir de teorias abrangentes. Da mesma forma, Therrien e Loiola (2001) demonstram que o eixo fundante da formação dos professores é o saber advindo da compreensão sobre a práxis e assim relativo ao saber da experiência. Os autores citados analisam a natureza do saber professoral a partir da lógica socioepistemológica, na perspectiva da ação comunicativa, com destaque para aspectos da experiência social e considerando a perspectiva reflexiva dos sujeitos, além da necessidade de o professor ser visto como pesquisador de sua prática. A atuação docente é colocada como um elemento que possui grande significado para compreendermos o processo de saber-ensinar.

Nessa direção, Therrien e Loiola (2001) propõem a necessidade de análises em relação à formação dos professores e a constituição dos saberes a partir de estudos dirigidos ao trabalho docente, situado em contextos reais da prática. Os autores destacam também a importância de abordagens teórico-metodológicas preocupadas com a identificação e a compreensão das especificidades dos sujeitos de tal prática. Sobre o professor aprender ao longo do contexto real da prática e por meio da experiência, Gauthier *et al.* (2006, p. 32) afirmam: “De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”. Aprender ao longo das experiências, com a associação entre os conceitos das ciências da educação e o que o professor vivência em sala de aula tem grande significado no repertório de conhecimentos específicos ao ensino, ou seja, na constituição do saber professoral.

Para se obter sucesso na construção de um PV deve-se levar em conta várias vertentes, dentre elas destaca-se que ele não deve se resumir a uma escolha profissional devendo-se ampliar aos múltiplos espectros da vida do sujeito em questão; deve primar pelo fomento ao autoconhecimento, a relação com o outro e com a sociedade, o

planejamento e a preparação para o mundo do trabalho. Essas competências deverão ser construídas ao longo dos três anos do EM a partir de atividades mediadas pelos princípios da aprendizagem dialógica (Santos; Gontijo, 2020).

O componente curricular PV é composto por princípios que devem nortear e orientar as posturas e ações de todos na escola (estudantes, professores, equipe gestora, demais profissionais da escola), visto que não se configura em um trabalho isolado e solitário do professor desse componente curricular.

Incorporar os PV como eixo norteador do ensino médio constitui um avanço considerável, por compreender a escola como local para reflexão e discussão sobre interesses e expectativas dos jovens. No entanto, ao analisar os materiais destinados aos educadores e as práticas de formação docente já realizadas, percebe-se a existência de pouca fundamentação teórica e metodológica para tal abordagem, o que abre um campo importante e necessário para iniciativas de formação docente e planejamento de currículos escolares, além de uma oportunidade para a consolidação de pesquisas sobre formação docente e PV.

2.4 Pedagogia do Encontro e Projeto de Vida

O conceito de "encontro" nas ciências humanas refere-se à interação ou intercâmbio entre indivíduos, grupos ou culturas. Pode envolver diversas dimensões, como encontros interculturais, encontros sociais, encontros afetivos, entre outros. Esses encontros, muitas vezes, desempenham um papel crucial no desenvolvimento de identidades, na construção de significados e na compreensão das relações humanas. Eles são frequentemente explorados em campos de estudos como a antropologia, a sociologia, a psicologia e os estudos culturais para analisar como as pessoas se relacionam e como esses relacionamentos afetam suas vidas e sociedades (Streck, 2001).

Na antropologia, o conceito de encontro refere-se à interação entre diferentes grupos culturais ou indivíduos de origens culturais distintas. Esses encontros podem ocorrer de várias formas, como o contato entre variadas culturas ou entre diferentes grupos étnicos em contextos contemporâneos. Sobre isso, Geertz (2008), reforça que o estudo dos encontros culturais na antropologia visa compreender como as culturas se influenciam, se adaptam ou resistem umas às outras durante esses contatos. Isso pode

envolver a análise das mudanças culturais, conflitos, trocas culturais, assimilação, aculturação e diversas dinâmicas sociais que emergem quando culturas diferentes se encontram. Além disso, os antropólogos também exploram como esses encontros afetam a identidade cultural, as estruturas sociais e as práticas cotidianas das comunidades envolvidas.

O conceito de encontro na filosofia refere-se à interação ou relação entre seres humanos, objetos, ideias ou experiências. Reale (1990), na sua obra *História da Filosofia*, sistematiza o termo encontro em diversas correntes filosóficas e aborda questões relacionadas à ontologia, à epistemologia, à ética e à fenomenologia, como podemos destacar:

- **Existencialismo:** Filósofos existencialistas, como Jean-Paul Sartre, enfatizam o encontro como uma experiência fundamental da existência humana. Sartre argumenta que o encontro com os outros seres humanos é onde a liberdade e a responsabilidade se manifestam, à medida que os indivíduos enfrentam escolhas e decisões em suas interações.
- **Fenomenologia:** A fenomenologia, destacando os filósofos Edmund Husserl e Martin Heidegger, explora a natureza da experiência consciente. O encontro é visto como um momento em que a consciência se dirige a algo (ou alguém) e, assim, dá significado a essa experiência.
- **Hermenêutica:** A hermenêutica, representada por pensadores como Hans-Georg Gadamer, se concentra na interpretação e na compreensão. O encontro é considerado uma interação interpretativa na qual o sujeito e o objeto se relacionam, e o significado é construído através dessa interação.
- **Ética do encontro:** Alguns filósofos contemporâneos, como Emmanuel Levinas, argumentam que o encontro com o outro é fundamental para a ética. Levinas destaca a importância do rosto do outro como um apelo ético que nos exige responsabilidade e consideração.
- **Filosofia política:** O conceito de encontro também é relevante na filosofia política, onde a interação entre cidadãos, grupos sociais e governos desempenha um papel importante na teoria política e na prática democrática.

Podemos destacar, também, o enfoque que o Papa Francisco atribui à cultura do encontro. Na encíclica *"Fratelli Tutti"*, Papa Francisco (2020) reflete fortemente a ideia da cultura do encontro explorando questões relacionadas à fraternidade, solidariedade,

justiça social e paz, e enfatiza a importância do encontro entre todas as pessoas, independentemente de sua origem, religião ou condição social. Essa expressão encapsula uma das principais mensagens de seu pontificado e está relacionada à ideia de promover a compreensão mútua, a solidariedade, a corresponsabilidade e o respeito nas relações humanas e sociais. A cultura do encontro, expressa na encíclica, envolve:

- **Diálogo:** O Papa enfatiza a importância do diálogo como um meio de construir pontes entre diferentes culturas, religiões e perspectivas. Ele encoraja o diálogo inter-religioso e intercultural como uma forma de superar mal-entendidos e conflitos.
- **Inclusão:** Francisco é conhecido por seu compromisso com os marginalizados e excluídos da sociedade. Ele promove a inclusão de todos, independentemente de sua origem étnica, religião, status social ou econômico, como um elemento-chave na construção de uma cultura do encontro.
- **Solidariedade:** O Papa Francisco insiste que a solidariedade, ou seja, o cuidado pelos necessitados e a partilha com os menos afortunados, é uma expressão fundamental da cultura do encontro. Ele condena o individualismo e destaca a importância de cuidar uns dos outros.
- **Respeito pela natureza:** Além das relações humanas, o Papa também aborda a necessidade de um encontro respeitoso com a natureza. Ele fala sobre a importância de cuidar do meio ambiente como parte de nossa responsabilidade global.
- **Rejeição do Individualismo:** O Papa Francisco critica o individualismo extremo e destaca a importância de sair de si mesmo para se preocupar com o bem-estar dos outros. Ele argumenta que a cultura do encontro é uma antítese do egoísmo.
- **Migração e Refugiados:** A encíclica aborda questões relacionadas à migração e aos refugiados, enfatizando a importância de acolher e proteger aqueles que buscam refúgio e uma vida melhor. Isso reflete o compromisso do Papa com o encontro e a solidariedade em um contexto global.

Após a abordagem do conceito encontro, podemos constatar que as emergências e transformações na atualidade exigem uma pedagogia do encontro de pessoas/grupos, culturas e gerações, que tenha em conta a diversidade não só temporalidades, mas também culturas e religiões. Os encontros possibilitam a reconfiguração dos lugares e dos tempos

de aprender e ensinar (pedagogia emancipatória entendida como intervenção socio pedagógica) em espaços e processos sociais diversificados (Streck, 2001).

A aceitação do ‘outro’ exige manusear e flexibilizar, por parte dos educadores e das pessoas em geral, o princípio da identidade (cultural), de modo a desenvolver uma ética de alteridade. A identidade refere-se à consciência subjetiva de pertença, de vínculo ou ao conhecimento subjetivo do indivíduo ao sentir-se membro de uma comunidade e de uma cultura. É este sentimento de pertença, unido à alteridade, que vincula o indivíduo ao meio envolvente e aos ‘outros’, ao património sociocultural natural e artístico e às raízes comunitárias. Tudo isto implica aprendizagens mais de índole não formal e informal que formal/escolar, de modo a gerar a integração identitária e comunitária no cidadão (Popkewitz, 2011).

A PE é uma abordagem pedagógica que tem como foco a relação entre os educandos (estudantes) e os educadores (professores) e busca desenvolver uma educação mais humanizada e comprometida com a formação integral dos estudantes. Além disso, a pedagogia do encontro é uma pedagogia de baixa densidade já que se caracteriza pela existência relacional de abertura para com o ‘Outro’, no diálogo comunicacional, enraizada na condição histórica do homem no espaço-temporal (Streck, 2001).

Em termos pedagógicos o ‘encontro’ com o ‘Outro’ apresenta uma série de metamorfoses: a transformação interior (presença ética de ser para o outro), com uma nova linguagem expressa na atitude de escuta, respeito e cuidado de si; uma igualdade ética convertida numa relação de serviço e ajuda ao outro; uma circunstância (situação) real da existência do outro, mesmo em vulnerabilidade e em precariedade da contingência; uma atitude maiêutica de ‘sair de si mesmo’, de reconhecer a realidade e a vida; uma dimensão de entrega e responsabilidade pela condição humana; na denúncia às situações de injustiças, desigualdades, exclusão social e violação dos direitos humanos gerando ato de ‘compaixão’ e de alteridade; na abertura à esperança num ato libertador e de confiança para com o outro (Mélich, 2010).

Dessa forma, a PE valoriza a construção de relações interpessoais baseadas na empatia, no respeito mútuo, na cooperação e na escuta ativa. O educador é visto como um mediador, que busca criar um ambiente de confiança e de diálogo aberto, em que o estudante é visto como um sujeito ativo e participante do processo de aprendizagem. A abordagem da PE propõe uma educação mais crítica e reflexiva, que estimula o

desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade social. Além disso, busca integrar as dimensões cognitiva, afetiva e social na formação dos estudantes, valorizando a diversidade e a pluralidade cultural.

O projeto de vida de um estudante deve ser construído em um contexto de relações significativas, onde o encontro com educadores, colegas e diferentes perspectivas de mundo seja estimulado, permitindo a reflexão, o questionamento e o fortalecimento de valores pessoais. (Alves, 2002, p. 79)

A PE e a pedagogia de Paulo Freire têm muitos pontos em comum, pois ambas buscam uma educação mais humana e comprometida com a formação integral dos estudantes. Assim, como a PE, o método freiriano enfatiza a importância do diálogo e da relação entre educadores e educandos. Paulo Freire defendia que a educação deve ser um processo de construção coletiva do conhecimento, em que o professor e o aluno se relacionam em um processo de aprendizagem mútua.

A pedagogia do encontro é uma prática que valoriza a escuta atenta, a troca de experiências e a construção de laços afetivos entre educadores e estudantes, pois reconhece que o conhecimento é construído de forma colaborativa. (Freire, 1996, p. 37).

Além disso, tanto a PE quanto à pedagogia de Paulo Freire, denominada Pedagogia da Autonomia, valoriza a participação ativa dos estudantes no processo educativo, estimulando a reflexão crítica e a consciência política. Ambas as abordagens pedagógicas buscam superar uma visão tradicional da educação, em que o conhecimento é transmitido de forma vertical e autoritária, sem considerar as experiências e vivências dos estudantes. Paulo Freire também desenvolveu uma metodologia própria, conhecida como "método Paulo Freire", que consiste em um processo de alfabetização em que os educandos são incentivados a refletir sobre a realidade em que vivem, a partir da criação de situações de diálogo e problematização. Essa metodologia foi aplicada em diversos contextos, tanto no Brasil quanto em outros países, e teve um impacto significativo na educação popular e na formação de movimentos sociais.

Tendo aprofundado a fundamentação teórica sobre a PE, passemos a correlacioná-la com o objeto de estudo dessa pesquisa: o PV. Trata-se de duas abordagens pedagógicas que têm como objetivo desenvolver uma educação mais significativa e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Na pedagogia do encontro, o educador tem o papel de estimular e apoiar os estudantes em seus projetos de vida, criando um ambiente de confiança e possibilitando que eles se descubram, se expressem e construam sua autonomia. (Freire, 1996, p. 38)

A PE enfatiza a importância do diálogo e da relação interpessoal entre educadores e educandos, buscando criar um ambiente de confiança e de cooperação. Essa abordagem pedagógica valoriza a construção de relações baseadas no respeito mútuo, na empatia e na escuta ativa, e busca integrar as dimensões cognitiva, afetiva e social na formação dos estudantes. Já o PV é uma abordagem pedagógica que tem como objetivo ajudar os estudantes a planejarem e realizarem seus projetos de vida, por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais e da reflexão crítica sobre seus objetivos e valores. O PV busca desenvolver habilidades e atitudes importantes para a vida pessoal e profissional, como autoconhecimento, liderança, comunicação, resiliência e trabalho em equipe. No quadro 1 pode-se perceber a relação existente entre a abordagem pedagógica da PE e o componente curricular PV:

Quadro 1: Relação existente entre as abordagens pedagógicas da PE e do PV

Pedagogia do encontro	Projeto de vida	Relação entre a Pedagogia do encontro e o projeto de vida
Enfatiza a importância do diálogo e da relação interpessoal entre educadores e educandos, buscando criar um ambiente de confiança e de cooperação	Percurso pedagógico que tem como objetivo ajudar os estudantes a planejarem e realizarem seus projetos de vida, por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais e da reflexão crítica sobre seus objetivos e valores	Por meio do diálogo e da escuta propostas na pedagogia do encontro, pode haver o favorecimento do desenvolvimento das competências socioemocionais e da reflexão crítica que auxiliam no planejamento dos projetos de vida e consequentemente em relações interpessoais positivas, criando um ambiente de confiança e cooperação.
Essa abordagem pedagógica valoriza a construção de relações baseadas no respeito mútuo, na empatia e na escuta ativa, e busca integrar as dimensões cognitiva, afetiva e social na formação dos estudantes	Esse componente curricular busca desenvolver habilidades e atitudes importantes para a vida pessoal e profissional, como autoconhecimento, liderança, comunicação, resiliência e trabalho em equipe.	A valorização dos aspectos descritos na pedagogia do encontro podem favorecer o desenvolvimento das habilidades mencionadas no componente curricular Projeto de vida.

Fonte: elaborado pelo autor

Nas palavras de Perissé (2012, p. 67) traduz-se a importância da PE na construção do PV dos estudantes:

O encontro com o outro, o diálogo e a escuta empática são elementos fundamentais na construção do projeto de vida dos estudantes, pois permitem que eles ampliem suas perspectivas, reflitam sobre suas escolhas e desenvolvam um sentido de propósito e autenticidade.

Nesse sentido tanto a abordagem pedagógica PE como o componente curricular PV valorizam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e buscam uma educação mais humana e integrada. Enquanto a PE enfatiza a relação interpessoal e a construção de relações baseadas no diálogo e no respeito mútuo, o PV enfatiza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a reflexão sobre os objetivos de vida dos estudantes. Ambos buscam desenvolver competências importantes para a formação integral dos estudantes.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA: UM ENREDO A SER DESENVOLVIDO

Os procedimentos da pesquisa procurarão se desenvolver na utilização de **instrumentos de coletas de dados** com finalidades de práticas educativas constituídas de ações intencionais, sistemáticas, planejadas e contínuas que favoreçam a espontaneidade dos sujeitos da pesquisa. Serão momentos de intervenções, adotando instrumentos que sejam mais pertinentes ao universo do estudo, pois as estratégias com as quais serão adentradas no universo da pesquisa possibilitarão a interpretação dos dados recolhidos e o resultado do estudo.

O procedimento metodológico está dividido em diferentes classificações para dar uma visão completa de todo o escopo da pesquisa, de forma a esboçar os procedimentos e etapas da pesquisa, os instrumentos para coleta de dados, bem como as técnicas para avaliação dos dados coletados no trabalho de campo.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002, p. 22) “trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variável”.

Segundo Minayo (2002, p.43) “esse tipo de pesquisa (qualitativa) não pode basear-se no critério numérico, para poder garantir sua representatividade. A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”.

Sob as abordagens, Gil (2002) esclarece:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (pp.21-22).

Já a pesquisa descritiva é apropriada a casos em que se objetiva ter conhecimento acerca de características de determinado grupo, estabelecer, conhecer as relações existentes entre variáveis, bem como avaliar os impactos de implantação de um determinado programa.

Os dados obtidos através de uma pesquisa descritiva fornecem importantes direções a serem seguidas em estudos futuros, principalmente quando indicam a existência de relação entre variáveis e quer conhecer a extensão dessa relação.

Vergara (2017) afirma que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa “Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

No intuito de compreender o sentido das relações entre os sujeitos da pesquisa e as representações que estas classes sociais fazem de si mesmo, dentro deste contexto escolar específico, tomou-se como perspectiva a dialética, por esta procurar revelar o caráter contraditório existente nas relações, principalmente, as que envolvem um bem, seja de consumo ou de produção.

Esse percurso metodológico focará, em um primeiro momento, um levantamento exploratório bibliográfico do EM no Brasil, o paradigma cultural da formação docente tendo como eixo integrador o conceito projeto de vida na abordagem pedagógica da pedagogia do encontro. Diante aos desafios sociais, econômicos, políticos e culturais da atual conjuntura global que estamos vivendo, é de urgente importância realizar um levantamento sistemático bibliográfico para compreendermos esse complexo cenário que afeta todas as instituições de ensino no mundo, o que não foge à regra os cursos de licenciatura de variadas faculdades e universidades. Dessa maneira, o estudo exploratório bibliográfico sobre a formação docente, pedagogia do encontro e projeto de vida foi de suma relevância para compreendermos a interação da estrutura formativa atual dos professores. Essa etapa, como acompanhamos no capítulo 2, ofereceu um embasamento teórico, onde constatamos a pertinência e relevância do objeto de pesquisa estudado.

Numa segunda fase, analisamos os documentos sobre a implementação do NEM e o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral da rede Estadual de São Paulo, os PPP e os currículos desenhados das escolas pesquisadas. A partir da exploração desses materiais, podemos constatar que:

- O modelo dos PEIs, já ofereciam um modelo curricular flexível e interdisciplinar tendo como eixo o projeto de vida dos alunos;

- As escolas que aderiram ao PEI receberam recursos para adaptar a infraestrutura do espaço educativo para a modalidade de tempo integral;
- Os professores tinham espaços formativos colaborativos oferecidos pelo Sistema de Ensino da Secretaria de Educação de São Paulo, para se adequarem no exercício de sua profissionalidade na nova modalidade, conforme versava as diretrizes do PEI;
- O acompanhamento personalizado dos alunos era favorecido através da Tutoria exercida pelo Corpo Docente, que possuía carga horária exclusiva para sua Escola;
- As disciplinas eletivas da base complementar eram escolhidas pelo acompanhamento personalizado dos alunos, conforme o itinerário proposto na elaboração do seu PV.

Em uma terceira fase foram aplicados questionários semiestruturados e entrevistas narrativas para melhor compreensão da articulação de formação inicial e permanente e suas interações com o componente curricular projeto de vida entre gestores e professores.

3.1. Os Sujeitos da Pesquisa: Atores Narrativos

O universo da escolha dos sujeitos são os professores e gestores que exercem o magistério nas Escolas de EMTI. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa em um contexto amplo, complexo e diversificado, foi utilizado o método de amostragem por conveniência do pesquisador. Esse método de amostragem, como orienta Flick (2009) foi adotado pelas características comuns dos sujeitos escolhidos: são todos professores das Escolas de EMTI. Nesse sentido, trata-se de um grupo homogêneo, diante das características ou variáveis, conforme foram elencados acima, que são comuns em cada sujeito da pesquisa, apesar das diversas nuances culturais e sociais do grupo, mas que salvaguardam o critério conhecido e imposto pelo pesquisador, qual seja, ser uma escola pertencente a rede estadual de São Paulo e atender a etapa do NEM e/ou do PEI. Foram selecionados 19 professores de Escolas Estaduais situadas nas cidades de Osasco, Cotia e Carapicuíba em São Paulo.

O estudo e a reflexão sobre as experiências constatadas, ouvidas, observadas durante a pesquisa permitiram evitar uma contextualização limitada, sem uma definição

de metas, pontos de partida e chegada no caminho a ser percorrido (Flick, 2009). Para isso, houve um momento de sensibilização dos objetivos da pesquisa junto aos professores e equipes gestoras participantes da pesquisa, demonstrando a fundamental intenção em contribuir com a ressignificação da formação docente integrando ao Projeto de Vida na abordagem pedagógica da PE.

O primeiro momento de acolhida e aproximação entre os sujeitos narrativos e o pesquisador visou conhecê-los dentro de um processo que possibilitasse a interação com o currículo proposto na formação inicial e suas vivências na profissionalidade docente. Essa clareza do compartilhamento, do que se aprende com o que se vive foi um ponto decisivo e enriquecedor nas estratégias estabelecidas na pesquisa. A contextualização desse primeiro trabalho foi de grande relevância, tendo em vista, a interação do pesquisador com os sujeitos participantes da pesquisa.

3.2. Campo Empírico da pesquisa: o Cenário dos Sujeitos Narrativos

A pesquisa teve como campo empírico as Escolas Estaduais de EMTI do Estado de São Paulo. A escolha da modalidade das Escolas de Tempo Integral (PEI) deu-se principalmente pela problemática levantada no objeto da pesquisa: constituir um viés epistemológico do conhecimento de si, da reflexão da subjetividade em relação concreta com a realidade para contribuição reflexiva de elaborar, nas experiências dos professores, uma integração pedagógica de formação, profissionalidade e PV como uma PE.

Para a seleção das Escolas observou-se os seguintes critérios: primeiro, escolher escolas que tinham implantado o PEI ao menos dois anos antes da realização da pesquisa. Em segundo ponto, que integravam a amplitude urbana, social, cultural e econômica da grande São Paulo. Em seguida, para delimitação mais precisa e pontual, foram classificadas as Escolas com o maior número de professores e alunos, pois entedemos que quanto maior quantidade de pessoas envolvidas nas escolas, maior seria a abrangência de contextos a serem observados na coleta de dados, enriquecendo, assim, os resultados da pesquisa.

Após os passos explicitados acima, as escolas selecionadas foram classificadas nas seguintes cidades, conforme se observa no quadro 2:

Quadro 2: Escolas selecionadas para a realização da pesquisa.

Cidade	Quantidade de Escolas	Professores entrevistados	Nome da escola	Etapa (s) Atendidas	Quantidade de alunos atendidos
Carapicuíba	2	7	A	Ensino Médio	444 alunos no ensino médio integral e 421 no Centro de Estudos de Línguas
			B	Ensino Médio	300 alunos no Ensino Médio Integral
Cotia	1	4	C	Ensino Médio	529 alunos no Programa de Ensino Integral e 492 no Centro de Estudos de Línguas.
Osasco	1	8	D	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio	600 alunos no Ensino Fundamental Anos Finais e 326 alunos no Ensino Médio

Fonte: elaborado pelo autor

A pesquisa com os professores foi dividida em 2 etapas, sendo a primeira etapa com aplicação de questionário (Anexo 1) composta de 12 questões realizada entre junho e julho de 2023 e a segunda etapa com a entrevista narrativa (anexo 2) com os mesmos professores que se mostraram disponíveis para essa etapa, sendo finalizada em setembro do mesmo ano.

3.3. Entrevistas narrativas

As entrevistas narrativas possibilitam a descoberta de uma multiplicidade de formas de entender e construir saberes e compreensões científicas em um território a ser pesquisado. Este enfoque narrativo fundamentado na teoria (Bruner, 2002), (Clandinin; Connely, 2015) possibilita uma reinterpretação do contexto estudado, permitindo estabelecer uma visão mais ampla da realidade na sua multiplicidade de formas, ficando atento as variadas expressões dialógicas dos sujeitos, a partir dessas diversas experiências de vida do contexto pesquisado, até mesmo diante às suas variadas tensões.

Apesar dessa dispersão, uma questão que une e articula a diversidade é a pergunta sobre como estão sendo vividas, percebidas e interpretadas as experiências de vida nos entornos culturais contemporâneos por aqueles que as vivem, fazem e recriam. (Souza, 2017, p. 10).

Diante disso, (Souza, 2004) constata que, quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa que favorece a diversidade dos significados humanos, habilita a esperança de políticas de subjetividade, conhecimento de vida, opções alternativas em expor o pensamento social e cultural. Abrirá possibilidades de desenvolver os impactos das vivências cotidianas com seus sentidos e significados das experiências humanas.

Com a abordagem qualitativa, a entrevista narrativa possibilitou a aplicação direta com o objeto de estudo, proporcionou aos professores e gestores entrevistados contarem a própria história, reinterpretá-la, reinterpretar-se, tornar-se um texto aberto gerando a ideia com o viés polissêmico e plural de um plano formativo vivo e dinâmico. A entrevista narrativa descreveu essas nuances e fez do pesquisador um ouvidor e estimulador no contar histórias de vida.

“A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes.” (Lüdke; André, 2017, p. 14)

A partir das narrativas, tivemos pressupostos para compreendermos a realidade e os desafios presentes na vida dos professores e gestores e, ao mesmo tempo, de todos os membros da comunidade educativa, tendo dados precisos para investigar as abordagens e práticas metodológicas da vivência pedagógica de um currículo desenhado, tendo como referência o PV. Tal observação, de escuta, de descrição e interpretação propiciou o entendimento desses fenômenos, dos conteúdos teóricos e metodológicos, suas circunstâncias e contextos para ressignificar a formação docente. Essa interação de formação docente e PV como base constitutiva da profissionalidade docente proporcionou desvelar a relação vida, cultura, contexto e prática docente que constituem um potencial marco formativo semelhante a experiência de admirar uma obra de arte.

A arte, instituindo pontes entre vida e educação, fornece às histórias de vida condições de possibilidades para que sensações, sonhos, emoções, situações de se colocar em lugar de outros possam se entrelaçar a episódios simultaneamente reflexivos, projetivos, imaginativos. (Souza, 2017, p. 13).

Ao analisarmos, de forma personalizada, a contribuição das narrativas das histórias de vida na formação inicial e permanente dos professores e gestores constatamos que a sensibilidade reflexiva pode ser transformada em experiência de aprendizagem que busca novos significados, novos sentidos em ter um currículo inovador a partir do conceito de PV nas escolas.

Nos dias de hoje, existe uma espécie de consenso popular segundo o qual vivemos em uma ‘era da narrativa’ – a verdade é bem mais complexa, pois embora seja de fato que narrativas e histórias fazem parte da moeda corrente de nossos tempos, sua escala, escopo e aspiração mudaram drasticamente. Na realidade, estamos adentrando um período de tipos específicos de narrativas: as narrativas de vida e as narrativas de pequena escala. (Souza, 2017, p. 25).

Tendo fundamentado os pressupostos da entrevista narrativa, apresentamos o **percurso para a realização da pesquisa de campo**. Primeiramente, realizamos a **aplicação de um questionário semiestruturado** (Anexo 1) para compreender a história de vida dos sujeitos narrativos e inferências pedagógicas da dinamização de todo processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola, a partir do componente curricular projeto de vida. Isto favoreceu uma familiaridade com a linguagem do meio investigado e interagidas com as experiências dos sujeitos narrativos, criando e enriquecendo o significado das ações do dia a dia desses sujeitos em que foram decisivas para a análise das informações que seguiram para a fase subsequente

A próxima etapa da pesquisa foi a realização da **pesquisa narrativa no formato de entrevista**, que para Lüdke e André (2017), consiste e representa um dos instrumentos básicos e precisos para coleta dos dados. O PV relacionado com a entrevista narrativa têm em comum o objetivo de desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre a própria vida e a trajetória da prática docente. O PV é um componente curricular que busca ajudar o indivíduo a planejar seus objetivos e a desenvolver habilidades socioemocionais importantes para o sucesso pessoal e profissional. Esse componente curricular enfatiza a reflexão sobre a própria identidade, os valores pessoais e as escolhas de vida, e busca desenvolver habilidades de autogestão e de planejamento.

Por sua vez, a pesquisa narrativa é uma metodologia de pesquisa qualitativa que tem como objetivo investigar e analisar narrativas pessoais, buscando compreender a complexidade e a subjetividade da experiência humana. Essa abordagem valoriza a história de vida e as experiências pessoais como fonte de conhecimento e busca

compreender as relações entre o sujeito e o mundo. Nesse sentido a PE combinada ao componente curricular do PV podem ser combinadas em uma trajetória pedagógica mais ampla, que busca desenvolver a reflexão crítica sobre a própria vida e profissional, integrando dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

A importância dessa etapa da pesquisa, se refere a ampla capacidade de recolher, de forma imediata e vinculada a sua condição de fornecer um caminho processual, dados desejados na relação interpessoal do sujeito e sobre os mais diversos assuntos e interrogações abordadas na discussão. Nesse percurso epistemológico, Lüdke e André (2017), enfatizam que, a maneira como as entrevistas se realizam, podem potencializar os resultados e contribuir na análise das informações, principalmente por se tratar da história de vida dos sujeitos.

Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (Lüdke; André, 2017, p. 39).

Como já prescrito, a pesquisa utilizou o modelo de **entrevista narrativa**. Dessa maneira, inicialmente, como indica Flick (2009), foi preparado um breve roteiro de entrevista, aplicado junto aos professores, sempre tendo como propósito direcioná-las às experiências obtidas no itinerário proposto pelo componente curricular projeto de vida, eixo integrador da prática docente, bem como com a formação inicial e permanente recebida. A entrevista narrativa envolveu diversas etapas que percorreram, desde a delimitação dos pressupostos que norteiam a pesquisa, até a constatação da importância dos professores em contribuírem com propostas e modelos curriculares do componente curricular projeto de vida, que responda à realidade atual.

Para isso, Flick (2009) orienta, que antes de aplicar o questionário e a entrevista narrativa na escola, seja realizado um **pré-teste**. Assim, o pré-teste foi aplicado com um gestor de uma escola na cidade de Osasco em São Paulo, tendo como objetivo avaliar possíveis limites e dificuldades nas questões elaboradas e no roteiro proposto para as entrevistas narrativas. Foi estabelecido um esquema/ um enredo para delinear os passos

dessa etapa. Esses procedimentos tiveram como objetivo preparar o ambiente para conseguir minimizar qualquer influência do pesquisador. Nesse sentido, o pré-teste teve caráter fundamental para o bom êxito na realização das entrevistas narrativas, por se tratar de uma entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas, como apresenta Flick (2009):

- Enredo: o pesquisador situa o “narrador” acerca do fato a ser narrado (tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades);
- Fixação da relevância: considera total liberdade do narrador de acordo com suas perspectivas sem intervenções;
- Fechamento: o acontecimento central mencionado tem que ser contado com um começo, meio e fim. (Flick, 2009, p. 166)

Abaixo, no quadro 3 apresentaremos o esquema que fora desenvolvido nas entrevistas narrativas:

Quadro 3: Esquema utilizado na realização das entrevistas narrativas.

FASES	MÉTODO
Preparação - 1º dia	• Exploração do campo; • Apresentação das autorizações, dos documentos e das questões éticas acerca da realização da pesquisa, aos entrevistados; • Aplicação do questionário (buscam-se dados de identificação do grupo dos sujeitos narrativos, tais como: nome, idade, formação acadêmica, local do exercício do magistério etc.);
Entrevista narrativa 2º dia	• Apresentação da questão gerativa: “Quero que você me conte a história de sua vida, no cenário de formação docente e o exercício de sua profissionalidade no contexto do NEM, tendo o PV como eixo integrador do currículo. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelo motivo que lhe fez querer ser professor, pelas experiências que você (aluno/formador) obteve nas dimensões do processo formativo, e, então, passar a contar todas as coisas que aconteceram nesse percurso, uma após outra, até o dia de hoje. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa.”; • Começar gravando e apresentar o tópico inicial; • Emprego de auxílios visuais;
Narração central 2º dia	• Nesta fase não houve a preocupação em realizar perguntas, apenas o encorajamento não verbal: (“hummm, sim, sei”); • Após a conclusão de uma das partes da narrativa, o pesquisador fica esperando para os sinais de finalização do entrevistado; • Cabe nesse momento, investigar por algo mais: “é tudo que você gostaria de contar? /haveria mais alguma coisa que você gostaria de me dizer?”
Fase de perguntas 2º dia	• Apenas questões imanentes (não foram realizadas perguntas do tipo “por quê?”, mas, o que aconteceu antes/depois/então?; • O pesquisador não deverá apontar contradições na narrativa;
Fala conclusiva 2º dia	• Parar de gravar e continuar a conversação informal; • Nesse espaço, são permitidas perguntas do tipo: “por quê?”;
Pós-entrevista:	• Construir um protocolo/diário de memórias da fala conclusiva.

logo após a entrevista ou no 3º dia	
---	--

Fonte: Esquema proposto por Schütze (1983), elaborado pelo autor.

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

A metodologia científica com base nas narrativas dos sujeitos é uma abordagem de pesquisa e prática que se baseia na coleta e análise de narrativas pessoais, histórias de vida e relatos de experiências como meio de compreender fenômenos sociais, psicológicos e culturais (Souza, 2004) como abordado no capítulo anterior.

Essa fase de análise conduzida pelos pressupostos e abordagens dessa metodologia, reconhece a importância das narrativas de professores na construção de significado e identidade da sua profissionalidade e procurou explorar como as narrativas influenciam o cenário de uma nova compreensão da formação docente.

Os passos utilizados nesta etapa foram: gravação das entrevistas, transcrição das entrevistas e análise das entrevistas.

4.1. Gravação das entrevistas

A primeira etapa das entrevistas narrativas envolveu a coleta de dados pessoais dos professores participantes que se propuseram a colaborar com a pesquisa, como podemos acompanhar no quadro 4 abaixo. Os nomes dos professores foram substituídos por pseudônimos, para garantir a anonimidade.

Quadro 4: Coleta de dados pessoais dos professores participantes da pesquisa

Professor (a) – “Pseudônimo”	Formação Acadêmica
Professor (a) Lua	Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com especialização em pré-escola; licenciada em Geografia; Pedagogia (Administrativa e Educacional); pós-graduada em Geografia Escolar pela UNESP.
Professor (a) Sol	Licenciatura em Química
Professor (a) Estrela	Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM); graduada em História, Pedagogia, Geografia, Ciências e até metade desse ano (2023) estava no Mestrado na USP pesquisando sobre as bonecas Abayomi. (porém, teve alguns problemas, e não poderá concluir o mestrado, pelo menos este ano)
Professor (a) Vênus	Mestre em Ensino de Química e Licenciatura em Química
Professor (a) Netuno	Licenciatura em Matemática
Professor (a) Urano	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas; Pós-graduada em Gestão Ambiental e em Museologia.

Fonte: elaborado pelo autor

Após, preparar um espaço agradável, estabelecendo uma acolhida e procurando um vínculo mais empático com os professores, iniciou-se um diálogo informal seguida por uma introdução relembrando os objetivos da pesquisa, salvaguardando a identidade do narrador conforme prescreve o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 3).

A gravação foi iniciada apresentando a questão disparadora descrita no quadro 4:

Quadro 5: Questão disparadora para o início das entrevistas narrativas

“Quero que você me conte a história de sua vida, no cenário de formação docente e o exercício de sua profissionalidade no cenário contexto do Novo Ensino Médio, tendo o e Projeto de Vida como eixo integrador do currículo. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelo motivo que lhe fez querer ser professor, pelas experiências que você (aluno/ formador) obteve nas dimensões do processo formativo, e, então, passar a contar todas as coisas que aconteceram nesse percurso, uma após outra, até o dia de hoje. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa.”;

Fonte: elaborado pelo autor

No **pré-teste** realizado com um gestor de uma Escola Estadual de Tempo Integral (PEI) na cidade de Osasco em São Paulo, foram observados alguns limites e dificuldades durante a entrevista narrativa como descreveremos logo a seguir.

O ambiente com o fluxo contínuo de outros profissionais circulando constantemente na sala preparada para entrevista narrativa, trouxeram algumas dificuldades, como podemos acompanhar na narrativa da Professora do pré-teste, que utilizamos o pseudônimo Saturno:

“Então...minhas aspirações nasceram lá na adolescência observando minha professora de matemática, né...era uma mulher bem séria, exigente, porém muito dedicada e preocupada que todos pudessem aprender e estarem no mesmo ritmo e sintonia dos conteúdos. A clareza, os exemplos dados a partir da nossa realidade faziam com que tivéssemos um outro olhar da matemática...nossa...isso me encantava e acredito que dessa postura que fui me empolgando para o magistério. [nesse momento batem na porta: duas professoras abrem e pedem desculpas pela interrupção e dizem que não é nada tão importante e depois retornariam]

Professora Saturno: “Perdão...a gente não tem sossego...deixa eu desligar o celular para não ter interrupções novamente. Esse negócio de Whatsapp...mensagem a todo momento...então, eu estava falando...huuum...da minha motivação pelo magistério...além da professora de matemática, outro fator decisivo foi o CEFAM...ainda hoje me pergunto: por que não existe mais o CEFAM...o conteúdo programático...o currículo mesmo é de dar inveja em muitos cursos de pedagogia em EAD, desculpa eu dizer isso...estou sendo muito sincera...” (professora Saturno)

Outro fator limitador foram os acúmulos de funções centralizadas no gestor entrevistado. Como acompanhamos no relato acima, a professora Saturno foi interrompida em sua entrevista algumas vezes, para responder mensagens do celular e atender a porta para perguntas variadas do contexto escolar, e, ruídos diversos como o sinal da escola e outros barulhos que dispersavam o foco no relato da narrativa. Isso pode ser constatado no relato a seguir:

"Claro. Minha formação docente foi marcada por..." [nesse momento toca o sinal do intervalo para os alunos na escola] ... Agora vai começar o intervalo dos alunos, você vai ver...o barulho deles é medonho rrrrrrrsrs." (professora saturno).

Uma outra situação observada, foi a falta de fluidez na narrativa, onde o sujeito narrativo por inúmeras vezes pedia que fosse retomada a questão disparadora, justificado pelo esquecimento dos pontos principais a serem narrados, como podemos observar na fala da professora Saturno:

"Certamente. Acredito que o novo ensino médio proporciona uma abordagem mais flexível e focada nas escolhas dos alunos. Tenho notado..."
[durante a resposta, a coordenadora pedagógica da escola bate na porta e abre devagar, pedindo licença e perguntando acerca de uma nota fiscal de um fornecedor]"
"Desculpe pela interrupção, novamente, meu Deus, veja só a loucura dessa escola...então... [que vergonha...] onde estávamos mesmo?" (professora Saturno).

A importância desse procedimento reforçou a necessidade de preparar um ambiente reservado e adequado para conseguir minimizar os diversos ruídos diagnosticados no pré-teste. Além disso, pressupôs ser fundamental agendar as entrevistas com o sujeito narrativo em um período que não tenha qualquer influência de outras atividades sobre sua competência. Nesse sentido, o teste foi fundamental em constatar que, para o bom êxito da realização das entrevistas narrativas é necessário questões de apoio anexadas com a pergunta disparadora. Esse auxílio facilita ao sujeito narrativo uma direção para o discurso do seu enredo, conforme apresentamos no quadro 6 abaixo:

Quadro 6: Questões de apoio anexadas a pergunta disparadora para a realização das entrevistas narrativas

- | |
|---|
| 1) Como foi sua decisão em optar pelo magistério? Quais sonhos e metas você projetou no percurso de seu itinerário formativo? |
|---|

- 2) Gostaria que você me contasse acerca da sua formação docente (inicial e permanente). Nesse espaço formativo, gostaria de ouvi-lo acerca da sua relação entre seu projeto pessoal de educador, projeto de vida dos alunos e plano educativo para uma sociedade melhor.
- 3) Sabemos que o tempo da pandemia e o cenário atual da educação brasileira trouxeram enormes desafios em todos os âmbitos da sociedade. Me conte, como tem sido o exercício de sua profissionalidade no cenário complexo da implementação do “Novo Ensino Médio”. Como você pode avaliar o modelo anterior das PEIs e o currículo proposto do Novo Ensino Médio. Seria muito importante você me relatar os principais entraves e desafios como educador nesse cenário.
- 4) Pela sua experiência docente, o que seria necessário para que o Projeto de Vida seja de fato o eixo integrador do currículo? A partir, do seu olhar docente você tem percebido contribuições entre o currículo e a construção do projeto de vida dos alunos?
- 5) Concluindo, nessa fase de ressignificação do “Novo Ensino Médio”, como você indicaria o aprimoramento da formação docente tendo em vista, Projeto de Vida e Currículo?

Fonte: elaborado pelo autor

4.2. Transcrição das Narrativas

Após a gravação das narrativas, começou o processo complexo de transcrever os fatos narrados, sem a preocupação de corrigir erros ortográficos e de concordância. Como apresenta (Szymanski, 2008):

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada encontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante entrevista e transcrição. (Szymanski, 2008, p. 74).

Conforme a citação anterior, esse processo investigou nas histórias das narrativas das professoras, alguns conceitos padrões, temas, metáforas, expressões, sentimentos, palavras repetidas que revelem insights sobre o objeto da pesquisa. Para análise das narrativas foi utilizado a Técnica da Análise de Conteúdos de (Bardin, 1977). Esse método pressupõe três etapas: Pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos; e interpretação.

4.3 Pré-análise

A pré-análise é uma etapa crucial na técnica de análise de conteúdo, que envolve a preparação e organização dos dados antes da análise propriamente dita. Para Bardin (1977, p. 121):

Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...] Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

Procuramos seguir as etapas propostas por Bardin, tendo como principais documentos de análises a transcrição das entrevistas narrativas (ver anexo 5). A formulação das hipóteses e indicadores para as futuras interpretações partiram do relacionamento das narrativas dos professores entrevistados com o objetivo geral e específicos estabelecidos para essa pesquisa.

O objetivo principal dessa pesquisa é constituir um viés epistemológico do conhecimento de si, da reflexão da subjetividade em relação concreta com a realidade, elaborando, nas experiências dos professores, uma integração pedagógica de formação, profissionalidade e projeto de vida como uma PE. Estando ciente do objetivo geral, fragmentaremos os conceitos assinalados por ele para uma análise mais precisa através das narrativas dos professores.

No que diz respeito à motivação de ser professor, levando em consideração o conhecimento de si, a reflexão da subjetividade em relação concreta com a realidade foi possível verificar que a entrada no mercado de trabalho foi o motivo inicial:

A minha decisão de optar pelo magistério, a princípio ela aconteceu de uma maneira não espontânea, quase que é obrigatória. Por quê? Eu precisava entrar pro mercado de trabalho...” (professora Lua).

A falta de formação continuada por parte dos docentes tem dificultado a formação dos alunos. As mudanças contínuas também têm sido um entrave para troca de experiências.

“Então fica complicado para a pessoa que está saindo da faculdade, da universidade para ir formar os adolescentes. Mas nem quem está na universidade está sabendo disso. A formação do docente ele está sendo na hora. Então estamos aprendendo junto com os estudantes. E aí quando a gente começou a engatar nesse modelo, mudou de novo” (professora Sol)

O papel dos docentes para preparar os alunos para a vida depende de algumas variáveis como a integração pedagógica de formação, a profissionalidade e o PV. Nesse sentido o professor exerce uma influência muito grande na vida de seus alunos:

“toda a minha formação eu tento fazer dessa forma, de que eu possa fazer algo que possa reverberar ali na frente para o aluno, mas numa questão prática, porque a sala de aula, por mais que hoje em dia a gente tenha muitas tecnologias, muitas coisas e a gente ainda aprende muito mais estando no lugar, vem de lugar com mão na massa. Procuro seguir essa orientação e é nessa orientação é que há algum plano para uma sociedade melhor, em que todos tenham acesso à cultura, todos tenham acesso ao conhecimento, seja onde ele estiver.” (professora Estrela).

Após realizar a interação das narrativas dos professores com o objetivo geral da tese, analisamos os objetivos específicos. Para essa pesquisa, foram estabelecidos três objetivos específicos: o paradigma cultural da formação inicial e permanente dos professores; a integração da formação docente e PV e todas as implicações para o exercício da profissionalidade docente e a formação docente através das narrativas dos professores das escolas de EMTI, correlacionando currículo – PV e profissionalidade docente como uma pedagogia do encontro. Esses objetivos correlacionamos da seguinte maneira com as entrevistas narrativas:

a) O paradigma cultural da formação inicial e permanente dos professores

A formação de professores não se limita apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas também abrange a compreensão da diversidade cultural, a sensibilidade às diferenças individuais e o reconhecimento da influência da cultura no processo de aprendizado (Sacristán, 2006). Isso implica em promover a reflexão sobre as próprias crenças e valores dos professores, bem como a capacidade de adaptar sua prática pedagógica para atender às necessidades específicas dos alunos em seus contextos culturais. Entretanto, Pineau (2006), ao dizer sobre o paradigma cultural da formação docente, nos apresenta que esse movimento exige uma formação contínua e interdisciplinar, sendo um elemento central na educação que busca preparar os professores para serem sensíveis e eficazes na promoção do aprendizado em ambientes com diversos PV. Sobre isso, podemos verificar no relato coletado em uma das entrevistas:

Inicialmente foi o magistério, depois do magistério e eu me formei em 2004 em História. E as outras graduações eu fiz enquanto eu estava já no Estado: de

Geografia, Ciências Sociais e de novo a licenciatura em Pedagogia. Eu falo de novo porque eu fiquei indignada, afinal de contas, a gente fez magistério o dia inteiro e tem que fazer pedagogia. Mas foi ótimo porque várias inovações, por exemplo, não tinham na época os primeiros socorros e hoje, já na gestão eu percebo que é essencial até para o professor, é claro. Mas na gestão é essencial, porque a gente tem que se virar nos 30. Também eu fiz pós-graduação em Gestão Ambiental. Eu gosto de diversas áreas e história é o amor principal. Mas eu sempre estou tateando outras áreas que eu acho superinteressante eu fazer gestão ambiental, até mesmo porque acho que é algo que precisa ser trabalhado também em história para que as pessoas entendam que a ação do ser humano na natureza e porque o negócio está ruim (Relato Professora Estrela).

Trata-se de estimular a experiência de um protagonismo (auto) formativo. Para isso, Masetto (2018, p. 86), apresenta duas possibilidades:

Um corpo docente de um curso de Licenciatura vigente poderia ter a ousadia de se abrir para assumir em equipe a compreensão da Escola Básica como tempo e espaço de desenvolvimento integral da personalidade e cidadania de crianças e jovens, rever o perfil do educador para o profissional que realizará o trabalho pedagógico nesse Escola [...] Uma outra alternativa poderia ser o Mestrado Profissionalizante em Educação que tem condições em pesquisar e oferecer um currículo novo de formação para os professores da escola básica que procuram, partindo do debate que reveja o significado da Escola Básica como Educação.

b) A integração da formação docente e projeto de vida e todas suas implicações para o exercício da profissionalidade docente

Não tenho o intuito de fazer com que eles se tornem cientistas, engenheiros, essas coisas assim voltadas para a área das ciências da natureza e matemática. Gostaria muito, mas o meu principal objetivo é que eles enxerguem as coisas de outra forma, de forma integrada. Química não é só química. Matemática não é só matemática. As coisas estão interligadas, inclusive de forma interdisciplinar e transdisciplinar (Relato Professora Sol).

Ao ouvir a narrativa da Professora Sol podemos evidenciar que a relação entre a formação docente e o PV tem implicações profundas nos saberes e na profissionalidade docente. Sobre isso, Tardif (2014) deixa algumas das implicações mais importantes a respeito do assunto:

- **Motivação e Paixão:** Quando a formação docente se alinha com o projeto de vida e paixões pessoais de um indivíduo, isso pode resultar em professores altamente motivados e comprometidos. Eles são mais propensos a se dedicar ao ensino, procurando constantemente melhorar e inovar em suas práticas;

- **Identidade Profissional:** A formação docente que se integra ao projeto de vida pode ajudar os professores a desenvolver uma identidade profissional sólida e coerente. Isso significa que eles têm uma compreensão clara de quem são como educadores e como sua carreira se encaixa em seu plano de vida;
- **Resiliência e Satisfação:** Professores que veem a docência como parte de seu projeto de vida podem ser mais resilientes diante dos desafios e estresses associados ao ensino. Eles estão mais propensos a encontrar satisfação e significado em seu trabalho, mesmo em momentos difíceis;
- **Adaptação a Mudanças:** A profissionalidade docente está em constante evolução. Aqueles que têm uma base sólida em sua formação e uma visão alinhada com seu projeto de vida podem ser mais capazes de se adaptar a essas mudanças e abraçar novas oportunidades;
- **Educação e Formação Integral:** Professores que escolheram conscientemente a docência como parte de seu projeto de vida têm maior probabilidade de fornecer educação de caráter pedagógico integral. Eles estão comprometidos com o sucesso de seus alunos e estão dispostos a investir tempo e esforço em seu desenvolvimento;
- **Impacto Duradouro:** Quando a formação docente e o projeto de vida se entrelaçam, os professores podem ter um impacto mais duradouro na vida de seus alunos. Eles podem servir como modelos positivos e inspiradores, motivando as trajetórias educacionais e de vida de seus estudantes de maneira significativa.

Desta maneira, a integração entre a formação docente e o PV pessoal é fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Isso não apenas beneficia os próprios professores, mas também tem um impacto positivo na experiência de educação integral que oferecem aos alunos e à sociedade como um todo.

c) A formação docente através das narrativas dos professores das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, correlacionando currículo – projeto de vida e profissionalidade docente como uma pedagogia do encontro.

As narrativas docentes desempenham um papel fundamental na formação de PV dos educadores. Na obra *Vidas de Professores*, Nóvoa (1995), com vários relatos

compilados de narrativas de professores evidencia a importância desse método pedagógico nesse contexto, através de:

- **Inspiração e Motivação:** As histórias e experiências compartilhadas por professores podem inspirar e motivar os aspirantes a professores. Ao ouvir as histórias de sucesso, desafios superados e realizações de outros educadores, os futuros professores podem se identificar e visualizar a si mesmos na profissão;
- **Contextualização da Prática:** As narrativas docentes ajudam a contextualizar a teoria e a prática da educação. Elas fornecem exemplos concretos de como as estratégias pedagógicas, o relacionamento com os alunos e a abordagem de desafios do ensino ocorrem na realidade;
- **Compreensão da Realidade da Profissionalidade Docente:** Ao ouvir histórias de educadores, os futuros professores podem ganhar uma compreensão mais realista da profissão. Isso inclui conhecer os desafios, as alegrias e as responsabilidades associadas ao ensino;
- **Reflexão da Prática:** As narrativas docentes convidam os professores a refletir sobre seus próprios valores, crenças e objetivos. Eles podem considerar como desejam desenhar suas próprias narrativas e como pretendem contribuir para a educação;
- **Construção de Identidade Profissional:** Ouvir e compartilhar histórias de professores pode ajudar os futuros educadores a desenvolver sua identidade profissional. Isso envolve entender quem são como professores, quais são seus valores e como desejam moldar sua carreira;
- **Desenvolvimento de Habilidades Narrativas:** As habilidades de contar histórias são importantes na docência, pois os professores frequentemente usam narrativas para envolver os alunos e transmitir conceitos. Ouvir e aprender com narrativas docentes pode ajudar os professores a aprimorar sua profissionalidade;
- **Conexão com a Comunidade Escolar:** As narrativas docentes também podem destacar a importância das relações com os alunos, colegas e pais. Isso ajuda os professores a entenderem a importância da educação como uma pedagogia do encontro.

Cada uma dessas possibilidades, podemos acompanhar no relato da entrevista narrativa da Professora Sol:

É preciso que os professores passem por essa reciclagem. Eu acho que as universidades poderiam oferecer esses cursos. Por que não estudantes como você, área de mestrado e doutorado? Eles poderiam dar palestras e aproveitar para tomar esses. Esses relatos dos professores têm que sair da universidade, você saindo docente. Tendo isso em consciência, o cenário que você vai encontrar são de professores resistentes a essas coisas, mas incapazes de mudar a realidade e incapazes de querer aprender mais, de se aprofundar mais. Então é muito possível que isso seja feito. Cabe orientação correta de superiores para os professores e de coordenação, de alinhamento das ideias, de sentar-se com os professores, ler junto o professor também. Além desses cursos, dessa reciclagem, os professores também podem ir atrás, não é mesmo? De ler mesmo, de se integrar, de aproveitar um tempo em horário de estudo, em horários de TPC, de coordenação para fazer esses trabalhos (Relato Professora Sol).

Nesse sentido, as narrativas docentes desempenham um papel crucial na formação de PV dos educadores, fornecendo inspiração, contexto e reflexão. Sobre isso, podemos acompanhar no quadro 7 abaixo:

Quadro 7: Primeiro processo de análise das narrativas docentes e a relação com os objetivos da pesquisa

Objetivos da pesquisa	Palavras chaves	Motivações narrativas
Ser professor – Motivações (conhecimento de si, reflexão da subjetividade em relação concreta com a realidade)	Mercado de trabalho; Profissionalidade Docente; Sonhos; Projeto de Vida	[optar pelo magistério] [maneira não espontânea] [entrar pro mercado de trabalho].
Ser professor – Reflexão sobre a Prática (experiência dos professores)	Formação permanente; Formação na prática; Troca de experiências; Interdisciplinaridade;	[fica complicado para a pessoa que está saindo da faculdade, da universidade para ir formar os adolescentes] [Então, estamos aprendendo junto com os estudantes] [numa questão prática, porque a sala de aula, por mais que hoje em dia a gente tenha muitas tecnologias, muitas coisas e a gente ainda aprende muito mais estando no lugar]
Ser professor – preparar para vida (integração pedagógica de formação, profissionalidade e projeto de vida)	Integração curricular; Projeto de Vida; Sociedade melhor; Encontro com a realidade	[toda a minha formação eu tento fazer dessa forma, de que eu possa fazer algo que possa reverberar ali na frente para o aluno] [é nessa orientação é que há algum plano para uma sociedade melhor, em que todos tenham acesso à cultura, todos tenham acesso ao conhecimento, seja onde ele estiver.]

Fonte: elaborado pelo autor

Este primeiro processo de análise, ajudou a prescrutar a identidade profissional e a entender os sujeitos narrativos na realidade do exercício de sua profissionalidade. Ao mesmo tempo, possibilitou levantar o indicador/hipótese, que o contar histórias/narrativas torna-se um significativo instrumento de formação.

4.4 Exploração do Material e Elaboração de Significados

Nessa fase, como orienta Bardin (1977), após a exaustiva leitura flutuante das narrativas, elegendo os dados mais repetidos e reforçados pela experiência demonstrada pelos sujeitos narrativos, passou-se ao processo de codificação dos significados do texto narrado a partir da hipótese levantada: que contar histórias/narrativas torna-se um significativo instrumento de formação.

Neste sentido, essa fase reconhece que as histórias de vida são uma maneira fundamental de as pessoas construir significado em suas vidas. Portanto, o objetivo é entender como as narrativas ajudam os indivíduos a dar sentido às suas experiências e como influenciam suas percepções perante o seu PV como um instrumento de formação. Abaixo, estão descritas as principais atividades envolvidas nessa etapa:

- (Re)Leitura Exaustiva: Após a pré-análise do material, de forma exaustiva e cuidadosa, foi relido para compreender o conteúdo em seu contexto. Foram levantados tópicos, palavras e padrões recorrentes que pudessem emergir naturalmente unidades de significação;
- Identificação de Unidades de Significação: Foram determinadas as unidades de significação, através da frequência das palavras, frases e parágrafos das narrativas e alguns tópicos para codificar e analisar. Feito isso, realizamos uma marcação preliminar com anotações e destaques de trechos das entrevistas narrativas que poderiam ser relevantes para as possíveis categorias de análise. Apresentamos esse processo no quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Segundo processo de análise das narrativas docentes e a busca pelas unidades de significação

Marcações	Unidades de Registros
Professora Lua: “Minha motivação de ingresso no magistério é entrar no mercado de trabalho [...] Trabalhar com pessoas e o engajamento no grêmio [participação política]. Quais caminhos percorrer? Que dão a formação dos sonhos.” Professora Vênus: “e o que me segura mesmo no ensino até hoje é que eu sei que o meu trabalho pode não ser visto agora, mas ele impacta a vida dos meus alunos. Já pensei inúmeras vezes em desistir, mas ainda permaneço, até porque já são muitos anos e tentar uma recolocação fica bastante difícil.”	Entrar no mercado de trabalho Gostar de trabalhar com pessoas Engajamento pessoal e político Gostar de estudar e ensinar
Professor (a) Lua: “Não é só porque hoje estou numa escola PEI, que tem como alicerce/espinha dorsal o projeto de vida, que eu não trabalhei essa questão antes. [Esse é um projeto pessoal meu “Tem muita gente fazendo coisa boa...precisamos juntar essas pessoas boas entorno do projeto de vida dos alunos. [É só trabalhando a questão do projeto de vida que a gente pode conseguir ter uma educação que seja transformadora e oportunizar uma sociedade melhor]”	Faz parte do projeto pessoal: ser docente Unir iniciativas positivas no espaço educativo acerca do projeto de vida Trabalhar de forma integrada Currículo e Projeto para uma educação transformadora em vista de uma sociedade melhor Escola mais acolhedora e aberta as necessidades sociais
Professor (a) Lua: “Os meninos têm mais dificuldades na base comum curricular...quando saem...tem o vestibular... [difícilmente você vai encontrar um vestibular que te leve para os caminhos dos itinerários formativos]” Professor (a) Netuno: “Avaliando o modelo pedagógico do programa de ensino integral, após a implantação do novo ensino médio, percebe-se que apenas as aulas da antiga base comum, agregada com as aulas da parte diversificada, se complementavam...os itinerários formativos ainda não são observados com essa junção, desfavorecendo a conexão e a integração de uma e outra.” Professor (a) Estrela: “O ensino médio é uma situação em que a maioria dos alunos já estão procurando um emprego no mercado de trabalho, por conta disso, esse segundo horário aí é imprescindível.”	O modelo das PEIs possuía uma estrutura curricular mais plausível; Formar para o vestibular ou preparar para uma profissão? O que é preparar para a vida? Projeto de vida como eixo integrador do Currículo Uma proposta curricular interdisciplinar Integração curricular: conhecimento, vida e sociedade
Professor (a) Netuno: “Com a implementação do novo ensino médio, percebi que houve uma falha no planejamento das aulas de itinerário formativo, [...] não houve formação adequada aos profissionais para que se tivessem a propriedade para ofertar, defender e preparar suas aulas.”	Formação docente na prática; Trabalhar habilidades socioemocionais; Teoria e Prática; Formação Docente interdisciplinar

Fonte: elaborado pelo autor

Mediante o tratamento dos dados coletados nas entrevistas, realizados pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), após a leitura flutuante, a seleção das narrativas, a coleta das informações exaustivas observadas nas narrativas, suas representações, as interações homogêneas das narrativas e a pertinência com os objetivos da pesquisa, foi possível observar que os dados ofereceram bases para a explicitação de significados que emergiram das experiências dos docentes nas entrevistas, como referenda Bragança (2012, p. 118-119):

“coloca-nos frente ao desafio de trilhar os caminhos de interpretação hermenêutica. Narrativas de formação, orais e escritas, constituem, como vimos, uma tessitura de intrigas; trazem a força da linguagem humana e da reconstrução pessoal/coletiva como processo essencialmente formador, por suas possibilidades transformadoras. A narração é preta de significados para quem narra, para quem escreve e para quem lê, assim a narrativa por si só é inteligível, se não o for, não constitui uma narrativa; é um convite ao diálogo, e, portanto, à interpretação partilhada do sujeito com ele próprio e com os outros.”

Realizado esse percurso, iremos comentar os significados explicitados nas marcações das entrevistas. Como já mencionado previamente nesse trabalho, a motivação dos docentes é a base para que o ensino seja repleto de significados e desafios, uma vez que o papel do professor é muito importante para o seu e o futuro dos alunos,

“e o que me segura mesmo no ensino até hoje é que eu sei que o meu trabalho pode não ser visto agora, mas ele impacta a vida dos meus alunos. Já pensei inúmeras vezes em desistir, mas ainda permaneço, até porque já são muitos anos e tentar uma recolocação fica bastante difícil.” (professora Vênus)

Além disso, é uma missão difícil e que precisa ser repensada e trabalhada de forma contínua:

“Tentei ir para outros caminhos, mas não era. O meu caminho era sala de aula mesmo e tinha como ideal ajudar e repassar conhecimento de forma mais acessível, não tão conteudista.” (professora Sol)

Quanto à profissionalidade e o PV, observa-se que ainda há muito a ser feito e os professores são essenciais nesse processo.

“Não é só porque hoje estou numa escola PEI, que tem como alicerce/espina dorsal o projeto de vida, que eu não trabalhei essa questão antes. [Esse é um projeto pessoal meu “Tem muita gente fazendo coisa boa...precisamos juntar essas pessoas boas entorno do projeto de vida dos alunos. [É só trabalhando a

questão do projeto de vida que a gente pode conseguir ter uma educação que seja transformadora e oportunize uma sociedade melhor]” (professora Lua)

Ser docente faz parte do projeto pessoal de muitos professores e trabalhar de forma integrada Currículo e Projeto para uma educação transformadora, em vista de uma sociedade melhor, ainda é desafiador, principalmente após a implementação do NEM.

“A implementação do Novo Ensino Médio, eu acho extremamente desafiador, porque nós professores fomos pegos de surpresa tanto quanto os alunos. Nós soubemos que teríamos o Novo Ensino Médio, novas disciplinas, novos componentes, novos itinerários, e tivemos que nos preparar para tudo isso sem ter uma formação realmente específica para tudo, como deveríamos fazer. Eu, por exemplo, peguei o material, assim como meus colegas, e tivemos que criar nossas aulas do nada. Nós tínhamos um material, mas nós não sabíamos muita coisa” (professora Vênus)

E mesmo com todas essas mudanças, os docentes ainda não são valorizados o suficiente. Prova disso é a remuneração que continua aquém, como demonstrado pela professora Estrela: “com tudo isso não veio um aumento significativo do salário.”

No que diz respeito ainda sobre a percepção dos docentes sobre o modelo atual do PEI observa-se que achavam o modelo anterior mais fácil de entendimento por parte dos alunos:

“O modelo anterior das PEIs, quando você não tinha questão desse novo Ensino Médio, ele era mais plausível de entendimento para os alunos. [Hoje temos menos aulas da Base Comum e muitas disciplinas da base diversificada.] (professora Lua).

A falta de base comum curricular tem dificultado os alunos no vestibular, como mencionado pela professora Lua “os meninos tem mais dificuldades na base comum curricular...quando saem...tem o vestibular... [difícilmente você vai encontrar um vestibular que te leve para os caminhos dos itinerários formativos)”.

Essas dificuldades também são mencionadas pelo Professor Netuno ao afirmar que:

“avaliando o modelo pedagógico do programa de ensino integral, após a implantação do novo ensino médio, percebe-se que apenas as aulas da antiga base comum, agregada com as aulas da parte diversificada, se complementavam...os itinerários formativos ainda não são observados com essa junção, desfavorecendo a conexão e a integração de uma e outra. Uma aula totalmente deslocada da forma que os alunos não se engajam. Há a

precariedade de conhecimento de matéria-prima para que efetivamente seja uma aula satisfatória na visão da sociedade.” (professor Netuno).

O horário das aulas também tem sido um desafio para os alunos, principalmente para os que precisam já trabalhar.

“normalmente dentro das duas até às nove eles deixam o pessoal do ensino médio um horário horrível. O ensino médio é uma situação em que a maioria dos alunos já estão procurando um emprego no mercado de trabalho, por conta disso, esse segundo horário aí é impensável.” (professora Estrela).

Sendo assim, muitos alunos acabam desistindo de estudar, para não deixar de trabalhar.

Outra questão abordada foi a falha no planejamento das aulas de itinerário formativo e outros aspectos que dificultam esse processo educativo.

“com a implementação do novo ensino médio, percebi que houve uma falha no planejamento das aulas de itinerário formativo, a escassez da quantidade de cursos que poderiam ser ofertados de acordo com as realidades de cada projeto de vida dos estudantes. Além disso, não houve formação adequada aos profissionais para que se tivessem a propriedade para ofertar, defender e preparar as aulas” (professor Netuno).

A falta de profissionais na área de ensino qualificados que orientem o grupo de docentes ainda é um desafio a ser enfrentado:

“a gente precisa de coordenadores preparados até mesmo para orientar o grupo de docentes, é fazer esse intercâmbio, porque chega um momento que os professores estão tão concentrados ali, no que ele tem para fazer que se não tiver uma coordenação bacana, ele não consegue olhar para o lado. Ele não consegue perceber que nosso colega está falando a mesma coisa que eu. Acho que a gente está falando em componentes diferentes.” (professor Estrela)

O aprimoramento na formação dos docentes é essencial para a melhoria no processo educativo, bem como no projeto de vida, como destaca o professor Urano:

“...o último ponto que destaco é o aprimoramento da formação docente, tendo em vista o projeto de vida e currículo socioemocional, com formação e valorização porque eu penso que para o aprimoramento da formação docente sobre o projeto de vida. E sobre o currículo socioemocional sobre as habilidades, socioemocionais, nada melhor que a formação, desses profissionais, a nossa formação e a valorização. Penso que mais que a formação, é a conscientização do quanto o projeto de vida é importante.” (Professor Netuno).

Há locais no Brasil que os docentes nem sabem sobre o projeto de vida como processo de ensino. Segundo a professora Sol “eu estava na casa de um amigo no Ceará que é coordenador do curso de Artes Cênicas da Federal de lá. E ele falou que a faculdade nem sabe disso nem forma para isso.”

4.5 Atribuições de categorias

A abordagem narrativa valoriza a diversidade de perspectivas dos sujeitos narrativos e suas vozes. Nesse processo, após o recorte das unidades de significados e contextos, levando em consideração a prevalência de sentidos, foram enumerados a frequência de intensidade e contingência como que, desenhando e ligando os principais pontos das narrativas, para que fossem atribuídas categorias de análise. Observemos no quadro 9 abaixo essas ponderações:

Quadro 9: Frequência de tópicos e palavras narradas pelos entrevistados

Palavras Chaves e Tópicos	Prof.(a) Lua	Prof.(a) Sol	Prof. (a) Estrela	Prof. (a) Vênus	Prof.(a) Netuno	Prof. (a) Urano	Total
Projeto de Vida	18	6	8	3	8	22	65
Sonhos	6	1	5	2	4	3	21
Percurso/ Meta/ Direção/ Caminho	10	4	3	2	6	1	26
Preparar para Vida/ Protagonismo	2	1	3	1	5	2	14
Sociedade melhor/ Consciência sustentável	4	3	3	1	1	3	15
Mercado de Trabalho	4	4	8	5	2	2	25
Socioemocional	2	1	4	1	2	7	17
Profissionalidade Docente/ Magistério	5	3	6	2	2	5	23
Lecionar/ Dar aula	7	3	5	3	2	7	27
Formação Docente/ Continuada	8	7	11	3	2	1	32
Formação Docente na Prática/ Específica	3	6	7	2	2	2	22
Troca de Experiências / Diálogos	2	2	4	3	3	2	16
Ensino Médio (Novo Ensino Médio)	4	1	12	4	3	2	26
Programa de Ensino Integral (PEI)	3	2	6	4	1	2	18
Itinerários formativos	3	4	2	3	3	2	17
Currículo	8	2	4	2	2	2	20

Integração curricular/ Projetos integradores	2	9	2	3	7	1	24
Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade	1	4	2	2	3	2	14
Vestibular/ ENEM	2	1	1	1	2	3	10
Ensino Profissionalizante	1	2	1	3	2	1	10
Desafios/ Problemas/ Falta de estrutura	8	3	6	3	3	4	27
Mudança curricular	1	3	1	4	2	1	12
Falta de professores/ Salário/ Excesso de trabalho	2	5	3	1	1	1	13
Gestão/ Direcionar/ Acompanhar	15	2	5	2	1	2	27
Pandemia/ Isolamento	2	2	4	2	3	2	15

Fonte: elaborado pelo autor

Durante o trabalho de análise, ao passar de uma para outra narrativa, percebemos que o objeto de estudo PV relacionado com os objetivos dessa pesquisa, sendo este o principal critério para categorização, projetaram temas que se mostraram relevantes ao fenômeno pesquisado como acompanhamos na fase de pré-análise.

A partir da técnica de análise do conteúdo, a inferência desses dados, conforme indica Bardin (1977, p.133), “apoiou-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor.” Posto isso, ficou mais evidente e claro a ausência de tendenciar a possíveis categorias esperadas pelo pesquisador, já que as relações entre pesquisador e narrador, ficaram atentas as vivências e experiências durante todo o tempo da entrevista, sem desconsiderar o contexto e todos os dados coletados na pesquisa.

Conforme também orienta Szymanski (2008, p. 81), esse “movimento de análise foi: a partir da explicitação dos significados, elaborar as categorias. Estas foram agrupadas aos temas referidos. Para discutir os temas, voltou-se às categorias, e, na redação final, foram utilizados trechos dos depoimentos para dar suporte às interpretações.”

Agora iremos verificar como foi conduzido esse processo hermenêutico das narrativas docentes, sempre atento aos objetivos dessa pesquisa e das unidades de significação levantadas, no que diz respeito à formação docente direcionada ao encontro

com todos os atores no cenário educativo (PE). Iniciamos com a narrativa da professora Urano que destaca:

“...nós temos formações, sobre o projeto de vida, mesmo assim, não é algo, por exemplo, que a gente aprendeu na faculdade. Eu não sei se hoje em dia é na faculdade, é fala-se sobre isso.ao se tratar dos professores, é que às vezes eles não entendem o projeto de vida. Depois que a gente já é adulto, ter um projeto de vida? A gente não sabe se a gente tem, a gente fica meio assim, acha que não tem? Por conta disso, nós mesmos temos dificuldade com ele, quem dirá ao falar de projeto de vida.” (professora Urano).

Muitos docentes ainda não sabem bem do que se trata o PV, como menciona a professora Lua “Então de início o professor não sabe para que preparar o aluno. [Preparar para vida? O que é preparar para vida?]”

Nesse mesmo sentido, a professora Sol enfatiza que:

“fica complicado para pessoa que está saindo da faculdade, da universidade para ir formar os adolescentes. Mas, nem quem está universidade está sabendo disso. A formação docente está sendo na hora. (professora Sol).

Essa percepção dos docentes deixa claro que ainda é muito incipiente a abordagem do PV como processo educativo e se mostra urgente a sua inserção de forma mais abrangente. Essas Políticas Educacionais inovadoras ainda não estão sendo estudadas / não trabalhadas na formação docente inicial e permanente.

A Integração de Saberes (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade) deveria ser mais valorizada no âmbito educacional. De acordo com a professora Urano:

“Eu valorizo muito, todo e qualquer projeto de vida deles. E eu fico muito triste, com a dificuldade que algumas pessoas, para entender isso e desvalorizar e às vezes acaba até desanimando as crianças, nesse sentido. E aí o penso que o ideal é valorizar o projeto de vida de todos eles e trabalhar o socioemocional e aí sim ajudar no desenvolvimento de uma sociedade melhor.” (professora Urano)

Para que o PV seja o eixo estrutural do currículo é necessário estar presente na formação docente. A professora Netuno assinala que:

“Pensando na resignificação do novo Ensino Médio, vejo que a necessidade de formação entre os profissionais e a comunidade em si é imprescindível para o bom desenvolvimento dessas ações. Então, tem que, desde a base, ensinar

para que todos compreendam que é importante ter essa formação conjunta e sempre pensando no projeto de vida dos estudantes.” (professora Netuno).

O aprimoramento na formação docente é urgente como indica a professora Lua “eu indicaria aprimoramento da formação docente tendo em vista o projeto de vida e currículo, que houvesse formação em serviço, que o PV como espinha dorsal, tivesse mais importância no currículo”.

Mediante a todo esse processo de análise, sabemos o quanto é complexo e desafiador estabelecermos categorias após as inferências das narrativas, como assinala Nóvoa:

“Essa diversidade dificulta a categorização dos estudos centrados nas histórias de vida dos professores. Cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações de investigação, de ação e formação. É muito difícil separar analiticamente as distintas abordagens auto (biográficas), na medida que elas se caracterizam justamente por um esforço de globalização e integração de diversas perspectivas.” (NÓVOA, 1995, p. 20)”

Porém, observada a rigorosa análise das unidades de significação, seguindo as indicações de Bardin (1977, p.147-148): “exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade”, emergiram as seguintes categorias e eixos-temáticos, conforme observado no quadro 10 abaixo:

Quadro 10: Categorias e eixos-temáticos a partir das unidades de significação das narrativas docentes

Currículo e Projeto de Vida	Formação Docente e Projeto de Vida	Pedagogia do Encontro e Projeto de Vida
EIXOS TEMÁTICOS		
Novo Ensino Médio	Interdisciplinaridade	Acolhida
PEIs	Troca de Experiências	Integração
Projeto de Vida – Eixo Estrutural do Currículo	Registro de Memórias	Socialização

Fonte: elaborado pelo autor

A fase de estabelecimento de categorias é fundamental para garantir que a análise de conteúdo seja conduzida de maneira estruturada e que os resultados sejam confiáveis e significativos. Mesmo ciente da complexidade que compõe o contexto dos sujeitos narrativos, Nóvoa (1995) orienta que “é preciso assumir as perplexidades das abordagens auto (biográficas), não incentivando uma atitude defensiva que as fecharia no interior de fronteiras disciplinares.” Desta maneira, a confiabilidade dos resultados emergidos das

interpretações das narrativas, tendo considerados esses pressupostos, ofereceram expressões das experiências dos docentes como dados concretos possibilitando essas categorizações.

5 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

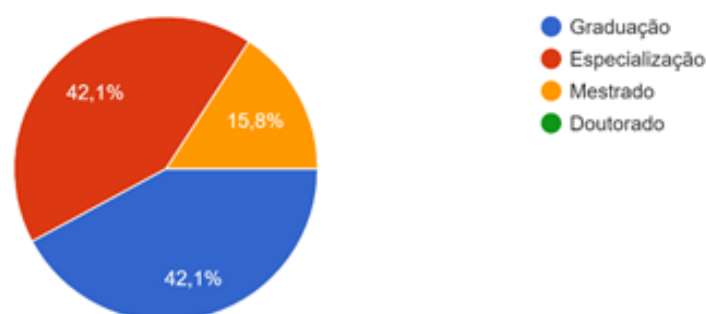
Depois de percorrido todo esse itinerário, finalmente chegamos à fase de interpretação do questionário semiestruturado e das entrevistas narrativas. A partir daquilo que analisamos e aprofundamos no tratamento de dados da presente pesquisa, despertaram alguns elementos novos, que esperamos que sejam de grande utilidade para formação docente. Apesar disso, constatamos que a complexidade e abrangência do estudo, deixaram alguns problemas abertos e que certamente direcionarão para futuras pesquisas.

5.1. O questionário semiestruturado dos sujeitos narrativos e suas indicações

A elaboração do questionário teve como objetivo entender a realidade e as características dos sujeitos narrativos. Como mencionado anteriormente, no capítulo 4, a primeira fase da pesquisa de campo foi realizada com 19 professores. Não foi um procedimento fácil, porque a aplicação do questionário corre o risco de ser muito superficial e genérico, porém utilizamos a sensibilidade orientada por Carl Rogers, procuramos interpretar as respostas através de uma compreensão empática, a aceitação do outro e a autenticidade (Rogers, 2009).

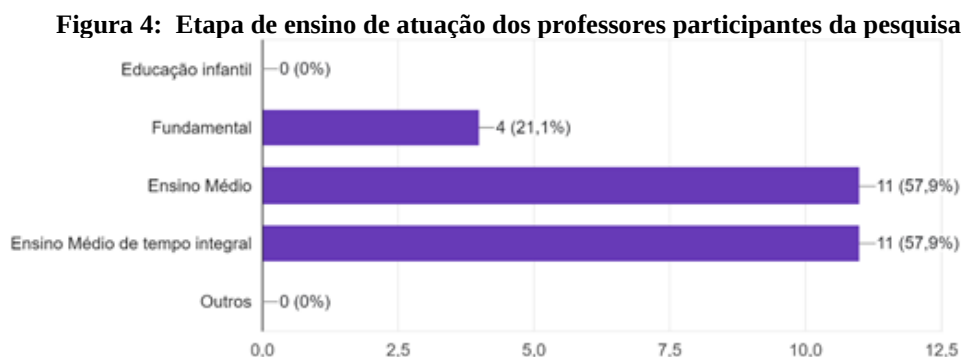
Quando questionados sobre a formação acadêmica, 8 (42,1%) possuem graduação; 8 (42,1%) possuem especialização e 3 (15,8%) tem a titulação de mestrado (figura 3).

Figura 3 – Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Gráficos do Google Forms, elaborado pelo autor

Quanto à área de atuação, 4 (21,1%) atuam no ensino fundamental; 11 (57,9%) no ensino médio e 11 (57,9%) no ensino médio de tempo integral (figura 4):

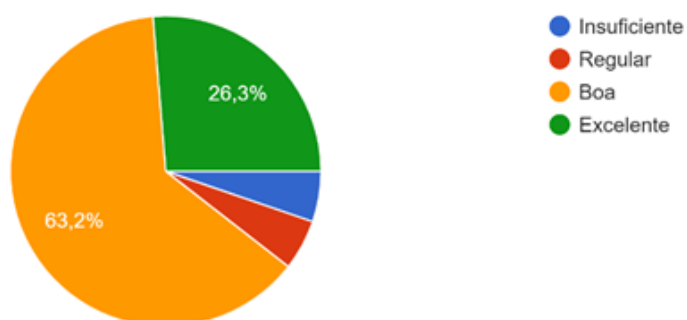


Fonte: Gráficos do Google Forms, elaborado pelo autor

Em relação ao tempo que atuam nessa área, a maioria já leciona há mais de 10 anos, chegando a 32 anos em um caso. No que diz respeito aos componentes curriculares que lecionam no EMTI, os professores mencionaram: matemática, química, inglês, história, educação física, português, filosofia, sociologia, geografia, tecnologia e inovação, itinerários formativos, orientação de estudo e apenas um mencionou projeto de vida.

Ao serem questionados como avaliam sua formação inicial, 12 (63,2%) acham que foi boa; 4 (23,3%) excelente; 2 (6,5%) insuficiente e 1 (4%) regular (figura 5):

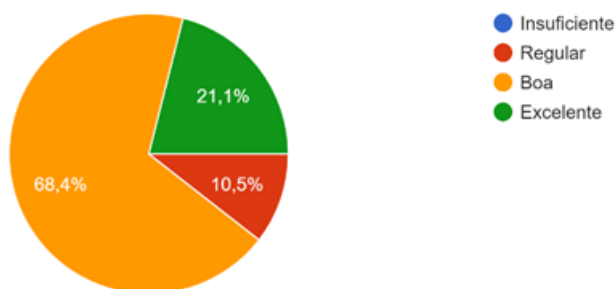
Figura 5: Avaliação da formação inicial (graduação) na percepção dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Gráficos do Google Forms, elaborado pelo autor

Quando questionados sobre como avaliam sua formação continuada para exercer o magistério no EMTI, 13 (68,4%) avaliam como sendo boa; 4 (21,1%) excelente e 2 (10,5%) como regular (figura 6):

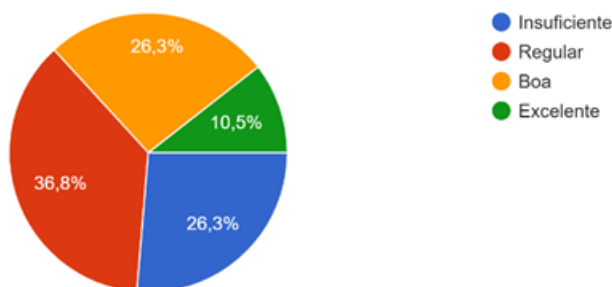
Figura 6: Avaliação da formação continuada para o exercício do magistério no ensino médio de tempo integral na percepção dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Gráficos do Google Forms, elaborado pelo autor

Ao serem perguntados sobre como foi sua formação na implementação do NEM, 5 (26,3%) afirmaram que foi boa, 7 (36,8%) que foi regular e 5 (26,3%) que foi insuficiente. Apenas 2 (10,5%) afirmaram que foi excelente (figura 7):

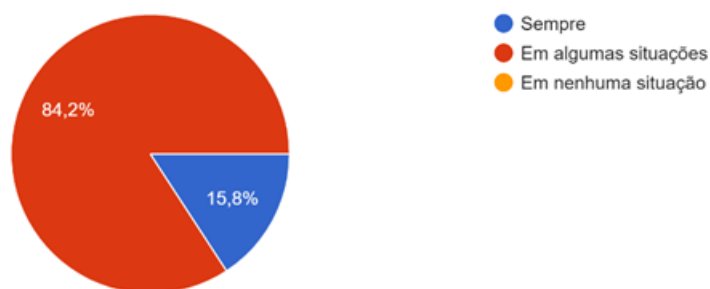
Figura 7: Avaliação da formação recebida pela secretaria de educação do estado, na implementação do Novo Ensino Médio, na percepção dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Gráficos do Google Forms, elaborado pelo autor

Quando questionados se conseguem correlacionar sua área de conhecimento com os itinerários formativos, 16 (84,2%) afirmaram que em algumas situações e 3 (15,8%) afirmaram que sempre (figura 8):

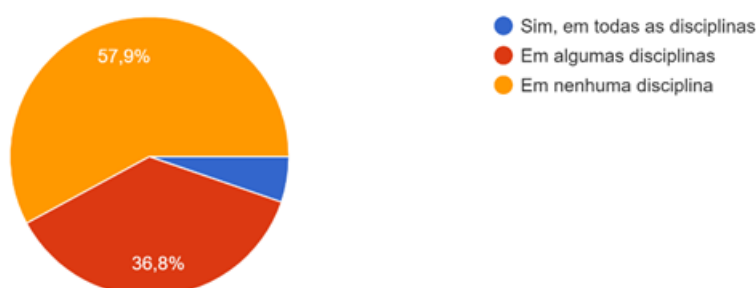
Figura 8: Possibilidade de correlacionar a área de conhecimento com os itinerários formativos, na percepção dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Gráficos do Google Forms, elaborado pelo autor

Os professores foram questionados também se na sua formação inicial foram abordados caminhos pedagógicos entre as áreas de conhecimento e o PV e 11 (57,9%) afirmaram que em nenhuma disciplina 7 (36,8%) em algumas disciplinas e apenas 1 (5,3%) afirmaram que em todas as disciplinas (figura 9):

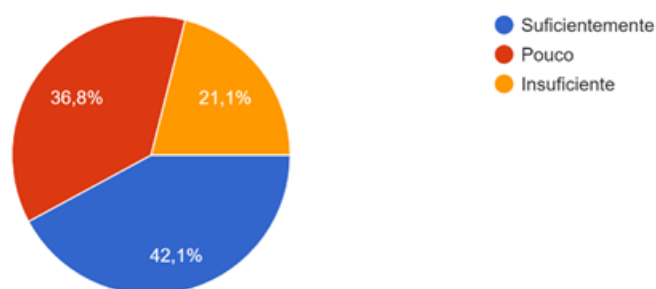
Figura 9: Abordagem de caminhos pedagógicos entre áreas de conhecimentos e projeto de vida, na percepção dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Gráficos do Google Forms, elaborado pelo autor

Com relação à maneira que foi abordado o PV e currículo, 8 (42,1%) responderam que foi suficiente, 5 (26,8%) afirmaram que foi pouco e 6 (21,1%) que foi insuficiente (figura 10):

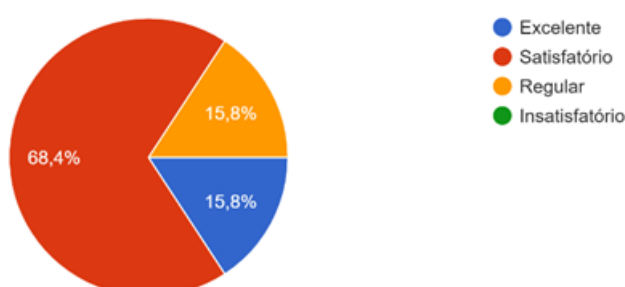
Figura 10: Índice de satisfação sobre a maneira como foi abordado o componente curricular Projeto de Vida em relação ao currículo, na percepção dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Gráficos do Google Forms, elaborado pelo autor

No que diz respeito à avaliação do papel de educador na construção do PV dos alunos, 13 (68,4%) dos professores afirmaram que foi satisfatório, 3 (15,8%) que foi regular e 3 (15,8%) que foi excelente (figura 11):

Figura 11: Avaliação do papel de educador na construção do Projeto de Vida dos alunos, na percepção dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Gráficos do Google Forms, elaborado pelo autor

Ao serem questionados se gostariam de contribuir na segunda etapa da pesquisa de campo com a pesquisa narrativa, 14 (73,7%) afirmaram que sim e 5 (26,3%) demonstraram falta de interesse em participar.

Essa primeira fase da pesquisa demonstrou que ainda há muito a ser feito, embora boa parte das respostas tenha sido positiva, ainda há um percentual considerável de profissionais que se mostram desmotivados e reticentes sobre essa questão. A falta de interesse de boa parte dos profissionais, inclusive em fazer parte da 2ª fase da pesquisa, ilustrou uma desmotivação por parte deles nesse sentido.

5.2 As categorias e suas interpretações

As categorias classificadas foram nomeadas de acordo com as hipóteses levantadas na fase de exploração do material. A partir das falas dos sujeitos narrativos, procuramos explicitar em forma de itens (Szymanski, 2008), considerando apontamentos de ressignificar a formação docente através de suas narrativas como instrumento de formação, tendo como eixo curricular o projeto de vida para consolidar uma PE.

5.2.1 Categoria Currículo e Projeto de Vida

A análise da **Categoria Currículo e Projeto de Vida** fundamentou-se nas discussões referentes a implementação do NEM, discutidas no capítulo 1, com os desafios na adaptação curricular nas Escolas pesquisadas, tendo como eixo curricular o PV nas experiências das narrativas dos docentes das PEIs. Sobre isso, a professora Vênus menciona que:

“à implementação do Novo Ensino Médio, eu acho extremamente desafiador, porque nós professores fomos pegos de surpresa tanto quanto os alunos. Nós soubemos que teríamos o Novo Ensino Médio, novas disciplinas, novos componentes, novos itinerários, e tivemos que nos preparar para tudo isso sem ter uma formação realmente específica para tudo, como deveríamos fazer. Eu, por exemplo, peguei o material, assim como meus colegas, e tivemos que criar nossas aulas do nada. Nós tínhamos um material, mas nós não sabíamos muita coisa” (professora Vênus).

Ainda sobre essa questão, a professora Netuno deixa claro que:

“Com a implementação do Novo Ensino Médio, percebi que houve uma falha no planejamento das aulas de itinerário formativo, a escassez da quantidade de cursos que poderiam ser ofertados de acordo com as realidades de cada projeto de vida dos estudantes. Além disso, não houve formação adequada aos profissionais para que se tivessem a propriedade para ofertar, defender e preparar suas aulas.” (professora Netuno).

Além disso:

“Pensando na ressignificação do Novo Ensino Médio, vejo que a necessidade de formação entre os profissionais e a comunidade em si é imprescindível para o bom desenvolvimento dessas ações. Então, tem que, desde a base, ensinar

para que todos compreendam que é importante ter essa formação conjunta e sempre pensando no projeto de vida dos estudantes.” (professora Netuno)

Alguns aspectos negativos do NEM foram mencionados pela professora Urano

“Quanto ao novo ensino médio, não sou a favor, pois retirou diversas matérias necessárias para o vestibular - principalmente para o 3º ano, como biologia - colocando no seu lugar os itinerários formativos. Eles são divididos por áreas, mas não ajudam a prestarem como exemplo o ENEM. As apostilas do novo ensino médio, não são bem elaboradas, possuindo somente a edição piloto, que nunca mais foram atualizadas.” (professora Urano).

Como já mencionado anteriormente muitos docentes ainda não sabem bem do que se trata o PV.

“E se quem tá ensinando não sabe, imagina quem é o ser aprendente se vai conseguir conduzir seus caminhos de aprendizado pensando em seu projeto de vida. [naquilo que ele quer para si e em cada passo que ele tem que dar]” (professora Lua).

A questão emergente é se o PV é de fato o eixo integrador do currículo. Nesse sentido, a professora Lua pontua que:

“O projeto de vida seria de fato o eixo integrador do currículo se ele fosse prioridade. [para que seja prioridade, primeiro você tem que ter como prioridade o projeto de vida dentro da sociedade. [para o professor, teria que ser a função de professor um projeto de vida que fosse de ensinar e aprender constantemente. Mas, que tivesse a possibilidade para isso]” (professora Lua)

Já a professora Estrela destaca que:

“Quanto a questão de ser um eixo integrador, muitas vezes acaba acontecendo isso mesmo, por exemplo, quando ele escreve o projeto, dependendo do que ele coloca como projeto de vida, a gente consegue interagir ali com alguma outra ou algum outro componente ou disciplina. Mas, a gente agora é moderno chamar de componente a componente curricular, dessa forma a gente consegue sim fazer essa, essa interdisciplinaridade com o pessoal, essa integração” (professora Estrela).

Há também quem discorde de alguns pontos do PV:

“existem alguns pontos que eu discordo, um pouco com a maioria dos professores. Às vezes, eles, até me olham de uma forma estranha, porque eu admiro e eu valorizo todo e qualquer projeto de vida deles, independente do que seja. Quando a gente fala de projeto de vida dos alunos, as pessoas pensam

que eles precisam: “Aí quero ser engenheiro. Quero ser médico, quero ser dentista, já imaginam essas profissões assim que são mais valorizadas”. Mas, às vezes ele só quer ajudar a família, independente do que ele vai fazer naquele momento. O projeto de vida dele pode ser arrumar um emprego no mercado do bairro para ajudar a família. Isso é um projeto de vida, é um projeto de vida muito digno.” “Eu valorizo muito, todo e qualquer projeto de vida deles. E eu fico muito triste, com a dificuldade que algumas pessoas, para entender isso e desvalorizar e às vezes acaba até desanimando as crianças, nesse sentido. E aí o penso que o ideal é valorizar o projeto de vida de todos eles e trabalhar o socioemocional e aí sim ajudar no desenvolvimento de uma sociedade melhor.” “...porém, a gente precisa desenvolver também o socioemocional dos professores, porém nós também precisamos, principalmente, trabalhar o socioemocional dos profissionais da educação, dos professores, da gestão da pessoa que trabalha com a limpeza, da pessoa que fica no corredor do inspetor, ajudando-os a desenvolver também uma sociedade melhor. É preciso tocar o lado humano também, se colocando no lugar do outro.” (professora Urano).

Outro problema verificado é a defasagem do currículo, como ressalta a professora

Lua:

“teria que repensar o currículo de acordo com o século que estamos. O currículo apesar de dizerem que não, ele vem extremamente engessado. [essa construção de tijolinho por tijolinho (projeto de vida) ...ela não é feita só da base comum curricular. Ele também é feito daquilo que somos essencialmente enquanto pessoas, enquanto Planeta Terra, enquanto em questão de sustentabilidade...de até quando poderemos viver nesse planeta]” (professora Lua).

Nesse mesmo eixo temático, a professora Sol destaca que:

“a questão é difícil pra eu poder te falar isso, porque eu conheço o projeto de vida há três anos, quando eu entrei em 2019 na PEI e só existia na PEI. E o projeto de vida? Ele saiu do Instituto Ayrton Senna. Era um projeto deles que eles faziam nas escolas e aí isso saiu para fora, para as escolas de tempo integral” (professora Sol).

Um problema recorrente é a falta de docentes qualificados, visto que não estão tendo acesso à formação continuada. Esse cenário dificulta a implantação de novos processos educativos. Nesse sentido:

“boa parte dos itinerários que se implantou no ensino médio, nós não temos professor aqui, algumas situações ali, o professor tinha que ter outras formações para conseguir atender. Então, assim, o professor que está na rede, boa parte, não posso dizer todos, mas boa parte não tem formação para atender de pronto o novo ensino médio.” (professora Estrela).

De acordo com a professora Netuno, é necessário maior estímulo do projeto de vida dos estudantes:

“respeitando o entendimento às dimensões, sendo elas pessoal, acadêmica ou profissional, que são importantes para que se pensem em um bom desenvolvimento humano e pensem no futuro. É necessário que haja entendimento quanto a essas dimensões, pois a trajetória de vida depende do conhecer-se, visando suas opções dentro dos seus limites cognitivos e pessoais, buscando ter os pés no chão, minimizando as frustrações, mas tendo uma ideia dos desafios que se deve enfrentar em seus saberes e conquistas esperadas.” (professora Netuno).

Além disso:

“em conjunto com as abordagens durante as demais aulas, provavelmente acontece a integração entre elas, podendo assim provarmos uma evolução em relação aos projetos de vida dos estudantes. Ou seja, o profissional deve ter clareza durante as suas aulas que o aluno tem que ser estimulado aos seus sonhos.” (professora Netuno).

O PEI também tem sido um desafio a ser enfrentado, devido às dificuldades encontradas:

“Quanto as PEIs? Agora eu posso falar com mais propriedade, porque agora eu estou em uma. Quais seriam um dos entraves? Simplesmente pegar um modelo para as crianças, estudar o dia inteiro, mas em escolas com a mesma estrutura, ou melhor, com a mesma falta de estrutura, as escolas, a maioria não tem espaço, deram os espaços adequados e a questão de verba até o ano passado.” (professora Estrela).

Além disso:

“é muito desafiador porque muitos alunos não têm essa perspectiva do que eles vão ser lá na frente. Eles estão vivendo muito o presente. E mesmo aqueles que apresentam o sonho, porque a gente faz um varal dos sonhos, onde as crianças colocam o que eles querem e como eles pretendem chegar. Enfim, as crianças colocam lá. Mas mesmo com esse varal ainda difícil fazer esse desenho.” (professora Estrela).

Após a análise desta primeira categoria, foi possível perceber que os docentes estão descrentes com o rumo que os processos educativos estão caminhando. Como reforça Santos e Gontijo (2020), é necessário um aprimoramento maior das mudanças curriculares integrando políticas públicas educacionais e a formação permanente dos docentes nos contextos que exercem sua profissionalidade. Nesse contexto, podemos concluir que projeto de vida como eixo estruturante do currículo na formação docente não

se limita a teorias pedagógicas; ela se torna uma experiência vivencial e compartilhada. A troca de experiências entre educadores, a aplicação prática de metodologias inovadoras e a orientação na construção de projetos de vida conferem uma profundidade única ao processo formativo.

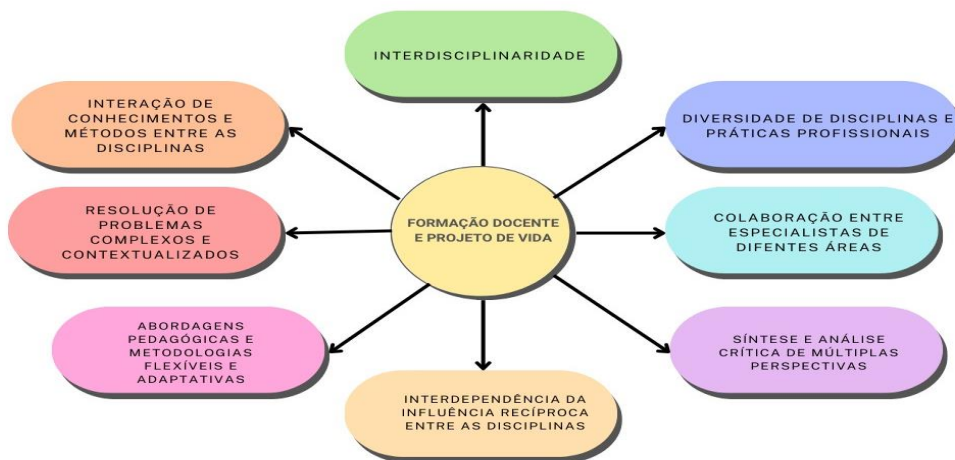
5.2.2 Categoria Formação Docente e Projeto de Vida

Na **categoria Formação Docente e Projeto de Vida**, podemos evidenciar a preocupação de uma abordagem interdisciplinar na formação inicial e permanente dos docentes como destacados nos eixos de análise dessa categoria. Sobre isso, os referenciais teóricos estudados nessa pesquisa, destacando principalmente (Garcia, 2009), (Gauthier, 2006), (Imbernón, 2009); (Josso, 2010), (Nóvoa, 2008), (Pineau, 2006), (Sacristán, 2006), como acompanhamos no capítulo 2, reforçam que essa integração de diferentes disciplinas acadêmicas e áreas de conhecimentos, que intencionam uma compreensão mais abrangente e profunda dos conceitos formação docente e projeto de vida, pode ser alcançado por meio da colaboração entre professores de diferentes áreas, no relato de suas experiências, na atitude reflexiva do projeto de vida, em que na partilha de suas memórias e diários narrativos, podem trabalhar juntos para criar currículos integrados e projetos de aprendizagem que transcendem as fronteiras tradicionais disciplinares (Ferraroti, 1988). Isso fica bem claro na narrativa da professora Sol:

“Química não é só química. Matemática não é só matemática. As coisas estão interligadas, inclusive de forma interdisciplinar e transdisciplinar.” (professora Sol).

As memórias e experiências docentes relatadas nas entrevistas narrativas e suas trocas entre os vários sujeitos do espaço educativo, se apresentaram como um caminho epistemológico de interação dos saberes desmistificando a teoria da prática, oferecendo ao professor a identidade de “sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo” (Feldmann, 2009, p. 72). A figura abaixo esboça o delineamento que estamos traçando na reflexão sobre essa categoria:

Figura 12: Formação Docente e Projeto de Vida – esquema interdisciplinar



Fonte: Elaborado pelo autor

Na perspectiva da formação docente, essa relação de saberes tem como base o movimento interdisciplinar, como observamos na figura acima, que incentiva a aplicação prática do conhecimento em contextos do mundo real, ou seja, a interação de teoria e prática, permitindo que os educadores superem o modelo disciplinar e vejam as conexões entre diferentes áreas do conhecimento e desenvolvam no contexto diversificado em que atuam, habilidades de resolução de problemas complexos. Sobre isso, Tardif (2014, p. 263), comenta que “Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos”.

Reforçando esse argumento, os dois relatos a seguir, da professora Estrela, evidenciam o quanto é fundamental a formação docente na perspectiva interdisciplinar através do impulso do projeto de vida em transitar por várias áreas de conhecimentos:

“...me formei em 1996, em um projeto do governo que se chamava CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Nesse projeto nós estudávamos o dia inteiro, como se fossem as atuais PEIs, mas totalmente voltada ao magistério. A partir de 1999, quando eu me formei, eu cheguei a trabalhar um ano, na rede estadual, na época eu trabalhei com quarta série de aulas de reforço porque ainda era da rede estadual. Porém, desses sonhos e metas eu fiquei um pouco parada, trabalhei numa instituição financeira de 1999 até 2013, mas sempre com a ideia de ter um sonho de lecionar [...] Dentro do meu percurso, no itinerário formativo eu iniciei como professora de história, mas acabei fazendo novamente a pedagogia, além de Geografia, Ciências sociais e até metade desse ano estava no Mestrado. Entrei no mestrado na USP falando

sobre as bonecas Abayomi. Porém, eu tive alguns problemas, não vou concluir o mestrado pelo menos este ano. [...] Também eu fiz pós-graduação em Gestão Ambiental. Eu gosto de diversas áreas e história é o amor principal. Mas eu sempre estou tateando outras áreas que eu acho superinteressante. Eu fazer gestão ambiental, até mesmo porque acho que é algo que precisa ser trabalhado também em história para que as pessoas entendam que a ação do ser humano na natureza e por que o negócio está ruim.” (professora Estrela)

“Mas, quanto o meu projeto pessoal de educador, eu estou fazendo e o Estado oferece muitos cursos, então a gente acaba se inscrevendo. Inclusive estou fazendo nesse momento um curso que eles ofereceram. É questão de liderança, mas dentre outros cursos dos mecanismos da escola, eu sempre procuro me atualizar e principalmente, fazer uma formação em que eu consiga reverter isso para o aluno.” (professora Estrela).

Essa prática descrita nos dois trechos narrativos da professora Estrela, além de estimular o aprendizado colaborativo, a interação das áreas de conhecimentos, preconiza o impulso da autoformação de professores (Josso, 2010). Trata-se de um método essencial para promover uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e fortalecer as habilidades de ensino. Esse trânsito pelas áreas de conhecimentos, proporciona aos professores e de igual maneira aos futuros educadores oportunidades de compartilhar experiências, discutir desafios comuns e explorar abordagens inovadoras. Isso ajuda a desenvolver a consciência da autoformação e aprimorar a capacidade de adaptação às necessidades dos alunos. Além disso, o aprendizado colaborativo entre os professores também pode promover a criação de redes profissionais e o desenvolvimento de uma comunidade de prática que oferece suporte e feedback contínuo.

Outro subsídio valioso proporcionado pelas narrativas de histórias de vida são os registros de memórias de professores, seja na formação inicial, nos estágios supervisionados e no rico itinerário da formação permanente (Nóvoa, 1995). Ao documentar suas experiências e reflexões, os professores podem compartilhar conhecimentos, saberes aprendidos e desafios superados com as gerações futuras. Essas memórias podem servir como recursos inspiradores para educadores em formação e ajudar a moldar o desenvolvimento contínuo da prática pedagógica. Além disso, a preservação das memórias de professores contribui para a compreensão mais ampla da importância do trabalho docente na sociedade. A narrativa da professora Urano, emoldura a experiência descrita:

“E fui fazer ciências biológicas! [risadas] Assim, a ideia não era dar aula, não era ser professora, não era utilizar da minha licenciatura, depois que eu me formei em ciências biológicas. Por conta desse pensamento, fiz uma pós em gestão ambiental, que aí eu achava que eu ia para a área ambiental, que era uma

área que estava crescendo muito na época. Até hoje ainda está, né...[...] Quando eu terminei a minha pós em gestão, como eu já tinha trabalhado com educação não formal, em um museu, participei de um programa que chama aprimoramento profissional no Instituto Butantan, como bolsista e aí eu fiz uma especialização em museologia. Adorava atender as escolas, mas não via o resultado, somente o encantamento das crianças. E foi isso que me encantou em lecionar. Então, a bolsa do Butantan acabou e eu precisava de algum “ganha pão”, foi então a primeira vez que fui para a atribuição de aulas. Eu tinha 25 anos, passei no concurso público para professor e desde então, não sai mais da área de educação. [...]com meu curso, eu gostaria de ajudar as pessoas, pensava que isso seria na área da pesquisa, descobrindo uma coisa assim muito importante, ou algum remédio, desenvolvendo alguma coisa que fosse ajudar as pessoas mais, na parte fisiológica mesmo, da biologia na área da saúde. Porém, agora já bastante experiente em lecionar, na área da educação, vejo que essa missão de ajudar as pessoas se concretiza, mas de outra forma. Ajudar dentro da escola, não, só passando conteúdo e aprendendo com eles, mas também ouvindo eles ajudando. Por conta disso, sei que hoje é a minha missão, ajudar as pessoas, mas dentro da escola.” (professora Urano).

As experiências e memórias coletadas das narrativas docentes possibilitaram entender que, um modelo de formação interdisciplinar docente reverbera a importância de capacitar os professores com habilidades e conhecimentos que vão além dos limites de uma única disciplina. Esse modelo pode incluir estratégias como workshops colaborativos, projetos de pesquisa conjuntos, aprendizado baseado em problemas e programas de mentoria entre professores de diferentes áreas. O objetivo é promover uma compreensão holística do ensino, incentivando a colaboração e o intercâmbio de ideias entre os educadores de diversas especialidades.

Certamente, como apresenta Silva (2019) as narrativas das memórias e histórias de vidas partilhadas, registradas são uma possibilidade formativa de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que apresentam a interdisciplinaridade como uma ferramenta pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino na perspectiva da utilização do projeto de vida. Essa metodologia interdisciplinar, no seu pleno exercício, favorece a prática pedagógica entre aluno, escola e sociedade a entender o sentido de ser-no-mundo, como apresenta Fazenda (2001, p. 69-70):

A metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na elaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte de pesquisar – não objetivando apenas uma valorização tecnoprodutiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo.

Nesse sentido, podemos reforçar que, o estágio supervisionado com o registro de memórias, as trocas de experiências das narrativas de história de vida com o foco na interdisciplinaridade, permite que os futuros educadores adquiram experiência prática em um ambiente de aprendizado colaborativo e integrado. Isso os expõe a abordagens pedagógicas variadas e os incentiva a desenvolver habilidades de colaboração e resolução de problemas em equipe como um método de formação permanente.

5.2.3 Categoria Pedagogia do Encontro e Projeto de Vida

A **Categoria Pedagogia do Encontro e Projeto de Vida** desenha a elaboração e estruturação de um PV como PE, a partir da coleta de informações das entrevistas narrativas. Podemos evidenciar, nas narrativas das professoras entrevistadas e na abordagem do método autobiográfico dos autores: (Bragança, 2012), (Bueno, 2006), (Josso, 2010), (Ferraroti, 1988), (Machado, 2000), (Moran, 2023), (Nóvoa, 1988), (Périsset, 2012), (Pineau, 2006), (Souza, 2003), (Streck, 2010), que tanto o educador em formação quanto o professor no seu processo formativo permanente, devem ter bem presente a compreensão das experiências de todos os atores do cenário educativo, tendo sempre como referência o encontro com a realidade complexa e suas derivações, ou seja, motivações, realização pessoal, sonhos, criminalidade, desemprego, dificuldade econômica, inconstâncias de objetivos, virtualidade, transformações sociais, sendo um novo espaço de formação que supera o modelo tradicional como uma PE.

Como abordamos no capítulo 2, denominamos PE um caminho epistemológico que preconiza o PV como eixo curricular integrador entre as áreas de conhecimento, prática docente e realidade. Conforme acompanharemos na discussão dessa categoria, este método pedagógico atento as indicações de (Silva, 2019), pressupõe um viés interdisciplinar que sugere três etapas simultâneas exemplificados nos seguintes eixos: acolhimento, integração e socialização.

O acolhimento é o momento de despertar no educador em formação o desejo de conhecer os espaços educativos, as pessoas que ali estão presentes, em que o discente é instigado a expressar seus sonhos e ideais que evidenciarão seu futuro PV. Nesse acolhimento é evidente que depararemos com formandos comprometidos no objetivo central da prática pedagógica para ser educador, mas também, outros meramente técnicos,

ou seja, estão ali por opção mais fácil de recolocação no mercado de trabalho e pressionados principalmente por questões financeiras e econômicas.

Nas entrevistas narrativas dos professores, podemos destacar essas experiências nas motivações que os levaram ao magistério:

“A minha decisão de optar pelo magistério, a princípio, ela aconteceu de uma maneira não espontânea, quase que é obrigatória. Por quê? Eu precisava entrar pro mercado de trabalho e imaginava o que eu poderia fazer era um curso técnico que fosse gratuito e que pudesse me dar a possibilidade de um emprego. Então, no primeiro momento eu não tinha nem sonhos, nem metas estabelecidas.” (professora Lua)

“Eu optei pela carreira do magistério quando eu era criança. A primeira profissão que a gente tem contato efetivamente é com o professor, seja desde o maternal ou desde o jardim. Enfim, o primeiro contato que eu tive foi com uma escola, foi com o professor e até então não me via, [risos] não via como uma profissão, via como algo para fazer quando crescer e isso...era como ser: como mãe ou ser como pai. Mas eu não tinha a ideia de profissão. Mas o que você quer ser quando crescer? Quero ser como a minha professora. Quero ser professora. Então, desde criança e fiz, tive alguns outros trabalhos antes disso. Tentei ir para outros caminhos, mas não era...o meu caminho era sala de aula mesmo, e tinha como ideal ajudar e repassar conhecimento de forma mais acessível, não tão conteudista.” (professora Sol)

“Sobre como eu decidi ser professora, eu não tinha a ideia, não era a minha intenção, mas durante a graduação eu trabalhei em laboratório e vi que não era uma coisa que eu gostaria de fazer. E aí surgiu um concurso público na época, eu estava no terceiro ano, fiz o concurso, passei e assim que eu finalizei a faculdade eu já comecei a dar aula, mas foi bem diferente daquilo que eu havia aprendido na graduação, muitos desafios surgiram e a minha intenção inicial era trabalhar com formação de professores e trabalhar também em faculdade, mas não consegui essa colocação.” (professora Vênus)

“Aos meus 16 anos de idade, prestei a prova do ITA, Instituto Tecnológico da Aeronáutica, por simpatizar muito com essa carreira militar. A minha decisão em optar pelo magistério foi após um estudo que eu fiz na época sobre as opções de cursos que estavam em alta no ano de 91 e 92. Foi então que me interessei pelo curso de matemática, pois tinha ênfase em processamento de dados, tendo como inspiração um professor de matemática com o nome de Massal, pois ele sempre direcionava as suas aulas de acordo com o projeto de vida dos alunos.” (professora Netuno)

“...a minha primeira opção, sempre foi fazer artes plásticas, mas quando chegou, na fase de prestar vestibular, eu contei a minha escolha para a minha mãe e aí ela fez de tudo para que eu não prestasse artes plásticas. Minha mãe tentou me convencer argumentando, que olha só que ironia do destino, se eu fizesse artes plásticas, eu ia ser professora. E que primeiro era para eu fazer uma coisa pra eu ganhar dinheiro e que depois era para depois eu fazer uma coisa que eu gostasse, assim, um hobby. A minha mãe nunca teve muita informação, não a julgo nunca. Porém, nunca voltei a falar com ela sobre isso, mas essa foi a justificativa. Eu acatei, gostava muito de biologia também.” (professora Urano)

Constatado esse fenômeno, norteado de motivações como observamos nos relatos das professoras entrevistadas, a etapa de acolhimento deve atentar-se ao estágio de afastamento ou aproximação de motivações que os educadores em formação têm ao ingressarem no processo formativo. Para isso, como salienta (Silva, 2019) existem alguns instrumentais:

- ✓ Contato pessoal e sistemático – estimular os próprios professores veteranos (no itinerário do estágio supervisionado) a criar esse espaço de acolhimento, apresentando a escola e sua infraestrutura, a proposta pedagógica e relação do ambiente educativo com o projeto de vida e sociedade;
- ✓ Os pequenos grupos de troca entre os pares – mostrar que o educador em sua formação inicial e permanente poderá escolher, conforme suas habilidades e seu projeto de vida, grupos que subsidiem recursos pedagógicos para o desenvolvimento de futuras competências a serem aplicadas no ambiente escolar e na elaboração do PV;
- ✓ Encontros entre grupos – a exposição das diversas experiências, memórias e histórias de vida será uma expressão da composição estrutural dos saberes na formação que podem ser integradas ao PV de cada educador. Será um mapa enriquecedor de aprendizagens, que na etapa seguinte – a integração – apresentará os diversos caminhos pelas áreas de conhecimento na elaboração do PV.

A integração é uma etapa de fortalecimento para que os alunos perseverem em estabelecer estratégias para o seu PV. Verificamos que isso esteve presente no relato da professora Sol: “Tentei ir para outros caminhos, mas não era...o meu caminho era sala de aula mesmo e tinha como ideal ajudar e repassar conhecimento de forma mais acessível, não tão conteudista.” Trata-se de um desenho como um mapa que vai sendo preenchido com as áreas do conhecimento interagindo teoria e prática. É uma etapa que o PV adquire sentido acadêmico e o professor em formação consegue perceber a relação interdisciplinar que configura e norteia seu PV com suas diversas motivações (Streck, 2001).

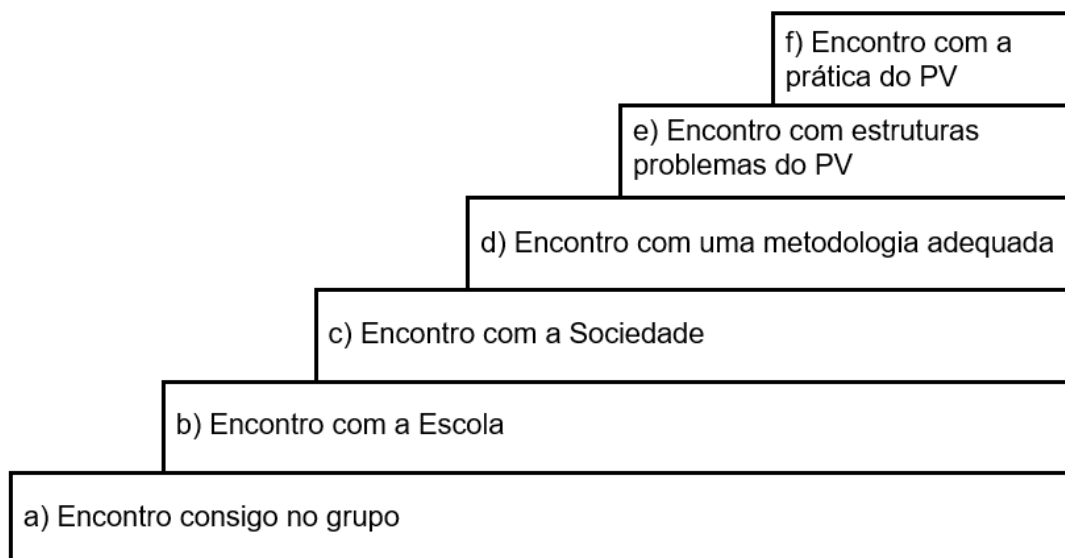
A socialização conforme expressa (Silva, 2019) é a adequação do projeto de vida na sociedade, seja na integração de outros saberes fora do conteúdo curricular prescrito e a constatação das contribuições que poderão desempenhar na transformação da realidade. É o momento da síntese de conhecimento e vida, ou seja, a relação entre acolhida,

integração e socialização. Vejamos que as três etapas se desenvolvem simultaneamente estabelecendo um encontro com o PV como afirma Machado:

Tal enraizamento na construção dos significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam, na trama de relações em que a realidade é tecida; em outras palavras, trata-se de uma contextualização. (Machado, 2000, p. 145).

Após a realização desse processo de encontro: vida, currículo e realidade, que se entende no deslocamento do foco das atenções dos conteúdos disciplinares para os projetos das pessoas (Machado, 2000), o que denominamos PE, se conduz de maneira precisa e sistemática à elaboração do PV do educador em formação. Podemos definir dessa maneira:

Figura 13: – Pedagogia do Encontro – “degraus” percorridos pelo sujeito na elaboração do seu projeto de vida



Fonte: Elaborado pelo autor

Cada degrau descreve a direção a ser alcançada em curto, médio e a longo prazo para realização do Projeto de Vida. (PV) A PE inicia com a palavra encontro em cada degrau como ilustrado acima, pois o educador em formação encontra o sentido de seu PV conforme vai integrando os conceitos e vivências nesse itinerário pedagógico progressivo. Podemos explicitar e ilustrar da seguinte maneira:

Figura 14: – Etapas de Integração da Pedagogia do Encontro na elaboração do Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pelo autor

a) Encontro consigo no Grupo

Esse encontro reforça o caráter de independência e autonomia do professor em formação em relação à sala de aula e os demais grupos sociais. Ele não é o grupo, mas alguém que contribui para o fortalecimento do grupo (Josso, 2007). Isso podemos constatar na narrativa da professora Netuno:

“No ano de 1996, após uma oportunidade de apresentar uma aula. Em uma das escolas próximas à faculdade, fazendo parte aí de uma aula de didática, o meu professor me fez um elogio diante de todos, porque eu era muito tímida, né? E não conversava muito, então não era muito vista, né? Como uma profissional que conseguisse aí atuar no campo da educação, explanando as minhas ideias ou explicando uma aula diante de 40 pessoas. E nessa aula eu fui muito elogiada pelo meu professor. Ele disse que não parecia eu dando aula. É como se eu tivesse me transformado em uma outra pessoa.” (professora Netuno).

Nesse primeiro encontro, trabalha-se com o currículo, a autoestima, valorização de competências e acolhida de todos como projeto de inserção, inclusão e diversidade.

Uma das críticas feitas habitualmente ao currículo orientado para o desenvolvimento de competências consiste em acusá-lo de dar as costas aos conhecimentos e, portanto, à cultura. Salientamos, primeiramente, que reduzir a cultura a conhecimentos é uma visão indefensável do ponto de vista antropológico. O ser humano está, antes de tudo, na ação e, na maioria das vezes, o seu pensamento e a sua cultura se inserem numa relação pragmática com o mundo. As competências fazem parte da cultura. (Perrenoud, 2018, p. 61)

Poderíamos destacar nesse primeiro encontro, os seguintes elementos de aprendizagens:

- ✓ Espaço de partilhas das histórias de vida integradas as áreas de conhecimentos;
- ✓ Espaço de fortalecimento e crescimento pessoal;
- ✓ Espaço do despertar de si para o grupo;
- ✓ Espaço de preservação da vida (corresponsabilidade, cuidado com o outro, cidadania);
- ✓ Espaço de descoberta dos conhecimentos como instrumentos/amigos do PV

b) Encontro com a Escola

Este encontro requer a conscientização do sentido de pertença à instituição educativa e é parte inerente ao seu PV. Nesse ambiente de acolhida inicial pode-se desenvolver relações de aprendizagens com os outros formandos e, acima de tudo, constituir valores essenciais (partilha, cooperação, respeito, solidariedade) para o trabalho em equipe (Pineau, 2006). Sobre isso, a professora Estrela aponta:

“...o que eu falo que a gente precisa de coordenadores preparados até mesmo para orientar o grupo de docentes, é fazer esse intercâmbio, porque chega um momento que os professores estão tão concentrados ali, no que ele tem para fazer que se não tiver uma coordenação bacana, ele não consegue olhar para o lado. Ele não consegue perceber que nosso colega está falando a mesma coisa que eu. Acho que a gente está falando em componentes diferentes. Então, para fazer essa ligação, precisa mesmo de uma coordenação pedagógica atenta e preparada.” (professora Estrela).

A formação docente compreende-se como um grande espaço de afetividade e de troca entre os pares. Isso corrobora a desenvolver um quadro de referência para o projeto de vida que se está construindo, respaldando numa ressignificação do seu processo formativo (Perissé, 2012). Quando percebem esse núcleo de apoio, na medida que

mantém contato com outros alunos, professores, funcionários, entornos da escola e os diversos saberes distribuídos nas variadas experiências pedagógicas, descobrem uma dimensão agradável da Escola: uma comunidade de pessoas que atingem um consenso – consolidar o bem comum.

A partir desses primeiros passos esse encontro desenvolverá iniciativas pedagógicas que integram as seguintes vivências:

- ✓ Confiança na interação aluno, professor e Escola;
- ✓ Superação de (pré)conceitos a partir de intervenções positivas diante aos problemas que se fala, ouve e constata no processo formativo;
- ✓ Despertar atitudes inovadoras – criar espaços alternativos de aprendizagens;
- ✓ Harmonização e equilíbrio entre o ideal pedagógico e a realidade/ PV e prática no mundo;

c) Encontro com a Sociedade

Nesse terceiro encontro, o educador em formação compreende que faz parte de um grupo em um contexto de uma comunidade educativa. O espaço formativo e a escola permitem ao jovem a integrar-se nos vários âmbitos de seu projeto de vida: a consciência da importância de trabalho em equipe, maior conhecimento de si, capacidade de se relacionar com os outros e alcance de um conhecimento mais personalizado (Josso, 2007). Isso permite ao formando sintonizar-se com a teoria e prática: a realidade acadêmica, com os entornos da escola dimensiona que o fazer pedagógico está muito além da sala de aula. Trata-se de um PV que encontra na sociedade sua expressão. Sobre isso, Machado (2000, p. 42) constata que:

Naturalmente, não basta alimentar-se de projetos individuais: carecemos de projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-as na construção do significado de algo maior. Tanto quanto da satisfação das necessidades básicas em sentido biológico ou econômico, necessitamos participar de projetos mais abrangentes, que transcendam os nossos limites pessoais e impregnem nossas ações, nossos sonhos, de um significado político/social mais amplo.

Os problemas sociais não são abstratos e isso responsabiliza o educador em formação a entender que seu PV tem um caráter sociotransformador, como podemos constatar na fala da professora Sol:

“Passar para os pais, para os irmãos, replicar algumas coisas, entender melhor, fazer o que seja o sabão, render para lavar louça, a água sanitária render para lavar o banheiro, diluir. Então, meu.. meu, meu principal objetivo é para a sociedade também, que eu quero levar isso para eles. E isso além de consumo consciente. Por que não?” (professora Sol).

Sobre isso, a professora Estrela reforça:

“...teria que repensar o currículo de acordo com o século em que nós estamos, né? O currículo ele apesar de dizerem que não, ele vem extremamente engessado. Ah gente, desculpa aí, com o tempo que nós temos que cumprir e quando se trabalha projeto de vida a cada dia, você vai como se você estivesse fazendo uma construção e cada dia você colocasse um tijolinho pra que daqui no espaço X de tempo você conseguisse construir a aquela casa, aquela construção tão almejada que você vai cuidando dia a dia, tijolinho a tijolinho, só que tijolo ele não é feito somente de Base Nacional Comum Curricular. Ele também é feito daquilo que somos essencialmente, enquanto pessoas, enquanto seres humanos, enquanto do planeta Terra, enquanto cuidadores desse planeta enquanto a questão da sustentabilidade, de quanto tempo, nós vamos poder viver nesse planeta com os hábitos de vida que nós temos. E, por quanto tempo isso dura, né? Por quanto tempo a natureza vai poder trazer pra gente! Então, essa conscientização ela tinha que estar integrada ao currículo, mas ela tinha que estar integrada ao currículo de modo que ela transparecesse em transformações sociais, entende?” (professora Estrela).

Acompanhando o relato das duas professoras, dentro dessa perspectiva, esse encontro poderá articular ao projeto de vida uma superação ao indiferentismo das desigualdades sociais como um papel pedagógico humanizador com alguns indicadores:

- ✓ O fazer pedagógico que integra e estimula o voluntariado pelos educadores em formação diante às desigualdades sociais;
- ✓ A superação de uma visão ingênua de mundo e ampliação de uma consciência política que vise o bem comum;
- ✓ O desenvolvimento de articular as áreas de conhecimento numa perspectiva que relacione um âmbito pedagógico ecológico e sustentável;
- ✓ O mundo do trabalho e suas tecnologias para o desenvolvimento social que respeite a dignidade da pessoa humana.

d) Encontro com uma Metodologia Adequada

A partir da narrativa da professora Sol:

“Pode parecer coisa absurda, mas um artigo científico, a leitura de um artigo científico, a leitura de um poema. Augusto dos Anjos tem um poema sobre química. Eu não vou lembrar o título, mas é Augusto dos Anjos, porque eu fiz um projeto com a professora. Nós fizemos. Não saiu perfeito, mas era um sarau só, com poemas voltados para a área de ciências da natureza e que tudo pode ser poesia, tudo pode ser literatura e toda literatura pode conter um pouco de ciência. Tem um site que eu usei também ano passado, esse ano, inclusive em tirinhas. Em uma tirinha ele fala sobre o cheiro da chuva. Uma pessoa no quadrinho fala sobre o cheiro da chuva e outra pessoa fala sobre as bactérias estarem respirando e reagindo com as gotículas da água. E isso também é bonito entender isso. Entender fogos de artifício é lindo e maravilhoso.” (professora Sol).

Constatamos que a experiência de encontrar competências que o auxiliarão em apresentar soluções e dar respostas diante a realidade complexa, pressupõe uma metodologia adequada e coerente com o projeto de vida. Sobre isso, Perrenoud (2018, p. 83) diz:

A mobilização dos recursos numa determinada situação e os exercícios tradicionais não são suficientes para o desenvolvimento de competências. Isso só poderá ocorrer se os alunos forem colocados diante de situações e problemas próximos daqueles que eles encontrarão na sua vida. Consequentemente, ensinar consiste em inventar ‘situações’ e ‘problemas’ e, para este fim, deverão ser aplicados os procedimentos de projeto. A maioria dos métodos ativos favorecem tais procedimentos, entre outros. A força do projeto reside no fato dele ser um gerador de problemas, permitindo a transposição de obstáculos sucessivos.

Para isso é necessário:

- ✓ Buscar os fundamentos dos anseios e objetivos do PV – conformação da vontade ideal e real, teoria e prática;
- ✓ Registrar as interações entre vida, formação, escola e projeto – contextualização da realidade;
- ✓ Delimitar prioridades – estabelecer os limites na elaboração do PV;
- ✓ Elencar propostas de intervenções frente às situações e problemas;
- ✓ Interagir as propostas de intervenções, confrontando-as com a realidade;
- ✓ Estabelecer estratégias – prazos, cronogramas, tempos, definições;
- ✓ Retomar e rever o PV;
- ✓ Avaliar e refazer o PV.

e) Encontro com Estruturas Problemas do Projeto de Vida

Esse encontro propõe ao educador em formação desenvolver habilidades a partir do seu projeto, prerrogativas que possam transformar estruturas educacionais, econômicas, políticas, do trabalho, do meio ambiente, das redes sociais e tecnologias da informação, proporcionando meios de superação de manipulação e passividade de tais ideologias estruturais como salientam as DCNEM:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2011, p. 152).

Podemos constatar, essa preocupação na narrativa da professora Sol:

“Então é preciso ter mais espaço nas escolas. É preciso que os professores passem por essa reciclagem. Eu acho que as universidades poderiam oferecer esses cursos. Por que não estudantes como você, área de mestrado e doutorado? Eles poderiam dar palestras e aproveitar para tomar esses... [sim] esses relatos dos professores tem que sair da universidade, você saindo docente, tendo isso em consciência, o cenário que você vai encontrar são de professores resistentes a essas coisas, mas incapazes de mudar a realidade e incapazes de querer aprender mais, de se aprofundar mais. Então é muito possível que isso seja feito. Cabe orientação correta de superiores para os professores e de coordenação, de alinhamento das ideias, de sentar-se com os professores, ler junto o professor também. Além desses cursos, dessa reciclagem, os professores também podem ir atrás, não é mesmo? De ler mesmo, de se integrar, de aproveitar um tempo em horário de estudo, em horários de TPC, de coordenação para fazer esses trabalhos.” (professora Sol).

Para isso, conforme acompanhamos na narrativa da professora Sol, é fundamental que a prática pedagógica possa criar espaços que cooperem na execução do Projeto de Vida como pedagogia do encontro, através de:

- ✓ Educar para uma consciência crítica dos problemas sociais que exigem soluções;
- ✓ Entender que a eficácia de estratégias de mudanças e transformações dependem da clareza sobre os reais problemas sociais;
- ✓ Superar o relativismo de valores abstratos, tais como justiça, felicidade, respeito, diante aos compromissos sociais.

f) Encontro com a Prática do Projeto de Vida

No decorrer de cada degrau dos encontros relatados, nessa categoria de análise, podemos constatar que a PE indica ao educador em formação, que seu PV se abre para os outros, para a escola e para toda sociedade (Silva, 2019). Ao ouvir a narrativa da professora Sol, ela indaga que:

“O professor já está com as coisas engessadas, o currículo mudou, a formação precisa ser mudada, precisa ser revista. Não é o que não é... o que o professor sabe é inútil, mas o que ele sabe, como ele vai passar para o estudante precisa ser revisto.” (professora Sol).

Trata-se de ampliar progressivamente a concepção de um “currículo com novas posturas e atitudes do gestor, do educador e do aluno, como mediadores pedagógicos e protagonistas de sua educação” (Masetto, 2018, p. 81), que integra ao ser do educador em formação às áreas de conhecimento e toda realidade social.

Essa longa trajetória formativa, mediada por diversos encontros, será aplicada de maneira prática quando:

- ✓ Esclarecer, assessorar, orientar e direcionar as motivações e escolhas nas opções do PV dos formandos;
- ✓ Integrar a vida do educador em formação, a escola e a realidade social ao PV;
- ✓ Desenvolver uma maturidade pedagógica diante das escolhas, desenvolvimento e construção delas para aplicá-las na realidade na elaboração progressiva do PV ao seu processo formativo.

CONSIDERAÇÕES SEM UM PONTO FINAL

A formação docente continua sendo um grande desafio pelo fato que a realidade de hoje é muito mais complexa, mas não somente por isso, pois o fato de trabalhar diretamente com o ser humano exige uma contínua sensibilidade de adaptações e transformações. Por isso, referendo essas considerações sem um ponto final, já que, a partir daquilo que analisamos e aprofundamos ao longo dessa pesquisa, nascem alguns elementos novos, que esperamos sejam de grande utilidade para formação docente, e ao mesmo tempo, sabemos que permanecem muitos problemas abertos que certamente não encontraram respostas neste trabalho.

Ficou evidente na revisão de literatura e nas entrevistas narrativas, que a integração da formação docente com o desenvolvimento de PV, sob a perspectiva da PE, é uma abordagem subtendida em muitas iniciativas na formação de educadores, mas a sua clareza e intencionalidade de se tornar uma prática, um caminho epistemológico que dê voz aos docentes, ainda se faz necessário para a fundamental e urgente transformação do cenário educacional brasileiro. Se com os resultados obtidos na pesquisa, com ênfase na interdisciplinaridade, reflexão constante e diálogo autêntico entre educadores, alunos e sociedade podemos afirmar que todo o esforço e dedicação para essa pesquisa atinge uma consolidação exitosa. Até mesmo porque conseguimos propor e evidenciar caminhos pedagógicos para a efetivação dos projetos de vidas dos educadores se tornarem um instrumento de formação como uma PE, respondendo as variadas situações de uma sociedade degradada em busca de dignidade, justiça e fraternidade.

Pesquisar no campo empírico das Escolas Estaduais de Ensino Médio no contexto de implementação, revogação e readaptação do NEM, possibilitou observar muitos desafios a serem enfrentados. Os docentes, como constatamos nas entrevistas narrativas, não têm verificado grandes avanços e alguns acreditam que ao invés de melhorar ficou pior. O PEI possui um bom espaço de formação para os professores nessa fase de ressignificação do NEM, mas não é visto dessa forma pela maioria dos docentes entrevistados. Porém, todo cenário de mudanças significativas e desafios, através das narrativas docentes indicaram possibilidades promissoras ao NEM, como o aumento do mínimo de horas para formação básica, definição mais clara e de um número mínimo dos itinerários formativos, pensar novas diretrizes básicas como bússola de orientações dos

itinerários formativos, reorganizar os focos de aprendizagens pelas áreas de conhecimentos e definir com mais clareza de como o ENEM deve se articular com o NEM. A implementação do NEM, com sua proposta de flexibilização curricular e maior integração entre teoria e prática, como assinalaram os professores em seus relatos, deveria proporcionar uma resposta a essas demandas por uma educação mais alinhada às necessidades dos estudantes.

No entanto, constatamos também, que é crucial considerar que o sucesso de qualquer reforma educacional depende não apenas de uma nova estrutura curricular, mas também da qualidade da formação de professores, do acesso equitativo às oportunidades educacionais e do comprometimento contínuo com a melhoria do sistema. A inclusão de competências socioemocionais, o estímulo à autonomia dos estudantes e a promoção da diversidade cultural são elementos essenciais que devem ser priorizados. Todos esses pontos foram muito assinalados nas entrevistas narrativas realizadas nessa pesquisa, que atentos as experiências dos educadores que atuam nesse cenário, por diversas vezes apontaram que se faz necessário enfrentar desafios estruturais, como a desigualdade no acesso à educação e a falta de recursos adequados. Investimentos contínuos, políticas públicas eficazes e o envolvimento ativo de todos os atores da sociedade são fundamentais para superar tais obstáculos.

Preocupados com todas essas situações, percorremos esse caminho da pesquisa, às vezes impulsionados pelo ânimo e vigor de muitos educadores, certo também, que tomados pelo cansaço e falta de perspectivas concretas de mudanças, até nos emocionamos e choramos juntos por ter amor e esperança de um cenário educacional melhor. Por isso, acreditamos na força do corpo docente reverberado em suas memórias e narrativas. É um rico e precioso conteúdo formativo, pois as memórias e narrativas docentes destacam a importância de documentar e refletir sobre as experiências vividas na prática educativa. Essas memórias, quando transformadas em narrativas, constatamos durante a pesquisa, que não apenas preservam o conhecimento prático do professor, mas também possibilitam a partilha de insights, desafios superados e estratégias eficazes.

Ao incorporar essa abordagem, a educação se beneficia de um repertório coletivo de experiências, contribuindo para o desenvolvimento contínuo da prática pedagógica e promovendo uma cultura de aprendizado compartilhado. Ao adotar esse método pedagógico, os professores não apenas se tornam facilitadores do conhecimento, mas também mentores guiando os alunos na jornada de descoberta pessoal e profissional.

Nesse sentido, destacamos a valiosa importância de incluir o PV como eixo estruturante do currículo de formação docente. Não se trata apenas de uma ferramenta, mas um elo que conecta as experiências e aspirações individuais com as oportunidades de aprendizagem.

Mediante a essas prerrogativas, podemos concluir que a formação docente nesse contexto não se limita a teorias pedagógicas; ela se torna uma experiência vivencial e compartilhada. A troca de experiências entre educadores, a aplicação prática de metodologias inovadoras e a orientação na construção de projetos de vida conferem uma profundidade única ao processo formativo.

Desta maneira, damos na pesquisa o nome a esse caminho epistemológico como PE, que proporciona a integração com a formação docente e o PV. A PE, não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também nutre o crescimento integral de educadores e alunos. Essa abordagem, ao promover um ambiente de aprendizado baseado em conexões humanas – memórias, narrativas e diálogos –, é essencial para formar cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com uma sociedade mais justa e solidária com seus PV.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.

ALVES, R. **A Escola que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir**, Papirus Editora, 2002.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: FIGUEIRA. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, U. F.; FRUCHTER, R.; GARBIN, M. C.; PASCOALINO, L. N.; ARANTES, V. A. The Reorganization of Time, Space, and Relationships in School with the Use of Active Learning Methodologies and Collaborative Tools. A reorganização de tempos, espaços e relações na escola com o uso de metodologias ativas de aprendizagem e ferramentas colaborativas. Educação temática digital, supl. pesquisa, desenvolvimento e formação na educação [In Digital Thematic Education, suppl.] **Research, Development and Training in Education**, 16 (1), 2014, pp. 84–89.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Europa: uma aventura inacabada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p.26-38

BRAGANÇA, I. F. de S. **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. DCNEM. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB 9.394/1996 e a Lei 11.494/2007 e **institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 jan.2024.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://planalto.gov.br/CCIVIL_03_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.idb>.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 2016. **Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 399 de 8 de março de 2023. **Instituiu a consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei 2.601/2023. **Revoga a Reforma do Ensino Médio, acaba com os itinerários formativos e amplia carga horária para Formação Geral Básica**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei de Conversão nº 34/16. Proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4709820&disposition=inline>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRONK, K. C. The Role of Purpose in Life in Healthy Identity Formation: A Grounded Model. O papel do objetivo de vida na formação de uma identidade saudável. In J. M. (Ed). **New Directions for Youth Development**, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011, pp. 31–44.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. São Paulo: Edições 70. 1996.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006

BUNDICK, M. J. M. **Pursuing the good life: An examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood**. Perseguir a vida boa: Uma análise do Objetivo, do envolvimento significativo e o bem-estar psicológico na idade adulta emergente. Dissertação de Doutorado (Doctor of Philosophy), Stanford School of Education, Stanford, 2009.

BUNDICK, M. J. M.; TIRRI, K. Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives From Two Countries. Percepções dos alunos sobre o apoio e as competências dos professores para promover o objetivo dos jovens e o desenvolvimento positivo dos jovens: Perspectivas de dois países **Applied Developmental Science**, 18 (3), 2014, pp. 148–162.

CARBONELL, J. **A Aventura de Inovar** – A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. Tese. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará. Ceará. 239f, 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa- Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDFU, 2015.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e cotidiano escolar**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas. Mundo do trabalho e democratização do conhecimento/ *In* SEVERINO, A. J. **Políticas Educacionais**. São Paulo: Papirus, 2003.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António;

FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO, Papa. **Evangelii Gaudium a alegria do evangelho**: Exortação Apostólica sobre o anúncio do evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2013.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Fratelli Tutti** – sobre a Fraternidade e Amizade Social. São Paulo: Paulus, 2020. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html. Acesso em: 20 jul. 2023

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, P. S. **Inovações e mudanças**: por que elas não acontecem nas escolas? São Paulo: LCTE, 2010.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GARCÍA MARTÍN, X.; PUIG ROVIRA, J. M. **Las siete competencias básicas para educar en valores**. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

GEGLIO, P. C. **Formação continuada de professores e mudanças de prática**: uma análise a partir da narrativa de professores. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo, 2003.

GHENDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminho e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

INEP. **ENEM**: relatório pedagógico 2001. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/resultados>. Acesso em: 23 jul. 2023.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KOSHBY, S. I.; MARIANO, J. M. Promoting Youth Purpose: A Review of the Literature. In MARIANO, J. M. (Ed). **New Directions for Youth Development**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011, pp. 13–29.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de: GERALDI, João Wanderley. **Revista Brasileira de Educação** Jan/Fev/Mar/Abr N° 19, 2002.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e valores**. 9. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

MALIN, H. **Teaching for purpose: preparing students for lives of meaning**. Ensinar com objetivos: preparar os alunos para uma vida com sentido Harvard Education Press Harvard Education, 2018.

MASETTO, M. T. **Trilhas Abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

MÉLICH, J. C. **Ética de la compasión**. Barcelona: Herder, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, J. **Aprendendo a desenvolver e orientar projetos de vida**. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetosvidapdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

MORAN, S. What do teachers think about youth purpose? O que é que os professores pensam sobre o objetivo dos jovens? **Journal of Education for Teaching**, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação**. História da Educação. 3. Ed. São Paulo: Santa Clara Editora, 2005.

PEREIRA, P. **Elaboração e aplicação de um programa de intervenção para alunos do ensino médio**. Dissertação Mestrado em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2011, p. 93-114.

PERISSÉ, G. **Projeto de Vida: Educação e Sentido Existencial**, 2012.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 7-26, novembro/1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A. Values and Feelings in Young Brazilians' Purposes. Valores e Sentimentos nos Projetos de Vida dos Jovens Brasileiros **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 25, n. 61, p. 201-209, Aug. 2015

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. In: **Revista brasileira de Política e Administração da Educação** – ANPAE, 2009.

POPKEWITZ, T. S. Cosmopolitismo, o Cidadão e os Processos de Abjeção: os duplos gestos da pedagogia. Tradução de Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. Revisão da tradução de Maria Manuela Alves Gacria. **Cadernos de Educação**, 2011;38:361-394

QUINN, B. P. Learning from the Wisdom of Practice: Teacher's Educational Purposes as Pathways to Supporting Adolescent in Secondary Classrooms. Aprender com a sabedoria da prática: Os Objetivos educativos dos professores como caminhos para apoiar os adolescentes nas salas de aula do ensino secundário **Journal of Education for Teaching** 42, n. 5, 2016, p. 602 – 623.

RATZINGER, J. **Dogma e Anúncio**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia** – do Romantismo até os nossos dias. São Paulo: Paulus, 2007.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa** – a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Disponível em: <https://gmeaps.files.wordpress.com/2019/02/tornar-se-pessoa-carl-r.-rogers.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024

SACRISTÁN, G. J. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org). **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

SACRISTÁN, G. J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.(org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. - 4ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, E.F. **Desafios na Implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil na percepção dos Assistentes Pedagógicos da Rede Municipal de Santo André** – Dissertação (mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, 2019. USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 173 p. São Caetano do Sul - USCS, 2020.

SANTOS, E. **Projeto de vida no novo ensino médio**. Reportagem no G1, 04/08/2022. Disponível em: <https://profemarli.com/projeto-de-vida-no-novo-ensino-mediohttps://profemarli.com/projeto-de-vida-no-novo-ensino-medio>. Acesso em: 21 de dezembro de 2022.

SANTOS, K. S.; GONTIJO, S. B. F. Ensino Médio e Projeto de Vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19 - 34, 2020.

SANTOS, L. A.. O Brasil Republicano e a Breve Década de 20. In: **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 3, jul/dez. 2007. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTOS, R. R.. Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. In: **Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia**. UESC, 2010, p. 1-14. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/>

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Projeto de Vida** – Ensino Médio; Caderno do Aluno. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Projeto de Vida** – Ensino Médio; Caderno do Professor. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Projeto de Vida** – Tutoria e Orientação de Estudos. São Paulo: SE, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas do Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHON, D. **El profesional reflexivo**. Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SILVA, G.P. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2013.

SILVA, H. S. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio**: um componente curricular na formação integral do aluno. Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, 2019.

SILVA, R. B.; ARAÚJO, R. M. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 344 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004.

SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2017, 372 p.

SOUZA, E. C. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). **Currículo e docência**: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

STRECK, D. R. **Pedagogia no encontro de tempos**: Ensaios inspirados em Paulo Freire. Vozes, 2001.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELES, R. M.; RIBEIRO, I. K. D. Estudo da evasão estudantil no curso de Licenciatura em Química do IFMA–campus São Luís Monte Castelo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. e7511225600-e7511225600, 2022.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

TIAGO, F. M.; DE ALMEIDA, A.; BARROS, M. C. G. do N.; SCHLINZ, R.; JUNIOR, R. S. de O. Pandemia de Covid19 e o Ensino Remoto Emergencial: Análise do Aumento de Solicitações de Trancamento de Matrícula em uma Instituição Federal. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 14, n. 3, p. 42–65, 2021.

TIRRI, K.; KUUSISTO, E. Finnish student teacher's perceptions on the role of purpose in teaching. Percepções dos estudantes de ensino finlandeses sobre o papel do objetivo no Ensino. **Journal of Education for Teaching**, 2016.

TULHER, M. G. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 10ª. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

1) Qual sua formação acadêmica?

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

2) Qual a área de atuação?

- ☐ Ensino infantil
- ☐ Ensino fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Médio de tempo integral

3) Há quanto tempo atua nessa área? Se for mais de uma área, informe o tempo de atuação em cada uma

4) Quais componentes curriculares leciona no Ensino Médio de Tempo Integral?

5) Como avalia sua formação inicial?

- ☐ Insuficiente
- ☐ Regular
- ☐ Boa
- ☐ Excelente

6) Como avalia sua formação continuada para exercer o magistério no Ensino Médio de tempo integral?

☐ Insuficiente

☐ Regular

☐ Boa

☐ Excelente

7) Como foi sua formação na implementação do Novo Ensino Médio?

☐ Insuficiente

☐ Regular

☐ Boa

☐ Excelente

8) Você consegue correlacionar sua área de conhecimento com os itinerários formativos?

☐ Sempre

☐ Em algumas situações

☐ Em nenhuma situação

9) Na sua formação inicial foram abordados caminhos pedagógicos entre áreas de conhecimento e projeto de vida?

☐ Sim, em todas as disciplinas

☐ Em algumas disciplinas

☐ Em nenhuma disciplina

10) Em sua formação permanente, de que maneira foi abordado Projeto de Vida e currículo?

☐ Suficientemente

☐ Pouco

☐ Insuficiente

11) Como avalia seu papel de educador na construção do Projeto de Vida dos alunos?

☐ Excelente

- ☐ Satisfatório
- ☐ Regular
- ☐ Insatisfatório

12) Você gostaria de contribuir numa segunda etapa com a pesquisa narrativa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

ANEXO 2 – ROTEIRO DA PESQUISA NARRATIVA

A melhor maneira de iniciarmos a pesquisa narrativa seria, através dos motivos que lhe fizeram querer ser professor, pelas experiências que você (aluno/ professor) obteve nas dimensões do processo formativo, e, então, passar a contar todas as coisas que aconteceram nesse percurso, uma após outra, até o dia de hoje. Apesar de ter a indicação de um tempo de dez a vinte minutos, você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo que for importante para você me interessa.

- 6 Como foi sua decisão em optar pelo magistério? Quais sonhos e metas você projetou no percurso de seu itinerário formativo?
- 7 Gostaria que você me contasse acerca da sua formação docente (inicial e permanente). Nesse espaço formativo, gostaria de ouvi-lo acerca da sua relação entre seu projeto pessoal de educador, projeto de vida dos alunos e plano educativo para uma sociedade melhor.
- 8 Sabemos que o tempo da pandemia e o cenário atual da educação brasileira trouxeram enormes desafios em todos os âmbitos da sociedade. Me conte, como tem sido o exercício de sua profissionalidade no cenário complexo da implementação do “Novo Ensino Médio”. Como você pode avaliar o modelo anterior das PEIs e o currículo proposto do Novo Ensino Médio?. Seria muito importante você me relatar os principais entraves e desafios como educador nesse cenário.
- 9 Pela sua experiência docente, o que seria necessário para que o Projeto de Vida seja de fato o eixo integrador do currículo? A partir, do seu olhar docente você tem percebido contribuições entre o currículo e a construção do projeto de vida dos alunos?
- 10 Concluindo, nessa fase de resignificação do “Novo Ensino Médio”, como você indicaria o aprimoramento da formação docente tendo em vista, Projeto de Vida e Currículo?

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo****Pós-Graduação em Educação (Currículo)**

TÍTULO DA PESQUISA: Projeto de Vida e Formação Docente: Memórias e Narrativas para uma Pedagogia do Encontro.

PESQUISADOR: Henrique Souza da Silva

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver dúvidas e perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS:

O objetivo desta pesquisa é: constituir um viés epistemológico do conhecimento de si, da reflexão da subjetividade em relação concreta com a realidade para contribuição reflexiva de elaborar, nas experiências dos professores, uma integração pedagógica de formação, profissionalidade e projeto de vida. Para isso, estabelecemos três objetivos específicos: O primeiro versará sobre um estudo do paradigma cultural da formação docente disciplinar

e fragmentado. Numa segunda análise, refletir sobre a integração da formação docente e projeto de vida e todas suas implicações para o exercício da profissionalidade docente. No terceiro ponto, ressignificar a formação docente através das narrativas dos professores e gestores das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, correlacionando o componente curricular projeto de vida e profissionalidade docente como uma pedagogia integradora.

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: procurarão se desenvolver na utilização de instrumentos de coletas de dados com finalidades de práticas educativas constituídas de ações intencionais, sistemáticas, planejadas e contínuas que favoreçam a espontaneidade dos sujeitos da pesquisa através de entrevistas narrativas.

RISCOS E BENEFÍCIOS:

Podemos considerar que são mínimos os possíveis desconfortos e riscos na realização dessa pesquisa, tais como: constrangimentos no preenchimento de formulários e desconfiança no decorrer das entrevistas narrativas que poderão ser suprimidos através de um diálogo franco entre o pesquisador e os entrevistados reforçando o sigilo, privacidade e toda ética que requer a pesquisa. Benefícios: A relevância da pesquisa versa sobre o projeto de vida como uma pedagogia integradora que tem como pressupostos, estabelecer entre as áreas de conhecimentos e projeto de vida um percurso pedagógico que contribua na assimilação do saber socializado, potencializado e harmonizado num processo de humanização de indivíduos que são preparados para a vida.

SIGILO E PRIVACIDADE:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes desta pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo. A sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome não será citado. Ao aceitar participar, você autoriza o pesquisador a utilizar os dados fornecidos nas entrevistas para análise de acordo com os objetivos da pesquisa e produção científica. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO:

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, conforme determina a lei.

CONTATO:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Henrique Souza da Silva, e-mail: [REDACTED]; cel: (11) [REDACTED]

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. Consentimento livre e esclarecido:

DECLARAÇÃO:

Declaro ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim. Sendo orientado, quanto ao conteúdo que aqui foi mencionado e compreendido a natureza e objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Nome completo do participante da pesquisa

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante

Nome completo do pesquisador

_____, _____ de 2023.

Local e data

Nome completo da testemunha

ANEXO 4 – EXPLORAÇÃO DO MATERIAL COLETADO NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Professora Lua

Narrativas	Expressões Gerativas	Palavras
A minha decisão de optar pelo magistério, a princípio ela aconteceu de uma maneira não espontânea, quase que é obrigatória. Por quê? Eu precisava entrar pro mercado de trabalho e imaginava o que eu poderia fazer era um curso técnico que fosse gratuito e que pudesse me dar a possibilidade de um emprego. Então, no primeiro momento eu não tinha nem sonhos nem metas estabelecidas. É com o tempo eu me apaixonei pelo magistério e assim me apaixonei por trabalhar com pessoas. Eu sempre tive um lugar de destaque nas escolas por onde passei e eu sempre gostei muito de participar de do que antigamente se chamava centro cívico. Hoje o Grêmio Estudantil é composto líderes de turmas. Hoje como se chama, antigamente era o representante de sala. Então eu sempre participei e eu acredito que esses caminhos são os caminhos que acabam dando pra gente a formação dos sonhos mesmo, né? Que possibilita a gente sonhar essa participação política dentro da escola que faz com que a gente acabe pensando em quais caminhos percorrer pra que a gente consiga enfim, sanar ou pelo menos fazer uma tentativa de alguns	“Motivação de ingresso no magistério [entrar no mercado de trabalho]” “Trabalhar com pessoas e engajamento no grêmio [participação política]” “Quais caminhos percorrer? Que dão a formação dos sonhos.” “Sanar e resolver problemas. Quando são ouvidos [tudo fica mais tranquilo]” “Quando se fala em gestão eu penso que gestão é sala de aula. [o bom gestor de sala de aula será um bom gestor de escola]” “Não é só porque hoje estou numa escola PEI, que tem como alicerce/espinha dorsal o projeto de vida, que eu não trabalhei essa questão antes. [Esse é um projeto pessoal meu]” “Tem muita gente fazendo coisa boa...precisamos juntar essas pessoas boas entorno do projeto de vida dos alunos. [É só trabalhando a questão do projeto de vida que a gente pode conseguir ter uma educação que seja transformadora e oportunize uma sociedade melhor]” A gente costuma brincar: o novo Ensino médio, ele é mais velho que o antigo. [...é como se fossem coisas velhas que se deteriora e você joga fora para fazer de novo]	• Magistério • Mercado de trabalho / trabalhar • Sonhos/ metas • Apaixonei • Participar • Caminho • Problemas • Formação • Gestão • Sala de aula • Projeto de Vida • Sociedade melhor • Base comum curricular • Itinerários formativos • Vestibular

problemas que a gente encontra, né? Quando os meninos tem oportunidade de participação, quando eles são ouvidos, aquilo que eles falam é levado em consideração, tudo fica mais tranquilo pra formação. Áhn e é isso. Eu fiz o magistério com especialização em pré-escola depois, eu fiz geografia e eu sou pós-graduada em geografia escolar pela UNESP. Depois, eu fiz Pedagogia Administrativa e Educacional que no tempo que eu fiz tinha essa divisão e hoje eu atuei durante por mais de vinte anos em sala de aula. Atuei na gestão, é na verdade, quando se fala em gestão eu penso que gestão é também sala de aula né, um bom gestor de sala de aula será o bom gestor de uma escola toda. Então, eu não vejo possibilidade de de gabinete. Gestor tem que saber fazer que é pra saber direcionar. Então, eu estou há trinta e dois anos no magistério e atuei como coordenadora pedagógica por três anos. Estou atuando como vice-diretora por quatro anos nesse período de trinta e dois anos e agora eu assumi a direção da escola, já pronta pra aposentar, assumir a direção, coisas de Deus! Não é só porque hoje eu estou numa escola do Programa de Ensino Integral (PEI), que tem como alicerce/ espinha dorsal, na verdade: O projeto de vida dos alunos, que eu, já não tenho há muito tempo e não	“O modelo anterior das PEIs, quando você não tinha questão desse novo Ensino Médio, ele era mais plausível de entendimento para os alunos. [Hoje temos menos aulas da Base Comum e muitas disciplinas da base diversificada.]” “Os meninos tem mais dificuldades na base comum curricular...quando saem...tem o vestibular...[dificilmente você vai encontrar um vestibular que te leve para os caminhos dos itinerários formativos] Então de início o professor não sabe para que preparar o aluno. [pro aluno como eles chamam? Preparar para vida? O que é preparar para vida?]” “Que mercado de trabalho é esse que você chega no século 21 e a maioria das profissões que existiam antes, não existem mais? [Então você precisa aprender diferente...ferramentas diferentes que tem no mercado e o Estado não lhe proporciona]” “a luta é muito desigual. Muito desigual para alunos de Escolas particulares em relação aos alunos de escolas de periferias. [é extremamente difícil e os desafios do educador são enormes, porque hoje você trabalha sem saber pra que você está formando o seu aluno, sem saber o porquê]” “E se quem tá ensinando não sabe, imagina quem é o ser aprendente se vai conseguir conduzir seus caminhos de	
--	--	--

escute falar e trabalhe com a questão do projeto de vida das crianças. Esse é um projeto pessoal meu inclusive. Eu costumo dizer que tem muita gente boa no mundo, fazendo muita coisa boa e a gente só precisa juntar essas pessoas boas em torno do projeto de vida dos alunos, em torno de fazer esses os alunos sonharem. Então, é desenvolver sonhos. Projeto de vida é essencial em qualquer escola em qualquer espaço educativo. É só trabalhando a questão do projeto de vida que a gente pode, a gente vai conseguir ter uma educação que seja transformadora, que ela oportunize e que ela faça a diferença pra uma sociedade melhor. Pra mim não existe outra alternativa. É, a gente costuma brincar que o Novo Ensino Médio, ele é mais velho do que o antigo. Então, é como se fossem coisas velhas, né? O que vão ficando velhas se deteriora e você, joga fora mesmo e pra fazer de novo. O modelo anterior das PEIs quando você não tinha questão desse Novo Ensino Médio, ele era mais plausível do entendimento dos alunos. Hoje nós temos menos aulas da Base Comum. E nós temos, muitas disciplinas das diversificadas que são essenciais pro aprendizado dos meninos, mas no lugar das disciplinas da Base Comum, temos o que se chama de itinerário formativo. Que na verdade é aquilo que pode ser aquilo	aprendizado pensando em seu projeto de vida. [naquilo que ele quer para si e em cada passo que ele tem que dar]” “O projeto de vida seria de fato o eixo integrador do currículo se ele fosse prioridade. [para que seja prioridade, primeiro você tem que ter como prioridade o projeto de vida dentro da sociedade. [para o professor, teria que ser a função de professor um projeto de vida que fosse de ensinar e aprender constantemente. Mas, que tivesse a possibilidade para isso]” “Teria que repensar o currículo de acordo com o século que estamos. O currículo apesar de dizerem que não, ele vem extremamente engessado. [essa construção de tijolinho por tijolinho (projeto de vida)...ela não é feita só da base comum curricular. Ele também é feito daquilo que somos essencialmente enquanto pessoas, enquanto Planeta Terra, enquanto em questão de sustentabilidade...de até quando poderemos viver nesse planeta]” “A conscientização de um mundo melhor, ela tinha que estar integrada no currículo, com um olhar diferente... [como cada um olhando só para si. [esse olhar só para si, ele começa de quem faz as normativas... quem faz as normativas em geral, não é alguém que passou pelas salas de aula, não é uma pessoa que conhece o que é uma formação de pessoas.]” “Que nosso projeto de vida seja de fato de vida, mas vida para todos.	
---	--	--

que o professor da disciplina poderia trabalhar também, mais de maneira diversificada. Acontece o seguinte: os meninos na Base Nacional Comum Curricular eles tem as maiores dificuldades. Quando, principalmente eles saem do ensino médio eles vão prestar vestibular. Todo vestibular é centrado na Base Nacional Comum Curricular. É, dificilmente você vai encontrar um vestibular que te leve para os caminhos dos itinerários formativos. Então, de início o professor já não sabe pra que preparar o aluno. Pro aluno como eles chamam? Preparar pra vida? Mas o que é preparar pra vida? Preparar para o mercado de trabalho. O que é essa preparação? Que mercado de trabalho é esse que a gente chega no século vinte e um e já no início dele a maioria das profissões que existiam no século passado elas já não existem mais. A maioria das coisas do jeito que você fazia, você já não faz mais. Então, você precisa aprender diferente, ferramentas diferentes que tem no mercado e o Estado não lhe proporciona. Não proporciona isso. É, se pega o currículo da escola particular por exemplo você não tem aulas de itinerário formativo. Ou você tem aula ou você tem aula. E ponto. É então ah a luta, ela é muito desigual. Muito desigual pra alunos de escolas de periferia pra alunos de escolas particulares. De periferia pra	“O programa de Ensino Integral ele tem um bom espaço de formação para os professores nessa fase de ressignificação do Novo Ensino Médio. [não que eu acredite em ressignificação...porque a gente continua com os mesmos padrões de avaliação, com os mesmo padrões de currículos]” “Ter mais tempo de formação pro professor...formação no trabalho, no horário de trabalho, de modo que o projeto de vida que o professor prepararia pra ensinar os alunos, também fizesse parte do seu próprio projeto de vida.” “Questão da burocracia precisa diminuir. [nós estamos apenas reproduzindo aquilo que o sistema pede pra que a gente faça.]” “Eu indicaria aprimoramento da formação docente tendo em vista o projeto de vida e currículo, que houvesse formação em serviço, que o projeto de vida como espinha dorsal, tivesse mais importância no currículo. [trabalhar habilidades socioemocionais, os meninos precisam sonhar, eles precisam enxergar, mesmo a passos curtos, diante dos passos longos de degradação do ser humano]” “Eu temo que a gente não alcance esse caminho. [isso não significa, contudo que eu não tenha crença de que é um trabalho feito com responsabilidade..com	
--	---	--

alunos de escola particular de ponta. É extremamente difícil os desafios pro educador são enormes porque hoje você trabalha sem saber pra quê você tá formando o seu aluno, sem saber o porquê. E se quem tá ensinando não sabe, imagina quem é o ser aprendente se vai conseguir saber e se vai conseguir conduzir os seus caminhos de aprendizado pensando no seu projeto de vida. Naquilo que ele quer pra si e em cada passo que ele tem que dar. Pra ele ser a pessoa daqui a que ele quer ser daqui a cinco dez anos ele vislumbrar o lugar onde ele possa estar no que ele vai fazer. É muito desafiador, é um cenário que beira o caos O projeto de vida seria de fato o eixo integrador do currículo se ele fosse prioridade. Para que o projeto de vida dos alunos seja prioridade primeiro você tem que ter como prioridade o projeto de vida dentro da sociedade. Para os professores teria que ser a função professor um projeto de vida, um projeto de vida que fosse de ensinar e aprender constantemente. Mas, que se tivesse a possibilidade de fato para isso né? Então, teria que repensar o currículo de acordo com o o século em que nós estamos, né? O currículo ele apesar de dizerem que não, ele vem extremamente engessado. Ah gente, desculpa aí, com o tempo que nós temos que	parcerias, juntando pessoas boas...daqueles que querem de fato transformar e que trabalham para isso]" "Onde acontece a transformação, é invisível, né? São tantas mazelas que os bons trabalhos ficam invisíveis. [temos fé, projeto de vida e propósito]	
--	--	--

cumprir e quando se trabalha projeto de vida a cada dia, você vai como se você tivesse fazendo uma construção e cada dia você colocasse um tijolinho pra que daqui no espaço X de tempo você conseguisse construir a aquela casa, aquela construção tão almejada que você vai cuidando dia a dia, tijolinho a tijolinho, só que tijolo ele não é feito somente de Base Nacional Comum Curricular. Ele também é feito daquilo que somos essencialmente, enquanto pessoas, enquanto seres humanos, enquanto do planeta Terra, enquanto cuidadores desse planeta enquanto a questão da sustentabilidade, de quanto tempo, nós vamos poder viver nesse planeta com o os hábitos de vida que nós temos. E, por quanto tempo isso dura, né? Por quanto tempo a natureza vai poder trazer pra gente! Então, essa conscientização ela tinha que estar integrada ao currículo, mas ela tinha que estar integrada ao currículo de modo que ela transparecesse em transformações sociais, entende? Teria que só dessa maneira, talvez pudesse dar certo, de que se trabalhasse o projeto de vida integrando com o currículo, com um olhar diferente desse que nós temos que é o dos meninos aprender a pensar fora da caixinha como um todo, como cada um olhando somente pra si. E, esse ato de		
--	--	--

olhar só pra si, ele começa de quem faz as normativas. Então, quem faz as normativas em geral, não é alguém que passou por uma sala de aula, não é alguém que conhece o que é uma formação de pessoas, não é alguém que lida bem com as habilidades socioemocionais tão necessárias de serem trabalhadas para que a gente aprenda a viver em comunidade. Que o nosso projeto de vida seja de fato de vida, mas vida para todos O programa de ensino integral ele tem um bom espaço pra formação dos professores e nessa fase de ressignificação do Novo Ensino Médio. Não que eu acredite que vá acontecer ressignificação ou mesmo esse Novo Ensino Médio, porque a gente continua com os mesmos padrões de avaliação, com os mesmos padrões de currículo, então é muito complicado a gente pensar em ressignificar algo que do novo que simplesmente não é novo. Mas a formação docente na PEI a gente já tem em um bom formato. Precisa o quê? Ter mais tempo de formação pro professor. Formação que eu digo formação em trabalho. Né? Não formação fora do horário de trabalho. Formação dentro do horário de trabalho de modo que o projeto de vida que o professor prepararia pra ensinar para os alunos também fizesse parte do seu próprio projeto de vida. É dentro do Programa de		
--	--	--

Ensino Integral que precisaria ser visto são os módulos. Então eu tenho as vezes muitas turmas para poucos professores e um outro módulo com de poucas poucas turmas pra muitos professores. Então tudo isso precisa ser olhado e a questão da burocracia ela precisa diminuir, enquanto nós tivermos fazendo coisas, nós não estamos pensando em transformação. Nós estamos somente reproduzindo aquilo que o sistema pede pra que a gente faça. E aí não tem como ressignificar nada nesse âmbito, né? Da repetição. Então, eu indicaria o aprimoramento da formação docente tendo em vista projeto de vida e currículo que houvesse mais tempo pra formação em serviço. Se o projeto de vida ele fosse de fato a espinha dorsal, e que tivesse um peso maior de importância dentro do currículo, dentro do próprio currículo as habilidades socioemocionais a serem trabalhadas para fazer os meninos sonharem. Eles precisam sonhar, eles precisam enxergar possibilidades neste mundo. Enquanto isso não acontecer a gente não chega a lugar nenhum. É, ou pelo menos os nossos passos serão bem curtos. E do jeito que a gente caminha a passos tão largos pra destruição do planeta. Pra degradação do ser humano, eu temo que a gente não alcance esse caminho de transformação com que eu sonhei lá atrás no início da		
--	--	--

minha formação, no início do meu magistério. Isso não significa, contudo, que eu não tenha crença de que é um trabalho feito com responsabilidade. Com parcerias juntando pessoas boas, fazendo coisas boas dê um resultado incrível na vida dos meninos, porém é o sistema, ele consegue é fazer do nosso trabalho, do trabalho daqueles que querem de fato transformar e que trabalham pra isso e onde acontece a transformação é invisível, né? São tantas as mazelas que os bons trabalhos ficam invisíveis. Mas, a gente continua. Porque temos força, temos fé, um projeto de vida e acima de tudo propósito Um abraço. Eu espero tê-lo ajudado		
--	--	--

Professora Sol

Narrativas	Expressões Gerativas	Palavras
Eu optei pela carreira do magistério quando eu era criança. A primeira profissão que a gente tem contato efetivamente é com o professor, seja desde o maternal ou desde o jardim. Enfim, o primeiro contato que eu tive foi com uma escola, foi com o professor e até então não me via, não	“o primeiro contato que eu tive foi com uma escola, foi com o professor e até então não me via, não via como uma profissão, via como algo para fazer quando crescer e isso ou ser como mãe ou ser como	• Magistério • Querer ser • Caminho • Não tive boa formação • Teoria e prática (cotidiano) • Projeto de vida • Maneira integrada • Interdisciplinar/Transdisciplinar

via como uma profissão, via como algo para fazer quando crescer e isso ou ser como mãe ou ser como pai. Mas eu não tinha a ideia de profissão. Mas o que você quer ser quando crescer? Quero ser como a minha professora. Quero ser professora. Então, desde criança e fiz, tive alguns outros trabalhos antes disso. Tentei ir para outros caminhos, mas não era. O meu caminho era sala de aula mesmo e tinha como ideal ajudar e repassar conhecimento de forma mais acessível, não tão conteudista. Então, sou formada em Química, apesar de não ter tido uma formação boa em química, eu realmente não me lembro das minhas aulas, do conteúdo. Não foi uma coisa que eu aprendi de fato. Quando eu ganhei a bolsa para o curso de química, eu ganhei uma bolsa do Enem foi uma surpresa, um choque e não esperava. Tive muita dificuldade e a partir dali, na minha formação dentro da faculdade, eu fui aprender o básico. Eu vi que não era um absurdo, que é um conteúdo tático fácil, do dia a dia, do ato de cozinhar, de limpar o banheiro, de escovar os dentes. E é do dia a dia, é nosso, é corriqueiro. É simples como respirar assim o que a gente respira. Por isso, nas minhas aulas eu falo, eu trago esse conhecimento que pode	pai. Mas eu não tinha a ideia de profissão.” “Tentei ir para outros caminhos, mas não era. O meu caminho era sala de aula mesmo e tinha como ideal ajudar e repassar conhecimento de forma mais acessível, não tão conteudista.” “eu realmente não me lembro das minhas aulas, do conteúdo. Não foi uma coisa que eu aprendi de fato. Quando eu ganhei a bolsa para o curso de química, eu ganhei uma bolsa do Enem foi uma surpresa, um choque e não esperava. Tive muita dificuldade e a partir dali, na minha formação dentro da faculdade, eu fui aprender o básico” “Eu vi que não era um absurdo, que é um conteúdo tático fácil, do dia a dia, do ato de cozinhar, de limpar o banheiro, de escovar os dentes. E é do dia a dia, é nosso, é corriqueiro. É simples como respirar assim o que a gente respira. Por isso, nas minhas aulas eu falo, eu trago esse conhecimento que pode parecer absurdo e tento desmistificar isso. Quando se fala assim você dá aula de quê? De química, Física? Matemática? As pessoas já pensam: “Nossa, tenho	• Formar para sociedade • Consumo consciente • Novo Ensino Médio • Itinerários formativos • Profissionalizante • Integração • Interdisciplinaridade • Poucos professores • Transferência de alunos • Formação docente (não forma pra isso) • Aprende na prática • Mudanças contínuas • Tempo integral • Conhecer • Excesso de trabalho • Currículo integrado • Formação presencial • Formação na prática • Troca de experiências • Projetos integradores • Habilidades do currículo • Dificuldade de entender • Formação contínua • Autoformação • Protagonismo • Professores resistentes • Troca de experiências
---	--	---

parecer absurdo e tento desmistificar isso. Quando se fala assim você dá aula de quê? De química, Física? Matemática? As pessoas já pensam: “Nossa, tenho histórias traumáticas”. Então, com os alunos que entram na primeira série do ensino médio, eu tento tirar isso da frente deles com perguntas do cotidiano, abrindo uma roda de conversa para curiosidades mesmo sobre, por exemplo, as adolescentes. Os adolescentes pintam o cabelo, descolaram o cabelo. Explicar isso por que coça de levar isso pra eles? Dessa forma, o meu intuito, minha meta, é tentar fazer com que eles saiam da escola com conhecimento mínimo, errando menos em casa, no cotidiano deles. Acho que espero ter respondido com essa primeira questão. Eu acho que eu respondi a sua segunda, que é a relação entre o projeto pessoal de educador e o projeto de vida dos alunos. Não tenho o intuito de fazer com que eles se tornem cientistas, engenheiros, essas coisas assim voltadas para a área das ciências da natureza e matemática. Gostaria muito, mas o meu principal objetivo é que eles enxerguem as coisas de outra forma, de forma integrada. Química não é só química. Matemática não é só matemática. As coisas	histórias traumáticas”. Então, com os alunos que entram na primeira série do ensino médio, eu tento tirar isso da frente deles com perguntas do cotidiano, abrindo uma roda de conversa para curiosidades mesmo sobre,” “Não tenho o intuito de fazer com que eles se tornem cientistas, engenheiros, essas coisas assim voltadas para a área das ciências da natureza e matemática. Gostaria muito, mas o meu principal objetivo é que eles enxerguem as coisas de outra forma, de forma integrada. Química não é só química. Matemática não é só matemática. As coisas estão interligadas, inclusive de forma interdisciplinar e transdisciplinar.” “Passar para os pais, para os irmãos, replicar algumas coisas, entender melhor, fazer o que seja o sabão, render para lavar louça, a água sanitária render para lavar o banheiro, diluir. Então, meu, meu, meu principal objetivo é para a sociedade também, que eu quero levar isso para eles. E isso além de consumo consciente.” “A implementação aconteceu em 2021. [...]Já tinha os itinerários efetivamente, mas os	
---	---	--

estão interligadas, inclusive de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Química e Português. Pode parecer coisa absurda, mas um artigo científico, a leitura de um artigo científico, a leitura de um poema. Augusto dos Anjos tem um poema sobre química. Eu não vou lembrar o título, mas é Augusto dos Anjos, porque eu fiz um projeto com a professora. Nós fizemos. Não saiu perfeito, mas era um sarau só, com poemas voltados para a área de ciências da natureza e que tudo pode ser poesia, tudo pode ser literatura e toda literatura pode conter um pouco de ciência. Tem um site que eu usei também ano passado, esse ano, inclusive se em tirinhas. Em uma tirinha ele fala sobre o cheiro da chuva. Uma pessoa no quadrinho fala sobre o cheiro da chuva e outra pessoa fala sobre as bactérias estarem respirando e reagindo com as gotículas da água. E isso também é bonito entender isso. Entender fogos de artifício é lindo e maravilhoso. Mas como que é o fogo? Como são feitos fogos de artifício? E trabalhar de forma interdisciplinar dentro da escola transdisciplinar para fora da escola e levar isso para dentro de casa. Passar para os pais, para os irmãos, replicar algumas coisas, entender melhor, fazer o que seja o sabão, render para lavar louça, a	alunos já foram indo pelos itinerários. 2021 começou como profissionalizante, tanto que na minha escola tem dois cursos, que é o de informática, técnico de informática e administro técnica e administração e os alunos agora estão na segunda série e. O maior entrave, de fato, foi quantidade de turmas, fluxo de alunos e espaço e recursos oferecidos. Então, a proposta eram dez itinerários. Alguns deles eram integrados com disciplinas integradas entre as áreas e outros não. Eram voltados apenas para português, apenas para matemática, bem pontuais. Então, se a escola não tem dez turmas de segunda série, eles não conseguem oferecer dez itinerários. No meu caso, só tinha duas turmas de segunda série, duas de profissionalizante e duas que estariam no novo ensino médio dentro dos itinerários formativos. Então tinha que reduzir isso.” “o que pode ser um problema também para as escolas regulares, que é um professor de matemática. Se ele fosse a escola não tem itinerário que tenha o componente de matemática, unidade curricular que precise no	
--	--	--

água sanitária render para lavar o banheiro, diluir. Então, meu, meu, meu principal objetivo é para a sociedade também, que eu quero levar isso para eles. E isso além de consumo consciente. Por que não? Sobre a implementação do novo ensino médio ou a sua terceira questão aqui levantada? A implementação aconteceu em 2021. Deixa eu pensar aqui foi 2021, 2022. Já tinha os itinerários efetivamente, mas os alunos já foram indo pelos itinerários. 2021 começou como profissionalizante, tanto que na minha escola tem dois cursos, que é o de informática, técnico de informática e administro técnica e administração e os alunos agora estão na segunda série e. O maior entrave, de fato, foi quantidade de turmas, fluxo de alunos e espaço e recursos oferecidos. Então, a proposta eram dez itinerários. Alguns deles eram integrados com disciplinas integradas entre as áreas e outros não. Eram voltados apenas para português, apenas para matemática, bem pontuais. Então, se a escola não tem dez turmas de segunda série, eles não conseguem oferecer dez itinerários. No meu caso, só tinha duas turmas de segunda série, duas de profissionalizante e duas que estariam no novo ensino médio dentro dos itinerários formativos.	professor de matemática. Se o professor fica sem aulas atribuídas, tem um professor adido que tem que recorrer a outras escolas para completar a grade horária. Isso também é um problema.” “Tudo aquilo que ele aprendeu naquela outra escola que devia ter se liga na mídia, por exemplo, que é o nome que eu lembro, e na minha escola não tem. Eu tenho cultura em movimento e meu papel no desenvolvimento” “Então ele vai para onde tiver vaga. E como que fica isso? Ficou insatisfatório lá? Como que a gente consegue repor isso como segue? Então, a gente ainda não tem um panorama disso. Agora, em 2023, na minha escola, vai ser formada a primeira turma do itinerário dos itinerários formativos dos dois que eu falei Cultura em movimento O meu papel no desenvolvimento sustentável. Não sei como fica o histórico escolar” “Não sei se você entrevistou pessoas de outros estados, mas em 2022, em janeiro 2022, eu estava na casa de um amigo no Ceará, que ele é Rui, Ele e ele é coordenador do curso de	
--	---	--

Então tinha que reduzir isso. Das dez opções, oferecer duas e dentro desses dez, quais que eu conseguiria abranger mais disciplinas em conjunto. Então nós pegamos dois integrados, um que era Linguagens com ciências Humanas e o outro Matemática e Ciências da Natureza. Assim, eu garantiria a efetividade do trabalho dos professores e eu não ficaria com professores sem aulas atribuídas, o que pode ser um problema também para as escolas regulares, que é um professor de matemática. Se ele fosse a escola não tem itinerário que tenha o componente de matemática, unidade curricular que precise no professor de matemática. Se o professor fica sem aulas atribuídas, tem um professor adido que tem que recorrer a outras escolas para completar a grade horária. Isso também é um problema. Mas enfim, sobre quantidade de aulas continuando aqui, desculpa quando um aluno era transferido, se ele vinha de uma outra escola que não tinha um itinerário, que era integrado, eu não tinha uma das duas opções. Tudo aquilo que ele aprendeu naquela outra escola que devia ter se liga na mídia, por exemplo, que é o nome que eu lembro, e na minha escola não tem. Eu tenho cultura em movimento e	Artes Cênicas da Federal de lá. E ele falou que a faculdade nem sabe disso nem forma para isso.” “Então fica complicado para a pessoa que está saindo da faculdade, da universidade para ir formar os adolescentes. Mas nem quem está na universidade está sabendo disso. A formação do docente ele está sendo na hora. Então estamos aprendendo junto com os estudantes. E aí quando a gente começou a engatar nesse modelo, mudou de novo” “sobre o projeto de vida. Acho que essa sua quarta. A questão é é difícil pra eu poder te falar isso, porque eu conheço o projeto de vida há três anos, quando quatro eu entrei em 2019 na na PEI e só existia na PEI. E o projeto de vida? Ele saiu do Instituto Ayrton Senna. Era um projeto deles que eles faziam nas escolas e aí isso saiu para fora, para as escolas de tempo integral” “Como é que eu posso dizer ter uma maior interação com estudante? Você fica 09h00 com o estudante. Você conhece o estudante?” “tornar a coisa interdisciplinar. Então, sem querer, a gente	
--	--	--

meu papel no desenvolvimento sustentável. Esse aluno que estava no itinerário do Se Liga na Mídia vinha para a minha escola. Tudo aquilo ficava perdido. Então, até o presente momento é um mistério isso. Como que fica o boletim dessa criança que não teve, desse adolescente que não teve um rendimento satisfatório, por exemplo, muda de escola, entra no itinerário novo, muito aleatório, Vai dar onde tem vaga agora, porque ele escolheu uma coisa e agora ele foi transferido. Então ele vai para onde tiver vaga. E como que fica isso? Ficou insatisfatório lá? Como que a gente consegue repor isso como segue? Então, a gente ainda não tem um panorama disso. Agora, em 2023, na minha escola, vai ser formada a primeira turma do itinerário dos itinerários formativos dos dois que eu falei Cultura em movimento O meu papel no desenvolvimento sustentável. Não sei como fica o histórico escolar. Então, terminando esse ano letivo é que eu vou ter uma noção de como ficou o histórico escolar desses adolescentes, inclusive dos que vieram transferidos, que foram transferidos. E para o ano que vem já sabemos que mudou novamente. Eles reduziram essas dez opções para duas	abrange vários projetos de vida, mas o professor precisa ter uma visão integrada dele, do currículo, o currículo, da forma como ele está, ele está integrado. O professor que não entende isso. Ele precisa ser e passar por uma reciclagem de fato e não online. E eu vou colocar um ponto crítico sobre as informações on line.” “Ele precisa ouvir um outro professor mais velho poder falar disso de forma clara. Então, como eu estou de coordenadora há três anos, como eu falei também, eu consigo conversar com professores da minha área e montar projetos integradores.” “Então vou dar um outro exemplo para você sobre quando mudou o currículo 2021. As habilidades do currículo estão integradas. A mesma habilidade que é trabalhada em química, trabalhada em biologia e trabalhado em física.” “Os professores têm essa dificuldade de entender isso.” . “Então, trabalhando em composteira, eu trabalho com as quatro disciplinas e eu trabalho com diversos projetos de vida, seja com alunos voltados	
---	--	--

e aí sim serão dois integrados. Como a gente já trabalha, só que com outros nomes. Então, em vez de ter zoonoses sobre a água, sobre estatística, há um itinerário de matemática da natureza. Vai ter robótica, vai ter programação, vai ter coisas mais complexas e voltados para a tecnologia. E não é um relato que eu ouço de outros estados. Não sei se você entrevistou pessoas de outros estados, mas em 2022, em janeiro 2022, eu estava na casa de um amigo no Ceará, que ele é Rui, Ele e ele é coordenador do curso de Artes Cênicas da Federal de lá. E ele falou que a faculdade nem sabe disso nem forma para isso. Então fica complicado para a pessoa que está saindo da faculdade, da universidade para ir formar os adolescentes. Mas nem quem está na universidade está sabendo disso. A formação do docente ele está sendo na hora. Então estamos aprendendo junto com os estudantes. E aí quando a gente começou a engatar nesse modelo, mudou de novo. Então, todos os professores que já sabiam os seus componentes curriculares dentro do itinerário, eles vão ter que reestudar tudo isso para formar novamente ano que vem. Então não deu tempo nem de a gente se aprimorar na coisa, então a gente vai ver o resultado	com PV, para agronomia, para engenharia. Tipo o volume daquele, daquele espaço, da composteira, o gás gerado, a proporção disso. Trabalho com química, engenharia química, com as compreensões que os alunos precisam fazer, a associação ou o professor, mesmo durante a explicação, elencar esses pontos.” “a sua última questão é aprimoramento da formação, que eu também falei na questão anterior. Os professores precisam passar por uma reciclagem. Precisa ter essa noção de que professor é sempre um aluno. O professor já não está com as coisas engessadas, o currículo mudou, a formação precisa ser mudada, precisa ser revista. Não é o que não é que o que o professor sabe é inútil, mas o que o que ele sabe, como ele vai passar para o estudante precisa ser revisto.” “Eles podem fazer uma formação contínua deles. Buscar esse conhecimento. É uma sala de aula invertida. Lancei essa isca. Está aí. Vamos daqui, vamos para frente. Os alunos, eles podem se engajar e fazer uso do protagonismo dele e procurar isso, esse	
---	--	--

sem ter certeza da efetividade dele. Eu acho que respondi também essa questão. Espero que tenha respondido sobre o projeto de vida. Acho que essa sua quarta. A questão é é difícil pra eu poder te falar isso, porque eu conheço o projeto de vida há três anos, quando quatro eu entrei em 2019 na na PEI e só existia na PEI. E o projeto de vida? Ele saiu do Instituto Ayrton Senna. Era um projeto deles que eles faziam nas escolas e aí isso saiu para fora, para as escolas de tempo integral, que é onde consegue se. Como é que eu posso dizer ter uma maior interação com estudante? Você fica 09h00 com o estudante. Você conhece o estudante? São 45 horas semanais. Isso numa PEI de 09h00 na escola de uma escola regular, por exemplo, onde os professores precisam ficar andando de escola em escola para completar a carga horária, que era o problema que eu falei na questão anterior, o professor. Ele não conversa muito com o aluno porque ele não convive. Muitas vezes ele convive 01h30 aquelas duas aulinhas, corre para outra escola e não, não participa efetivamente da formação daquele estudante. Então, não que o professor de matemática vá trabalhar apenas com os alunos que querem fazer engenharia, enfim, voltado para a área	conhecimento, essa auto formação. Ele está na escola para aprender, para se formar, mas nada impede que ele busque isso sozinho, com a orientação do professor” “É preciso que os professores passem por essa reciclagem. Eu acho que as universidades poderiam oferecer esses cursos. Por que não estudantes como você, área de mestrado e doutorado? Eles poderiam dar palestras e aproveitar para tomar esses. Esses relatos dos professores tem que sair da universidade, você saindo docente. Tendo isso em consciência, o cenário que você vai encontrar são de professores resistentes a essas coisas, mas incapazes de mudar a realidade e incapazes de querer aprender mais, de se aprofundar mais. Então é muito possível que isso seja feito. Cabe orientação correta de superiores para os professores e de coordenação, de alinhamento das ideias, de sentar com os professores, ler junto o professor também.” “Além desses cursos, dessa dessa reciclagem, os professores também podem ir atrás, não é mesmo? De ler mesmo, de se integrar, de	
---	--	--

de matemática, mas que leve a matemática para todos, para mais áreas do conhecimento, para mais disciplinas. Como eu falei, acho que na segunda questão tornar a coisa interdisciplinar. Então, sem querer, a gente abrange vários projetos de vida, mas o professor precisa ter uma visão integrada dele, do currículo, o currículo, da forma como ele está, ele está integrado. O professor que não entende isso. Ele precisa ser e passar por uma reciclagem de fato e não online. E eu vou colocar um ponto crítico sobre as informações on line. Ele precisa ver uma palestra. Ele precisa ouvir um outro professor mais velho poder falar disso de forma clara. Então, como eu estou de coordenadora há três anos, como eu falei também, eu consigo conversar com professores da minha área e montar projetos integradores. Começa daí. Então vou dar um outro exemplo para você sobre quando mudou o currículo 2021. As habilidades do currículo estão integradas. A mesma habilidade que é trabalhada em química, trabalhada em biologia e trabalhado em física. Os professores têm essa dificuldade de entender isso. Então eu lancei a proposta de fazer uma composteira com as quatro disciplinas da área matemática, Química,	aproveitar um tempo em horário de estudo, em horários de TPC, de coordenação para fazer esses trabalhos.”	
---	--	--

Física e biologia. E a professora de Química teve. Ela me perguntou mas como é mais biologia? Isso Não, não é formação de gases, decomposição da matéria, formação de matéria orgânica. Então, compreender isso cabe também ao coordenador para poder ajudar os professores a trazer isso a integrar. Então, trabalhando em composteira, eu trabalho com as quatro disciplinas e eu trabalho com diversos projetos de vida, seja com alunos voltados com PV, para agronomia, para engenharia. Tipo o volume daquele, daquele espaço, da composteira, o gás gerado, a proporção disso. Trabalho com química, engenharia química, com as compreensões que os alunos precisam fazer, a associação ou o professor, mesmo durante a explicação, elencar esses pontos. Tudo bem, eu espero que também tenha respondido. E a sua última questão é aprimoramento da formação, que eu também falei na questão anterior. Os professores precisam passar por uma reciclagem. Precisa ter essa noção de que professor é sempre um aluno. O professor já não está com as coisas engessadas, o currículo mudou, a formação precisa ser mudada, precisa ser revista. Não é o que não é que o que o professor sabe é inútil, mas o que o que ele sabe, como ele vai passar		
---	--	--

para o estudante precisa ser revisto.

Como Bhaskara tem que ser passado para os estudantes. Não é só a fórmula pela fórmula, ele está integrado com outras coisas e tem que ser aplicado. Tem que ser mostrado agora, com as escolas com mais recursos digitais e tecnológicos, tablets, notebook, impressora 3D, algumas escolas tem. Sei que não é a realidade de muitas. Cabe o professor entender que o professor de matemática e o de física eles tem que passar por uma reciclagem. Por que não aprender isso? Aprender o básico, passar para os alunos, colocar o protagonismo. Falta. A maioria dos alunos gostam de mídias digitais, gostam de tecnologia. Então vamos aqui e aqui. Está aqui o professor tendo uma orientação básica de como ligar e de como acessar o programa. Alguma coisa ele passa para o estudante ou estudante que tem afinidade com essas áreas. Eles podem fazer uma formação contínua deles. Buscar esse conhecimento. É uma sala de aula invertida. Lancei essa isca. Está aí. Vamos daqui, vamos para frente. Os alunos, eles podem se engajar e fazer uso do protagonismo dele e procurar isso, esse conhecimento, essa auto formação. Ele está na escola para aprender, para se formar, mas nada impede

que ele busque isso sozinho, com a orientação do professor. E aí, aos poucos o professor vai, vai saindo do papel de professor e vai virando um orientador. No caso de projetos integradores, é difícil pro professor aceitar esse papel. Eu vou orientar, falar como é a forma correta, falar o caminho. O aluno errou. Vamos por aqui, vamos experimentar isso. Então é preciso ter mais espaço nas escolas. É preciso que os professores passem por essa reciclagem. Eu acho que as universidades poderiam oferecer esses cursos. Por que não estudantes como você, área de mestrado e doutorado? Eles poderiam dar palestras e aproveitar para tomar esses. Esses relatos dos professores tem que sair da universidade, você saindo docente. Tendo isso em consciência, o cenário que você vai encontrar são de professores resistentes a essas coisas, mas incapazes de mudar a realidade e incapazes de querer aprender mais, de se aprofundar mais. Então é muito possível que isso seja feito. Cabe orientação correta de superiores para os professores e de coordenação, de alinhamento das ideias, de sentar com os professores, ler junto o professor também. Além desses cursos, dessa dessa		
---	--	--

reciclagem, os professores também podem ir atrás, não é mesmo? De ler mesmo, de se integrar, de aproveitar um tempo em horário de estudo, em horários de TPC, de coordenação para fazer esses trabalhos. Tá bom? Então Henrique, espero que tenha respondido suas questões e nossa, eu achei que 20 minutos não não fossem dar ou fossem demais. Não sei. É, deu. Então, muito obrigado, Boa sorte, espero eu devolutiva E eu espero que você acate a minha sugestão de fazer palestras, dar ou chamar os professores para conversar sobre isso, Tá bom? Tudo de bom para você. Boa noite!		
---	--	--

Professora Estrela

Narrativa	Expressões Gerativas	Palavras
Sou Estrela, professora da rede estadual do Estado de São Paulo, professora de História e neste momento estou na vice direção de uma PEI - Escola de Período Integral. Em todas as escolas que eu trabalhei até o momento foram em Osasco, eu comecei na rede	“a minha opção de magistério de optar pelo magistério, na verdade, começou quando eu era criança, porque a gente ainda [tinha o sonho de ser professora, então tinha lá a brincadeira de lousa, os primos e os	• Magistério • Sonho • Teoria e prática • Lecionar • Projetos • Percurso • Itinerário formativo • Gestão • Formação/ atualizar

pública do Estado de em 2014. Respondendo a primeira questão: a minha opção de magistério de optar pelo magistério, na verdade, começou quando eu era criança, porque a gente ainda tinha o sonho de ser professora, então tinha lá a brincadeira de lousa, os primos e os irmãos eram as cobaias. Era um sonho mesmo de criança. Eu me formei no antigo magistério, me formei em 1996, em um projeto do governo que se chamava CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Nesse projeto nos estudávamos o dia inteiro, como se fossem as atuais PEIs, mas totalmente voltada ao magistério. Tanto a formação teórica quanto a prática. A partir de 1999, quando eu me formei, eu cheguei a trabalhar um ano, na rede estadual, na época eu trabalhei com quarta série de aulas de reforço porque ainda era da rede estadual. Porém, desses sonhos e metas eu fiquei um pouco parada, trabalhei numa instituição financeira de 1999 até 2013, mas sempre com a ideia de ter um sonho de lecionar, porque eu depois cheguei à conclusão que eu gosto de lecionar, gosto de estar em sala de aula e mesmo estando no trabalho, na área financeira, ainda trabalhei pelo menos um ano como professora	irmãos eram as cobaias. Era um sonho mesmo de criança.” “projeto do governo que se chamava CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Nesse projeto nos estudávamos o dia inteiro, como se fossem as atuais PEIs, mas totalmente voltada ao magistério. Tanto a formação teórica quanto a prática.” “ter um sonho de lecionar, porque eu depois cheguei à conclusão que eu gosto de lecionar, gosto de estar em sala de aula e mesmo estando no trabalho, na área financeira, ainda trabalhei pelo menos um ano como professora substituta à noite na Fundação Bradesco e então trabalhava de dia e à noite fazia substituição de aula” “Tive bastantes conquistas, tanto de minha parte como dos alunos, fiz projetos com os alunos e inclusive tive uma que foi para Portugal.” “eu fiquei indignada, afinal de contas, a gente fez magistério o dia inteiro e tem que fazer pedagogia”	• Orientação • Sociedade melhor • Acesso a cultura • Escolher itinerários • Novo Ensino Médio • Alunos sem formação básica • Não tem professor • Escolas sem estrutura • Horários horríveis • aluno e trabalho • Ensino profissionalizante • Modelo difícil • Salário • Alcançar resultado • Protagonismo do aluno • Eixo integrador • Interdisciplinaridade • Formadores preparados • Intercâmbio/ trocas de experiências • Ouvir a comunidade/ consulta pública
---	--	--

substituta à noite na Fundação Bradesco e então trabalhava de dia e à noite fazia substituição de aula, até que acabei sendo mandada embora e aí me inseri na no magistério de vez. Passei no concurso do Estado e lá o meu planejamento está melhor do que eu imaginava. Eu não imaginava que ia chegar a tanto. Tive bastantes conquistas, tanto de minha parte como dos alunos, fiz projetos com os alunos e inclusive tive uma que foi para Portugal. Dentro do meu percurso no itinerário formativo eu iniciei como professora de história, mas acabei fazendo novamente a pedagogia, além de Geografia, Ciências sociais e até metade desse ano estava no Mestrado. Entrei no mestrado na USP falando sobre as bonecas Abayomi. Porém, eu tive alguns problemas, não vou concluir o mestrado pelo menos este ano. Quanto à segunda questão, a formação docente: Inicialmente foi magistério, depois o magistério e eu me formei em 2004 em História. E as outras graduações eu fiz enquanto eu estava já no Estado: de Geografia, Ciências Sociais e de novo a licenciatura em Pedagogia. Eu falo de novo porque eu fiquei indignada, afinal de contas, a gente fez magistério o dia inteiro e tem que fazer pedagogia.	“não tinham na época os primeiros socorros e hoje, já na gestão eu percebo que é essencial até para o professor, é claro. Mas na gestão é essencial, porque a gente tem que se virar nos 30.” “eu sempre estou tateando outras áreas que eu acho super interessante eu fazer gestão ambiental, até mesmo porque acho que é algo que precisa ser trabalhado também em história para que as pessoas entendam que a ação do ser humano na natureza e por que o negócio está ruim” “eu sempre procuro me atualizar e principalmente, fazer uma formação em que eu consiga reverter isso para o aluno. Vou dar o exemplo do Descubra Orquestra, que é da Osesp, em parceria com a Secretaria da Educação, onde eles oferecem cursos de música para os professores, diversos cursos e a escola.” “toda a minha formação eu tento fazer dessa forma, de que eu possa fazer algo que possa reverberar ali na frente para o aluno, mas numa questão prática, porque a sala de aula, por mais que hoje em dia a gente tenha muitas tecnologias, muitas coisas e a gente	
--	---	--

Mas foi ótimo porque várias inovações, por exemplo, não tinham na época os primeiros socorros e hoje, já na gestão eu percebo que é essencial até para o professor, é claro. Mas na gestão é essencial, porque a gente tem que se virar nos 30. Também eu fiz pós graduação em Gestão Ambiental. Eu gosto de diversas áreas e história é o amor principal. Mas eu sempre estou tateando outras áreas que eu acho super interessante eu fazer gestão ambiental, até mesmo porque acho que é algo que precisa ser trabalhado também em história para que as pessoas entendam que a ação do ser humano na natureza e por que o negócio está ruim. Mas, quanto o meu projeto pessoal de educador, eu estou fazendo e o Estado oferece muitos cursos, então a gente acaba se inscrevendo. Inclusive estou fazendo nesse momento um curso que eles ofereceram. É questão de liderança, mas dentre outros cursos dos mecanismos da escola, eu sempre procuro me atualizar e principalmente, fazer uma formação em que eu consiga reverter isso para o aluno. Vou dar o exemplo do Descubra Orquestra, que é da Osesp, em parceria com a Secretaria da Educação, onde eles oferecem cursos de música para os	ainda aprende muito mais estando no lugar, vem de lugar com mão na massa. Procuro seguir essa orientação e é nessa orientação é que há algum plano para uma sociedade melhor, em que todos tenham acesso à cultura, todos tenham acesso ao conhecimento, seja onde ele estiver.” “Por que, no caso das escolas estaduais, ainda mais de uma de periferia onde eu atuo, as crianças não conhecem, não fazem a mínima ideia de algumas coisas. É até natural para eles. O passeio é ir no shopping ou no parque. Se tem parque próximo de casa, então eu tento conciliar isso, fazer atividades e fazer a minha própria formação para que eu consiga atingir esse objetivo e lá na frente, uma sociedade melhor.” “Olha, vou te falar que no novo ensino médio vontade de dar uns “petelecos” no pessoal. Desculpe-me a falta de formalidade, mas para a gente foi muito complicado. Até brinco quem está no chão da fábrica, né? Foi muito difícil e ainda está sendo difícil, porque do novo ensino médio, com essa questão de escolher itinerários, escolher não sei o quê, nossos alunos não têm nem a formação	
--	--	--

professores, diversos cursos e a escola. O professor ganha um ônibus para levar os alunos para assistir um concerto, um conceito didático. Então, esse ano eu estava até junho na Escola Santa Maria e estava atuando como professora novamente e depois consegui levar uma turma. Agora como gestora no Almeida Júnior eu consegui de novo fazer o curso. Aí é um outro curso, mas vou conseguir levar um ônibus com uma turma para assistir um concerto na Sala São Paulo. Então toda a minha formação eu tento fazer dessa forma, de que eu possa fazer algo que possa reverberar ali na frente para o aluno, mas numa questão prática, porque a sala de aula, por mais que hoje em dia a gente tenha muitas tecnologias, muitas coisas e a gente ainda aprende muito mais estando no lugar, vem de lugar com mão na massa. Procuro seguir essa orientação e é nessa orientação é que há algum plano para uma sociedade melhor, em que todos tenham acesso à cultura, todos tenham acesso ao conhecimento, seja onde ele estiver. Porque no caso das escolas estaduais, ainda mais de uma de periferia onde eu atuo, as crianças não conhecem, não fazem a mínima ideia de algumas coisas. É até natural para eles. O passeio é ir no shopping ou no parque. Se	do básico. Como ele pode fazer uma escolha se eu tenho alunos no terceiro ano do ensino médio que mal sabem escrever, que não sabem interpretar um texto e suas próprias provas, Saresp e as suas próprias avaliações governamentais deixam isso muito evidente.” “boa parte dos itinerários que se implantou no ensino médio, nós não temos professor aqui, algumas situações ali, o professor tinha que ter outras formações para conseguir atender. Então, assim, o professor que está na rede, boa parte, não posso dizer todos, mas boa parte não tem formação para atender de pronto o novo ensino médio.” “Quanto as PEIs? Agora eu posso falar com mais propriedade, porque agora eu estou em uma. Quais seriam um dos entraves? Simplesmente pegar um modelo para as crianças, estudar o dia inteiro, mas em escolas com a mesma estrutura, ou melhor, com a mesma falta de estrutura, as escolas, a maioria não têm espaço, deram os espaços adequados e a questão de verba até o ano passado.” “Quem teve uma gestão que soube administrar	
--	---	--

tem parque próximo de casa, então eu tento conciliar isso, fazer atividades e fazer a minha própria formação para que eu consiga atingir esse objetivo e lá na frente, uma sociedade melhor. Olha, vou te falar que no novo ensino médio vontade de dar uns “petelecos” no pessoal. Desculpe-me a falta de formalidade, mas para a gente foi muito complicado. Até brinco quem está no chão da fábrica, né? Foi muito difícil e ainda está sendo difícil, porque do novo ensino médio, com essa questão de escolher itinerários, escolher não sei o quê, nossos alunos não têm nem a formação do básico. Como ele pode fazer uma escolha se eu tenho alunos no terceiro ano do ensino médio que mal sabem escrever, que não sabem interpretar um texto e suas próprias provas, Saresp e as suas próprias avaliações governamentais deixam isso muito evidente. A pandemia só escancarou a ferida que já estava funda. Mas e aí? Você vem desse contexto, implantando o novo ensino médio, sem as escolas com estrutura, sem as escolas, com os profissionais, porque boa parte dos itinerários que se implantou no ensino médio, nós não temos professor aqui, algumas situações ali, o professor tinha que ter outras formações para	essa verba conseguiu reverter coisas bem bacanas para a escola” “A questão é que nem todas tem internet que funcione, esse ano que estão conseguindo colocar nas escolas, mas tudo com muito custo, muita morosidade, mas tudo tem que acontecer.” “normalmente dentro das duas até às nove eles deixam o pessoal do ensino médio um horário horrível. O ensino médio é uma situação em que a maioria dos alunos já estão procurando um emprego no mercado de trabalho, por conta disso, esse segundo horário aí é impensável.” “se deveria ter um ensino profissionalizante” “Eu entendo que o ideal então seria já fazer o ensino médio técnico e que eu já fizesse ali uma primeira formação igual. Nós ainda temos alguns resquícios, tem as Etec que acaba sendo técnico, mas esse novo ensino médio deveria vir uma questão mais técnica também para capacitar melhor os alunos. Mas esse modelo está bem difícil e bem desafiador.” “na PEI é a questão de estrutura e nós não temos uma estrutura	
---	--	--

conseguir atender. Então, assim, o professor que está na rede, boa parte, não posso dizer todos, mas boa parte não tem formação para atender de pronto o novo ensino médio. Quanto as PEIs? Agora eu posso falar com mais propriedade, porque agora eu estou em uma. Quais seriam um dos entraves? Simplesmente pegar um modelo para as crianças, estudar o dia inteiro, mas em escolas com a mesma estrutura, ou melhor, com a mesma falta de estrutura, as escolas, a maioria não têm espaço, deram os espaços adequados e a questão de verba até o ano passado. Pela questão da pandemia, as escolas receberam verba. Quem teve uma gestão que soube administrar essa verba conseguiu reverter coisas bem bacanas para a escola, né? Ou seja, mais computadores, reformas que eram necessárias. E todas as escolas receberam TV e todas as escolas receberam aparelhos de som e tudo para atender a demanda. Notebook e tablet todas as escolas receberam. A questão é que nem todas tem internet que funcione, esse ano que estão conseguindo colocar nas escolas, mas tudo com muito custo, muita morosidade, mas tudo tem que acontecer. Nós temos dois modelos de PEIs, como que as crianças ficam nove horas uma dessas crianças ficam sete	diferenciada. O ideal seria que a gente tivesse salas para ter uma sala de artes, laboratórios decentes e fazer mais uma "mão na massa", já que as crianças estão dia inteiro dentro da escola. Mas. Você mantém praticamente o mesmo número de funcionários com professores também do período integral, mas tem alguns professores que acabam trabalhando no período noturno, principalmente os que trabalham nas PEIs de nove horas.” “com tudo isso não veio um aumento significativo do salário.” “quantidade de funcionários sempre pequena, é sempre pequena, não atende às necessidades dos alunos, ainda mais eles ficando o dia inteiro na escola.” “antes mesmo da implantação do ensino médio, eles já tinham implantado o projeto de vida. Veio antes da pandemia, inclusive três novos componentes projeto de vida, eletivas e tecnologia. Então, esses três novos componentes já são parte do currículo até antes do novo ensino médio, no novo ensino médio que acontece e que às vezes sai e dependendo do itinerário, sai um pouquinho a questão das	
---	--	--

horas. Então, a que atualmente trabalho é de nove horas, as adolescentes entram das sete e saem as quatro, mas nós temos outras pessoas que funciona das sete até meio dia e pouco, das duas até às nove. Então pioram, porque normalmente dentro das duas até às nove eles deixam o pessoal do ensino médio um horário horrível. O ensino médio é uma situação em que a maioria dos alunos já estão procurando um emprego no mercado de trabalho, por conta disso, esse segundo horário aí é impensável. Mas o que eu acho pior é que se deveria ter um ensino profissionalizante, né? Não só porque no modelo do novo ensino médio, por mais que ele estude mais a fundo algumas áreas, não é profissionalizante. Ele só sai com horas a mais, horas a mais de um curso que como que eu vou oferecer depois do meu emprego para essa criança? Eu entendo que o ideal então seria já fazer o ensino médio técnico e que eu já fizesse ali uma primeira formação igual. Nós ainda temos alguns resquícios, tem as Etecs que acaba sendo técnico, mas esse novo ensino médio deveria vir uma questão mais técnica também para capacitar melhor os alunos. Mas esse modelo está bem difícil e bem desafiador.	eletivas a noite não tem, tem ali alguns critérios, mas no mais, no geral, todas as séries a partir do sexto ano tem mais essas três disciplinas do projeto de vida.” “é muito desafiador porque muitos alunos não têm essa perspectiva do que eles vão ser lá na frente. Eles estão vivendo muito o presente. E mesmo aqueles que apresentam o sonho, porque a gente faz um varal dos sonhos, onde as crianças colocam o que eles querem e como eles pretendem chegar. Enfim, as crianças colocam lá. Mas mesmo com esse varal ainda difícil fazer esse desenho.” “Tivemos cursos, inclusive os professores que selecionaram essa e estão lecionando esse componente, tiveram que fazer curso. Eu também fiz, apesar de não lecionar nesse componente, até porque a própria PEI é uma das premissas dela, essa questão do projeto de vida protagonismo do aluno. Eu acredito que contribuiu sim, mas a gente vai conseguir ver alguma coisa daqui pra frente, que é agora.” “Quanto a questão de ser um eixo integrador, muitas vezes acaba	
--	--	--

Como eu falei para você, para mim neste momento, na PEI é a questão de estrutura e nós não temos uma estrutura diferenciada. O ideal seria que a gente tivesse salas para ter uma sala de artes, laboratórios decentes e fazer mais uma "mão na massa", já que as crianças estão dia inteiro dentro da escola. Mas. Você mantém praticamente o mesmo número de funcionários com professores também do período integral, mas tem alguns professores que acabam trabalhando no período noturno, principalmente os que trabalham nas PEIs de nove horas. Normalmente eles também têm muitos professores que trabalham também à noite, porque junto com tudo isso não veio um aumento significativo do salário. Tem um aumento sim, mas na verdade o aumento é porque você trabalha mais horas e dão uma diferenciação sensacional e a quantidade de funcionários sempre pequena, é sempre pequena, não atende às necessidades dos alunos, ainda mais eles ficando o dia inteiro na escola. E antes mesmo da implantação do ensino médio, eles já tinham implantado o projeto de vida. Veio antes da pandemia, inclusive três novos componentes projeto de vida, eletivas e	acontecendo isso mesmo, por exemplo, quando ele escreve o projeto, dependendo do que ele coloca como projeto de vida, a gente consegue interagir ali com alguma outra ou algum outro componente ou disciplina. Mas, a gente agora é moderno chamar de componente a componente curricular, dessa forma a gente consegue sim fazer essa, essa interdisciplinaridade com o pessoal, essa integração” “E só pra você ter ideia, o coordenador no Estado coordenador pedagógico, ele não é obrigado a ter pedagogia, então não sei como que o estado vai resolver essa aresta, mas eu sempre achei isso um absurdo.” “a gente precisa de coordenadores preparados até mesmo para orientar o grupo de docentes, é fazer esse intercâmbio, porque chega um momento que os professores estão tão concentrados ali, no que ele tem para fazer que se não tiver uma coordenação bacana, ele não consegue olhar para o lado. Ele não consegue perceber que nosso colega está falando a mesma coisa que eu. Acho que a gente está	
--	--	--

tecnologia. Então, esses três novos componentes já são parte do currículo até antes do novo ensino médio, no novo ensino médio que acontece e que às vezes sai e dependendo do itinerário, sai um pouquinho a questão das eletivas a noite não tem, tem ali alguns critérios, mas no mais, no geral, todas as séries a partir do sexto ano tem mais essas três disciplinas do projeto de vida. Bacana, mas é muito desafiador porque muitos alunos não têm essa perspectiva do que eles vão ser lá na frente. Eles estão vivendo muito o presente. E mesmo aqueles que apresentam o sonho, porque a gente faz um varal dos sonhos, onde as crianças colocam o que eles querem e como eles pretendem chegar. Enfim, as crianças colocam lá. Mas mesmo com esse varal ainda difícil fazer esse desenho. Estamos bem melhores do que quando começou. Tivemos cursos, inclusive os professores que selecionaram essa e estão lecionando esse componente, tiveram que fazer curso. Eu também fiz, apesar de não lecionar nesse componente, até porque a própria PEI é uma das premissas dela, essa questão do projeto de vida protagonismo do aluno. Eu acredito que contribuiu sim, mas a gente vai conseguir ver alguma coisa daqui pra frente, que é agora. Nós	falando em componentes diferentes.” “resolveram ouvir a comunidade escolar para entender como o ensino médio está funcionando. Novo ensino médio está funcionando e eu acredito que a maioria percebeu que não funcionou por muitos motivos, pela defasagem que a gente teve da pandemia. E o ideal seria que a gente começasse no “arroz e feijão” e conversasse das disciplinas básicas lá, porque a gente tem um tempo muito longo para correr atrás do prejuízo.” “Nós temos crianças no sexto ano hoje em dia, que boa parte não é alfabetizada, esse é um gargalo também entre prefeitura e Estado, porque nem sempre a prefeitura consegue mandar as crianças alfabetizadas no Estado. Nós não temos professores alfabetizadores. Tem até algumas propostas de professor colaborativo que eles contrataram, o professor que vai ajudar as crianças. Mas os professores são todos especialistas, não tem alfabetizador.” “como vai ficar, como não vai ficar como docente? E o que eu pude perceber nesses anos que eu estava na coordenação	
--	--	--

aprendemos, daqui para frente a gente vai conseguir medir algum resultado. Quanto a questão de ser um eixo integrador, muitas vezes acaba acontecendo isso mesmo, por exemplo, quando ele escreve o projeto, dependendo do que ele coloca como projeto de vida, a gente consegue interagir ali com alguma outra ou algum outro componente ou disciplina. Mas, a gente agora é moderno chamar de componente a componente curricular, dessa forma a gente consegue sim fazer essa, essa interdisciplinaridade com o pessoal, essa integração. Isso é realizado sim, mas desde que a gente tenha uma coordenação preparada, que é uma outra questão que no Estado é muito defasado. E só pra você ter ideia, o coordenador no Estado coordenador pedagógico, ele não é obrigado a ter pedagogia, então não sei como que o estado vai resolver essa aresta, mas eu sempre achei isso um absurdo. Eu fui três anos coordenadora também, porque eu queria fazer a pedagogia só exigida para os cargos de gestão escolar, isso é super estranho. Mas o que eu falo que a gente precisa de coordenadores preparados até mesmo para orientar o grupo de docentes, é fazer esse	e a metade desse ano que eu voltei para a sala de aula, está todo mundo muito perdido e o que eu indicaria de aprimoramento é primeiro uma formação, mas não só a formação dada pelos via sistema, mas uma formação decente, uma formação ali presencial, a formação na real e até mesmo com troca de experiências.” “Tanto que até eu acho interessante a forma de avaliação do projeto de vida. Você não coloca o conceito, não tem "ABC" ou os números da verdade são os maiores.” “Talvez na PEI funcione um pouco melhor por ter mais tempo com os alunos. Então você consegue fazer essa junção com o currículo por você ter mais tempo” “A minha dica de aprimoramento seria essa questão, principalmente da formação e da troca de experiências.”	
--	---	--

intercâmbio, porque chega um momento que os professores estão tão concentrados ali, no que ele tem para fazer que se não tiver uma coordenação bacana, ele não consegue olhar para o lado. Ele não consegue perceber que nosso colega está falando a mesma coisa que eu. Acho que a gente está falando em componentes diferentes. Então, para fazer essa ligação, precisa mesmo de uma coordenação pedagógica atenta e preparada Bom, agora com a nossa mudança de governo, tem toda essa proposta, né? Enfim, resolveram ouvir a comunidade escolar para entender como o ensino médio está funcionando. Novo ensino médio está funcionando e eu acredito que a maioria percebeu que não funcionou por muitos motivos, pela defasagem que a gente teve da pandemia. E o ideal seria que a gente começasse no “arroz e feijão” e conversasse das disciplinas básicas lá, porque a gente tem um tempo muito longo para correr atrás do prejuízo. Aí porque não foi só o da pandemia, a pandemia só potencializou, mas o prejuízo é evidente e evidente. Nós temos crianças no sexto ano hoje em dia, que boa parte não é alfabetizada, esse é um gargalo também entre prefeitura e Estado, porque		
--	--	--

nem sempre a prefeitura consegue mandar as crianças alfabetizadas no Estado. Nós não temos professores alfabetizadores. Tem até algumas propostas de professor colaborativo que eles contrataram, o professor que vai ajudar as crianças. Mas os professores são todos especialistas, não tem alfabetizador. Então é uma questão um pouquinho complicada. Mas, voltando lá pro ensino médio, então a gente já tem esse imbróglio do ensino médio, como vai ficar, como não vai ficar como docente? E o que eu pude perceber nesses anos que eu estava na coordenação e a metade desse ano que eu voltei para a sala de aula, está todo mundo muito perdido e o que eu indicaria de aprimoramento é primeiro uma formação, mas não só a formação dada pelos via sistema, mas uma formação decente, uma formação ali presencial, a formação na real e até mesmo com troca de experiências. Tem escola, tem diretorias que conseguiram experiências maravilhosas, mas a gente precisa ter tempo para trocar, nós temos. A demanda de trabalho é muito extensa, então até mesmo as escolas que tem o ensino médio sofre muito com essa questão, porque ele não consegue se debruçar ali		
--	--	--

para discutir o projeto de vida dos alunos e como esse projeto de vida vai contribuir ali na vida deles e também com as outras disciplinas. Tanto que até eu acho interessante a forma de avaliação do projeto de vida. Você não coloca o conceito, não tem "ABC" ou os números da verdade são os maiores. Por isso, se o menino foi bem atendido ali, as propostas dos professores, ele recebe uma carinha feliz. Mas é bem desafiador. Um projeto de vida. Talvez na PEI funcione um pouco melhor por ter mais tempo com os alunos. Então você consegue fazer essa junção com o currículo por você ter mais tempo e até mesmo porque você acaba conhecendo melhor o aluno, passando mais tempo com ele e você consegue analisar mais a fundo. Mas é isso. A minha dica de aprimoramento seria essa questão, principalmente da formação e da troca de experiências.		
--	--	--

Professora Vênus

Narrativas	Expressões Gerativas	Palavras
Sobre como eu decidi ser professora, eu não tinha a ideia, não era a minha intenção, mas durante a graduação eu trabalhei em laboratório e vi que não era uma coisa que eu gostaria de fazer. E aí surgiu um concurso público na época, eu estava no terceiro ano, fiz o concurso, passei e assim que eu finalizei a faculdade eu já comecei a dar aula, mas foi bem diferente daquilo que eu havia aprendido na graduação, muitos desafios surgiram e a minha intenção inicial era trabalhar com formação de professores e trabalhar também em faculdade, mas não consegui essa colocação. Eu sou formada desde 2004, fiz meu mestrado, finalizei em 2010, e desde então eu não saí da educação, eu comecei em 2005 a trabalhar na educação, sempre na escola pública, também no ensino técnico, passei um tempinho no ensino técnico particular, mas a maior parte desse tempo foi só em escola pública, também trabalhei com alunos particulares, nesse tempo eu tive três escolas, como eu sou efetiva eu não preciso fazer atribuição em escolas diferentes todo ano, quando eu mudei foi por motivos pessoais, e o que me segura mesmo no ensino até hoje é que eu sei que o meu trabalho pode não ser visto agora, mas ele impacta a vida dos meus alunos. Já pensei inúmeras vezes em desistir, mas ainda permaneço, até porque já são muitos anos e tentar uma recolocação fica bastante difícil.” “à implementação do Novo Ensino Médio, eu acho extremamente desafiador, porque nós professores fomos pegos de surpresa tanto quanto os alunos. Nós soubemos que teríamos o Novo Ensino Médio, novas disciplinas, novos componentes, novos itinerários, e tivemos que nos preparar para tudo	“eu decidi ser professora, eu não tinha a ideia, não era a minha intenção, mas durante a graduação eu trabalhei em laboratório e vi que não era uma coisa que eu gostaria de fazer.” “eu já comecei a dar aula, mas foi bem diferente daquilo que eu havia aprendido na graduação, muitos desafios surgiram e a minha intenção inicial era trabalhar com formação de professores e trabalhar também em faculdade, mas não consegui essa colocação.” “e o que me segura mesmo no ensino até hoje é que eu sei que o meu trabalho pode não ser visto agora, mas ele impacta a vida dos meus alunos. Já pensei inúmeras vezes em desistir, mas ainda permaneço, até porque já são muitos anos e tentar uma recolocação fica bastante difícil.” “à implementação do Novo Ensino Médio, eu acho extremamente desafiador, porque nós professores fomos pegos de surpresa tanto quanto os alunos. Nós soubemos que teríamos o Novo Ensino Médio, novas disciplinas, novos componentes, novos itinerários, e tivemos que nos preparar para tudo	• Trabalhar/ Mercado de trabalho • Lecionar/dar aula • Formação de professores • Formação específica • Escola Pública • Ensino Técnico • PEI • Impacta na Vida • Novo Ensino Médio • Itinerários formativos • Desafios • Mudanças/ alternância de governos • Não tem sentido no currículo • Não tinham material/ se adaptar na prática docente • Projeto de Vida • Sonhos • Pandemia • Conhecer profissionais • Meta/ Direção/querer ser • Realidade e trabalho

tentar uma recolocação fica bastante difícil. Em relação à implementação do Novo Ensino Médio, eu acho extremamente desafiador, porque nós professores fomos pegos de surpresa tanto quanto os alunos. Nós soubemos que teríamos o Novo Ensino Médio, novas disciplinas, novos componentes, novos itinerários, e tivemos que nos preparar para tudo isso sem ter uma formação realmente específica para tudo, como deveríamos fazer. Eu, por exemplo, peguei o material, assim como meus colegas, e tivemos que criar nossas aulas do nada. Nós tínhamos um material, mas nós não sabíamos muita coisa. E agora também, toda vez que mudam os governos, a gente sente os impactos, porque de 2022 para 2023 nós tivemos algumas alterações e para 2024 teremos outras. E eu acredito que não sejam mudanças. Talvez a de agora seja um pouco mais tranquila. Essa implementação com muitas disciplinas novas, até mesmo os alunos não viam sentido algum, então eu achei bem pesado. Sobre o modelo anterior da SP, eu não tenho muito o que colaborar porque eu entrei em uma PEI no ano passado. A escola que eu estou extremamente, é muito boa em vista das outras escolas que eu conheço nesse mesmo regime. É uma escola de período único, nós não temos dois níveis de ensino, nós	isso sem ter uma formação realmente específica para tudo, como deveríamos fazer. Eu, por exemplo, peguei o material, assim como meus colegas, e tivemos que criar nossas aulas do nada. Nós tínhamos um material, mas nós não sabíamos muita coisa” “toda vez que mudam os governos, a gente sente os impactos, porque de 2022 para 2023 nós tivemos algumas alterações e para 2024 teremos outras. E eu acredito que não sejam mudanças. Talvez a de agora seja um pouco mais tranquila. Essa implementação com muitas disciplinas novas, até mesmo os alunos não viam sentido algum, então eu achei bem pesado. “A escola que eu estou extremamente, é muito boa em vista das outras escolas que eu conheço nesse mesmo regime. É uma escola de período único, nós não temos dois níveis de ensino, nós temos apenas ensino médio e por ser uma escola que implementou esse modelo há muito tempo, nós não temos tantos desafios em relação a isso. Eu acredito que além dos desafios em relação ao novo ensino médio, muitas escolas se tornaram PEI nesse meio tempo, de pandemia	
--	--	--

temos apenas ensino médio e por ser uma escola que implementou esse modelo há muito tempo, nós não temos tantos desafios em relação a isso. Eu acredito que além dos desafios em relação ao novo ensino médio, muitas escolas se tornaram PEI nesse meio tempo, de pandemia inclusive, então acredito que para esses professores tenha segundo desafio ainda maior. Em relação ao projeto de vida dos alunos, no ensino público, nós temos essa disciplina desde os menores. Nós fazemos o varal dos sonhos, criamos as eletivas para contribuir para isso, mas eu acredito que teria que ter uma abertura maior para que o aluno conseguisse enxergar melhor o que ele tem com o projeto de vida e conseguisse conhecer profissionais, conhecer a realidade daquilo que ele almeja e o que nós fazemos é tentar isso. Eu também como professora de projeto de vida, eu também tenho uma eletiva nesse ano que chama Mundo do Trabalho e eu com uma colega trouxemos vários profissionais de várias áreas para conversar com eles, para tirar dúvidas, eu acredito que seja isso mesmo, assim, tentar trazer o mais próximo dos alunos a realidade do Mundo do Trabalho, para que ele entenda. Realmente, aquilo que ele deseja é aquilo que ele quer para a vida dele, ou seja, algo que ele goste, mas que não seja uma profissão que ele almeja. Às vezes ele só gosta	inclusive, então acredito que para esses professores tenha segundo desafio ainda maior.” “Em relação ao projeto de vida dos alunos, no ensino público, nós temos essa disciplina desde os menores. Nós fazemos o varal dos sonhos, criamos as eletivas para contribuir para isso, mas eu acredito que teria que ter uma abertura maior para que o aluno conseguisse enxergar melhor o que ele tem com o projeto de vida e conseguisse conhecer profissionais, conhecer a realidade daquilo que ele almeja e o que nós fazemos é tentar isso” “eu também tenho uma eletiva nesse ano que chama Mundo do Trabalho e eu com uma colega trouxemos vários profissionais de várias áreas para conversar com eles, para tirar dúvidas, eu acredito que seja isso mesmo, assim, tentar trazer o mais próximo dos alunos a realidade do Mundo do Trabalho, para que ele entenda. Realmente, aquilo que ele deseja é aquilo que ele quer para a vida dele, ou seja, algo que ele goste, mas que não seja uma profissão que ele almeja. Às vezes ele só gosta da área, mas talvez não tenha aptidão para isso.”	
---	---	--

da área, mas talvez não tenha aptidão para isso.		
--	--	--

Professora Netuno

Narrativas	Expressões Gerativas	Palavras
Aos meus 16 anos de idade, prestei a prova do ITA, Instituto Tecnológico da Aeronáutica, por simpatizar muito com essa carreira militar. A minha decisão em optar pelo magistério foi após um estudo que eu fiz na época sobre as opções de cursos que estavam em alta no ano de 91 e 92. Foi então que me interessei pelo curso de matemática, pois tinha ênfase em processamento de dados, tendo como inspiração um professor de matemática com o nome de Massal, pois ele sempre direcionava as suas aulas de acordo com o projeto de vida dos alunos. Na verdade, ele enfatizava que só através dos estudos, principalmente do estudo da língua profunda. Portuguesa e da matemática, que teríamos sucesso na vida. Então, a minha visão de projeto de vida, desde aquela época, não era assim totalmente clara, mas sim teve um estímulo por parte desse professor e do professor também de língua portuguesa, que era o Pedro Tenório, que me estimulou aí para essa visão de se ter um projeto para o futuro. No ano de 1992, foi o ano de ingresso na faculdade, após o vestibular, que naquela época era bem	“A minha decisão em optar pelo magistério foi após um estudo que eu fiz na época sobre as opções de cursos que estavam em alta no ano de 91 e 92. Foi então que me interessei pelo curso de matemática, pois tinha ênfase em processamento de dados, tendo como inspiração um professor de matemática com o nome de Massal, pois ele sempre direcionava as suas aulas de acordo com o projeto de vida dos alunos.” “ele enfatizava que só através dos estudos, principalmente do estudo da língua profunda. Portuguesa e da matemática, que teríamos sucesso na vida. Então, a minha visão de projeto de vida, desde aquela época, não era assim totalmente clara, mas sim teve um estímulo por parte desse professor e do professor também de língua portuguesa, que era o Pedro Tenório, que me estimulou aí para essa visão de se ter um projeto para o futuro.” “...naquela época... o vestibular era levado mais a sério.”	• Decisão/ optar • Magistério • Inspiração/ Estímulo • Direcionar • Projeto de Vida • Sucesso na vida • Vestibular • Aprovada • Muito Significativo • Trajetória/ Caminho • Dar aula/ atuar na educação • Elogiada • Transformada • Cuidado sobre a vida • Sonhos de vida • Troca de experiências/ Diálogo • Pandemia • Isolar/ Distanciamento • Defasagem/ Desafios • Novo Ensino Médio • Falta de planejamento • Itinerários formativos • Oferta e realidade • Formação adequada • Despertar interesse • Sonhos • Engajamento

concorrido, pois as faculdades públicas e também as particulares eram bem concorridas. Então, o vestibular era levado mais a sério. E aí eu fui aprovada na faculdade Oswaldo Cruz. Recebi a notícia diante do meu pai e da minha mãe que isso foi muito importante para mim também, tendo em vista que as famílias participavam mais da vida dos jovens. Então, morando em Carapicuíba, a gente foi até a Barra Funda, pegamos condução porque não tínhamos carro, fomos de trem, de ônibus, chegamos até Oswaldo Cruz. E lá estava meu nome na terceira classificada da lista, aprovada no vestibular. Mesmo sendo particular, naquela época para nós foi muito significativo. Esse momento que é uma boa lembrança. Em relação à minha trajetória, a maior parte do tempo profissional foi um escritório de contabilidade e empresa metalúrgica. Todas na função de cuidados sobre a vida funcional dos colaboradores no departamento pessoal das empresas. Nessa função eu trabalhava 220 horas semanais, então eram 8 horas por dia. No ano de 1996, após uma oportunidade de apresentar uma aula. Em uma das escolas próximas à faculdade, fazendo parte aí de uma aula de didática, o meu professor me fez um elogio diante de todos,	“...as famílias participavam mais da vida dos jovens... E lá estava meu nome na terceira classificada da lista, aprovada no vestibular. Mesmo sendo particular, naquela época para nós foi muito significativo.” “Em relação à minha trajetória, a maior parte do tempo profissional foi um escritório de contabilidade e empresa metalúrgica. Todas na função de cuidados sobre a vida funcional dos colaboradores no departamento pessoal das empresas.” “No ano de 1996, após uma oportunidade de apresentar uma aula. Em uma das escolas próximas à faculdade, fazendo parte aí de uma aula de didática, o meu professor me fez um elogio diante de todos, porque eu era muito tímida, né? E não conversava muito, então não era muito vista, né? Como uma profissional que conseguisse aí atuar no campo da educação, explanando as minhas ideias ou explicando uma aula diante de 40 pessoas. E nessa aula eu fui muito elogiada pelo meu professor. Ele disse que não parecia eu dando aula. É como se eu tivesse me	• Correlação entre disciplinas • PEI • Integração • Profissionais da Educação • Junção/complementação/conexão • Dimensões da vida/desenvolvimento • Profissional e acadêmico • Formação conjunta (Professores e alunos)
---	--	--

porque eu era muito tímida, né? E não conversava muito, então não era muito vista, né? Como uma profissional que conseguisse aí atuar no campo da educação, explanando as minhas ideias ou explicando uma aula diante de 40 pessoas. E nessa aula eu fui muito elogiada pelo meu professor. Ele disse que não parecia eu dando aula. É como se eu tivesse me transformado em uma outra pessoa. Então, com esse elogio, eu pensei que sim, que seria aquele caminho que eu queria seguir. Era atuar no campo aí da educação. Aí no ano de 97 ingressei na educação de maneira concomitante com a empresa, então eu trabalhava quase 15 horas por dia. Nesse ano de 97 iniciei lecionando para educação de jovens e adultos, onde era muito mais nova que meus próprios alunos, com apenas 23 anos de idade. Nesse ano eu pensava nos sonhos de vida que eu gostaria de ter. Eu era estimulada por esses próprios alunos porque a gente trocava bastante experiências, a gente tinha um diálogo bem aberto, então eles me ensinaram bastante. Então eu tinha a visão de nos sonhos. Eu tinha um comportamento bem responsável. Com a chegada da pandemia, percebi que muitas atitudes da sociedade ficaram prejudicadas, pois aprendemos que para a proteção de todos teríamos que nos isolar, causando	transformado em uma outra pessoa.” “...com esse elogio, eu pensei que sim, que seria aquele caminho que eu queria seguir. Era atuar no campo aí da educação. Aí no ano de 97 ingressei na educação de maneira concomitante com a empresa, então eu trabalhava quase 15 horas por dia. Nesse ano de 97 iniciei lecionando para educação de jovens e adultos, onde era muito mais nova que meus próprios alunos, com apenas 23 anos de idade. Nesse ano eu pensava nos sonhos de vida que eu gostaria de ter. Eu era estimulada por esses próprios alunos porque a gente trocava bastante experiências, a gente tinha um diálogo bem aberto, então eles me ensinaram bastante. Então eu tinha a visão de nos sonhos. Eu tinha um comportamento bem responsável.” “Com a chegada da pandemia, percebi que muitas atitudes da sociedade ficaram prejudicadas, pois aprendemos que para a proteção de todos teríamos que nos isolar, causando distanciamento e deixando a gente mais próximo de uma postura egoísta e discriminatória. Nas escolas, todos voltaram	
---	--	--

distanciamento e deixando a gente mais próximo de uma postura egoísta e discriminatória. Nas escolas, todos voltaram para o convívio educacional com muitas posturas em defasagem, causando desacordos e conflitos gerais. Com a implementação do novo ensino médio, percebi que houve uma falha no planejamento das aulas de itinerário formativo, a escassez da quantidade de cursos que poderiam ser ofertados de acordo com as realidades de cada projeto de vida dos estudantes. Além disso, não houve formação adequada aos profissionais para que se tivessem a propriedade para ofertar, defender e preparar suas aulas. Com isso, todos os dias é um desafio para os profissionais da educação. Um despertar do interesse e engajamento dos estudantes, pois não há o entendimento e a correlação entre essas aulas expositivas, com as da mão na massa. Avaliando o modelo pedagógico do programa de ensino integral, após a implantação do novo ensino médio, percebe-se que apenas as aulas da antiga base comum, agregada com as aulas da parte diversificada, se complementavam. Já com o novo modelo, os itinerários formativos ainda não são observados com essa junção, desfavorecendo a conexão e a integração de uma e outra. Uma aula totalmente	para o convívio educacional com muitas posturas em defasagem, causando desacordos e conflitos gerais.” “Com a implementação do novo ensino médio, percebi que houve uma falha no planejamento das aulas de itinerário formativo, a escassez da quantidade de cursos que poderiam ser ofertados de acordo com as realidades de cada projeto de vida dos estudantes. Além disso, não houve formação adequada aos profissionais para que se tivessem a propriedade para ofertar, defender e preparar suas aulas.” “...todos os dias é um desafio para os profissionais da educação. Um despertar do interesse e engajamento dos estudantes, pois não há o entendimento e a correlação entre essas aulas expositivas, com as da mão na massa.” “Avaliando o modelo pedagógico do programa de ensino integral, após a implantação do novo ensino médio, percebe-se que apenas as aulas da antiga base comum, agregada com as aulas da parte diversificada, se complementavam.” “...os itinerários formativos ainda não são observados com essa	
---	--	--

deslocada da forma que os alunos não se engajam. Há a precariedade de conhecimento de matéria-prima para que efetivamente seja uma aula satisfatória na visão da sociedade. O projeto de vida dos estudantes deve ser estimulado, respeitando o entendimento às dimensões, sendo elas pessoal, acadêmica ou profissional, que são importantes para que se pense em um bom desenvolvimento humano e pense no futuro. É necessário que haja entendimento quanto a essas dimensões, pois a trajetória de vida depende do conhecer-se, visando suas opções dentro dos seus limites cognitivos e pessoais, buscando ter os pés no chão, minimizando as frustrações, mas tendo uma ideia dos desafios que se deve enfrentar em seus saberes e conquistas esperadas. Acredito que as aulas de projeto de vida, onde os estudantes têm um momento de reflexão sobre seus comportamentos e opções, levando-os a pensar nos sonhos de vida. Em conjunto com as abordagens durante as demais aulas, provavelmente acontece a integração entre elas, podendo assim provarmos uma evolução em relação aos projetos de vida dos estudantes. Ou seja, o profissional deve ter clareza durante as suas aulas que o aluno tem que ser estimulado aos seus sonhos.	junção, desfavorecendo a conexão e a integração de uma e outra. Uma aula totalmente deslocada da forma que os alunos não se engajam. Há a precariedade de conhecimento de matéria-prima para que efetivamente seja uma aula satisfatória na visão da sociedade.” “O projeto de vida dos estudantes deve ser estimulado, respeitando o entendimento às dimensões, sendo elas pessoal, acadêmica ou profissional, que são importantes para que se pense em um bom desenvolvimento humano e pense no futuro. É necessário que haja entendimento quanto a essas dimensões, pois a trajetória de vida depende do conhecer-se, visando suas opções dentro dos seus limites cognitivos e pessoais, buscando ter os pés no chão, minimizando as frustrações, mas tendo uma ideia dos desafios que se deve enfrentar em seus saberes e conquistas esperadas.” “...as aulas de projeto de vida, onde os estudantes têm um momento de reflexão sobre seus comportamentos e opções, levando-os a pensar nos sonhos de vida. Em conjunto com as	
--	---	--

Pensando na ressignificação do novo Ensino Médio, vejo que a necessidade de formação entre os profissionais e a comunidade em si é imprescindível para o bom desenvolvimento dessas ações. Então, tem que, desde a base, ensinar para que todos compreendam que é importante ter essa formação conjunta e sempre pensando no projeto de vida dos estudantes.	abordagens durante as demais aulas, provavelmente acontece a integração entre elas, podendo assim provarmos uma evolução em relação aos projetos de vida dos estudantes. Ou seja, o profissional deve ter clareza durante as suas aulas que o aluno tem que ser estimulado aos seus sonhos.” “Pensando na ressignificação do novo Ensino Médio, vejo que a necessidade de formação entre os profissionais e a comunidade em si é imprescindível para o bom desenvolvimento dessas ações. Então, tem que, desde a base, ensinar para que todos compreendam que é importante ter essa formação conjunta e sempre pensando no projeto de vida dos estudantes.”	
---	---	--

Professora Urano

Narrativas	Expressões Gerativas	Palavras
Começando a falar sobre a minha formação, eu sou formado em ciências biológicas, então eu fiz Bacharel e licenciatura. E a princípio, a ideia era, na verdade utilizar só, o meu bacharel. Eu pensava em trabalhar com alguma coisa na área de pesquisa. Mas voltando um pouquinho, na verdade, é a minha	“Começando a falar sobre a minha formação, eu sou formado em ciências biológicas, então eu fiz Bacharel e licenciatura. E a princípio, a ideia era, na verdade utilizar só, o meu bacharel. Eu pensava em trabalhar com alguma coisa na área de pesquisa. Mas voltando um pouquinho, na verdade, é	• Trabalhar com pesquisa • Opção/ escolha • Vestibular • Ganhar dinheiro • Dar aula • Ser professor • Trabalhar • Educação Não Formal • Encantar • Lecionar

primeira opção, Sempre foi fazer artes plásticas, mas quando chegou, na fase de prestar vestibular, eu contei a minha escolha para a minha mãe e aí ela fez de tudo para que eu não prestasse artes plásticas. Minha mãe tentou me convencer argumentando, que olha só que ironia do destino, se eu fizesse artes plásticas, eu ia ser professora. E que primeiro era para eu fazer uma coisa pra eu ganhar dinheiro e que depois era para depois eu fazer uma coisa que eu gostasse, assim, um hobby. A minha mãe nunca teve muita informação, não a julgo nunca. Porém, nunca voltei a falar com ela sobre isso, mas essa foi a justificativa. Eu acatei, gostava muito de biologia também. E fui fazer ciências biológicas! Assim, a ideia não era é dar aula, não era ser professora, não era utilizar da minha licenciatura, depois que eu me formei em ciências biológicas. Por conta desse pensamento, fiz uma pós em gestão ambiental, que aí eu achava que eu ia para a área ambiental, que era uma área que estava crescendo muito na época. Até hoje ainda está. Quando eu estava na faculdade no segundo ano de faculdade, comecei um estágio no Cata-Vento, aquele museu de ciências que tem no centro de São Paulo. Quando eu terminei a faculdade e fiz essa pós em gestão, em seguida, Quando eu terminei a minha pós em gestão, como eu já tinha trabalhado com	a minha primeira opção, Sempre foi fazer artes plásticas, mas quando chegou, na fase de prestar vestibular, eu contei a minha escolha para a minha mãe e aí ela fez de tudo para que eu não prestasse artes plásticas. Minha mãe tentou me convencer argumentando, que olha só que ironia do destino, se eu fizesse artes plásticas, eu ia ser professora. E que primeiro era para eu fazer uma coisa pra eu ganhar dinheiro e que depois era para depois eu fazer uma coisa que eu gostasse, assim, um hobby.” “E fui fazer ciências biológicas! Assim, a ideia não era é dar aula, não era ser professora, não era utilizar da minha licenciatura, depois que eu me formei em ciências biológicas. Por conta desse pensamento, fiz uma pós em gestão ambiental, que aí eu achava que eu ia para a área ambiental, que era uma área que estava crescendo muito na época. Até hoje ainda está.” “Quando eu terminei a minha pós em gestão, como eu já tinha trabalhado com educação não formal, em um museu, participei de um programa que chama aprimoramento profissional no Instituto	• Ajudar as pessoas • Ouvir/ Troca de experiências • Área Socioemocional • Socioemocional docente/ profissionais da educação • Projeto de Vida • Ser/ querer ser • Arrumar um emprego • Sociedade melhor • Gestão de pessoas • Novo Ensino Médio • Vestibular • Itinerários formativos • ENEM • Apostilas • Formação docente • Professores não preparados (trabalhar projeto de vida) • Formação específica (na prática) • Eixo integrador do currículo • PEI • Aprimoramento da formação docente e projeto de vida • Currículo e projeto de vida
---	---	---

educação não formal, em um museu, participei de um programa que chama aprimoramento profissional no Instituto Butantan, como bolsista e aí eu fiz uma especialização em museologia. Adorava atender as escolas, mas não via o resultado, somente o encantamento das crianças. E foi isso que me encantou em lecionar. Então, a bolsa do Butantan acabou e eu precisava de algum “ganha pão”, foi então a primeira vez que fui para a atribuição de aulas. Eu tinha 25 anos, passei no concurso público para professor e desde então, não sai mais da área de educação. Durante o período do curso superior sempre tive muito claro que com meu curso, eu gostaria de ajudar as pessoas, pensava que isso seria na área da pesquisa, descobrindo uma coisa assim muito importante, ou algum remédio, desenvolvendo alguma coisa que fosse ajudar as pessoas mais na parte fisiológica mesmo, da biologia na área da saúde. Porém agora já bastante experiente em lecionar, na área da educação, vejo que essa missão de ajudar as pessoas se concretiza, mas de outra forma. Ajudar dentro da escola, não, só passando conteúdo e aprendendo com eles, mas também ouvindo eles ajudando. Por conta disso, sei que hoje é a minha missão, ajudar as pessoas, mas dentro da escola.	Butantan, como bolsista e aí eu fiz uma especialização em museologia. Adorava atender as escolas, mas não via o resultado, somente o encantamento das crianças. E foi isso que me encantou em lecionar. Então, a bolsa do Butantan acabou e eu precisava de algum “ganha pão”, foi então a primeira vez que fui para a atribuição de aulas. Eu tinha 25 anos, passei no concurso público para professor e desde então, não sai mais da área de educação.” “...com meu curso, eu gostaria de ajudar as pessoas, pensava que isso seria na área da pesquisa, descobrindo uma coisa assim muito importante, ou algum remédio, desenvolvendo alguma coisa que fosse ajudar as pessoas mais na parte fisiológica mesmo, da biologia na área da saúde. Porém agora já bastante experiente em lecionar, na área da educação, vejo que essa missão de ajudar as pessoas se concretiza, mas de outra forma. Ajudar dentro da escola, não, só passando conteúdo e aprendendo com eles, mas também ouvindo eles ajudando. Por conta disso, sei que hoje é a minha missão, ajudar as pessoas, mas dentro da escola. Para dar continuidade a minha formação quero fazer um	
--	--	--

Para dar continuidade a minha formação quero fazer um mestrado, talvez um doutorado. Não sei. É, estava me empenhando, bastante pra isso. Alguns anos atrás, aí não sei o que aconteceu, deu uma desanimada assim e parei. Mas ainda penso em fazer uma especialização, mestrado, um doutorado, na área de educação, claro, mas penso em fazer com alguma coisa assim, ligada à área socioemocional. Passando para o tópico do projeto de vida, né, dos alunos, existem alguns pontos que eu discordo, um pouco com a maioria dos professores. Às vezes, eles, até me olham de uma forma estranha, porque eu admiro e eu valorizo todo e qualquer projeto de vida deles, independente do que seja. Quando a gente fala de projeto de vida dos alunos, as pessoas pensam que eles precisam: “Ai quero ser engenheiro. Quero ser médico, quero ser dentista, já imaginam essas profissões assim que são mais valorizadas”. Mas, às vezes ele só quer ajudar a família, independente do que ele vai fazer naquele momento. O projeto de vida dele pode ser arrumar um emprego no mercado do bairro para ajudar a família. Isso é um projeto de vida, é um projeto de vida muito digno. Alguns querem ser caminhoneiros como pai, como algum parente ou alguém que eles tenham referência.	mestrado, talvez um doutorado. Não sei. É, estava me empenhando, bastante pra isso. Alguns anos atrás, aí não sei o que aconteceu, deu uma desanimada assim e parei. Mas ainda penso em fazer uma especialização, mestrado, um doutorado, na área de educação, claro, mas penso em fazer com alguma coisa assim, ligada à área socioemocional.” “Passando para o tópico do projeto de vida, né, dos alunos, existem alguns pontos que eu discordo, um pouco com a maioria dos professores. Às vezes, eles, até me olham de uma forma estranha, porque eu admiro e eu valorizo todo e qualquer projeto de vida deles, independente do que seja. Quando a gente fala de projeto de vida dos alunos, as pessoas pensam que eles precisam: “Ai quero ser engenheiro. Quero ser médico, quero ser dentista, já imaginam essas profissões assim que são mais valorizadas”. Mas, às vezes ele só quer ajudar a família, independente do que ele vai fazer naquele momento. O projeto de vida dele pode ser arrumar um emprego no mercado do bairro para ajudar a família. Isso é um projeto de vida, é um projeto de vida muito digno.”	
--	--	--

Eu valorizo muito, todo e qualquer projeto de vida deles. E eu fico muito triste, com a dificuldade que algumas pessoas, para entender isso e desvalorizar e às vezes acaba até desanimando as crianças, nesse sentido. E aí o penso que o ideal é valorizar o projeto de vida de todos eles e trabalhar o socioemocional e aí sim ajudar no desenvolvimento de uma sociedade melhor. Muito se fala nas habilidades socioemocionais que precisamos desenvolver o socioemocional dos alunos, isso é de fato, porém a gente precisa desenvolver também o socioemocional dos professores, porém nós também precisamos, principalmente, trabalhar o socioemocional dos profissionais da educação, dos professores, da gestão da pessoa que trabalha com a limpeza da pessoa que fica no corredor do inspetor, ajudando-os a desenvolver também uma sociedade melhor. É preciso tocar o lado humano também, se colocando no lugar do outro. Quanto ao novo ensino médio, não sou a favor, pois retirou diversas matérias necessárias para o vestibular - principalmente para o 3º ano, como biologia - colocando no seu lugar os itinerários formativos. Eles são divididos por áreas, mas não ajudam a prestarem como exemplo o ENEM. As apostilas do novo ensino médio, não são bem	“Eu valorizo muito, todo e qualquer projeto de vida deles. E eu fico muito triste, com a dificuldade que algumas pessoas, para entender isso e desvalorizar e às vezes acaba até desanimando as crianças, nesse sentido. E aí o penso que o ideal é valorizar o projeto de vida de todos eles e trabalhar o socioemocional e aí sim ajudar no desenvolvimento de uma sociedade melhor.” “...porém, a gente precisa desenvolver também o socioemocional dos professores, porém nós também precisamos, principalmente, trabalhar o socioemocional dos profissionais da educação, dos professores, da gestão da pessoa que trabalha com a limpeza da pessoa que fica no corredor do inspetor, ajudando-os a desenvolver também uma sociedade melhor. É preciso tocar o lado humano também, se colocando no lugar do outro.” “Quanto ao novo ensino médio, não sou a favor, pois retirou diversas matérias necessárias para o vestibular - principalmente para o 3º ano, como biologia - colocando no seu lugar os itinerários formativos. Eles são divididos por áreas, mas não ajudam a	
--	--	--

elaboradas, possuindo somente a edição piloto, que nunca mais foram atualizadas. As sugestões, só trazem cinco atividades para o semestre inteiro. Vale ressaltar, que nós, professores, não tivemos formação específica para tais atividades. Usando-me como exemplo, eu mesma não tive formação específica para tais aulas. Fora algo, simplesmente “jogado” e forçado a passar a partir de determinado momento. Retornando ao projeto de vida, respondendo o questionamento: “o que considero necessário para que o projeto de vida seja, de fato, o eixo integrador do currículo”. Formação dos professores e a valorização do próprio projeto de vida. Eu trabalho em uma PEI, e nós sabemos que o projeto de vida é a espinha dorsal do programa, porém os professores não têm formação específica necessária para conseguir aplicar essa disciplina. Na escola, nós temos formações, sobre o projeto de vida, mas mesmo assim, não é algo, por exemplo, que a gente aprendeu na faculdade. Eu não sei se hoje em dia é na faculdade, é fala-se sobre isso. Algo que destaco também sobre o projeto de vida ao se tratar dos professores, é que às vezes eles não entendem o projeto de vida. Depois que a gente já é adulto, ter um projeto de vida? A gente não sabe se a gente tem, a gente	prestarem como exemplo o ENEM. As apostilas do novo ensino médio, não são bem elaboradas, possuindo somente a edição piloto, que nunca mais foram atualizadas.” “Vale ressaltar, que nós, professores, não tivemos formação específica para tais atividades. Usando-me como exemplo, eu mesma não tive formação específica para tais aulas. Fora algo, simplesmente “jogado” e forçado a passar a partir de determinado momento.” “Retornando ao projeto de vida, respondendo o questionamento: “o que considero necessário para que o projeto de vida seja, de fato, o eixo integrador do currículo”. Formação dos professores e a valorização do próprio projeto de vida. Eu trabalho em uma PEI, e nós sabemos que o projeto de vida é a espinha dorsal do programa, porém os professores não têm formação específica necessária para conseguir aplicar essa disciplina.” “...nós temos formações, sobre o projeto de vida, mas mesmo assim, não é algo, por exemplo, que a gente aprendeu na faculdade. Eu não sei se hoje em dia é na faculdade, é fala-se sobre isso.	
---	---	--

fica meio assim, acha que não tem? Por conta disso, nós mesmo temos dificuldade com ele, quem dirá ao falar de projeto de vida. Quando a gente fala da gente, então se pra gente já é difícil. Falar sobre o projeto de vida, imagine, é lidar com o projeto de vida de adolescentes E aí o último ponto que destaco é o aprimoramento da formação docente, tendo em vista o projeto de vida e currículo socioemocional, com formação e valorização porque eu penso que pro aprimoramento da formação docente sobre o projeto de vida. E sobre o currículo socioemocional sobre as habilidades, socioemocionais, nada melhor que a formação, desses profissionais, a nossa formação e a valorização. Penso que mais que a formação, é a conscientização do quanto o projeto de vida. E ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais são importantes tanto para os alunos quanto para nós professores.	Algo que destaco também sobre o projeto de vida ao se tratar dos professores, é que às vezes eles não entendem o projeto de vida. Depois que a gente já é adulto, ter um projeto de vida? A gente não sabe se a gente tem, a gente fica meio assim, acha que não tem? Por conta disso, nós mesmo temos dificuldade com ele, quem dirá ao falar de projeto de vida. Quando a gente fala da gente, então se pra gente já é difícil. Falar sobre o projeto de vida, imagine, é lidar com o projeto de vida de adolescentes” “...o último ponto que destaco é o aprimoramento da formação docente, tendo em vista o projeto de vida e currículo socioemocional, com formação e valorização porque eu penso que para o aprimoramento da formação docente sobre o projeto de vida. E sobre o currículo socioemocional sobre as habilidades, socioemocionais, nada melhor que a formação, desses profissionais, a nossa formação e a valorização. Penso que mais que a formação, é a conscientização do quanto o projeto de vida é importante.”	
---	--	--