

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Kiana de Sousa Santos**

**A implementação do Componente Curricular Projeto de Vida: estudo de caso em  
uma escola de ensino médio do Ceará**

Juiz de Fora

2023

**Kiana de Sousa Santos**

**A implementação do Componente Curricular Projeto de Vida: estudo de caso  
em uma escola de ensino médio do Ceará**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Sousa Santos, Kiana.

A implementação do componente curricular Projeto de Vida: : estudo de caso em uma escola de ensino médio do Ceará. / Kiana de Sousa Santos. -- 2023.

158 f.

Orientador: Eduardo Magrone

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Projeto de vida. 2. Componente curricular. 3. Estudo de caso. I. Magrone, Eduardo, orient. II. Título.

**KIANA DE SOUSA SANTOS**

**A implementação do Componente curricular Projeto de Vida:** estudo de caso em uma escola de ensino médio do Ceará

Dissertação  
apresentada ao  
Nome do Curso ou  
Programa  
da Universidade  
Federal de Juiz de  
Fora como requisito  
parcial à obtenção do  
título de Mestre em  
Gestão e Avaliação da  
Educação Pública.  
Área de  
concentração: Gestão  
e Avaliação da  
Educação Pública.

Aprovada em 7 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

**Doutor em Sociologia - IUPERJ. Eduardo Magrone** - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutor em Ciências Sociais - UFJF. Wagner Silveira Rezende**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutor em Saúde Pública - FIOCRUZ. Paulo Renato Flores Durán**  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

Juiz de Fora, 25/01/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Renato Flores Duran, Usuário Externo**, em 09/02/2023, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 24/02/2023, às 19:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wagner Silveira Rezende, Professor(a)**, em 02/03/2023, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1127004** e o código CRC **7E804851**.

## RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pretende abordar como se deu a opção pelo Componente Curricular Projeto de Vida (PV), analisando sua implementação e percebendo o que pode ser melhorado no processo, para que a escola alcance um melhor resultado dentro do que objetiva com o PV. Compreendemos que a importância deste trabalho se justifica pela necessidade de entender a opção pelo Projeto de Vida, feita pela Escola, e de que modo esse componente está sendo implementado, para que seja possível contornar quaisquer impasses ainda no processo de implementação. O lócus da pesquisa é a Escola de Ensino Médio Regular Maria José Magalhães, localizada no Distrito de Sítio Alegre, Morrinhos. Assumimos como hipótese que a gestão das relações dos estudantes com a escola, materializada, também, pelo currículo, pode colaborar para a elevação de sua aprendizagem e para o desenvolvimento de expectativas de vida e de projetos de futuro, sendo o Componente Projeto de Vida uma ferramenta que pretende atuar nesse sentido. O objetivo da pesquisa é analisar as razões para a implantação do Projeto de Vida e o próprio processo de implementação na Escola pesquisada, de modo que se perceba alguma inconsistência ou problema que possa ser contemplado no Plano de Ação Educacional (PAE). O referencial teórico organiza-se nos eixos: função social da escola; clima escolar; e desenvolvimento de projetos de futuro. Para embasar a relação dos eixos com o caso, utilizou-se bibliografia produzida por Perrenoud (2013), Lück (2017), além de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020). A metodologia da pesquisa deu-se a partir do estudo de teóricos, levantamento de dados de fonte secundária e por meio de pesquisa por fonte primária, com o uso de questionário e entrevista. Os resultados da Pesquisa, obtidos por meio do estudo dos dados de questionários e de entrevista, apontam fragilidades na implementação do PV, como, por exemplo, dificuldade de compreensão dos objetivos do componente, bem como da avaliação da proposta, situações que devem ser analisadas para possíveis intervenções, propostas no PAE, contido neste trabalho.

Palavras-chave: Projeto de vida. Implementação. Gestão. Currículo.

## **ABSTRACT**

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), intends to address how the option for Curricular Component Life Project (PV), analyzing its implementation and perceiving what can be improved in the process, so that the school achieves a better result within what it aims with the PV. We understand that the importance of this work is justified by the need to understand the option for the Life Project, made by the School, and how this component is being implemented, so that it is possible to overcome any impasses still in the implementation process. The locus of the research is the Maria José Magalhães Regular High School, located in the District of Sítio Alegre, Morrinhos. We assume as a hypothesis that the management of students' relationships with the school, materialized also by the curriculum, can contribute to the improvement of their learning and to the development of life expectations and future projects, with the Life Project Component being a tool that intends to work in this direction. The objective of the research is to analyze the reasons for the implementation of the Life Project and the implementation process itself in the researched School, so that any inconsistency or problem that can be contemplated in the Educational Action Plan (PAE) is noticed. The theoretical framework is organized around the axes: social function of the school; school climate; and development of future projects. To base the relationship of the axes with the case, we used bibliography produced by Philippe Perrenoud (2013), Heloisa Lück (2017), in addition to Ulisses Araújo, Valéria Arantes and Viviane Pinheiro. The research methodology was based on the study of theorists, data collection from a secondary source and through research using a primary source, using a questionnaire and an interview. The results of the Research, obtained through the study of data from questionnaires and interviews, point to weaknesses in the implementation of the PV, such as, for example, difficulty in understanding the objectives of the component, as well as evaluating the proposal, situations that must be analyzed for possible interventions, proposed in the PAE, contained in this work.

**Keywords:** Life project. Implementation. Management. Curriculum

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Estado do Ceará .....	22
Figura 2 - Localização de Morrinhos no Estado do Ceará .....	27
Figura 3 - Representação da proposta do Circuito do PV .....	120
Figura 4 - Modelo de <i>Padlet</i> .....	125
Figura 5 - Modelo de <i>Padlet</i> .....	125

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa no Spaece, por nível de proficiência .....	36
Gráfico 2	- Desempenho dos alunos em Matemática no Spaece por nível de proficiência .....	37
Gráfico 3	- Infrequência mensal da escola em 2018 .....	40
Gráfico 4	- Infrequência mensal da escola em 2019 .....	40
Gráfico 5	- Percepção dos professores sobre a relação dos alunos com a escola	58
Gráfico 6	- Nível de conflitos existente entre aluno e escola .....	59
Gráfico 7	- Representação do engajamento dos alunos nas atividades da escola.	59
Gráfico 8	- Representação do nível de engajamento dos estudantes nas atividades .....	60
Gráfico 9	- Percepção dos professores sobre a interferência da pontuação na participação dos alunos .....	61
Gráfico 10	- Representação da importância do ensino médio para os alunos, de acordo com os profissionais .....	64
Gráfico 11	- Percepção dos profissionais sobre as perspectivas de vida pessoal dos estudantes .....	65
Gráfico 12	- Percepção dos professores sobre as perspectivas profissionais dos alunos.....	66
Gráfico 13	- A Percepção dos estudantes sobre o ensino médio como etapa importante para a formação pessoal .....	94
Gráfico 14	- A percepção dos estudantes sobre o ensino médio como preparação para a vida .....	94
Gráfico 15	- Opinião dos estudantes sobre a escola preparar para a continuidade dos estudos.....	95
Gráfico 16	- Opinião dos estudantes sobre a escola preparar para a vida .....	96
Gráfico 17	- Opinião dos estudantes sobre possuírem projetos claros para a vida após o ensino médio.....	97
Gráfico 18	- Expectativa dos estudantes sobre a colaboração da escola na construção de seus projetos de futuro .....	98
Gráfico 19	- Opinião dos estudantes sobre o autoconhecimento desenvolvido por meio do PV .....	99

Gráfico 20 - Opinião dos estudantes sobre a colaboração do PV para a reflexão sobre projetos de futuro .....	100
Gráfico 21 - Expectativa dos estudantes sobre a colaboração do PV para a construção de seus projetos de futuro .....	102
Gráfico 22 - Percepção dos estudantes sobre a motivação para realizar atividades escolares.....	103
Gráfico 23 - Percepção dos alunos sobre a importância das atividades escolares para sua formação estudantil.....	104
Gráfico 24 - Percepção dos estudantes sobre a importância das atividades escolares para a sua formação pessoal .....	106
Gráfico 25 - Opinião dos estudantes sobre as metodologias utilizadas nas aulas de PV .....	110
Gráfico 26 - A opinião dos estudantes sobre a abordagem de projetos de futuro por outros professores .....	112
Gráfico 27 - Opinião dos estudantes sobre a relação das aulas de PV com aulas de outros componentes .....	113
Gráfico 28 - Opinião dos estudantes sobre sua participação nas discussões e atividades de PV .....	115
Gráfico 29 - Opinião dos estudantes sobre a permanência do PV na escola .....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de atendimentos realizados pelo PPDT em 2018 e 2019, de acordo com os assuntos abordados.....	32
Quadro 2 - Comparação do fluxo de matrícula no triênio 2016-2018 .....	42
Quadro 3 - Comparação do fluxo de matrícula no triênio 2017-2019 .....	43
Quadro 4 - Comparação do fluxo de matrícula no triênio 2018-2020 .....	43
Quadro 5 - Participação dos alunos no Enem, em 2018 e 2019.....	46
Quadro 6 - Divisão dos professores participantes da pesquisa por área do conhecimento.....	57
Quadro 7 - Competências socioemocionais e habilidades correspondentes.....	108
Quadro 8 - Desafios na implementação do PV e estratégias para superá-los .....	118
Quadro 9 - Quadro síntese da proposta de ação 1 .....	121
Quadro 10 - Temáticas e ações para cada bimestre do circuito PV. ....	122
Quadro 11 - Quadro-síntese da proposta de Ação 02.....	126
Quadro 12 - Síntese da proposta de ação 3: formação continuada em PV: dimensão escolar.....	128
Quadro 13 - Sugestão de temáticas para a formação em PV .....	129
Quadro 14 - Síntese da proposta de Ação 3: formação continuada em PV: dimensão regional .....	129
Quadro 15 - Síntese da proposta de Ação 4: escuta ativa e qualificada de professores de PV .....	132

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre o Ideb 2017 e 2019 da EEM Maria José Magalhães	34
Tabela 2 - Proficiência da escola, da CREDE e do estado em Língua Portuguesa no Spaece de 2016 a 2019 .....	35
Tabela 3 - Proficiência da escola, da CREDE 3 e do estado em Matemática no Spaece de 2016 a 2019 .....	36
Tabela 4 - Quantidade de matrículas, aprovações, reprovações e de abandono da EEEM MJM de 2016 a 2019, em números absolutos e em percentual..	38
Tabela 5 - Médias de aprovação do país, estado, Crede e escola, de 2017 a 2019 .....	39
Tabela 6 - Médias de reprovação do país, estado, Crede e escola, de 2017 a 2019 .....	39
Tabela 7 - Quantidade de abandono da Escola Estadual Maria José Magalhães, por série, de 2017 a 2019, em números absolutos e em percentual .....	41
Tabela 8 - Média de abandono do ensino médio no país, estado, Crede e Escola Estadual Maria José Magalhães, de 2017 a 2019 .....	42
Tabela 9 - Porcentagem de alunos da 3ª série do estado, da Crede e da escola, aprovados na universidade, de 2017 a 2019 .....	45
Tabela 10 - Proficiência média no Enem do país, do estado, da Crede e da escola em 2018 e 2019.....	46
Tabela 11 - Proficiência e percentual de notas zero dos alunos da MJM, na prova de Redação do Enem.....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DML	Depósito de Material de Limpeza
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IA	Instituto Aliança
IAS	Instituto Ayrton Sena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desenvolvimento da Educação Médio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MJM	Maria José Magalhães
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Oscip	Organização da sociedade civil de interesse público
PAE	Plano de Ação Educacional
PCA	Professora Coordenadora de Área
PDT	Professor Diretor de Turma
PEE	Plano Estadual de Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Pnad-Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma

PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
ProCentro	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
Prouni	Programa Universidade para Todos
PV	Projeto de Vida
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria de Educação do Ceará
Sige	Sistema Integrado de Gestão
Spaeece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
Tese	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
TPV	Temáticas Práticas e Vivências
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>O DESAFIO DA GESTÃO DA EEM MARIA JOSÉ MAGALHÃES NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA</b> .....	<b>22</b>
2.1	O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ.....	22
2.1.1	<b>A Escola Estadual de Ensino Médio Maria José Magalhães e seu contexto</b> .....	<b>26</b>
2.1.2	<b>Os dados de fluxo, rendimento e proficiência em avaliações externas da EEEM Maria José Magalhães</b> .....	<b>29</b>
2.1.3	<b>O ingresso na universidade</b> .....	<b>44</b>
2.1.4	<b>O Componente Projeto de Vida</b> .....	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>A RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA</b> .....	<b>71</b>
3.1	A RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA.....	71
3.1.1	<b>A função social da escola</b> .....	<b>72</b>
3.1.2	<b>O Clima escolar</b> .....	<b>78</b>
3.1.3	<b>O desenvolvimento de Projeto de Vida</b> .....	<b>82</b>
3.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	88
3.3	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA NA ESCOLA MJM NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES E PROFESSORES.....	92
3.3.1	<b>A função social da escola no contexto da implementação do PV</b> .....	<b>93</b>
3.3.2	<b>O clima escolar como fator importante na implementação do PV</b> .....	<b>103</b>
3.3.3	<b>A implementação do PV na Escola MJM</b> .....	<b>109</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PV</b> .....	<b>118</b>
4.1	AÇÃO 1: CIRCUITO DO PV: OFICINAS BIMESTRAIS.....	119
4.2	AÇÃO 2: FERRAMENTA INTERATIVA EM PV: MURAL VIRTUAL DO ESTUDANTE.....	123

4.3	AÇÃO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE PV.....	127
4.4	AÇÃO 4: ESCUTA ATIVA E QUALIFICADA DOS PROFESSORES DE PV .....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> COM PROFESSORES, A FIM DE EVIDENCIAR A QUESTÃO DA PESQUISA APONTADA NO 2º CAPÍTULO .....	142
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> FECHADO COM ALUNOS ....	145
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORES DE PV .....	149
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO FÍSICO COM ALUNOS PARA ESCLARECIMENTO DE DUAS QUESTÕES .....	152
	APÊNDICE E - MODELO DE OFÍCIO A SER ENCAMINHADO À CREDE SOLICITANDO FORMAÇÃO CONTINUADA.....	153
	APÊNDICE F - MODELO DE OFÍCIO A SER ENCAMINHADO À SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E À SECRETARIA DE SAÚDE DE MORRINHOS .....	154
	APÊNDICE G - MODELO DE OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO A SER ENCAMINHADO A CREDE TRATANDO DA AMPLIAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE PSICÓLOGOS .....	155
	ANEXO 1 - MODELO DE FICHA DE ATENDIMENTO DO PPDT.....	157
	ANEXO 2 - ESCALAS DE PROFICIÊNCIA DO SPAECE – ENSINO MÉDIO .....	158

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino médio, última etapa da educação básica brasileira, é objeto de discussão e de estudos que pretendem compreender de que maneira o ensino dessa etapa de ensino pode ser melhorada, e os estudantes possam ser contemplados em suas necessidades de aprendizagem. A Constituição de 1988, em seu Art. 208, estabelece que o dever do Estado com educação será efetivado mediante a oferta de educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, além de atuar na progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988). Nas últimas décadas, foram empreendidos muitos esforços em políticas públicas que ampliaram o acesso dos jovens a essa etapa tão importante, porém ainda há muito a ser feito no sentido de garantir que o jovem permaneça e conclua a educação básica em tempo adequado.

Os especialistas admitem que o acesso massivo à educação desde a década de 1990 tem contribuído para que as expectativas sobre a escola se ampliem, criando, segundo Burgos (2012, p. 1017):

[...] uma espécie de “otimismo pedagógico”, que acaba por atrair para a escola pesadas demandas que não apenas aumentam sua responsabilidade sobre a educação para um mercado de trabalho extremamente competitivo, mas também depositam na escola uma parte da responsabilidade pela formação para a cidadania.

Desse modo, a escola assume funções para além da escolarização. Entre elas, está a formação do estudante como ser social, que deverá ser preparado para tomada de decisões sobre sua vida, seu trabalho e sua comunidade. Ainda relacionado a isso está a pressão por garantir que os jovens que ingressem no ensino médio concluam essa etapa de maneira satisfatória, ou seja, com aprovação, aprendizagem e, também, com algum direcionamento para o seu futuro.

Uma das situações apontadas como problema para o êxito dos estudantes do ensino médio, inclusive em documentos que exibem dados educacionais do país, é a identificação deles com o que é estudado: o sentido que eles atribuem ao que a escola transmite e a importância que eles dão à escola em seu desenvolvimento.

Para Perrenoud (2013, p. 164): “Ninguém frequenta a escola por frequentar, e sim para dela sair munido de conhecimentos, de competências, de atitudes e de valores que permitam enfrentar a existência humana”. Nesse sentido, convém frisar que a escola se relaciona com o aluno por meio de um currículo e, mediante essa

relação, são estabelecidos o clima e a cultura escolar, que podem favorecer a permanência, a continuidade dos estudos, ou mesmo a evasão escolar. Sobre isso, Burgos (2014) diz que:

[...] para a escola se afirmar institucionalmente, ela precisa ser capaz de articular, de um lado, medidas voltadas para a busca por resultados escolares mais igualitários, e de outro, ações voltadas para fazer com que ela entre para valer no jogo da disputa de identidades, criando um clima escolar capaz de produzir sentimento de pertencimento e confiança no projeto escolar. Ou seja, fazendo com que a escola passe de fato a fazer parte do mundo do sujeito do aluno (BURGOS, 2014, p. 13).

Nesse sentido, convém enfatizar que essa missão dupla de promover a aprendizagem e de colaborar com a identidade do aluno, fazendo com que ele se sinta contemplado em suas particularidades – mas também conduzido à incorporação de ideias, valores e práticas, concebidos e desenvolvidos na escola – vai delineando o clima escolar. As escolhas e prioridades – o que será estudado, em qual período, com quais metodologias – dizem respeito ao que a escola acredita que poderá facilitar a realização de sua missão.

Sobre o clima institucional e a cultura organizacional da escola, Lück (2017) apresenta-os como elementos que determinam a real identidade da instituição, constituindo-se fatores decisivos nas expressões e nas ações que são permeadas pelo currículo e pela proposta político-pedagógica. Nesse sentido, o currículo reflete, comporta e representa a intenção da instituição, o que ela se propõe a realizar com e para o aluno. A escola pública cearense tem desenvolvido o currículo a partir da ideia de formação integral, o que aponta para a preocupação com o ensino dos componentes das áreas do conhecimento, mas também para o desenvolvimento do aluno como ser social, incluindo suas perspectivas de futuro e sua relação com o outro. Nesse sentido, o currículo passou a abarcar componentes como Formação para a Cidadania, que abrange o desenvolvimento de competências socioemocionais, e o Projeto de Vida, que se propõe a orientar o aluno no desenvolvimento de seu autoconhecimento e de seu projeto de futuro.

Essa relação entre escola e aluno, no âmbito do ensino médio, pode ser fundamental para explicar o desempenho do estudante, bem como direcioná-lo para sua atuação social e profissional após a educação básica. Todavia, quando há alguma fragilidade na relação, a construção desse projeto de futuro do aluno pode ser

comprometida. Os documentos que parametrizam o ensino médio brasileiro já apontam para a necessidade de a escola colaborar para o desenvolvimento do projeto de vida dos seus alunos, compreendendo-os como indivíduos singulares e, também, autônomos, e respeitando suas trajetórias de vida, mas ampliando as possibilidades de conhecimento e de ação sobre suas realidades e sobre a sociedade. É a partir dessas considerações que a ideia do trabalho com projeto de vida no ensino médio apareceu nos documentos oficiais e passou a ser discutida e trabalhada nas escolas do Ceará.

Nas Escolas de Educação Profissional criadas sob a Lei Estadual nº 14.273/2008 (CEARÁ, 2008a), o trabalho com o Projeto de Vida acontecia como metodologia da unidade curricular Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese). A partir de 2013, houve alterações no currículo, e o componente foi redimensionando, passando a chamar-se Projeto de Vida. Já nas Escolas em Tempo Integral, instituídas sob a Lei nº 16.287/2017 (CEARÁ, 2017a), o Projeto de Vida é trabalhado como eixo temático do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), um articulador da parte diversificada do currículo, que objetiva realizar um trabalho transdisciplinar com competências socioemocionais e cognitivas, por meio de temáticas transversais, tendo a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo.

O Projeto de Vida aparece documentado, explicitamente, no Plano Estadual de Educação (PEE), de 2016 (CEARÁ, 2016). Nele, o Projeto de Vida é abordado a partir da relação com o ensino em tempo integral, uma vez que a expansão do tempo integral, pretendida no PEE, é vinculada a diferentes ações, entre elas, a elaboração do projeto de vida dos estudantes. Na estratégia 3 da meta 3 do PEE, vê-se que a expansão do ensino em tempo integral no ensino médio estadual está diretamente relacionada ao desenvolvimento de diferentes competências, entre as quais, cita-se o Projeto de Vida. Embasadas nessas diretrizes, as escolas estaduais em tempo integral iniciaram o trabalho com o Projeto de Vida, apoiando-se nas orientações e na expansão da carga horária, o que permitia a conciliação da parte diversificada com a parte comum do currículo.

No ensino médio em tempo integral, o Projeto de Vida é um dos eixos do Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais. “O Núcleo trabalha com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, no sentido de estimular o protagonismo estudantil e a autonomia intelectual do educando” (CEARÁ, 2020, p.

14). O Projeto Político-pedagógico do ensino médio em tempo integral, no Ceará, aponta que:

O projeto de vida é foco para que ações educativas da vida escolar tenham ligação com a formação para valores e perspectivas de futuro. Os estudantes são corresponsáveis por essas ações cabendo aos educadores a tarefa de orientá-los e apoiá-los. A construção do Projeto de Vida acontece no decorrer do ano letivo, a partir das vivências e reflexões sobre suas identidades, habilidades, interesses e sonhos, fomentados pelas oficinas e atividades desenvolvidas pelo NTPPS (CEARÁ, 2020, p. 14).

Assim, a ideia de trabalhar o Projeto de Vida (PV) articulada a outros eixos do NTPPS é relacionar a construção do próprio Projeto de Vida do estudante a outras vivências, já que o Núcleo:

trabalha competências socioemocionais dos estudantes, de forma transdisciplinar, por meio de oficinas, e articula as áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado, por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes (CEARÁ, 2020, p. 14).

É importante mencionar que o PEE de 2016 orienta-se pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, no qual a ideia de renovação do ensino médio e elaboração de uma base comum estão definidas como ações a serem executadas durante a vigência do Plano. Com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto de Vida assumiu posição de destaque dentro da ideia de educação integral do jovem sujeito do ensino médio. O Projeto de Vida está explícito na competência 6 da BNCC, uma vez que ela trata da promoção de condições para o estudante fazer escolhas e desenvolver seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a).

Em 2017, a partir da ideia de flexibilização do currículo do ensino médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, a escola regular também teve a oportunidade de adotar o PV, à medida que o conceito de parte diversificada do currículo foi fortalecido e essa nova configuração de flexibilização possibilitou a opção por esse componente.

A Escola Estadual de Ensino Médio Maria José Magalhães é uma escola regular que fez opção pelo PV, uma vez que o considerou como estratégia de gestão para a melhoria da relação do aluno com a escola e com seu futuro. Com esta pesquisa, o trabalho com PV será explorado, de modo a se compreender, por meio das entrevistas e questionário, como ele aconteceu até agora, quais são os seus principais pontos críticos e, desse modo, espera-se que o Plano de Ação Educacional (PAE) possa responder às necessidades do projeto eventualmente percebidas.

Entende-se que esse trabalho com o Projeto de Vida precisa estar muito bem claro para a instituição e muito consistente nas práticas pedagógicas, de modo a colaborar com a quebra de paradigmas e com a cultura de evasão e de baixas expectativas de futuro. Além disso, conhecendo o contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Maria José Magalhães, onde atuo como gestora, ocupando o cargo de diretora escolar desde 2018, após processo de eleição, faz-se pertinente compreender como ocorre a gestão da relação entre aluno e escola, considerando o impacto dessa relação para a aprendizagem dos alunos, uma vez que assumo como hipótese que o efeito escola está bastante associado com o tipo de relação que os alunos estabelecem com a escola. Os relatos de baixa perspectiva dos estudantes em relação à vida após o ensino médio, além de opiniões de professores, compartilhadas durante reuniões de planejamento e, ainda, as escutas ativas de alunos e pais, realizadas pela Gestão, evidenciavam a pouca importância dada ao que é vivenciado na escola e certa fragilidade na construção dos projetos de futuros dos alunos. Nesses relatos e conversas, os pais constantemente apresentavam situações como a baixa expectativa dos seus filhos em relação ao ensino médio e maior interesse pelo mundo do trabalho. Alguns pais revelavam que não sabiam como intervir. Essa situação desperta algumas questões: como os pais podem ser envolvidos no desenvolvimento do projeto de vida de seus filhos? Como a escola pode trabalhar de modo articulado às famílias nessa formação integral?

Em conversas com professores, casos de alunos sem engajamento nas atividades da escola e/ou infrequentes que, quando visitados e questionados sobre a situação, levantavam a ideia de não concluir o ensino médio também eram comuns. Essas observações favoreceram a opção pelo PV, mesmo que esse não seja um componente curricular obrigatório para as escolas regulares, como uma saída para se promover reflexões com os estudantes acerca desse tema.

Sendo a implementação do PV um processo novo, requer análise sobre sua realização, de modo que a escola defina objetivos que deseja alcançar com esse componente, perceba se há fragilidades e de que modo pode atuar para melhorar os impasses. Essa questão tem me inquietado bastante, já que convivo com situações recorrentes de atendimentos a alunos em casos de indisciplina, infrequência e, conseqüentemente, com pouco estímulo para estudar e, mediante as percepções coletivas sobre os estudantes, e, aliada às opiniões dos professores, assumi o PV como sendo uma ferramenta para se trabalhar essas questões. Desse modo, faz-se indispensável compreender como se deu a demanda, como é feita a implementação e o que pode ser melhorado no trabalho com o PV na Escola Estadual de Ensino Médio Maria José Magalhães.

Diante do público atendido e da percepção da fragilidade de projetos de futuro desses estudantes, uma vez que a gestão e professores identificaram nas falas e atitudes dos estudantes poucas perspectivas de futuro, a escola optou por incluir em seu currículo o Componente Curricular Projeto de Vida, com vistas a colaborar com a formação integral do aluno, melhorando a sua relação com a escola e com o desenvolvimento de objetivos mais claros sobre seu futuro.

O campo de pesquisa é a Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Maria José Magalhães (MJM), escola regular, com matrícula atual de 325 alunos, distribuídos no turno da manhã e tarde, localizada no Município de Morrinhos, Ceará. A inquietação que deu origem ao caso de gestão surgiu a partir da observação da realidade e da escuta de alunos e pais de alunos com baixas expectativas para a vida estudantil, infrequência ou episódios de indisciplina, os quais repercutiam também no desempenho escolar, de acordo com a análise da gestão e dos professores. A partir dessa análise, com a intenção de aproximar o sujeito do ensino médio da escola e ajudá-lo a atribuir sentido a ela, a MJM incluiu o PV em seu currículo como uma estratégia para melhorar sua relação com o aluno, impactando mais em seus planejamentos e escolhas. Daí surgiu a questão: De que maneira o componente curricular PV vem sendo implementado e quais são os impasses no processo de implementação até o momento?

Para responder ao questionamento, o trabalho tem como objetivo geral analisar a implementação do PV na escola e, a partir dessa análise, propor um Plano de Ação Educacional com foco na melhoria do processo de implementação, visando atingir os objetivos que a escola tem com esse componente. Para atingir esse objetivo geral,

elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: (1) descrever como se deu a demanda para a implementação do componente PV; (2) analisar os possíveis aspectos que precisam ser aprimorados nesse processo de implementação do PV; (3) propor um plano de ação que vise favorecer a relação escola e aluno, considerando os aspectos que podem ser aprimorados na implementação do PV e propondo ações que garantam a efetividade das melhorias na escola.

Desse modo, esta dissertação está organizada em quatro capítulos: o primeiro é a Introdução; o segundo aborda detalhadamente a escola estudada, assim como o contexto em que se insere e seus dados de fluxo, de rendimento e de proficiência em avaliações externas. Ainda nesse capítulo, será apresentado um panorama da relação dos alunos com a escola a partir da realidade observada, bem como a questão da demanda da implementação do Projeto de Vida. No terceiro capítulo, será feita uma análise de conceitos e ideias relacionadas ao papel da escola e ao Projeto de Vida e, com base nesse referencial teórico, será abordada a implementação do PV e o que pode ser aprimorado nesse processo. Essa implementação dar-se-á por meio de estudo de caso, e a coleta de dados dar-se-á a partir de múltiplas fontes. Segundo Yin (2001, p. 27):

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas.

Assim, pretende-se, com o estudo de caso, desenvolver a compreensão sobre como acontece a implementação do PV, a partir da observação do fenômeno, da apresentação de dados sobre ele e de entrevistas com os atores envolvidos no processo, pois, ainda segundo Yin (2001, p. 35), “estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”.

No quarto capítulo, será apresentado um Plano de Ação Educacional que possibilitará, a partir do que será observado e constatado, a proposição de sugestões para tornar o componente mais pontual e eficiente no que se propõe, colaborando com o trabalho da gestão na escola.

## 2 O DESAFIO DA GESTÃO DA EEM MARIA JOSÉ MAGALHÃES NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA

Este capítulo discute o contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Maria José Magalhães, seus dados e principais ações voltadas para a permanência dos alunos e o direcionamento para a vida após o ensino médio, assim como o processo de construção da visão da equipe escolar acerca da necessidade de aderir ao Componente Curricular Projeto de Vida. O capítulo divide-se em seções que apresentarão, respectivamente: o contexto social, os dados de fluxo, rendimento, proficiência em avaliações externas e ingresso na universidade. Além disso, aborda a preocupação e as ações desenvolvidas com foco na construção do projeto de futuro dos alunos, detalhando a opção pelo PV. Destaca-se que essa opção surgiu após a percepção da escola sobre a necessidade de se trabalhar o planejamento dos estudantes acerca de seus futuros e de melhorar a relação entre aluno e escola. Na última seção do capítulo, é apresentado o trabalho desenvolvido com o PV, inicialmente, em escolas profissionalizantes do Ceará e, depois, é abordada a demanda de implementação na MJM.

### 2.1 O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ

O Estado do Ceará está localizado na região nordeste do Brasil, conforme Figura abaixo:

Figura 1 - O Estado do Ceará



Fonte: IBGE ([2020], recurso *online*).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Ceará possui uma área territorial de 148.894,441 km<sup>2</sup> e população estimada em 9.187.103 habitantes, ocupando a 8<sup>a</sup> posição no quesito população entre os 27 estados brasileiros (IBGE, [2020]). Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-Contínua), realizada no ano de 2021, O rendimento nominal mensal domiciliar per capita no Ceará foi de R\$ 881,00, o que o coloca na 18<sup>a</sup> posição entre os estados da Federação. O maior rendimento per capita foi observado no Distrito Federal (R\$ 2.513,00) e o menor no Maranhão (R\$ 635,00). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,682, o que o coloca como o 17<sup>o</sup> estado entre os demais. No âmbito educacional e, mais especificamente, do ensino médio, em 2021, o Ceará possuía 367.574 matrículas, distribuídas entre 955 escolas desse nível. Sobre desenvolvimento humano, Sen (2010) considera que ele tem relação direta com a liberdade, já que o autor afirma que o desenvolvimento aponta “para a expansão das ‘capacidades’ [*capabilities*] das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam” (SEN, 2010, p. 33). A visão sobre liberdade abordada por Sen e relacionada ao desenvolvimento humano “envolve tanto os processos que permitem a liberdade de ações e decisões como as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais” (SEN, 2010, p. 32).

Nesse sentido, é possível relacionar desenvolvimento humano e oportunidades de estudar e prosseguir os estudos após o ensino médio, como também de escolher e seguir determinada carreira. Assim, de modo geral, pode-se compreender que o desenvolvimento humano está ligado às oportunidades reais de planejar e viver o que se planeja, levando em consideração o contexto individual e, também, as possibilidades que a sociedade oferece. Não é difícil, então, perceber que o desenvolvimento de um projeto de vida se relaciona ao desenvolvimento não somente pessoal – no sentido de individualidade – mas também ao desenvolvimento humano, no sentido de sociedade, já que ele dialoga com o mundo do aluno – suas habilidades, expectativas, experiências e circunstâncias.

O ensino médio no Estado do Ceará tem sido implementador de políticas públicas voltadas para a garantia, não somente do acesso, como da permanência dos alunos. Os modelos diferentes de escolas e a difusão da ideia de ensino médio integrado, com vistas a trabalhar a formação integral do estudante, foram colocados

em prática nos últimos anos. A política de ensino médio em tempo integral<sup>1</sup>, por sua vez, já foi implementada sob a Lei nº 16.287/2017 (CEARÁ, 2017a), tendo se expandido desde então, já que, a cada ano, novas escolas são contempladas com esse formato de trabalho que visa, além de outras metas, “ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida; aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense” (CEARÁ, 2017a, p. 1). As escolas em tempo integral pautam seu trabalho em premissas como a aprendizagem cooperativa e o protagonismo estudantil, no desenvolvimento de atividades que garantam ao jovem a possibilidade de desenvolver suas habilidades e usá-las em sociedade. O fato de o jovem estudar componentes curriculares eletivos, ampliando o currículo, também é um ponto forte da política de ensino médio em tempo integral.

Além disso, políticas de premiação para bons desempenhos dos alunos e reconhecimento dos professores fazem parte das estratégias da gestão educacional do estado. Um exemplo disso é o Programa Aprender pra valer:

O programa Aprender pra valer foi instituído em 2009 com a finalidade de elevar o desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio, bem como articular essa etapa de ensino com a educação profissional e tecnológica. A cada ano, o Poder Executivo estabelece as metas estaduais que servirão de parâmetro para concessão do prêmio. Além das metas de evolução da proficiência, a escola precisa registrar uma média mínima de participação de 80% dos alunos nas avaliações do Spaece. Além de premiar os alunos, o programa reconhece o trabalho dos profissionais de educação da escola, oferecendo um 14º salário proporcional ao resultado dos estudantes que alcançaram as metas anuais de evolução obtidas no Spaece Médio (CEARÁ, 2018, recurso online).

O Programa foi instituído por meio da Lei nº 14.190/2008 (CEARÁ, 2008b), tendo como ideia central o desenvolvimento de estratégias de fortalecimento do ensino médio no estado. A finalidade do Aprender pra Valer é a elevação do desempenho acadêmico com o aumento da proficiência dos alunos e a articulação do ensino médio com a educação superior e o ensino técnico, incidindo, desse modo, no

---

<sup>1</sup> Cabe salientar que ensino médio em tempo integral se refere à ampliação da carga horária de ensino dessa modalidade e difere do conceito de ensino médio integrado, que se refere à concepção de currículo integrador, com vistas ao desenvolvimento de diferentes aspectos humanos (incluindo os aspectos afetivo e social).

engajamento do aluno com a escola e na construção de perspectivas desses alunos sobre si, sobre o ensino médio e o pós-ensino médio.

Em relação à política educacional com foco no rendimento e na permanência no ensino médio, há o Programa Jovem de Futuro, que:

[...] foi implementado no Ceará em 2012, associado ao programa Ensino Médio Inovador, do MEC, constituindo-se o ProEMI/PJF. O objetivo consiste em estimular a permanência dos jovens com bom desempenho no ensino médio por meio de ações de gestão que contemplem participação, avaliação e monitoramento de resultados dos estudantes. É realizado em parceria com o Instituto Unibanco e oferece apoio técnico e financeiro às escolas participantes. O projeto propõe, a partir das análises de indicadores internos e externos, estabelecer ações centradas na gestão e na avaliação de resultados, com ênfase no planejamento e monitoramento de metas e indicadores cotejados às políticas públicas estaduais. Além disso, estabelece critérios como aumento da proficiência média da escola; diminuição do percentual de alunos no padrão mais baixo de desempenho; e redução dos índices globais de abandono escolar do ensino médio (CEARÁ, 2018, recurso online).

O Jovem de Futuro inovou o trabalho da gestão nas escolas cearenses, inclusive na EEEM Maria José Magalhães, por meio do Circuito de Gestão. O Circuito de Gestão é o ciclo de ação da escola, organizado em seis etapas: (1) Pactuação de Metas; (2) Planejamento; (3) Execução; (4) Avaliação de Resultados; (5) Compartilhamento de Práticas e (6) Correção de Rotas. Durante esse percurso, a comunidade escolar analisa os problemas sob a governança da escola e traça estratégias de superação por meio do plano de ação que é desenvolvido com ações, tarefas e responsáveis específicos. Após esse planejamento, acontece a execução, segue-se a avaliação, o compartilhamento de experiências entre escolas, mediado pela Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação (Crede) e a correção de rotas que funciona como um ajuste do que foi planejado inicialmente, sendo possível melhorar, excluir ou inserir ações/tarefas/responsáveis.

Há, também, ações com foco na preparação de estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essas atividades acontecem no decorrer do ano letivo sob o nome de “Enem: chego junto, chego a mil”. Aulas preparatórias, inclusive nas férias, e concursos de redação são estratégias utilizadas nesse projeto. Ao ingressarem no ensino superior, os estudantes têm a oportunidade de concorrer a uma bolsa universitária durante os seis primeiros meses de curso. Trata-se do

Programa Avance-Bolsa Universitário. Esse Programa foi instituído por meio da Lei nº 16.317/2017 (CEARÁ, 2017b), tendo como principal finalidade apoiar os estudantes da rede estadual que ingressam no ensino superior. Os principais critérios para concorrer à bolsa são: haver cursado o ensino médio completo na escola pública e obtido média no Enem igual ou superior a 560 pontos.

As escolas estaduais, hoje, configuram-se a partir do perfil geral dos jovens que atende. Existem as regulares, que ofertam ensino distribuído em carga horária de mil horas aulas por ano para o ensino diurno e de, pelo menos, 800 horas aulas para o ensino noturno. Elas atendem diferentes perfis de jovens, já que não existe nenhum processo seletivo específico para o ingresso de estudantes. Dessa forma, a diversidade do público é fator marcante desse modelo escolar. Além das regulares, há as profissionalizantes (que, além do currículo comum, atuam com foco no ensino técnico-profissional) e, conseqüentemente, com carga horária ampliada; as escolas de ensino médio em tempo integral (que trabalham com carga horária maior e com disciplinas da base comum e da parte diversificada); além de escolas indígenas, escolas do campo e escolas de família agrícola, com características próprias de sua localização.

Para mediar a comunicação da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) com as escolas de todo o estado, existem 20 Credes, distribuídas por regiões. Elas atuam em contato direto com as escolas e são responsáveis pela orientação e execução de projetos e ações na educação, desenvolvidos com e pelas escolas. O trabalho das Credes vai desde a formação de professores ao estudo de dados com gestores. Uma importante ação das Credes é a superintendência escolar, que possibilita um acompanhamento personalizado dessas instituições, por meio de estudos, planejamentos e comunicação direta com a comunidade escolar. Cada escola conta com o apoio de um superintendente, lotado na sua respectiva Crede e responsável por acompanhar um grupo de escolas.

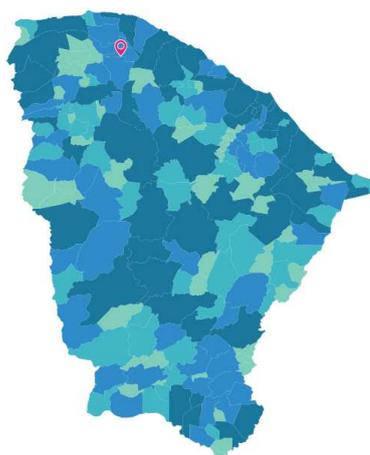
### **2.1.1 A Escola Estadual de Ensino Médio Maria José Magalhães e seu contexto**

A Escola Estadual de Ensino Médio Maria José Magalhães está situada no distrito de Sítio Alegre, pertencente ao município de Morrinhos, no interior do Ceará. O município de Morrinhos, localizado na Região Norte do Estado, mais especificamente, na Região do Baixo Vale Acaraú, possui uma população estimada

em 22. 534 habitantes (IBGE, [2020]). Segundo o IBGE, em 2017, no quesito renda, o salário médio dos trabalhadores formais era de 1,5 salários mínimos e 891 pessoas possuíam ocupação formal, o que representa 4,0% da população (IBGE, [2020]). Nesses quesitos, renda e ocupação, em comparação com os outros municípios do estado, Morrinhos ocupava a posição 110 de 184 e 182 de 184, respectivamente. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Morrinhos, em 2010, era 0,588 (IBGE, [2020]). Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil de 2013, com base nos dados do Censo demográfico do IBGE, o Brasil alcançou o IDHM, em 2010, de 0,727. Por seu turno, o Ceará, em 2010, alcançou o IDHM de 0,682 (ATLAS BRASIL, [2022]). Isso indica que o Município está abaixo do estado e do país nesse índice.

A Figura abaixo apresenta a localização do município no Estado do Ceará.

Figura 2 - Localização de Morrinhos no Estado do Ceará



Fonte: IBGE ([2020], recurso *online*).

O ensino médio no município de Morrinhos, em 2018, contava com 842 matrículas, distribuídas entre quatro escolas, sendo duas estaduais. Entre essas escolas, está a EEEM Maria José Magalhães, foco desta pesquisa. Ela está situada no distrito de Sítio Alegre, a 25 quilômetros da Sede Morrinhos. Sítio Alegre é conhecido na região por ser um polo de fábricas de lingerie. Essas fábricas empregam, de maneira informal, grande parte da população, incluindo os adolescentes e jovens. A relação dos jovens estudantes com o trabalho é muito frequente e, em muitos casos, a permanência com bom rendimento na escola fica prejudicada, porque ocorre a priorização do trabalho. Uma situação que percebo acontecer com frequência e que

exemplifica esse comportamento são os casos de alunos que, depois do mês de férias, em que trabalham o dia todo, não demonstram interesse de retomar a rotina escolar.

A Escola Maria José Magalhães pertence à 3ª Crede (crede Acaraú), é regular, com matrícula atual de 325 alunos, distribuídos no turno manhã e tarde. Inaugurada em 2016, a EEEM Maria José Magalhães é semelhante, em seu porte, a muitas outras que se encontram espalhadas pelo estado, porém, ela conta com desafios de fluxo marcados pela evasão. Além disso, destaca-se a baixa taxa de ingresso dos alunos em universidades após o ensino médio, fato devido, assim como a evasão, principalmente, ao ingresso dos estudantes no mundo do trabalho, ainda na fase escolar, uma vez que, como foi dito, o distrito de Sítio Alegre é um polo de fábricas de moda íntima. Nesse sentido, cabe destacar a falta de perspectivas e a fragilidade na construção de projetos de futuro dos alunos, o que se apresenta como desafio para a gestão escolar.

O Distrito é bem pacato e com população estimada em 4.665 habitantes, de acordo com dados coletados com os agentes comunitários de saúde que atuam nos Postos de Saúde da Família I e II (PSF I e PSF II). Além da principal fonte de renda dos habitantes – o trabalho informal em fábricas de lingerie –, há atividade comercial e empregos no serviço público como sendo as ocupações mais comuns. Há duas escolas de ensino fundamental pertencentes à rede municipal e uma escola de ensino médio da rede estadual no Distrito, que é campo desta pesquisa. Sítio Alegre é o maior Distrito de Morrinhos, e a fundação da Escola Maria José foi um marco na educação local, uma vez que favoreceu o acesso à escola para os jovens da região e também trouxe mais empregos para profissionais da educação.

O ensino médio no distrito de Sítio Alegre, de 2010 a 2015, acontecia no turno noturno, em uma extensão da escola da sede do município, Carminha Vasconcelos. A maioria dos alunos trabalhava durante o dia e estudava à noite. Uma vez que não havia prédio próprio para a escola no distrito, a extensão da Escola Estadual Carminha Vasconcelos funcionava nos prédios de escolas municipais situadas no distrito de Sítio Alegre, sem a estrutura necessária para o desenvolvimento de habilidades pertinentes à etapa de ensino em que os jovens estudavam. Com a inauguração do prédio e fundação da Escola Maria José Magalhães, os jovens do distrito e de localidades vizinhas puderam estudar durante o dia e usufruir de um espaço adequado para a realização das atividades educativas e prática de esportes. Hoje, a Escola

Maria José atende, além dos alunos do distrito, jovens de outras localidades vizinhas que usam transporte escolar público para chegar à escola.

O primeiro gestor da escola foi escolhido por meio de processo seletivo no ano de 2015, quando a escola ainda estava em transição e funcionava como anexo de outra. Em março de 2018, houve eleições e o Diretor que atuava foi reeleito, mas desistiu de assumir. Em agosto do mesmo ano, uma nova eleição foi realizada, e eu, Coordenadora à época, fui eleita diretora da Instituição.

O prédio é constituído de seis salas de aula; uma sala de vídeo; uma biblioteca; dois laboratórios de informática; três laboratórios de Ciências da Natureza: um de Física, um de Química e um de Biologia; uma sala de professores; uma sala de Coordenação de Área; uma sala do Grêmio Estudantil; uma sala da Coordenação; uma sala da Direção; uma secretaria com almoxarifado e sala de servidor; dois banheiros de funcionários; dois banheiros de alunos; uma cozinha; um refeitório; um banheiro acessível; um Depósito de Material de Limpeza (DML); uma quadra poliesportiva.

O grupo de profissionais é composto por: Diretora; um coordenador; uma secretária; um assessor financeiro; um agente administrativo; 15 professores; um porteiro; duas auxiliares de serviços gerais; duas manipuladoras de alimentos; quatro vigilantes. Quando inaugurada, a unidade escolar atendia, além de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), seis turmas de ensino médio regular: três turmas de primeira série, três de segunda série e três de terceira série. Atualmente, seu público concentra-se nas turmas de 1ª série: a, b, c; 2ª série: a, b, c e 3ª série: a, b, c, sendo nove turmas ao todo, três de cada série.

### **2.1.2 Os dados de fluxo, rendimento e proficiência em avaliações externas da EEEM Maria José Magalhães**

Assim como as demais escolas do estado, a EEEM Maria José Magalhães, desde 2016, trabalha sob a vertente da formação integral dos jovens, preparando-os para exercerem sua cidadania, ingressarem no mundo do trabalho e/ou na universidade. Um desafio para o sucesso dessa missão é a falta de perspectivas de futuro ou baixas expectativas que os jovens nutrem em relação a si mesmos. Isso está diretamente ligado à realidade rural em que vivem e também à frequente ocupação informal nas fábricas locais. Aliados e alinhados ao trabalho escolar, acontecem os

projetos pedagógicos que visam à melhoria da qualidade da educação, bem como à desmassificação do ensino, entre eles, estão o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e o Programa Jovem de Futuro.

O Projeto Professor Diretor de Turma foi implantado em 2008 pela Secretaria de Educação do Ceará, que

[...] propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, [...] bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os Professores Diretores de Turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando (CEARÁ, [2022], recurso online).

O Professor Diretor de Turma (PDT), a partir de seu trabalho, coopera com a formação integral, uma vez que considera o aluno como ser social e ainda fomenta mecanismos de aproximação do estudante com a escola. A distância entre a escola e a realidade do aluno é diminuída pelo conhecimento e acompanhamento individual e assertivo. Sobre essa relação família-escola, sabe-se que é papel da escola:

Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e discriminação; Promover ensino de qualidade, compreendendo e incluindo o contexto familiar e social do aluno no processo educativo; Conhecer as situações das famílias dos alunos, buscando envolvê-las, na medida de suas possibilidades, na educação escolar dos filhos (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 41).

Na Escola Maria José Magalhães, há seis turmas abrangidas pelo PPDT: as turmas de 1ª e 2ª séries. Nessas turmas, há, semanalmente, aula de Formação Cidadã com intuito de desenvolver habilidades socioemocionais. Há, também, horários definidos para atendimento a alunos e pais de alunos. Nas turmas onde não há PDT, existem os professores padrinhos, responsáveis por ações de desmassificação, porém não com a carga horária e sistemática do PPDT. O fato de não haver Professor Diretor de Turma em todas as turmas se explica porque a quantidade de PDT na escola, há alguns anos, não sofre alteração por causa da identificação e

disponibilidade de alguns professores para assumir essa função. A cada ano, a escola tem direito a permanecer com a mesma quantidade de PDT do ano anterior e, por não haver um número extra de Professores disponíveis, não houve um esforço maior, via requerimento à Secretaria de Educação, para ampliação do PPDT para toda a escola. A opção por colocar PDT nas turmas de 1ª e 2ª série, deixando a 3ª série com o apoio de padrinhos, fez-se por perceber os alunos das séries iniciais menos maduros e mais propensos à evasão. Nesse sentido, é possível relacionar o PDT e o PV como ações que pretendem, a partir da desmassificação e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, contribuir para a formação social do aluno e para a sua relação consigo, com o outro, com a escola e com a sociedade.

Uma das ações importantes do PPDT é a realização bimestral dos Conselhos de Turma. Nesses conselhos, a gestão, os professores, os representantes de pais e os representantes de alunos da turma reúnem-se a fim de discutir o desempenho da turma naquele período, bem como elencar estratégias para superação de desafios. É um momento democrático de escuta dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da turma, além de ser, também, uma oportunidade de se conhecer e discutir a situação dos alunos e seus desempenhos individualmente.

Em um primeiro momento, o PDT apresenta as características da turma e a movimentação de alunos (se houve remanejamento, recebimento, saída). Ouve-se a leitura da ata de assembleia de pais e a ata de assembleia de alunos. Na verdade, escuta-se a autoavaliação de alunos e avaliação que eles fazem acerca dos diversos setores/ambientes da escola. Em um momento posterior, apenas professores e gestão permanecem reunidos, a fim de discutir os rendimentos de cada aluno e planejar ações para colaborar com a melhoria da aprendizagem. É importante ressaltar que essas reuniões constituem interações família-escola com foco na gestão democrática e corresponsabilização dos diversos atores educacionais. Há que se frisar a importância do diálogo aberto e da prática de se avaliar e ser avaliado, já que a turma também avalia professores e a escola. Sobre a dinâmica desse tipo de interação, Ragattieri e Castro (2010) apontam que:

A dificuldade que se apresenta é que isso exige dos professores e gestores escolares segurança para defender seu trabalho educacional e abertura para ouvir críticas em caso de resultados negativos, além da necessária disposição para buscar soluções de forma compartilhada. No contexto atual, as ações de interação com a família

para melhorar os indicadores educacionais tendem a se multiplicar (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 36).

Outro importante trabalho dos PDT são os atendimentos aos estudantes e suas famílias. Esses atendimentos podem acontecer tanto no espaço da escola, como em visitas domiciliares. Os atendimentos são motivados por alguma situação e o assunto abordado é especificado, sendo registrado em fichas – assinadas pelo professor e pelo aluno ou responsável atendido – que serão anexadas ao portfólio da turma. No portfólio de cada turma atendida pelo PPDT, existem as fichas individuais dos alunos com informações pessoais, fichas de atendimento, convocatórias de reunião e as rubricas que são autoavaliações socioemocionais realizadas pelos estudantes. Cada ficha de atendimento (ver modelo apresentado como Anexo 1 desta dissertação) vem com uma lista de assuntos numerados de 1 a 11, a saber: 1. Comportamento inadequado; 2. Conflitos; 3. Atraso; 4. Apoio pedagógico; 5. Infrequência; 6. Rendimento; 7. Problemas de saúde; 8. Questões socioemocionais; 9. Desengajamento com as atividades; 10. Desinteresse e 11. Outros. No momento do atendimento, o professor deve preencher qual o motivo (assunto) do atendimento. A seguir, apresentam-se os dados da escola, colhidos nos portfólios das turmas, sobre motivos e quantidades de atendimentos realizados pelos PPDT nos anos de 2018 e 2019.

Quadro 1 - Quantidade de atendimentos realizados pelo PPDT em 2018 e 2019, de acordo com os assuntos abordados

Motivo	2018	2019
1.comportamento inadequado	88	56
2. Conflitos	1	12
3. Atraso	20	-
4. Apoio pedagógico	-	-
5. Infrequência/risco de abandono	25	48
6. Rendimento	14	42
7. Problemas de saúde	19	02
8. Questões socioemocionais	5	06
9. Desengajamento com atividades	-	25
10. Desinteresse	2	-
11. Outros	13	15
Total	187	206

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os atendimentos registrados nas fichas analisadas foram prestados tanto a alunos como a responsáveis. Em 2018, dos 187 registros de atendimento, 26 foram a

responsáveis e, em 2019, dos 206 atendimentos, 43 foram a responsáveis pelos alunos. Os motivos mais frequentes foram comportamento inadequado e infrequência/risco de evasão, sendo estes, juntos, correspondentes a 55% e 50% dos atendimentos de 2018 e 2019, respectivamente. É importante considerar, também, o crescimento do número de atendimentos por motivo de infrequência (de 25 para 48) e assuntos ligados à rendimento (14 para 42), além de observar que o desengajamento com as atividades que não havia sido mencionado nas fichas de atendimento de 2018 aparece em 25 atendimentos de 2019.

Esses registros apontam para situações desafiadoras, ligadas ao clima escolar, que podem interferir na relação do aluno com a escola, no desempenho e motivação para os estudos e, ainda, impactar dados de frequência. Nesse sentido, o PPDT, por meio do trabalho individualizado, tem sido importante ferramenta de escuta e acompanhamento pedagógico e pode subsidiar elementos para a pesquisa. Além disso, o PV também se relaciona a esse contexto, na medida em que os casos de baixo engajamento e infrequência são comumente usados pelos professores para designar problemas na relação com o aluno e justificativas para a introdução de uma ação inovadora, como é o PV.

O Programa Jovem de Futuro, por sua vez, é uma parceria entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Ceará, que visa oferecer suporte para a qualificação do trabalho da gestão por meio de subsídios técnicos, formações, análise de dados e apoio de sistemas. Nesse leque de ações, está o circuito de gestão para resultados de aprendizagem. A cada novo ano letivo, o programa estabelece metas de aprendizagem com o estado. Essas metas são desdobradas para as regionais e escolas. Cada esfera elabora seu plano de ação para o alcance das metas e, durante a execução do plano, há várias etapas para planejamento, ação, reflexão sobre a ação, correção de rotas. Essas etapas constituem o circuito de gestão, por meio do qual estratégias escolares são aplicadas com foco nos dados de aprovação, reprovação, abandono, bem como nos resultados do Spaece, sendo essa avaliação importante para se compreender o crescimento de proficiência das escolas, estabelecer comparações, levantar hipóteses e pensar estratégias cada vez mais eficazes.

A partir do plano de ação, desenvolvido no circuito, a escola conseguiu alinhar suas ações, desenvolver a corresponsabilização dos atores educacionais, estabelecer metas e envolver a comunidade no alcance delas. Com um plano bem organizado e

focado em resultados de aprendizagem, a escola amadureceu sua rotina e suas estratégias de alcance dos estudantes com menores desempenhos. Um indício desse impacto foi o crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Tabela 1 - Comparação entre o Ideb 2017 e 2019 da EEM Maria José Magalhães

Ano	Meta	Ideb Alcançado
2017	-	3,7
2019	3,9	4,6

Fonte: Adaptado de Inep ([2021]).

O crescimento da proficiência no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além da melhoria no fluxo escolar, foi importante para a conquista no Ideb e, também, configura resultados do trabalho desenvolvido a partir do plano de ação do Jovem de Futuro, que envolvia, entre outras ações, as aulas por nivelamento de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, reconhecimento aos alunos com melhores desempenhos no bimestre e aulas motivacionais para as turmas de terceira série.

O Programa Jovem de Futuro é desenvolvido na escola desde 2017 e, a cada ano, a corresponsabilização dos atores educacionais envolvidos tem se fortalecido e o circuito de gestão tornou-se uma ferramenta estratégica de planejamento, execução e correção de rotas no que tange às atividades escolares. Os dados de aprendizagem são visitados e revisitados constantemente, a fim de se vencer os problemas e alcançar os objetivos e metas. Para o estudo de tais metas, as avaliações externas são parâmetros importantes. Entre elas, a mais importante no cenário estadual é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace).

O Spaace foi implementado em 1992 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará com o objetivo de ser uma ferramenta para garantir o direito de aprendizagem a todos os alunos da rede pública do estado. Ao longo de sua história, o Spaace tem sido um dos instrumentos norteadores da política educacional cearense, com vistas a otimizar a qualidade da educação ofertada (CEARÁ, 2018).

Essa avaliação em larga escala conta com uma matriz de referência, abrangendo as habilidades avaliadas, ou seja, descritores que orientam os itens. A matriz constitui um recorte do currículo, o que implica compreender as habilidades mínimas a serem dominadas. Há a matriz de Língua Portuguesa e a de Matemática, os componentes curriculares avaliados. A partir dos resultados, a proficiência é

estimada, considerando a discriminação entre os resultados (número de acertos), a dificuldade dos itens e os acertos ao acaso.

A escala de proficiência do Spaece, anexa neste trabalho, apresenta resultados em uma categorização de intervalos de 25 em 25 pontos: de 0 a 500. Os padrões utilizados correspondem às competências e habilidades desenvolvidas, sendo esses padrões: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. O padrão muito crítico indica um desenvolvimento incipiente das habilidades. O padrão crítico aponta um desenvolvimento apropriado das habilidades, contudo demonstra um percentual menor de acertos dos itens que avaliam habilidades mais complexas. O padrão intermediário configura a apropriação das habilidades básicas e essenciais, enquanto o padrão adequado indica que o aluno detém habilidades que vão além do mínimo considerado para sua etapa escolar.

As informações fornecidas pelo Spaece, por meio dessa escala de proficiência, possibilitam conhecer e interpretar a educação por diferentes ângulos. É possível entender como os alunos desenvolvem as habilidades, verificar o percentual de alunos situado em cada padrão, relacionar o resultado de alunos de uma mesma escola e o resultado de uma escola com outras. Ainda é possível perceber o efeito escola, ou seja, o quanto a escola pode agregar ao que o aluno já possui de conhecimento. Um exemplo disso é perceber se houve e como se deu o crescimento na proficiência de um aluno da 3ª série do ensino médio, observando seu desempenho na 9ª série do Ensino Fundamental.

Observando o desempenho da Escola Maria José no Spaece, percebe-se um crescimento ao longo dos anos, uma vez que as proficiências de Língua Portuguesa de 2016 a 2019 foram:

Tabela 2 - Proficiência da escola, da CREDE e do estado em Língua Portuguesa no Spaece de 2016 a 2019

Ano	Escola	Crede	Estado
2016	238,1	262,6	265,9
2017	256,8	272,6	272,8
2018	265,9	273,4	271,6
2019	284,4	280,0	278,2

Fonte: Adaptado de Ceará (2018).

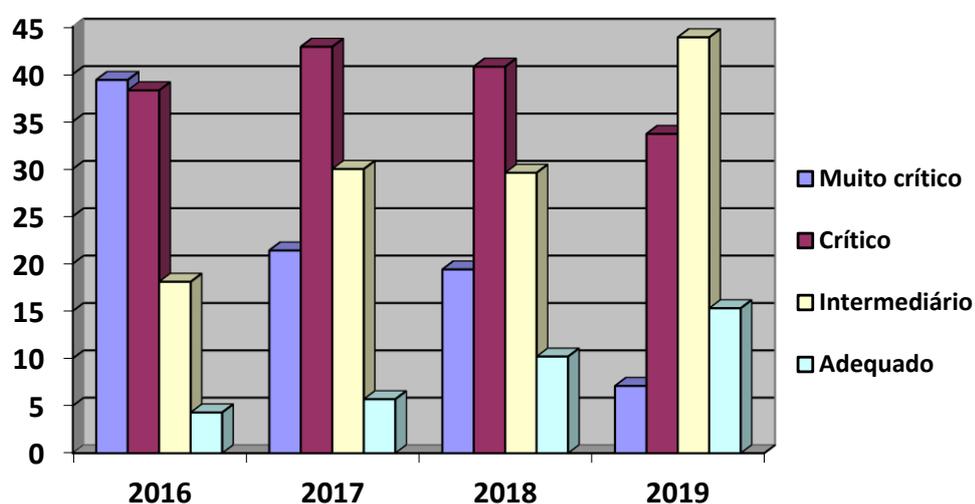
Tabela 3 - Proficiência da escola, da CREDE 3 e do estado em Matemática no Spaece de 2016 a 2019

Ano	Escola	Crede	Estado
2016	246,4	268,3	265,4
2017	251,5	278,1	269,1
2018	267,7	282,8	272,5
2019	283,5	284,6	274,3

Fonte: Adaptado de Ceará (2018).

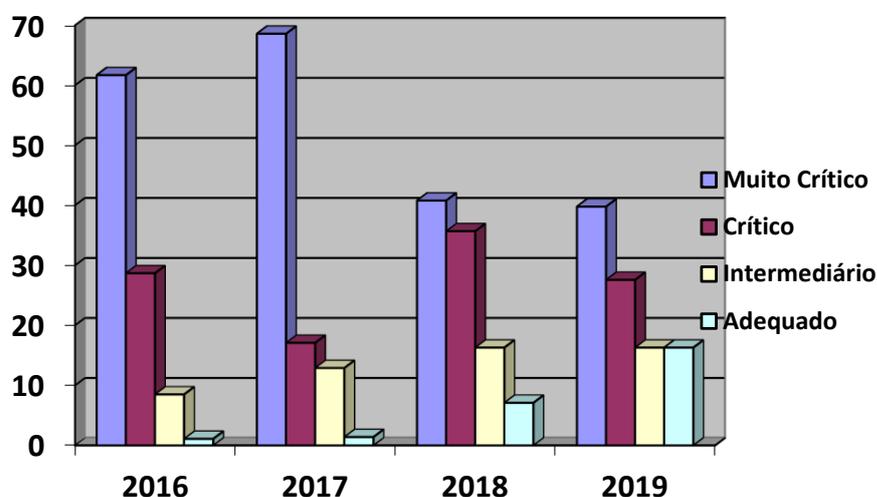
Esses dados revelam um crescimento consistente no desempenho dos alunos ao longo dos anos e corroboram a importância das ações focadas no trabalho com nivelamento, realizado a partir do estudo sobre os níveis em que os alunos se apresentavam e da ideia da progressão desejada. A seguir, apresenta-se a distribuição dos alunos por padrão de desempenho, em que MC corresponde a muito crítico, C a crítico, I a intermediário e A refere-se a adequado, na avaliação de Língua Portuguesa e de Matemática, respectivamente:

Gráfico 1 - Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa no Spaece, por nível de proficiência



Fonte: Adaptado de Ceará (2018).

Gráfico 2 - Desempenho dos alunos em Matemática no Spaece por nível de proficiência



Fonte: Adaptado de Ceará (2018).

Em Língua Portuguesa, no ano de 2019, os alunos no padrão intermediário e adequado correspondem a 59% dos avaliados. No mesmo ano, em Matemática, os dois padrões correspondem a 32,6 dos estudantes. É possível perceber que, ao longo dos anos, houve um crescimento na quantidade de alunos que alcançaram os níveis mais elevados de proficiência, embora esses números ainda precisem ser melhorados, já que os dados de proficiência são relacionados à aprendizagem dos estudantes. A proficiência em Matemática figura como sendo mais desafiadora. A ênfase em ações planejadas e executadas pela comunidade escolar, a partir do plano de ação do Jovem de Futuro, com foco na equidade, provavelmente impactou diretamente o crescimento dos resultados. Por outro lado, o fluxo não acompanhou o crescimento contínuo dos resultados da avaliação externa.

O ano de 2018 foi um ano de mudança de gestão escolar, marcado pela ruptura com uma cultura escolar e início de outra. A primeira gestão possuía um padrão mais personalista de administração, e a relação dos alunos com os professores era marcada por conflitos. O período de transição entre as gestões foi conturbado, uma vez que houve duas eleições no mesmo ano, já que o Diretor eleito na primeira não assumiu, fazendo-se necessário novo processo. Sendo, pois, um ano peculiar, apesar de as ações com foco na aprendizagem terem sido reestruturadas pela nova gestão, a EEM Maria José Magalhães não alcançou sua meta para o Índice de

Desenvolvimento da Educação Médio (IDE-Médio)<sup>2</sup> que era de 3,65 – tendo garantido apenas 3,4 – o que implica uma repetição da falha em cumprir a meta, uma vez que, em 2017, era de 3,5, e a escola alcançou 3,49. A reprovação e a evasão foram além do previsto pela escola em sua meta anual e, também, as maiores da história institucional. Esses fatores podem ter influenciado no não-alcance da meta.

A partir da adoção do IDE-Médio, gestores estaduais, municipais e escolares, bem como a Comunidade em geral, têm a oportunidade de acompanhar as médias de cada escola, assim como estabelecer metas para os anos seguintes. Nessa perspectiva, escolas regulares, de tempo integral, profissionalizantes e dos demais formatos têm a condição de avaliar seus indicadores e refletir sobre o impacto deles na construção de seu IDE-Médio.

O IDE-Médio combina resultados da avaliação externa e do fluxo, sendo instrumento valioso na busca de uma escola que eduque mais e melhor. Nesse sentido, o fluxo é um parâmetro que permite à escola refletir sobre sua atuação, seu público, seu sucesso no cumprimento da missão e sobre o fracasso escolar. Os dados da Escola Maria José Magalhães, em relação ao fluxo de 2016 a 2019, em matrículas, aprovados, reprovados e abandonos são:

Tabela 4 - Quantidade de matrículas, aprovações, reprovações e de abandono da EEEM MJM de 2016 a 2019, em números absolutos e em percentual

Ano	Matrículas	Aprovados	%	Reprovados	%	Abandono	%
2016	275	255	92,7	11	4	9	3,2
2017	319	289	90,5	17	5,3	13	4
2018	342	283	82,7	38	11	21	6,1
2019	324	301	92,9	11	3,3	12	3,7

Fonte: Adaptado de Sige Escola ([2021]).

Além de analisar essas informações, a fim de conhecer a situação geral de fluxo da escola, é importante relacionar seus dados de fluxo com os da Crede, do estado e

<sup>2</sup> O IDE-Médio é um indicador utilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, inspirado no Ideb. Enquanto este se relaciona com os dados do Saeb, aquele é estabelecido a partir dos resultados no Spaece. O IDE-Médio é o resultado do produto entre a taxa de aprovação das séries do ensino médio, calculada numa escala de zero a um, e a média das notas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática numa escala de zero a dez, obtidas pelos estudantes da 3ª série do ensino médio, no âmbito do Spaece (CEARÁ, 2017c).

do país. A seguir apresenta-se o comparativo entre os dados de aprovação e reprovação da escola, da Crede 3, do Ceará e do Brasil.

Tabela 5 - Médias de aprovação do país, estado, Crede e escola, de 2017 a 2019

Ano	País	Estado	Crede	Escola
2017	83,1	88,9	90,5	90,5
2018	83,4	90,5	88,5	82,7
2019	86,1	92,7	92,7	92,9

Fonte: Adaptado de Inep ([2021]).

Tabela 6 - Médias de reprovação do país, estado, Crede e escola, de 2017 a 2019

Ano	País	Estado	Crede	Escola
2017	10,8	5,1	4,07	5,3
2018	10,5	4,9	6,2	11,0
2019	9,1	3,8	2,9	3,3

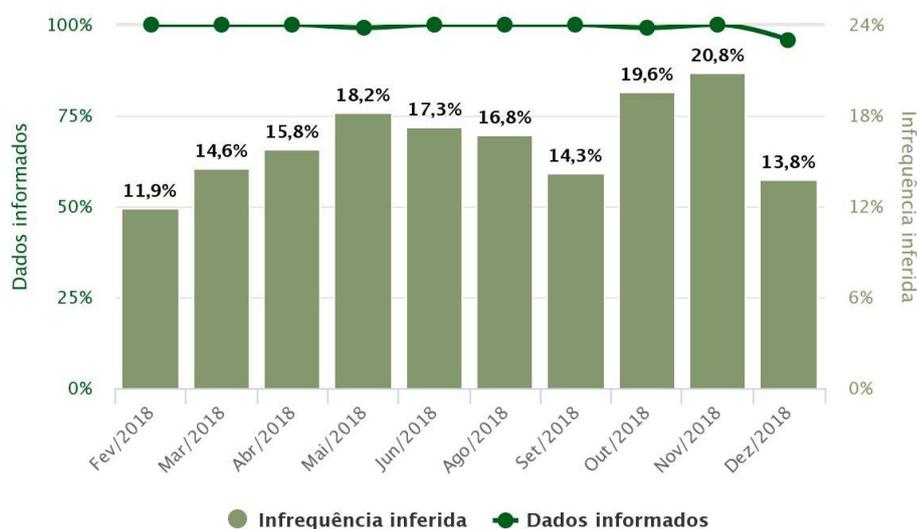
Fonte: Adaptado de Inep ([2021]).

É possível perceber que o ano de 2018 foi de queda na aprovação e aumento da reprovação tanto para a escola como para a Crede. Já o estado e o país vêm apresentando crescente aprovação e uma redução contínua de reprovação. É um desafio para a escola não só compreender o impacto do fluxo em suas metas, mas como ela pode fortalecer parcerias, envolver a comunidade e realizar um trabalho significativo na vida desses estudantes, melhorando a relação da instituição com seu corpo discente, fazendo-o sentir-se parte da escola, desenvolvendo altas expectativas, tornando-se protagonista na sua aprendizagem.

É importante ressaltar a percepção de que muitos alunos abandonam a escola ou acabam reprovados por infrequência devido à tendência de priorizar o trabalho ou relações conjugais em detrimento da educação. Isso fica compreendido nos atendimentos aos alunos e pais, quando professores e gestão realizam a escuta dos alunos em situação semelhante. A vivência dessas situações de atendimento e diálogo com estudantes e com as famílias corrobora o impacto de situações socioculturais na frequência e permanência do estudante. Essas questões frequentemente são abordadas em sala de aula, nas aulas conduzidas pelos professores Diretores de Turma, responsáveis pelos atendimentos a alunos e, ainda, em reunião de pais, a fim de promover reflexões sobre o assunto. A seguir, apresentam-se os dados de infrequência mensal nos anos de 2018 e 2019 da escola, a partir de gráficos que apontam: os dados informados, referentes a quantidade de

aulas previstas no período; e a infrequência inferida, ou seja, contabilizada, a partir das informações.

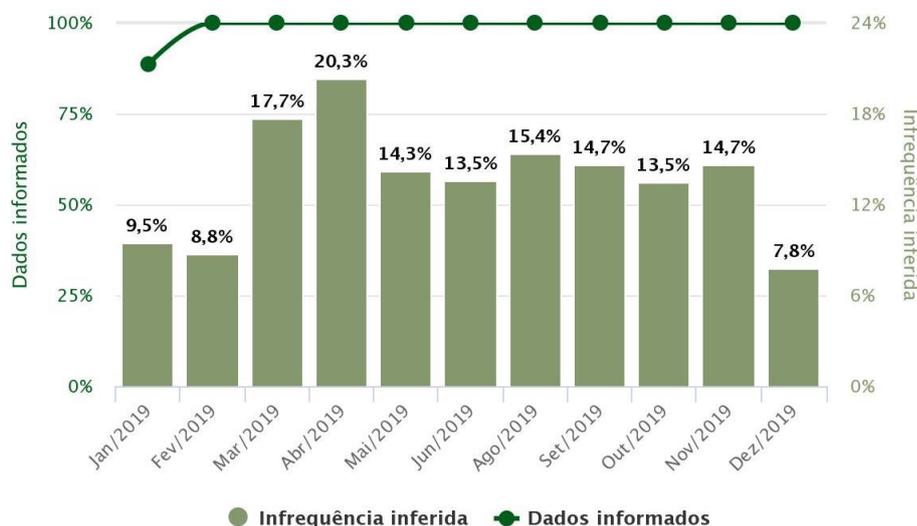
Gráfico 3 - Infrequência mensal da escola em 2018



FONTE: SIGE ESCOLA | ATUALIZADO EM: 07/11/2020 às 22:10  
ABRANGÊNCIA: Escolas Públicas Estaduais – Ensino Médio Presencial (Sem a modalidade EIA)

Fonte: Ceará ([2021], recurso online).

Gráfico 4 - Infrequência mensal da escola em 2019



FONTE: SIGE ESCOLA | ATUALIZADO EM: 07/11/2020 às 22:10  
ABRANGÊNCIA: Escolas Públicas Estaduais – Ensino Médio Presencial (Sem a modalidade EIA)

Fonte: Ceará ([2021], recurso online).

Os dados de infrequência, informados no Sistema Integrado de Gestão (Sige) e vinculados ao Portal da Sala de Situação da Seduc, revelam que, em 2018, a escola não registrou infrequência igual ou inferior a 10% em nenhum mês. Em 2019, apenas três meses registraram infrequência inferior a 10%, e a máxima de infrequência

mensal foi 20,3%. Esses dados despertam alguns questionamentos sobre as causas da infrequência, sobre o valor atribuído ao espaço escolar e sua rotina, sobre como o aluno entende e se ele confere importância ao ato de estudar. A ideia de que frequentar a escola é somente um evento social, um hábito comum e não colaborará para a mudança do panorama de vida leva à falta de perspectivas em relação à continuidade dos estudos e, conseqüentemente, de estímulo para permanecer na escola e aprender com qualidade.

Essa percepção que subestima a escola está muito ligada a experiências que permeiam a própria família. Pais e irmãos mais velhos que estudaram pouco e que veem o trabalho como sendo o fator de maior legitimação da vida adulta, além de uma necessidade econômica, colaboram para o entendimento de que a escola deve ser frequentada, mas não pode ser priorizada em detrimento do trabalho. A visão de que o período dedicado aos estudos não impactará tanto a vida do estudante, quanto o exercício de alguma ocupação no mercado de trabalho, embora em condições informais, é comumente apresentada pelos alunos que demonstram baixo engajamento. A seguir, apresentam-se os dados de abandono da Escola Maria José, por série, nos últimos três anos.

Tabela 7 - Quantidade de abandono da Escola Estadual Maria José Magalhães, por série, de 2017 a 2019, em números absolutos e em percentual

Ano	Abandono Total	1ª série	%	2ª série	%	3ª série	%
2017	13	7	53	6	47	-	-
2018	21	8	38	5	23,8	8	38
2019	12	5	41,6	4	33,3	3	25

Fonte: Adaptado de Sige Escola ([2021]).

O abandono, geralmente maior na 1ª série, como fica percebido na Tabela acima, constantemente é justificado por atividade laboral. Os atendimentos aos pais e aos alunos, rotina da escola diante de casos de infrequência e evasão, sendo também atividade do Professor Diretor de Turma, possibilitam o diálogo com estudantes e familiares. O pensamento de que trabalhar é mais urgente para suas demandas financeiras e a escola não dará conta de conduzi-los a um futuro com mais oportunidades é recorrente nas conversas com alunos e pais de alunos que procuram a escola para manifestar o interesse em deixá-la. Essa crise ocorre não só pela deslegitimação das instituições, mas, também, pela precarização da vida, ou seja,

antes de haver um problema entre o que a escola se propõe a desenvolver e o que o estudante espera dela, há o problema da baixa condição econômica das famílias que favorece a evasão. Assim, estando o aluno no início do nível médio, a tendência à evasão é maior pelo tempo que ainda falta para que ele complete a educação básica. Quando o aluno que pensa em abandonar a escola já está na última série dessa etapa, a justificativa do tempo já investido e do pouco que ainda falta é usada para seu convencimento a permanecer e tende a surtir mais efeito.

Tabela 8 - Média de abandono do ensino médio no país, estado, Crede e Escola Estadual Maria José Magalhães, de 2017 a 2019

Ano	Brasil	Ceará	Crede	Escola
2017	6,1	6,0	5,3	4,0
2018	6,1	4,6	5,1	6,1
2019	4,8	3,5	4,3	4,3

Fonte: Adaptado de Sige Escola ([2021]).

Os dados de abandono apresentados expõem o contexto de fluxo da escola. Eles também revelam que o Estado do Ceará tem conseguido uma média de permanência mais favorável que a média da federação. A Crede e a Escola Maria José Magalhães também estão em um ritmo parecido, porém abaixo da média estadual. Fatores como a localização rural, que ocasiona mais dificuldade de acesso, pouca escolaridade da família e trabalho na adolescência, podem ser considerados como importantes para esses casos de abandono escolar.

Outro dado importante diz respeito à taxa de conclusão do ensino médio na Escola Maria José Magalhães. A seguir, apresenta-se a comparação entre as matrículas das três séries ao longo dos triênios: primeiro referente a 2016-2018; depois, entre 2017-2019 e, por último, entre 2018-2020.

Quadro 2 - Comparação do fluxo de matrícula no triênio 2016-2018

1ª série 2016	2ª série 2017	3ª série 2018	Diferença matrícula inicial e final	Taxa de conclusão
103	111	82	21	80%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 3 - Comparação do fluxo de matrícula no triênio 2017-2019

1ª série 2017	2ª série 2018	3ª série 2019	Diferença matrícula inicial e final	Taxa de conclusão
120	98	82	38	62%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 4 - Comparação do fluxo de matrícula no triênio 2018-2020

1ª série 2018	2ª série 2019	3ª série 2020	Diferença matrícula inicial e final	Taxa de conclusão
119	98	98	21	82%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível perceber que, embora os dados de abandono e reprovação da escola não sejam expressivos, há uma oscilação na taxa de matrículas ao longo das três séries. Considerando que as transferências para outras escolas não configuram números significativos e, mesmo acontecendo, o movimento contrário também ocorre, pode-se refletir que muitos alunos concluem uma série e não renovam a matrícula para a série seguinte. Observando o Quadro 2 é possível verificar que há uma queda expressiva de matrículas entre a 2ª série de 2017 e a 3ª série de 2018. Tomando os dados de reprovação e transferência, a partir do relatório anual da escola e do Sige, tem-se que na 2ª série de 2017 só houve quatro reprovações e duas transferências, ainda assim a diferença de matrículas entre as séries registra o total de 29 alunos a menos. Subtraindo-se os seis alunos reprovados ou transferidos, constam 23 alunos que saíram do mapa da escola e não concluíram o ensino médio no tempo adequado.

No Quadro 3, a maior queda está entre a 1ª série de 2017 e a 2ª série de 2018. Segundo dados do relatório anual da escola e Sige, na 1ª série de 2017, houve 10 reprovações e quatro transferências, somando 14 alunos, porém a diferença no número de matrículas entre as séries foi de 22 alunos, o que significa que oito alunos não prosseguiram seus estudos na escola no tempo adequado.

Já no Quadro 4, o contraste está entre o número de matrículas na 1ª série de 2018 e na 2ª série de 2019. A diferença é de 21 alunos. Segundo dados do relatório anual e do Sige, na 1ª série de 2018, houve 16 reprovações e cinco transferências. Desse modo, nenhum aluno saiu da visão da escola, embora os dados evidenciem um índice expressivo de reprovação, em 2018, não somente na 1ª série.

Os estudantes, que não reprovaram, nem foram transferidos ao longo do ensino médio e, mesmo assim, não renovaram a matrícula no ano seguinte, são aqueles indivíduos que, por diferentes motivos, ficam estagnados na última etapa da educação

básica. Isso revela um desafio para a escola: manter o fluxo de matrícula, de modo que a taxa de conclusão, ao final do ciclo de três anos, seja a maior possível. Admita-se como hipótese que o resultado está associado à percepção do aluno sobre a escola, seu vínculo com ela, como ele percebe a importância do ensino médio e de sua conclusão.

O que a escola pode fazer para que a permanência do aluno seja significativa e para que ele se sinta parte dela? Acredito que seja necessário analisar como o projeto de futuro dos alunos pode ser vinculado à escola, de modo que eles percebam, de maneira mais clara, a pertinência do ensino médio e dos saberes desenvolvidos no espaço escolar. Assumo como hipótese que compreender como está acontecendo a implementação do PV na escola pode ajudar a resolver alguns problemas deste processo de inovação curricular e favorecer o sucesso dessa escolha curricular.

### **2.1.3 O ingresso na universidade**

No que tange às finalidades do ensino médio, a LDB elenca:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 27837).

Nesse sentido, o prosseguimento dos estudos tem sido um desafio para a Escola Maria José Magalhães. A partir da realidade observada nos atendimentos aos estudantes e familiares e nos diálogos cotidianos com os estudantes, depreende-se que uma situação problemática que se apresenta para a gestão, no sentido de mudar a visão de que a permanência na escola culminará em pouco impacto na vida do jovem, é importante direcionar os alunos, para que eles descubram as diversas possibilidades que podem acolher para seu futuro e tomar a escola como aliada na construção dos seus projetos.

Ainda há pouco ingresso em universidades e outros cursos após essa etapa. Logo, cabe à escola entender se há fatores escolares que podem colaborar para essa mudança e de que maneira a ela pode agir sobre a cultura local e trabalhar pela ruptura com a visão de descrédito em relação ao prosseguimento nos estudos. Há, ainda, a possibilidade de prover capacitação profissional para a atuação desses jovens no mercado de trabalho, seja aumentando o número de alunos que ingressam nas universidades, seja direcionando os egressos para seu crescimento pessoal e profissional.

O ingresso dos estudantes da escola no ensino superior, embora em crescimento nos últimos anos, ainda é tímido, quando se leva em consideração o total de alunos da 3ª série que anualmente se apresenta em torno de 100 alunos. A seguir, apresenta-se a porcentagem de aprovações do estado, Crede e escola nas Instituições de Ensino Superior (IES), de 2017 a 2019, levando em consideração o número total de matrículas em cada esfera.

Tabela 9 - Porcentagem de alunos da 3ª série do estado, da Crede e da escola, aprovados na universidade, de 2017 a 2019

Ano	Estado	Crede	Escola
2017	21,4%	17,2%	1,4%
2018	25,1%	13,6%	4,0%
2019	?	30,9%	18,5

Fonte: Adaptado de Sige Escola ([2021]).

Com base na Tabela, percebe-se que, mesmo com o salto de ingressos dos anos de 2017 para 2019, a porcentagem de alunos da 3ª série que consegue aprovação não chega a 20. Além do baixo índice de ingresso na universidade, o que caracteriza a pequena parcela de alunos que continuam estudando após o ensino médio, capacitando-se para atuarem no mercado e colaborarem de diferentes maneiras com a comunidade onde vivem, também se faz relevante ressaltar que o número apontado diz respeito a aprovações e não necessariamente a ingresso efetivo. Muitos alunos aprovados não conseguem ingressar, de fato, pois moram distantes dos centros universitários para os quais foram aprovados e não podem se deslocar e/ou se manter em outra cidade. Isso aponta também para o baixo rendimento no Enem e ainda para a falta de planejamento dos alunos sobre onde pretendem estudar.

O Enem avalia os estudantes em cinco áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Redação. Segundo o Inep, cada área do conhecimento tem uma escala de proficiência que é ajustada a cada edição, a partir do resultado dos participantes, de maneira que a média de proficiência é calculada, tomando-se a nota máxima e mínima da área naquele ano. É importante considerar que, com exceção da área de Redação, a prova utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que confere pesos diferentes a cada item de acordo com o desempenho dos participantes. Logo, quanto mais acertos um item obtiver, menor peso ele terá.

O Quadro a seguir apresenta a porcentagem de participação dos alunos de 3ª série da MJM, nos dois dias do Enem, em 2018 e 2019.

Quadro 5 - Participação dos alunos no Enem, em 2018 e 2019

2018	61,47%
2019	83,51%

Fonte: Adaptado de Sige Escola ([2021]).

É importante perceber que houve um crescimento na participação de um ano para outro, embora ainda haja uma abstenção de quase 20%. Essa abstenção pode indicar que há um problema na maneira como os estudantes compreendem o exame, sobre a importância atribuída à participação, ou, ainda, ao clima ou cultura escolar em relação à preparação ou condução desse processo de avaliação externa. É possível, também, que os estudantes não acreditem que possam garantir oportunidades de ingresso na universidade e essa descrença produza a abstenção.

A seguir, apresentam-se dados sobre a média dos alunos da Escola Maria José no Enem, em 2018 e 2019, além das médias da Crede, do estado e do país.

Tabela 10 - Proficiência média no Enem do país, do estado, da Crede e da escola em 2018 e 2019

Ano	Brasil	Estado	Crede	Escola
2018	529,64	521,67	410,76	458,79
2019	524,64	518,77	445,63	438,78

Fonte: Adaptado de Sige Escola ([2021]).

As informações sobre os dados de desempenho no Enem apontam que, embora com uma proficiência geral acima da Crede, os estudantes da Escola Maria José Magalhães não conseguem proficiência acima da média de 500 pontos, ficando, inclusive, abaixo da média estadual. Essa situação pode ser uma explicação para o baixo ingresso na universidade. Com notas mais baixas, a possibilidade de ingressar no curso desejado e em universidades mais próximas de onde moram é menor. Um dado relevante sobre a proficiência dos alunos no Enem em 2018 e 2019 diz respeito à prova de redação. Nessa área, os alunos têm a menor proficiência entre as áreas avaliadas.

A seguir, apresentam-se as proficiências em redação nos anos de 2018 e 2019.

Tabela 11 - Proficiência e percentual de notas zero dos alunos da MJM, na prova de Redação do Enem

Ano	Proficiência em redação	Percentual de nota zero
2018	390,78	11%
2019	369,96	21%

Fonte: Adaptado de Sige Escola ([2021]).

Enquanto nas demais áreas do conhecimento os alunos alcançam médias entre 400 e 500 pontos, em Redação, a média geral está abaixo de 400 pontos. Além disso, a porcentagem de alunos que, mesmo participando, zeram a Redação cresceu de 11 para 21%. Há, aqui, um ponto de atenção para a produção escrita desses estudantes, e, além disso, para a construção de opinião sobre assuntos do cotidiano, já que a prova traz situações que motivam o aluno a discutir fatos e opiniões para a resolução de uma situação-problema. Seria a visão dos estudantes limitada por causa do contexto, de modo que ainda não conseguem refletir, de maneira crítica, sobre situações complexas da sociedade? O trabalho de preparação tem sido consistente? Por que os alunos não se envolvem com a avaliação? O trabalho ainda deve ser melhorado no sentido de preparar os estudantes, concedendo-lhes mais compreensão sobre a avaliação e acerca das possibilidades que ela oferece – não somente avaliar esse estudante, mas também de poder favorecer seu ingresso no ensino superior– se for sua vontade?

Há que se considerar que, para concorrerem a programas federais de incentivo ao ingresso no ensino superior, tal como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições

particulares de educação superior ou ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que é destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, é preciso que a média seja pelo menos de 450 pontos, sem que a redação seja zerada, além dos pré-requisitos de renda. Nesse sentido, ainda se percebe uma fragilidade na motivação dos alunos em relação ao ingresso no ensino superior e poucas expectativas para o futuro após o ensino médio.

Foi a partir dessas análises que a gestão da escola optou por oferecer o PV, mesmo não sendo um componente obrigatório para escolas regulares. A possibilidade de se trabalhar o autoconhecimento e o desenvolvimento de um planejamento para a vida na escola e depois dela foi elemento importante para essa escolha.

#### **2.1.4 O Componente Projeto de Vida**

O Projeto de Vida é um dos pilares inovadores contidos na proposta de renovação do ensino médio e na BNCC, ambos preconizados pelo PNE 2014, que, em sua meta 3:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (BRASIL, 2014, p. 3).

A partir das estratégias estabelecidas pelo PNE de 2014, em 2017, foi sancionada a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a LDB e modificou a estrutura do ensino médio. Essa Lei:

[...] estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, [2021], recurso online).

Além de dispor sobre a alteração da carga horária, a Lei nº 13.415/2017, em seu Art. 3º § 7º, 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” (BRASIL, 2017, p. 1). Nesse sentido, fica clara a ideia de trabalhar de maneira intencional e específica o Projeto de Vida dos estudantes. Para corroborar com essas disposições, a BNCC também coloca o Projeto de Vida em destaque na formação integral do estudante. O trabalho com Projeto de Vida na escola está contemplado na Competência 6 da BNCC, que dispõe que o estudante deve:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a, p. 9).

Essas diretrizes propõem que a escola deve favorecer ao estudante a possibilidade de compreender as relações do mundo do trabalho no contexto que o cerca, refletindo sobre sua história e suas possibilidades, para que seja capaz de fazer escolhas para sua vida e seu futuro. Essa competência embasa o trabalho das escolas com essa proposta de reflexão e planejamento para vida.

No Ceará, mesmo que só apareça de maneira explícita no PEE de 2016, o Projeto de Vida foi introduzido na dinâmica das escolas de educação profissional (criadas em 2008) como uma metodologia da unidade curricular Desenvolvimento Pessoal e Social (Tese), oriunda da parceria entre Seduc e Instituto Aliança (IA) e inspirada na experiência de Pernambuco. A metodologia tinha como propostas:

Levar o adolescente/jovem a refletir sobre os caminhos, as oportunidades e as escolhas que poderá fazer nessa fase de transição entre a adolescência/a juventude e o mundo adulto; partilhar com os

alunos a importância do planejar para a Vida; refletir sobre o que significa o investimento em qualidade de vida, em suas diversas dimensões (CEARÁ, 2012, p. 10).

De metodologia, o PV assumiu o caráter de componente curricular, passando a ser lecionado nos três anos do ensino médio, no 1º ano, com carga horária de 120 horas, no 2º ano, 80 horas e, no 3º ano, é reduzida para 40 horas, totalizando 240 horas.

O Projeto de Vida é trabalhado como uma proposta metodológica que modifica a forma tradicional de ensino, privilegiando a participação, o diálogo, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador e aluno, a contextualização dos temas no cotidiano dos alunos e a vivência prática dos aprendizados. O objetivo é oferecer uma formação profissional para além da questão meramente técnica, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional. Tem como proposta refletir com os estudantes sobre o que significa o investimento em qualidade de vida em suas diversas dimensões (CEARÁ, 2015, recurso online).

Isso indica que o trabalho com Projeto de Vida na esfera estadual é anterior a sua aparição na esfera federal. O currículo das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) inspirava-se no currículo do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (ProCentro), implementado no Estado de Pernambuco. Desse modo, as EEEP ofertavam, inicialmente, a unidade curricular Tese com vistas a colaborar para a elaboração do Projeto de Vida dos alunos, e outra unidade denominada Temáticas Práticas e Vivências (TPV), que trabalhava ações empreendedoras dos estudantes. A partir de 2013, houve uma reorganização curricular, e esses componentes curriculares passaram a ser denominados: Projeto de Vida e Empreendedorismo. O Projeto de Vida visa fortalecer ações do PPDT, outro Projeto que é desenvolvido nas escolas cearenses desde 2008. O PPDT visa integrar ações que contribuam para a desmassificação do ensino e para a construção integral do jovem que está no ensino médio.

Já nas escolas de ensino médio em tempo integral, criadas em 2017, o Projeto de Vida é concebido como eixo temático do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (CEARÁ, 2017a). O NTPPS corresponde a quatro horas/aula semanais nas quais os alunos trabalham os eixos: Projeto de Vida; Mundo do Trabalho e Iniciação à Pesquisa Científica. O NTPPS pretende trabalhar as competências socioemocionais

dos estudantes de maneira articulada com as áreas do conhecimento, a partir de temas transversais, oficinas e de projetos de pesquisa realizados pelos alunos. Com a flexibilização gradual do currículo, as escolas regulares também puderam adotar o Projeto de Vida, ainda que ele seja obrigatório apenas para as escolas de educação profissional e de tempo integral.

Desde 2018, a Escola MJM realiza, com as turmas de 3ª série, seminários de profissões que se constituem em palestras e rodas de conversas com profissionais para incentivar os alunos a pensarem e planejarem carreira e futuro. Ainda assim, avaliava-se essa ação como sendo muito limitada, principalmente, ao se constatar que, depois dos momentos, a maioria dos alunos voltava ao estado de apatia sobre essas questões. Como tentativa de se iniciar uma mudança nessa situação de descrédito quanto à continuidade nos estudos e ampliar a visão dos estudantes sobre o futuro, elevando suas expectativas, ainda balizada na ideia de flexibilização do currículo, a escola inseriu, em 2020, o Componente Curricular Projeto de Vida na carga horária dos alunos de 1ª e de 3ª série. A escolha dessas duas séries em vez de ampla abrangência deu-se, principalmente, porque, como se trata de uma escola regular, qualquer componente incluído significa carga horária reduzida de um outro componente obrigatório.

A ideia de Projeto de Vida está totalmente relacionada à perspectiva de desenvolvimento integral do sujeito do ensino médio. Compreender esse jovem como um indivíduo com história de vida, com particularidades, mas também com relevância e direitos sociais é fundamental para entender a premissa desse eixo curricular preconizado pelos documentos oficiais e materializado na MJM como componente.

No art. 35 § 7º da LDB, encontra-se a ideia de Projeto de Vida como caminho para a formação integral do aluno: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 1). Essa diretriz aponta para um trabalho mais intencional das escolas no desenvolvimento dos estudantes para as diferentes demandas de suas vidas. Sobre o trabalho das redes nesse sentido, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio afirma:

Considerando as competências gerais da BNCC e a LDB, as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do

projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, de se organizarem para alcançar suas metas, de exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar seus projetos presentes e futuros (BRASIL, 2018b, p. [23]).

Essas orientações apontam para a necessidades de as redes se organizarem e trabalharem de maneira que a ideia de desenvolvimento do Projeto de Vida aconteça de modo a impactar a vida do jovem, possibilitando a reflexão acerca de sua vida em diferentes esferas. A implementação do PV como componente na MJM e o questionário aplicado e apresentado no capítulo anterior demonstram que há uma preocupação da escola em trabalhar essa reflexão com o estudante e garantir espaço de planejamento: autoconhecimento, definição de objetivos de vida e estratégias para o alcance deles.

O Projeto de Vida aponta para a figura do estudante como protagonista, ainda que ele não se veja assim, dando condições – tempo e metodologias –, para que ele se conheça e se perceba como agente de sua vida e do meio. Na visão da gestão e dos professores, os estudantes da MJM, marcados por situações desafiadoras, como conciliação entre escola e trabalho na adolescência, além de questões próprias da adolescência, são condicionados a ignorar esse planejamento e a agirem de acordo com as situações e vivências comuns em sua realidade. Dessa percepção, surgiu a vontade de incluir no currículo essas condições de se trabalhar o planejamento da vida:

Os jovens do Ensino Médio vivenciam transições que tornam essa etapa escolar especialmente crítica para eles. Nesse momento da vida, em que precisam estabelecer uma identidade e desejam fazer alguma diferença no mundo, é necessário proporcionar -lhes situações de reflexão sobre seus projetos de vida, de forma a abrir-lhes novas perspectivas de formação, tornando-a integral. Nessas situações de aprendizagem, os estudantes poderão imaginar e desenvolver trajetórias alternativas, elaborar e reelaborar planos, tomar decisões refletidas, se engajar no trabalho coletivo e compreender as responsabilidades de cada escolha (BRASÍLIA, 2018, p. 125).

Em relação às situações de aprendizagem, é necessário envolver os alunos, de modo que eles entendam o PV e sua função na rotina escolar e na própria vida, já que ele toca em várias dimensões. Também é indispensável que os professores desse

componente estejam conscientes de sua proposta e se sintam seguros e entusiasmados para a realização desse trabalho.

O PV, inicialmente presente no currículo apenas das Escolas de Tempo Integral e Profissionalizantes, hoje, é estudado na MJM em duas horas aulas por semana e organizado em oficinas com produções e vivências fundamentadas nos eixos: história de vida; habilidades sociais; interdependência social; vivência de conflitos; protagonismo estudantil; como organizar uma célula. O material estruturado é composto de cadernos de atividades desenvolvidos pela Secretaria de Educação em parceria com o Instituto Aliança<sup>3</sup>, além de fascículos do “Enem-Profissão e Carreiras” também da Seduc em parceria com a Fundação Demócrito Rocha<sup>4</sup>. O professor e facilitador do conteúdo trabalha com os alunos o conhecimento sobre si, o outro e o mundo, de modo a instigar o aluno a construir seu projeto de vida.

Não existe ainda um material estruturado específico para o trabalho do PV em escolas regulares, porém, na escolha de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, (PNLD) 2021, os professores já puderam fazer a opção pela coleção de sua preferência e, pela primeira vez, contarão com material específico. Uma vez que a BNCC apresenta o PV como importante pilar da formação integral dos estudantes, o PNLD passou a contemplar, em 2021, esse componente curricular, de modo que as escolas receberão o livro didático com temáticas relacionadas ao PV para trabalhar com os estudantes.

É importante mencionar que o Projeto de Vida incorpora ao currículo do ensino médio a ideia de que o estudante em formação é um indivíduo em desenvolvimento e que, sendo orientado, pode desenvolver-se e desenvolver relações e projetos de vida em sociedade. Essa visão, como mencionada por um participante do questionário, está relacionada à Base Nacional Comum Curricular e ao Novo Ensino Médio por ela fundamentado.

No bojo das discussões sobre limites e possibilidades da escola de ensino médio, encontra-se o currículo como elemento importantíssimo a ser considerado na reestruturação dessa etapa. A LDB estabelece, em seu Art. 36, que:

---

<sup>3</sup> O Instituto Aliança é uma organização da sociedade civil de interesse público (Oscip), que firmou parceria com a Seduc, para o desenvolvimento e aprimoramento de metodologias e produtos educacionais.

<sup>4</sup> Instituição de Direito Privado sem fins lucrativos que realiza projetos educacionais em parceria com outras instituições, incluindo a Seduc.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 1).

A partir dessa concepção de currículo comum já preconizada na LDB e com a situação de evasão escolar e baixo desempenho em avaliações internas e externas, considerando a estagnação no Ideb do ensino médio e o fraco desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), levantou-se uma discussão entre os atores da educação brasileira – a saber gestores, professores, alunos –, chegando até a esfera política por meio dos representantes eleitos. Assim, editada por meio de Medida Provisória e sancionada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a reforma do ensino médio é uma proposta de mudança da atual situação dessa etapa. Como produto dessa discussão e, mais especificamente, da Lei implementada, mas também a partir de consulta pública e conferências nacionais, estaduais e municipais, elaborou-se a BNCC para o ensino médio.

A BNCC está orientada para alterar o ensino médio no que respeita ao significado do que é ensinado para o estudante e, também, para valorizar a sua autonomia ao longo do curso. O Documento Oficial da BNCC explica que:

[...] a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos (BRASIL, 2018a, p. 471).

Ela estrutura o ensino médio em dois eixos: o eixo das competências gerais e o dos itinerários formativos, sendo assim, respectivamente, as partes comum e diversificada do currículo. No eixo das competências gerais, os estudantes continuarão a aprender os componentes curriculares já conhecidos, numa carga horária total de 1.800 horas. A novidade são os itinerários formativos que cada escola deverá organizar no número mínimo de dois, possibilitando aos alunos a escolha. Esses itinerários correspondem a 1.200 horas do total da carga horária e serão

desenvolvidos com base nas áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Desse modo, o ensino médio caminhará para uma progressiva carga horária mínima de 3 mil horas.

A BNCC, ainda um documento mais em estudo e análise do que em prática, apresenta-se como um norteador de práticas que favoreçam a construção da identidade do aluno e o desenvolvimento de suas habilidades. É no âmbito da construção da identidade e do estudo de seus valores e habilidades que está centrado o Projeto de Vida. Sobre o trabalho da escola de ensino médio na perspectiva do Projeto de Vida, a BNCC diz que é necessário que ela:

[...] reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018a, p. 463).

Desse modo, o sujeito que frequenta o ensino médio precisa ser considerado em suas particularidades, seus ideais e suas aspirações, para que o currículo escolar, de fato, atue como ferramenta viabilizadora dessa formação integral. Por ser uma escola regular, a Maria José Magalhães tem carga horária anual de 1.000 horas/aulas (h/a), o que consiste em cinco h/a por dia. Dentro dessa carga horária, são distribuídas as disciplinas da base comum por área do conhecimento: Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Artes, Espanhol e Redação; Ciências da Natureza e Matemática: Matemática, Biologia, Física e Química; Ciências humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Da parte diversificada, há apenas duas disciplinas: Formação para a Cidadania para as turmas contempladas com PPDT e Projeto de Vida para as turmas de 1ª e 3ª séries, inserido no ano de 2020.

Refletir se o envolvimento do aluno com a escola por meio do Projeto de Vida pode viabilizar um melhor desempenho escolar, repercutindo na frequência do estudante e na diminuição de conflitos, faz-se necessário, de modo que se verifique as hipóteses desta Pesquisa. Entender como o Componente Curricular Projeto de Vida vem sendo implementado, uma vez que a opção por ele se deu como ferramenta de gestão da relação do aluno com a escola – além de perceber o que pode ser

melhorado na implementação, tornam-se imprescindíveis para se fortalecer o impacto da escola na formação do aluno que atende igualmente na maneira com que ele se relaciona com a Instituição. Para tanto, é importante analisar o processo desde a demanda até à implementação.

As diversas situações sociais, como a localização rural, os relacionamentos interpessoais, as culturas familiar e local e, ainda, a ausência de um planejamento de vida configuram-se elementos que colaboram para o pouco engajamento nas atividades, infrequência e/ou não prosseguimento nos estudos. O Componente Projeto de Vida é um instrumento do qual a escola lançou mão em 2020, com o intuito de melhorar a relação com o aluno e o trabalho de orientação sobre possibilidades de futuro, mas previamente é sabido ser necessário mais estudo e trabalho específico sobre essas questões. Entender a percepção dos professores da escola acerca do Projeto de Vida, conhecer os objetivos desse componente é fundamental para relacionar a implementação do PV à dinâmica envolvida na relação do aluno com a escola. Cabe salientar que esse trabalho com o PV apoia-se na base legal, recentemente retomada e reestruturada pela BNCC.

Sobre isso, é possível perceber que a EEEM Maria José Magalhães, na qualidade de escola de zona rural, lidando com um público inserido em contexto de desigualdades sociais e de famílias pouco escolarizadas, precisa ser referência para a comunidade em promoção de aprendizagem significativa. Entender como os instrumentos dos quais dispõe contribuem ou poderão contribuir para isso é um relevante propósito de pesquisa. Além disso, é importante levantar questionamentos como: o Componente PV é um importante aliado no desenvolvimento de expectativas, mas que relação ele tem com os anseios da escola? Que informações os professores e a Gestão têm sobre o PV? Qual sua relação com o perfil de alunos?

A implementação do PV foi resultado de análise do contexto escolar a partir de conversas com alunos e professores. Enquanto os alunos demonstraram fragilidade nos seus projetos para a vida após o ensino médio, os professores demonstravam preocupação com esse fato e sugeriam constantemente que a escola pudesse colaborar de maneira mais intencional para essa construção de projetos de futuro, impactando as escolhas dos estudantes e fazendo o ensino médio mais marcante para eles. Não há registro de uma reunião específica para tratar do assunto, a decisão acerca de sua implantação foi produto de diversos momentos distintos de escuta e reflexão. Desse modo, não há registros dos motivos da implementação, porém

aplicou-se um questionário com o coordenador escolar e com os professores, na tentativa de evidenciar os motivos pelos quais foi feita a escolha, analisando a demanda pelo componente, além de conseguir mais informações acerca da expectativa e do conhecimento deles sobre o PV.

Para compreender como os professores percebem a relação escola e aluno, além de entender como eles analisam a justificativa para a implementação do PV, uma vez que ele não é obrigatório nas escolas regulares, aplicou-se um questionário *online*, composto de 12 questões, sendo oito delas fechadas e quatro abertas. O questionário foi disponibilizado para os 11 professores lotados atualmente na escola e o coordenador escolar, uma vez que eles estavam e estão diretamente envolvidos nesse processo de diálogo sobre as perspectivas de futuro dos alunos e imbuídos do trabalho pedagógico. Como as escolas estão fechadas desde março de 2020, trabalhando apenas de forma remota, em virtude da Pandemia do Coronavírus, optou-se por um formulário via *Google Forms*. O questionário foi aplicado entre 19 e 26 de março de 2021. Assim, foram recebidas respostas de 12 indivíduos, 11 professores e um coordenador escolar. A seguir, apresenta-se o Quadro 6, com a divisão de professores participantes por área do conhecimento.

Quadro 6 - Divisão dos professores participantes da pesquisa por área do conhecimento

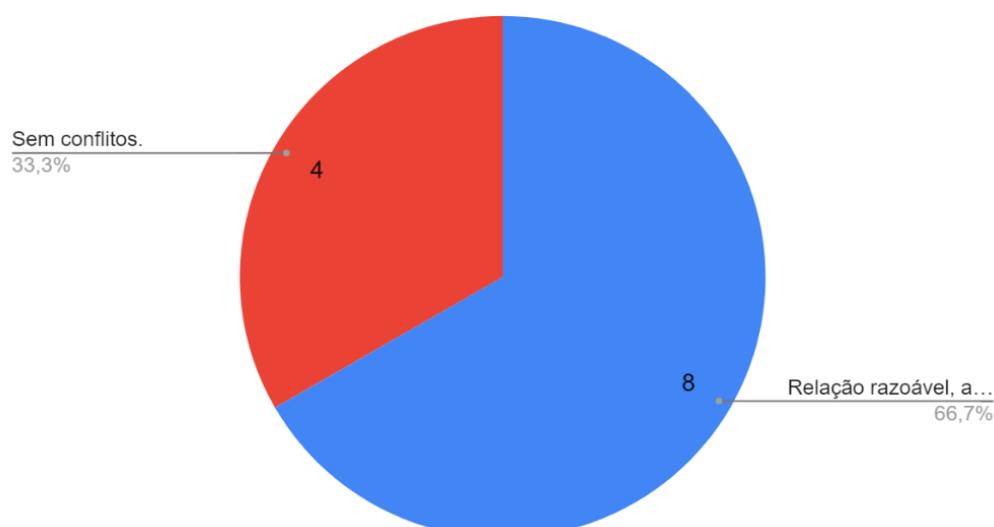
Linguagens	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Matemática
3	3	3	2

Fonte: Elaborada pela própria autora (2022).

Sobre o tempo em que trabalham na escola, um está há um ano, sete estão entre um e três anos e quatro estão há mais de três anos.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 5, que demonstra a percepção dos professores sobre a relação dos alunos com a escola, em que eles opinaram se a relação é sem conflitos, razoável apesar de alguns conflitos, ou conflituosa.

Gráfico 5 - Percepção dos professores sobre a relação dos alunos com a escola  
Como você percebe a relação do aluno com a Escola?



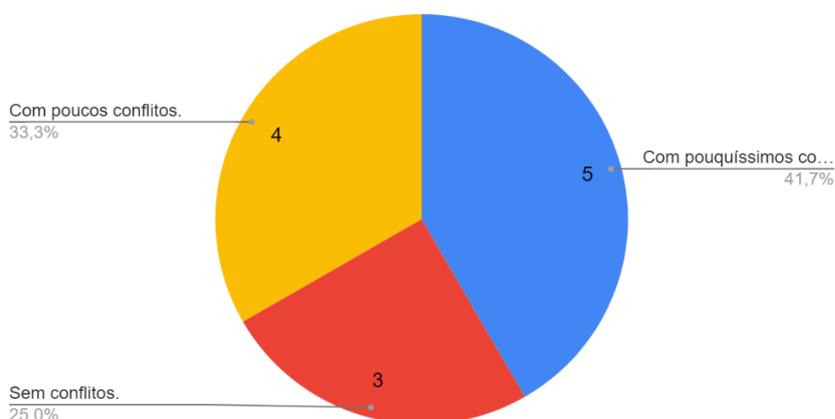
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível perceber que oito respondentes a caracterizam como razoável, apesar de alguns conflitos, e quatro a definem como sem conflitos. Essa percepção aponta que, embora houvesse a possibilidade, nenhum professor considerou a relação aluno e escola como conflituosa. Todavia a maioria percebe alguns conflitos no cotidiano, o que é próprio de um ambiente social como a escola onde há pluralidade de vivências e ideias. Assim, as respostas evidenciam que, como escola regular com público diverso, a gestão da Maria José também precisa mediar conflitos que surgem no decorrer do ano letivo, principalmente no que tange ao cumprimento de combinados de convivência na escola. Essa percepção reforça a ideia de se estabelecer estratégias que favoreçam a relação aluno e escola e produzam um clima mais favorável ao bom desempenho. Se o PV for compreendido como uma ferramenta de autoconhecimento e de análise da relação do aluno com o meio, pode-se perceber que há uma relação da percepção dos professores sobre o clima escolar com o anseio deles pelo componente.

Os professores foram questionados sobre o nível de conflitos existente entre aluno e escola, como aponta o Gráfico 6.

### Gráfico 6 - Nível de conflitos existente entre aluno e escola

Em relação aos conflitos, como você percebe a relação dos alunos com a escola?



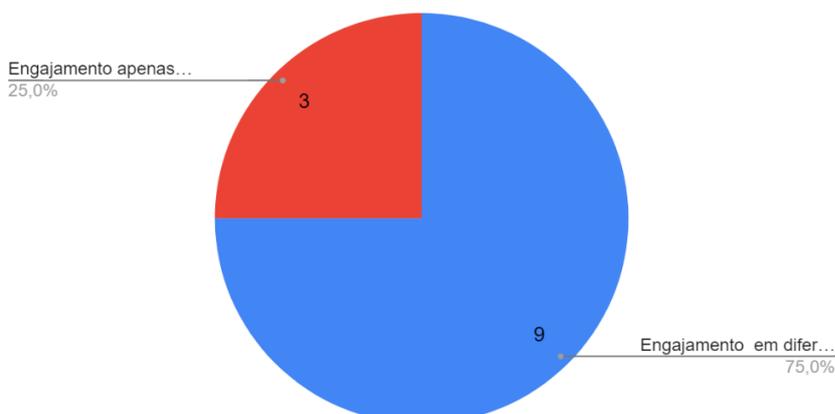
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre a ocorrência de conflitos, cinco respondentes consideram que a relação dos alunos com a escola tem pouquíssimos conflitos, quatro a definem com poucos conflitos e três a consideram sem conflitos. Esses dados refletem a percepção dos profissionais acerca do fenômeno, não revelando um panorama crítico na relação dos alunos com a escola, ainda que seja necessário se atentar para alguns conflitos que existem. Novamente, evidencia-se que, embora não haja situação crítica em relação a conflitos, os professores, em sua maioria, apontam que existem conflitos a serem gerenciados no cotidiano, o que é comum e aceitável dentro de um ambiente social e democrático como deve ser a escola.

Abaixo, vê-se o Gráfico 7, que representa a opinião dos professores acerca do engajamento dos alunos nas atividades escolares.

### Gráfico 7 - Representação do engajamento dos alunos nas atividades da escola

De modo geral, como se dá o engajamento dos alunos com as atividades desenvolvidas na Escola?

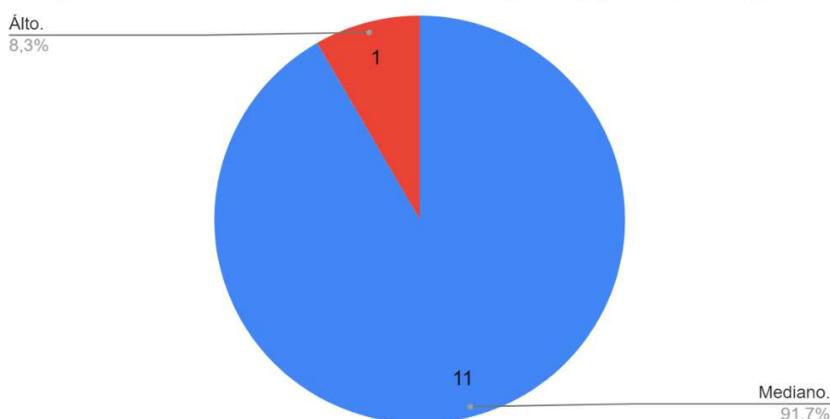


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre o engajamento dos alunos nas atividades realizadas pela escola, nove consideram que os alunos se engajam em diferentes atividades dentro e fora da sala de aula. Já três participantes consideram que os alunos demonstram engajamento apenas em atividades com bonificação na sala de aula. Em relação à bonificação, esse dado revela que há uma parte de professores que atribui a participação do aluno a uma recompensa, ou seja, a nota condicionada à participação nas atividades. Isso aponta para a existência de uma concepção de que a atividade tem valor, na medida em que oferta alguma recompensa imediata. O questionário apresentou a ideia de engajamento efetivo equivalente à participação em todas ou quase todas as atividades e pediu que os participantes definissem o nível de engajamento dos alunos nas atividades, entre muito baixo e muito alto, variando ainda em baixo, mediano e alto. Sobre isso, o Gráfico a seguir apresenta a visão dos professores sobre o nível de engajamento dos alunos:

Gráfico 8 - Representação do nível de engajamento dos estudantes nas atividades

Entendendo por engajamento efetivo a participação em todas ou quase todas as atividades, em sua percepção, qual o gra...

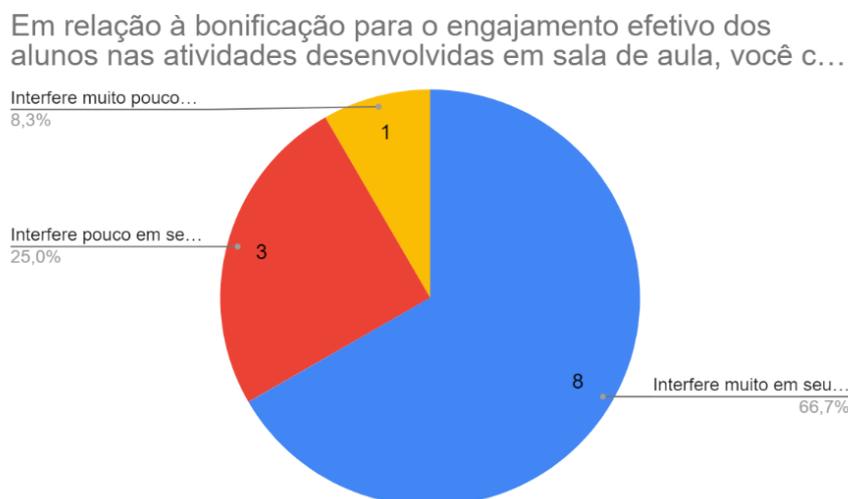


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre o nível de engajamento, 11 participantes consideraram engajamento mediano e um considerou alto. Esse dado aponta para uma participação mediana dos alunos de maneira geral. A resposta dos professores indica que a participação dos alunos está abaixo do que se espera. A hipótese que se levanta é de que os alunos demonstram certa fragilidade no envolvimento e comprometimento com as atividades, o que pode ser ocasionado pelo sentido atribuído ao que vivem na escola.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 9, que demonstra a percepção dos professores acerca da influência da pontuação, ou seja, do impacto no engajamento dos estudantes da atribuição de notas pelas atividades realizadas.

Gráfico 9 - Percepção dos professores sobre a interferência da pontuação na participação dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em relação à pontuação para o engajamento efetivo dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, oito consideram que ela interfere muito no engajamento dos alunos, três acreditam que ela interfere pouco e um que interfere muito pouco. Essa percepção da maioria dos entrevistados aponta para o fato de os alunos atribuírem sentido às atividades, quando há uma recompensa imediata, o que pode apontar para uma fragilidade da relação desses estudantes com o ensino médio. Isso revela que os professores consideram que muitos estudantes não veem sentido nas atividades além das notas que elas ofertam e que eles devem conquistar para a aprovação. Essa concepção dificulta a permanência na escola e pode favorecer problemas na relação do aluno com a instituição, além de apontar para uma compreensão de que a validade do ensino se restringe ao momento presente. Mais uma vez, é importante considerar que estudantes que, na percepção dos professores, não veem a validade da escola para além do ensino médio demonstram não ter projetos de vida estruturados para o pós-ensino médio e, daí, se justifica a ideia de a escola optar pelo PV.

Quando questionados, em pergunta aberta, sobre a importância do ensino médio para os alunos, os professores a apresentaram como uma etapa da educação básica muito importante:

O ensino médio, como fase final da educação básica, prepara o aluno para o mercado de trabalho e trabalha as habilidades necessárias a ele para viver como cidadão (P15, 2022)

Ele desenvolve um papel essencial para as práticas e vivências com a sociedade em suas variadas demandas, como exemplo temos o mercado trabalho qualificado! (P2, 2022).

Nos dois excertos, os professores relacionam o ensino médio à preparação para o mercado de trabalho, além de o Professor 02 mencionar várias demandas, apontando, assim, para as diferentes esferas da vida humana. Na análise de todas as respostas para essa pergunta, sete deles mencionaram claramente a relevância do ensino médio para a preparação e/ou escolha da profissão, seis mencionaram a contribuição do ensino médio para a formação socioemocional dos alunos, dois mencionaram a preparação para o ingresso no ensino superior e um citou o desenvolvimento de projetos de futuro como parte importante dessa etapa. Essas respostas demonstram que a formação para o mundo do trabalho ou a ideia de que o ensino médio possibilita essa preparação é muito forte entre os professores. Por outro lado, também é possível perceber que alguns já compreendem o ensino médio como tempo e espaço de formação da pessoa humana, com todas as suas dimensões, quando tratam de desenvolvimento socioemocional. Essa compreensão resulta, também, da formação ofertada pela Secretaria de Educação por meio de cursos, palestras e debates sobre a dimensão integral do ensino médio.

Essa percepção relaciona-se diretamente à proposta de desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, uma vez que ele toca nas habilidades socioemocionais. Santos e Primi (2014) afirmam que:

[...] ainda que seja preciso avançar muito nas pesquisas e nos debates para se chegar a um consenso sobre essas questões, já existem evidências suficientes para se afirmar que os sistemas de educação, em geral, desconsideram em larga medida um conjunto de competências essenciais para o sucesso das crianças e jovens dentro e fora da escola: as chamadas competências socioemocionais (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 5).

Ainda sobre as competências socioemocionais, os autores apontam que se tratam de:

---

<sup>5</sup> Os nomes dos participantes foram omitidos para garantir o anonimato, logo, os professores serão identificados como P1. P2, P3 (...) por ordem de resposta ao questionário.

[...] fatores que não são adequadamente capturados por testes de desempenho e que, em geral, não fazem parte do currículo intencional das escolas, mas que são igualmente importantes para o desenvolvimento pleno do ser humano e para o progresso social e econômico das nações (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 5).

Ao longo das últimas décadas, estudos reiteram a necessidade de se considerar os aspectos socioemocionais na formação do indivíduo. Sobre isso, Santos e Primi (2014) dizem que:

Pesquisas conduzidas por economistas, psicólogos e educadores nas últimas décadas revelam que competências como persistência, responsabilidade e cooperação têm impacto significativo sobre o desempenho dos indivíduos na escola e fora dela, sendo tão importantes quanto as habilidades cognitivas para a obtenção de bons resultados em diversas esferas do bem-estar individual e coletivo, como grau de escolaridade, emprego e saúde. Essas pesquisas também revelam que indivíduos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 11).

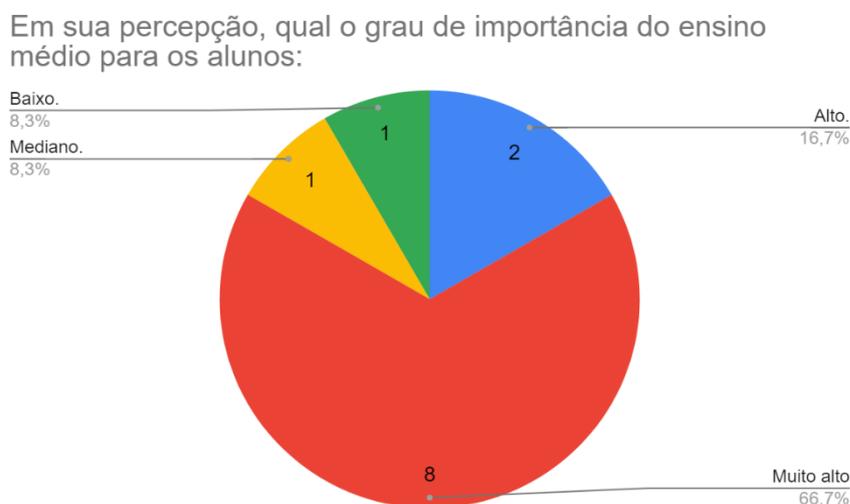
A partir desses estudos, o debate sobre como trabalhar as competências socioemocionais na escola ampliou-se, de modo que organizações e governos passaram a se dedicar a experiências nesse âmbito, e os documentos educacionais também contemplaram essas habilidades como parte do currículo. Ainda nessa perspectiva, o Instituto Ayrton Sena (IAS), em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizou pesquisas sobre as competências socioemocionais nas escolas. Em 2017, O Estado do Ceará assinou termo de cooperação com o IAS para receber assessoria técnica sobre o assunto. Com essa parceria, as competências socioemocionais tornaram-se parte importante do currículo, sendo pilares do componente Formação para a Cidadania, ligado ao PPDT e também do PV. Dentro do estudo das competências socioemocionais nesses componentes, os estudantes aprendem que existem cinco macrocompetências e 17 competências socioemocionais correspondentes, sendo elas: Autogestão (determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade); Engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo); Amabilidade (empatia, respeito, confiança); Resiliência emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração); Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação

criativa, interesse artístico). Esse estudo das competências socioemocionais parte do princípio de formação integral do estudante.

A ideia de formação integral do estudante, apresentada pelos professores, relaciona-se à escolha do PV e demonstra que os professores acreditam na validade do trabalho de competências diversas, no contexto do ensino médio. A ideia de que o ensino médio é uma etapa de preparação para o que os estudantes viverão depois do período na escola, apontada nas respostas dos professores, reforça a natureza identitária desse nível de ensino e aponta para a justificativa de que o PV é uma estratégia para consolidar o trabalho de construção de projetos que os estudantes desenvolverão ao longo da vida.

O Gráfico 10 apresenta a visão dos professores, em pergunta fechada, sobre o grau de importância do ensino médio para os alunos, variando entre muito alto, alto, mediano, baixo e muito baixo.

Gráfico 10 - Representação da importância do ensino médio para os alunos, de acordo com os profissionais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

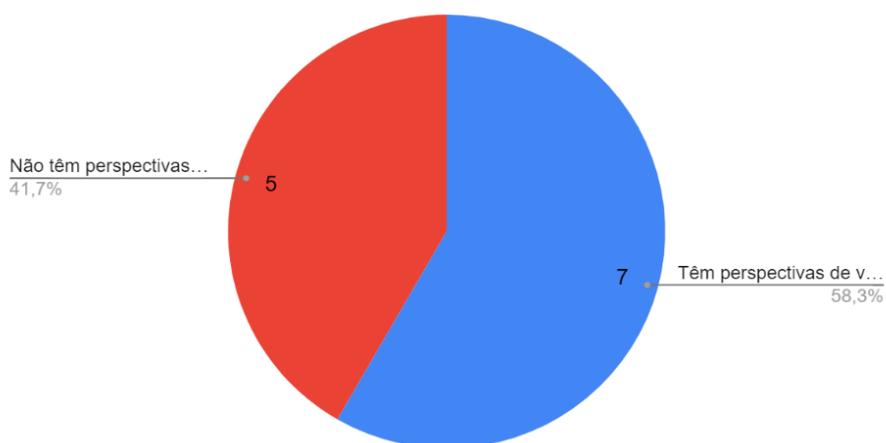
Percebe-se que oito consideram muito alto, dois avaliam como alto, um mediano e um baixo. Cabe aqui salientar que a intenção da pergunta era compreender a percepção do professor sobre a importância do ensino médio atribuída pelo aluno e não pelo professor, mas é possível que a interpretação dos participantes tenha sido diferente. Para entender qual a intenção dos professores ao responderem a esse questionamento: se responderam sob suas perspectivas ou sob as perspectivas de seus alunos e, ainda, saber em que sentido julgam a importância do ensino médio

como mediana ou baixa, poderia ser realizada uma entrevista que permitisse compreender tal questão que se apresenta confusa.

Os participantes foram questionados sobre as perspectivas de vida dos alunos para a o período posterior ao ensino médio. Considerando como “perspectivas de vida bem consolidadas” um planejamento estruturado a respeito de como pretendem viver a fase adulta, ao fim do ensino médio. Os professores opinaram se os alunos têm perspectivas de vida pessoal bem consolidadas, se têm perspectivas de vida pessoal pouco estruturadas ou se não têm perspectivas de vida pessoal definidas.

Gráfico 11 - Percepção dos profissionais sobre as perspectivas de vida pessoal dos estudantes

Entendendo como “perspectivas de vida bem consolidadas” um planejamento estruturado a respeito de como pretendem...



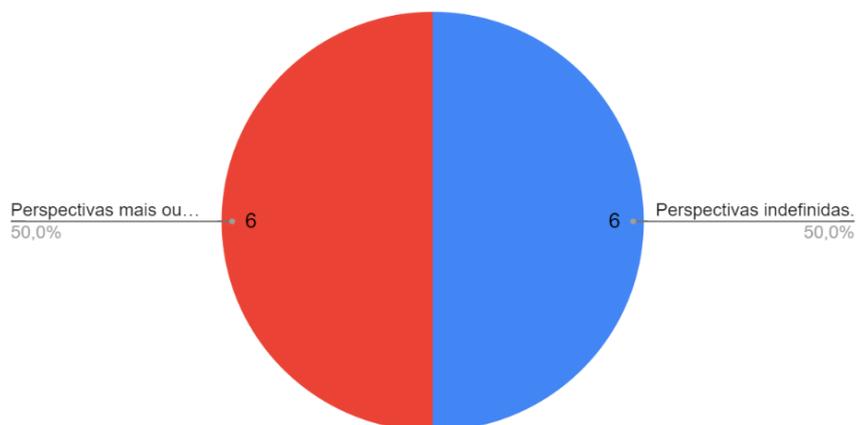
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pelas respostas obtidas, sete acreditam que os estudantes têm perspectivas pouco estruturadas e cinco que eles não têm perspectivas de vida definidas. Nenhum respondente acredita que os estudantes têm perspectivas bem definidas. Esse dado aponta para a visão da escola acerca da necessidade de se fortalecer os projetos de vida dos estudantes, o que fundamenta a ideia de que a escolha do PV se ancorou na análise da realidade observada por gestão e professores. Faz-se indispensável mencionar que a faixa dos estudantes atendidos, entre 15 e 17 anos, é, de fato, uma idade em que os projetos estão se desenhando, e a escola pode oferecer o apoio necessário, colaborando com esse projeto e impactando a vida desses jovens.

Abaixo, apresenta-se o Gráfico 12 com a percepção dos professores sobre as perspectivas profissionais dos alunos.

Gráfico 12 - Percepção dos professores sobre as perspectivas profissionais dos alunos

Em sua avaliação, quanto às perspectivas profissionais, ao final do ensino médio, os alunos têm:



Fonte: Elaborado pela autora (2022). \_

Em relação às perspectivas profissionais, seis professores acreditam que os estudantes têm perspectivas mais ou menos definidas e seis que eles não têm perspectivas definidas. Desse modo, nenhum participante optou pela variável perspectivas bem definidas, conforme aponta o Gráfico 12. O dado é bem expressivo para a evidência da demanda do PV, uma vez que não há entre os participantes alguém que vê o projeto de vida dos estudantes bem estruturado, o que também pode ser explicado pela idade dos estudantes. Isso evidencia que os professores percebem uma fragilidade nas perspectivas de futuro dos alunos atendidos pela escola, o que aponta para a implementação do PV como uma maneira de atuar sobre essa realidade e para a possibilidade de a escola favorecer essa construção de projetos de futuro.

A pergunta seguinte abordou o conhecimento dos professores acerca do Projeto de Vida.

Não conheço de forma aprofundada (P1, 2022).

Pouco (P2, 2022).

Está relacionado com a capacidade dos alunos refletirem sobre desejos e objetivos não apenas para o futuro, mas também para agora. Isso inclui planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las (P3, 2022).

Vê-se que, quando perguntados sobre o que conhecem a respeito do Componente Curricular Projeto de Vida, em questão aberta, o P1 afirmou que não

conhece de maneira profunda, o P2 que conhecem pouco e o P3 disse que o componente pretende desenvolver nos alunos a capacidade de criar projetos de futuro, o que já está evidente na própria nomenclatura do componente, e os demais citaram como contribuição do Projeto de Vida, além do desenvolvimento de projetos de futuro, a formação integral dos estudantes.

Isso demonstra que metade dos participantes relaciona o componente apenas a elaboração de projetos de futuro, enquanto a outra metade o percebe como oportunidade de formação integral, atuando de maneira marcante sobre diferentes dimensões da vida do estudante. Assim, compreende-se que o corpo docente não conhece de maneira clara a proposta do PV e não tem uma visão mais ampla sobre como ele pode atuar na formação do estudante. Essa informação já sinaliza a necessidade de uma intervenção a ser proposta pelo PAE, de modo que se possa sanar esse problema de desconhecimento.

Na pergunta aberta sobre o motivo de a escola optar pelo Projeto de Vida, embora não seja obrigatório, houve respostas variadas:

Para trabalhar os alunos de forma integral (P1, 2022).

Para dar um suporte ao aluno na área socioemocional (P2, 2022).

Está relacionado ao novo ensino médio (P3, 2022).

Acredito que o principal motivo seja o triste fato de muitos alunos concluírem o ensino médio sem nenhuma perspectiva para o futuro (P4, 2022).

Para essa pergunta, 11 respostas foram recebidas. Nos excertos acima, vê-se que o P1 mencionou que ele trabalha os alunos em sua integralidade; o P2 citou o desenvolvimento socioemocional dos estudantes; o P3 afirmou que o PV está relacionado à proposta do Novo Ensino Médio, apresentando uma informação importante: a relação do componente com a nova estrutura do ensino médio que amplia o foco dessa etapa de ensino. Já o P4 apresentou uma resposta mais genérica ao associar o componente à própria perspectiva dele sobre a “ausência” de perspectivas dos estudantes para o futuro. Isso evidencia que os professores têm uma visão superficial a respeito do PV, além de as respostas serem curtas e demonstrarem limitação na compreensão sobre objetivos do componente. Entre todas as respostas obtidas, dois mencionaram a importância dele para a formação integral, três citaram que ele possibilita reflexão sobre o futuro e quatro justificaram, como motivo para a opção, o fato de os alunos possuírem poucas perspectivas de futuro. É importante

ressaltar que, ainda que não lecionem o componente curricular, espera-se que os professores compreendam a sua natureza, uma vez que ele foi escolhido a partir da observação do coletivo sobre o público atendido, além do fato de a compreensão da natureza do componente curricular ser fundamental para o sucesso de sua proposta. É possível que não haja um trabalho interdisciplinar que fortaleça a comunicação entre o PV e outros componentes, o que pode fragilizar o objetivo de colaborar com a construção dos projetos de futuro dos estudantes.

Novamente, evidencia-se que, na percepção dos professores, os alunos da Escola Maria José cursam o ensino médio sem perspectivas estruturadas de vida, pessoal e profissional, o que é próprio da faixa etária, mas que pode ser influenciado também pelos contextos familiares e sociais desses jovens. Isso reforça que existe uma necessidade por formação integral na escola, embora ela seja regular e não disponha de carga horária para componentes diversificados. Também é possível compreender que, ainda que os professores não tenham conhecimento mais sólido sobre o PV, perceberam que o componente pode ajudar o aluno nesse momento que exige decisões. Fica evidente que muitos professores não conhecem a proposta do PV, bem como as motivações e expectativas sobre o componente se mostram diversas. Daí, surgem questões sobre como a implementação foi estruturada: se de modo a permitir uma reflexão e estudo sobre o componente e seus objetivos de maneira mais profunda, ou, se a implementação partiu de uma demanda verificada, mas não possibilitou momentos de estudo e formação acerca do PV.

Quando questionados se acreditam que o Projeto de Vida beneficiará os estudantes, todos responderam que sim. Essas respostas apontam que há uma credibilidade atribuída ao componente, de acordo com aquilo que os professores pensam que ele poderá significar para os estudantes. Na pergunta seguinte, os professores foram instigados a justificar por que acreditam que o PV beneficiará os estudantes. Eis as respostas:

Beneficiará, relacionado à capacidade dos alunos refletirem sobre desejos e objetivos não apenas para o futuro, mas também para agora (P3, 2022).

O Projeto de Vida, sendo bem trabalhado, poderá beneficiar os alunos a partir do momento que possibilita a estes um autoconhecimento. Assim, os alunos podem descobrir seus potenciais e desenvolver a autoconfiança necessária para a construção de seu projeto de vida (P4, 2022).

Beneficiará exatamente pelo processo de pensar as possibilidades, sonhos e o como fazer para alcançá-los. Ao longo dos três anos, o aluno tem a possibilidade de refazer seus planos, adaptá-los e projetar os mesmo a curto e médio prazo, tendo sempre o apoio da escola nessa orientação e organização. Isso fica mais importante, uma vez que os alunos, em sua maioria, não têm esse suporte em casa e vê na escola/professores esse apoio (P10, 2022).

Beneficiará desde que conduza o aluno à humanização, nas relações interpessoais (P11, 2022).

Nos excertos acima, vê-se que o P3 e o P10 citam a contribuição do PV na construção e alcance de objetivos de vida dos estudantes, ideia ligada à proposta de desenvolvimento de projetos de vida dentro do contexto escolar. O P4 diz que o PV beneficiará a partir do desenvolvimento do autoconhecimento, e o P10 acredita que o PV poderá beneficiar o aluno, se o humanizar em suas relações interpessoais.

De todas as respostas obtidas sobre o motivo de acreditarem que o PV beneficiará os alunos, três citaram que acreditam que os alunos desenvolverão novas perspectivas; dois mencionaram que os estudantes farão um planejamento acerca dos objetivos de vida; dois mencionaram que o componente possibilitará o desenvolvimento do autoconhecimento; um justificou que o Projeto de Vida ajudará na formação socioemocional; um citou a reflexão sobre a vida, presente e futuro, que o componente provocará nos estudantes; um disse que os estudantes desenvolverão capacidades; um acredita que o Projeto de Vida só beneficiará se conduzir os alunos a uma humanização nas relações interpessoais e um disse que o Projeto de Vida possibilitará busca efetiva pelos alunos, ou seja, associou o trabalho do PV ao resgate de alunos infrequentes ou desestimulados.

É possível perceber, nessa resposta que associa PV, a busca efetiva pelo aluno, uma resposta dada pelo senso comum e não pelos objetivos expressos pelo componente. Isso possibilita algumas reflexões, como, por exemplo: de que maneira o PV está acontecendo na escola e se ele está sendo relacionado aos demais componentes. Existe a prática da interdisciplinaridade? As respostas dos professores permitem entender que a relação do componente com os demais está fragilizada. Essa percepção já sinaliza situações a serem contempladas no PAE.

Compreende-se que os professores possuem um certo entendimento da proposta do Projeto de Vida como componente que visa à formação integral, mas fica claro que ainda se reconhecem limites nesse entendimento e, em algumas respostas, a limitação é evidenciada, quando a ideia de Projeto de Vida está posta de forma

genérica e mais intuitiva, uma vez que é fácil associar o nome do componente com a noção de que os estudantes têm de projetos de vida. Por outro lado, é notório que os profissionais percebem as dificuldades inerentes à fase da vida que os estudantes estão atravessando. Ainda que não percebam complexidade nos conflitos existentes na escola, acreditam que o componente pode favorecer a construção dos projetos de futuro desses jovens e impactar a relação deles com a escola.

Assim, o questionário evidencia que há uma demanda pelo PV, sustentada pela fragilidade de perspectivas de futuro dos alunos, observada pelos professores, mas que também há uma fragilidade na implementação do PV, uma vez que as percepções e conhecimentos não estão de todo claros.

### 3 A RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA

Nos capítulos 1 e 2, apresentou-se o caso de gestão e o contexto da escola pesquisada a partir dos dados de aprendizagem e fluxo, bem como dos registros de atendimentos cotidianos feitos pelos PDT. A escola, embora com um ritmo de crescimento no fluxo e nas avaliações externas, apresenta uma infrequência mensal acima de 10% e atendimentos motivados, principalmente, por comportamento inadequado, infrequência e questões de rendimento, situações essas que dialogam com a noção de clima escolar. Também é importante considerar o baixo ingresso na universidade como um fator que pode apontar o valor atribuído à instituição e a relação do aluno com ela. Além disso, os professores indicam a falta de perspectivas de futuro dos alunos, de maneira estruturada, como elemento marcante na dinâmica escolar, uma vez que, por meio de questionário *online*, demonstraram suas opiniões a respeito disso e relacionaram tais opiniões com a implementação do Componente PV no currículo da escola.

A partir da demanda pelo Componente PV, evidenciada pelo questionário com professores e coordenador, surge a necessidade de se compreender como acontece essa implementação, que é recente, percebendo como alunos e professores a sentem, descobrindo se há pontos fragilizados e, a partir dessas descobertas, definir ações para se melhorar a implementação do PV, o que comporá o PAE do 4º capítulo.

Este capítulo está organizado em três seções: o referencial teórico; a metodologia e a análise de dados. Nesta primeira seção, são abordados os conceitos e discussões sobre clima escolar e função da escola, além da ideia de se desenvolver projetos de vida com estudantes, sob a perspectiva da relação aluno-escola e relacionados à implementação do PV. Na segunda seção, é apresentada a metodologia da pesquisa sobre a relação do aluno com a escola e a relação com os objetivos do PV, o que se dará por meio de questionário aplicado a alunos e entrevista semiestruturada com os professores. Já na terceira seção, são discutidos os resultados da pesquisa.

#### 3.1 A RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA

Nesta seção, são apresentadas as ideias relacionadas aos eixos teóricos discutidos no trabalho. Assim, as subseções são organizadas em 3.1.1: A função

social da escola; 3.1.2: O clima escolar e 3.1.3: O Desenvolvimento de projetos de vida. Nessas subseções, os eixos teóricos são analisados sob a ótica da relação aluno e escola, relacionados à implementação do PV na Escola MJM.

### **3.1.1 A função social da escola**

A partir do que foi apresentado sobre a Escola MJM, é possível perceber que se trata de uma instituição localizada em zona rural, que atende a um público que concilia escola e trabalho. Questões como a infrequência, desempenho pouco expressivo no Enem e baixo ingresso no ensino superior levam ao questionamento acerca do envolvimento dos alunos com a escola e sobre a visão que eles têm do ensino médio. O debate acerca da função da escola é centro de muitas discussões e trabalhos acadêmicos. Perrenoud (2013) expõe o problema da dualidade de função da escola como consequência de dois tipos de juventude: a que continuará estudando após o ensino médio e a que não tem perspectiva de estudos após a vida escolar. Desse modo, a escola divide-se em duas missões cobradas pela sociedade: preparar o jovem para a continuidade dos estudos e prepará-lo para a vida. No entanto, a primeira se sobrepõe à segunda, uma vez que o próprio currículo favorece isso.

Nesse sentido, o ensino médio, como última etapa da educação básica, tem sido alvo de redesenho, no intuito de atribuir mais significado à escola e responder à demanda da juventude tão plural que atende. A BNCC tem proposto um trabalho integral que permita não só ensinar saberes escolares, como também preparar o jovem para o mundo do trabalho e, ainda, para desenvolver competências socioemocionais. O desafio é organizar e efetivar esse trabalho integral que, no cotidiano, deve estar bem estruturado na escola:

Essa integração não exclui os problemas e desafios já existentes na Educação Básica e muito menos garante a superação da conjuntura política e econômica do país. É preciso a escola estar atenta e voltada para os interesses e necessidades dos jovens. Nesse sentido, compreendemos que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão crítica sobre o mundo do trabalho, das relações sociais que se estabelecem na produção, da precariedade de empregos, da exploração da força jovem de trabalho e da criação dos subempregos (SALES; VASCONCELOS, 2016, p. 19).

Como a Escola MJM está situada em um distrito onde há vagas para emprego informal nas fábricas de lingerie, muitos alunos conciliam escola e trabalho, fator que pode afetar sua relação com a escola. Outro importante dado a se considerar é que, embora a escola tenha componentes curriculares da parte diversificada, esses não atendem à demanda de preparação para o mundo do trabalho, um elemento que pode ser anseio dos jovens e um problematizador da relação.

Para Canário (2008 *apud* SALES; VASCONCELOS 2016, p. 13):

[...]o problema central hoje da escola é de déficit de legitimidade social, pois faz o contrário do que diz, reproduz e acentua desigualdades e fabrica exclusão relativa, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado.

Desse modo, é possível analisar que o desafio atual da escola de ensino médio está relacionado à legitimação do trabalho que desenvolve com os estudantes a partir do impacto que ela pode causar na vida desses indivíduos e, conseqüentemente, da importância que eles atribuem a ela. Tomando a importância dada à escola como o sentido atribuído e a frequência dos alunos no ensino médio, questões como a relevância do que é vivido nesse período e como essas vivências atuam na realidade do estudante são levantadas como objetos de estudo na área e são também fatores considerados nesta pesquisa, que partiu de uma demanda por um componente curricular não obrigatório, o PV.

O fato de o estudante não perceber a validade do que vive no ensino médio para além do ambiente escolar pode levar a um baixo engajamento nas atividades escolares ou a um engajamento sempre condicionado a benefícios imediatos. Nas respostas dos professores, ficou evidente que há uma parte do engajamento dos estudantes condicionado a notas atribuídas. Esse fenômeno pode evidenciar que há uma fragilidade na visão dos jovens estudantes sobre a escola e sobre a contribuição do ensino médio para a vida. Essa visão fragilizada pode produzir indiferença e afastamento do estudante em relação aos professores, às aulas e ao que é realizado pela escola, impossibilitando-a de atuar de maneira enfática e determinante na vida do estudante, bem como ser influenciada pela ação dele.

Segundo Dayrell (2007, p. 1118),

[...] na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos.

Assim, é importante destacar que o sentido atribuído à escola depende da individualidade do estudante – sua cultura e/ou classe social, mas também está condicionado à organização e aos objetivos da escola, ou seja, ao que ela se propõe a desenvolver: sua função social. Nesse sentido, se a escola percebe fragilidades em algumas questões ligadas à vida social dos estudantes e deseja trabalhar sua formação de maneira integral, considerando não apenas o momento presente, mas a estruturação de projetos para o futuro do jovem, é possível lançar mão de ferramentas para tal. Essas ações podem, inclusive, intervir não somente nessa formação integral, mas na maneira como o jovem vê a escola. Sabendo que a relação fragilizada do estudante com a escola pode culminar em abandono escolar, mostra-se urgente pensar essa formação integral e, mais especificamente, o PV como instrumento estratégico para favorecer a escolarização.

Sobre os desafios da escolarização dos jovens brasileiros, Senkevics e Carvalho (2020) abordam as velhas e novas barreiras à escolarização da juventude brasileira. Os autores apontam que, embora, nas últimas décadas, o país tenha elevado a média de escolarização dos jovens, ainda enfrenta muitas barreiras antigas e novas. As antigas barreiras ligadas a percalços na trajetória escolar, ao prolongamento dos estudos em nível superior e à necessidade dos estudantes de conciliarem escola, trabalho e família somam-se a novas questões ligadas às diferenças de raça, gênero e nível socioeconômico. Assim, para os autores:

Escolarizar a população não significa, necessariamente, eliminar ou mesmo reduzir desigualdades de acesso ou de conclusão. Essas dinâmicas confrontam-se com a estratificação social e, ao gerar resultados, não o fazem igualmente para todos os segmentos sociais (SENKEVICS; CARVALHO, 2020, p. 333).

O estudo dos autores apresenta, ainda, uma informação importante sobre a escolarização jovem no Brasil: em 2015, 27% dos jovens entre 18 e 24 anos concluíram o ensino fundamental, mas não concluíram o ensino médio, e 34% dos jovens nessa mesma faixa etária concluiu o ensino médio, mas não ingressou no ensino superior. É possível compreender que, mesmo com políticas de universalização da educação e fomento do acesso à escola, algumas desigualdades permanecem e apontam para problemas em relação ao cumprimento da função da escola. Essa persistência de desigualdades, como apontam os autores, está ligada às barreiras que ainda não foram vencidas dentro da escola, tal como as diferenças de raça, gênero e, também, de contexto socioeconômico que são usadas como padrões geradores de segregação.

Cury (2007) analisa que a função social da educação está embasada em dois valores expressos na própria Constituição: igualdade e pluralidade. Sobre isso, ele afirma que:

A função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. Por isso mesmo, vários sujeitos são chamados a trazer sua contribuição para este objetivo, destacando-se a função necessária do Estado, com a colaboração da família e da sociedade (CURY, 2007, p. 487).

Desse modo, a escola assume a função de materializar a garantia de direitos expressos constitucionalmente. Sendo uma representação da sociedade, mas também um agente atuante sobre ela, a escola é desafiada a romper com alguns paradigmas e reduzir desigualdades sociais, ofertando oportunidade de aprendizagem para os indivíduos plurais que nela ingressam. Sobre esse papel da escola de garantidora de direitos, Santos (2019) afirma que:

[...] no Brasil, somente a partir do final da década de 1980, especificamente a partir da Constituição Federal, na qual a educação como direito fundamental ganha status constitucional, começou-se a revitalizar o papel da escola na sociedade não somente como espaço de aperfeiçoamento cognitivo, de socialização ou de formação política, mas como espaço protetivo de direitos (SANTOS, 2019, p. 6).

Isso indica que a Constituição se configura como um marco legal importante para essa visão mais abrangente da escola, pela qual o espaço não funciona somente sob a lógica da instrução formal, guiada pela competitividade, mas concebe-se como uma

instituição social e, desse modo, protetiva de direitos dos diferentes públicos que atende. Ainda sobre marcos legais, Santos (2019) diz que

nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, (Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010), a escola é concebida como lugar do cuidar e do educar. Propiciam uma análise do espaço escolar para além de sua função educativa formal, ou seja, de lugar de ensino, agregando a essa dimensão outros valores próprios da formação integral do ser humano. Além dessa concepção inovadora do processo educativo em si, agrega a noção de educação como direito social, de oferta universal obrigatória pelo Estado. Nesse contexto, a prerrogativa de proteção ganha status de dever social (SANTOS, 2019, p. 9).

Essas disposições reforçam o caráter integral que a formação escolar deve assumir e, para tanto, o estudante deve ser percebido como ser humano complexo e com diferentes dimensões em construção. É nessa perspectiva que a escola de ensino médio não pode ignorar as diversas demandas sociais, pessoais, familiares e profissionais de seus estudantes. Ainda nessa perspectiva, Santos (2019) aponta que

nesse processo, a escola, como espaço educacional privilegiado de socialização de informações e conhecimento, adquire uma atribuição fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana em sua essência. Por essência humana, pode-se entender a capacidade de formar a mulher e o homem, em sua condição de criança e adolescente, em todas as dimensões que nos constituem humanos. Significa considerar nossa multilateralidade de demandas formativas, desejos, valores éticos, estéticos, morais, culturais e todos os demais saberes que constituem nossa condição humana (SANTOS, 2019, p. 10).

Trago como hipótese que a escola precisa reforçar essa função diante da comunidade a partir de um trabalho que repercuta na vida e no cotidiano da comunidade, de modo que o aluno e todos os atores educacionais que a constituem acreditem e permaneçam nela. Essa visão sobre a escola precisa ser fortalecida, inclusive, por meio de ações práticas em que o estudante se sinta contemplado em suas múltiplas dimensões e necessidades. O trabalho com o projeto de vida na escola, segundo o que os professores entrevistados já apontaram, pretende fortalecer essa premissa de aluno como sujeito integral. De que maneira isso pode acontecer na prática do componente já implementado é uma importante questão de pesquisa. Uma vez que o Projeto de Vida visa à formação integral, ele também abrange questões

importantes na dinâmica social e pode favorecer um relacionamento mais satisfatório dos alunos com a escola e dos alunos com seus pares, o que é tão importante para a efetivação de direitos. Santos (2019) diz que:

Na educação básica, a educação em direitos humanos, como eixo capaz de consolidar a escola como espaço protetivo, deve articular o respeito às diferenças de gênero, étnicas, geracionais, de orientações sexuais, religiosas e políticas, relacionando as dimensões cognitiva (o pensar e o processo de construção e apreensão do conhecimento), subjetiva (o sentir consigo e com o outro) e prática (as atitudes e comportamentos individuais e grupais e ações institucionais) (SANTOS, 2019, p. 10).

Desse modo, se compreendemos que a escola percebe uma fragilidade na sua relação com o aluno ou na maneira como o aluno a percebe e depositou no Projeto de Vida a credibilidade para que o trabalho desenvolvido atue nesses campos, é possível que o Projeto de Vida se consolide como ferramenta estratégica na condução do processo de aprendizagem sob as dimensões cognitiva, subjetiva e prática. É importante descobrir se e como isso pode de fato acontecer, a partir do que se pesquisará sobre a implementação do componente na Escola MJM.

Também é importante mencionar que o sentido atribuído pelo estudante ao ensino médio pode fazê-lo confuso ou dispensável, diante de demandas sociais complexas e realidades distintas, principalmente, em se tratando de escola regular no interior do estado. É importante que a escola se organize de modo a fazer com que seus estudantes percebam a função dela no seu cotidiano e tenham claro qual o sentido do ensino médio em suas histórias tão heterogêneas. O ensino médio, na medida em que passou pelo processo de massificação, foi incorporando sentidos e apresentando desafios complexos:

Nesse processo, o próprio sentido do ensino médio veio se transformando. Antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização. Esse contexto vem gerando o debate entre o caráter propedêutico ou profissionalizante a ser tomado por esse nível de ensino (DAYRELL, 2007, p. 1116).

Assim, é preciso que a escola defina seus objetivos e trabalhe a formação dos jovens sob a ótica do que pretende formar. Se a necessidade e o foco estão na formação integral, ajudar os estudantes a planejarem suas vidas é uma maneira de se marcar a vida desses estudantes, não somente durante a permanência nesse nível de ensino, mas, também, direcionar ações que podem colaborar para que ele alcance seus objetivos após o ensino médio.

Além da função social da escola ser importante para se definir como a instituição pretende atuar na vida do estudante e, desse modo, impactar e ser impactada por sua realidade, outro elemento importante para a relação do aluno com a escola e sua permanência no ambiente escolar é o clima da instituição. O clima é entendido como

[...]a maneira como as pessoas pensam, percebem, interpretam e reagem à organização, a normas formais e o comportamento e costumes no interior da escola. O clima organizacional é ainda comumente referido como sendo a fotografia do momento, o humor, que varia conforme alterações e acontecimentos (LÜCK, 2017, p. 43).

Assim, o clima escolar pode demonstrar de que modo o aluno percebe a escola e quais são os aspectos fortes ou frágeis da relação entre os atores educacionais, assim como o valor atribuído ao ambiente e à organização escolar.

### **3.1.2 O Clima escolar**

As diversas situações sociais, como a localização rural, os relacionamentos interpessoais, as culturas familiar e local, e, ainda, a ausência de um planejamento de vida configuram-se elementos que colaboram para a evasão e/ou não prosseguimento nos estudos de alunos no nível médio. Um fator importante que atua diretamente nesse contexto desafiador é o clima escolar. Ele se constitui na ambiência em que se desenvolvem ações, reações, comportamentos, eventos, atitudes e emoções, uma vez que a escola é um espaço social (LÜCK, 2017).

Sobre isso, é possível perceber que a EEM Maria José Magalhães, na qualidade de escola de zona rural, lidando com um público inserido em contexto de desigualdades sociais e de famílias pouco escolarizadas, tendo situações de infrequência e indisciplina na rotina escolar, tem como desafio compreender como a relação do aluno com a escola pode impactar na melhoria do clima e de que maneira

o clima escolar favorece a aprendizagem significativa e o engajamento dos alunos. Entender como os instrumentos dos quais dispõe contribuem ou poderão contribuir para isso é um relevante viés de pesquisa.

Considerando que as situações de infrequência escolar, os atendimentos aos alunos motivados por esse fator, bem como os atendimentos por comportamento inadequado e o índice de alunos que não concluem no triênio específico podem estar relacionados ao clima, faz-se importante entender o que é e como esse aspecto pode interferir no envolvimento do aluno com a escola. O clima escolar é o conjunto de fatores que interferem na efetivação das ações escolares. Sobre isso, Lück (2017) diz que

a escola é uma organização social e, como tal, desenvolve uma personalidade própria, sobretudo de acordo com a liderança nela exercida e com a orientação geral de seu modo de ser e de fazer; com a competência de seus atores e sua predisposição em relação ao trabalho que realizam e responsabilidades que assumem; com seu modo de atuação que traduz e expressa valores, interesses, crenças, opiniões, concepções sobre o trabalho educacional; com os estilos assumidos no enfrentamento aos desafios, as relações interpessoais, a comunicação, os objetivos reais expressos em suas ações, dentre outros aspectos, isto é, a partir da atuação de seu elemento humano coletivamente organizado. Todos estes aspectos constituem o clima e a cultura organizacional da escola (LÜCK, 2017, p. 18).

Desse modo, compreende-se a importância do clima escolar para a constituição da função da escola, uma vez que o clima favorável coopera para o desenvolvimento das atividades e a comunicação satisfatória entre os atores do processo escolar. O “clima escolar” representa uma espécie de personalidade coletiva da escola, a atmosfera geral que pode ser percebida de imediato (CUNHA; COSTA, 2009). Isso sinaliza que os estudantes e todos os demais atores escolares estão debaixo dessa atmosfera, agindo sob ela, mas também a influenciando, uma vez que se trata de uma construção da coletividade. Ao ingressarem na escola, os estudantes vão assimilando e atuando a partir desse clima. Sua relação com a escola e permanência, bem como a infrequência e evasão, podem ser resultados de algum problema relacionado ao clima. É possível perceber que na Escola Maria José, embora a taxa de abandono não seja alta, há uma taxa de conclusão abaixo do esperado e infrequência mensal entre 10 e 20%. Isso leva a refletir sobre como os alunos percebem a escola e como ela pode trabalhar para favorecer o clima escolar

que possibilite uma relação mais fortalecida com o estudante. De que maneira a estratégia de se implantar o Componente Curricular Projeto de Vida relaciona-se ao clima e pode incidir sobre ele deve ser considerado e analisado diante dessas questões.

Ainda segundo Cunha e Costa (2009), estudos indicam que instituições eficazes apresentam um clima escolar marcado pela percepção de um “*ethos*” que, para além da satisfação de seus membros, representa a existência de uma comunidade escolar com objetivos determinados e forte entendimento entre seus integrantes em torno de tais objetivos. Assim, para que a escola seja eficaz é necessário que seus atores estejam unidos em torno de objetivos comuns. Sobre isso, pelo questionário feito com os professores e o Coordenador, ficou claro que eles acreditam que a maioria dos alunos não tem perspectivas claras de futuro, ainda que os professores entendam que o ensino médio deva favorecer o desenvolvimento dessas perspectivas. Ainda que não percebam fortes conflitos, os professores demonstram que os estudantes não têm a percepção semelhante ou, pelo menos clara, sobre o ensino médio e seus objetivos. Com a pesquisa do 3º capítulo, é possível compreender de modo mais específico a visão dos professores do componente curricular sobre o “*ethos*” da escola e sua relação com o PV. Acredita-se que essa situação de não compreensão sobre o ensino médio e seus objetivos pode afetar a relação aluno e escola, além de culminar em uma participação baixa nas atividades desenvolvidas e gerar um baixo engajamento ou um engajamento movido por bonificações que se baseiam em recompensas instantâneas.

O estabelecimento de objetivos comuns e o trabalho para o alcance deles é importante também para a garantia da missão da escola. A missão é compreendida como aquilo que a escola se propõe a fazer ou desenvolver. Para que ela seja alcançada, todos devem ter ciência e comprometimento com tal premissa. O estudante, ao mesmo tempo em que é alvo, é também o ator importante do processo. A missão comporta os valores, desafios e interesses da escola, logo o clima está diretamente relacionado à missão, como consideram Cunha e Costa (2009) sobre o “*ethos*” que marca o conceito de clima escolar:

este conceito encontra-se intrinsecamente ligado a uma variável extremamente citada em estudos sobre clima escolar, que é conhecida como “missão escolar”, e consiste na existência de

objetivos consolidados e incorporados às atitudes e condutas de todos os integrantes da escola (CUNHA; COSTA, 2009, p. 6).

Outro aspecto que se relaciona ao clima escolar é o prestígio da escola. O que faz a comunidade buscar por vagas em uma unidade escolar, o que motiva alguns profissionais, pais e alunos acreditarem em uma instituição ou não acreditarem diz respeito ao prestígio que ela alcançou. Em uma pesquisa sobre o clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio do Rio de Janeiro, Cunha e Costa (2009) verificaram, a partir de questionários realizados em 6 escolas: 3 de baixo prestígio e 3 de alto, indicadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação, de acordo com maior e menor demanda de vagas, que clima e prestígio se relacionam.

As questões abordaram, primeiramente, diferentes aspectos da escola, a saber, a infraestrutura (limpeza, beleza e segurança); organização institucional (organização e disciplina); trabalho realizado pelos funcionários; além de questionar sobre a satisfação dos alunos com a escola, pelo relacionamento com os professores; relacionamento com a direção; relacionamento com a coordenação; orgulho em estar na respectiva instituição; respeito às suas regras pelos colegas; como os alunos se sentem na escola; se gostam desta; como a avaliam em relação às outras da região; o preparo que a escola oferece para o futuro; e a obtenção de incentivo dos professores.

Pela análise das respostas, os pesquisadores concluíram que as escolas mais bem avaliadas pelos estudantes foram as de alto prestígio, já que foi possível verificar que as percepções tendem a variar de acordo com o prestígio das escolas, sendo maior a satisfação dos alunos das escolas de alto prestígio (CUNHA; COSTA, 2009). Assim, é importante considerar que a busca pela escola e a permanência do aluno nela estão relacionadas diretamente ao prestígio, ou seja, a imagem que a escola representa para a comunidade, o que diz respeito ao clima cultivado nessa instituição.

Analisando a Escola MJM e os dados obtidos por meio do questionário com professores e coordenador, percebe-se que não há um problema de clima complexo, mas há indicações de que os professores reconhecem que a relação aluno e escola pode ser melhorada, uma vez que, segundo os participantes, o engajamento pode ser mais efetivo, sobretudo nas atividades que não condicionam bonificação, bem como o desenvolvimento socioemocional dos alunos pode ser trabalhado de maneira mais pontual. Viegas (2018) diz que o ensino socioemocional embasa-se na ideia de um

desenvolvimento que vai além do cognitivo, porque prevê o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao caráter e aos valores da pessoa, como empatia, comunicação, respeito, tolerância, pensamento crítico. Um documento de apresentação das competências socioemocionais com o título Desenvolvimento Pleno, do IAS, diz que “o desenvolvimento socioemocional não pode constar em uma parte isolada dos textos do currículo, nem pode aparecer neles de forma subentendida, pouco valorizada ou apenas a serviço da aprendizagem de conteúdos” (IAS, [2021], recurso online).

O documento também afirma que as redes de ensino e escolas “devem planejar experiências e vivências de aprendizagem dos estudantes que contemplem o desenvolvimento intencional das habilidades e competências mencionadas em aula” (IAS, [2021], recurso online). Assim, fica claro que o desenvolvimento socioemocional se relaciona ao autoconhecimento e, também, ao desenvolvimento de atitudes que impactam na vida coletiva, devendo ser vivenciado na escola de modo intencional.

Entendendo que o clima “se manifesta pelas percepções, atribuição de significados expressos em discursos, indicadores de satisfação” (LÜCK, 2017, p. 45), é importante considerar que na visão dos professores há desafios, mas não há problemas acentuados. É necessário saber qual a visão dos alunos sobre a escola e sobre o sentido do ensino médio, tomando como objeto central o PV, e percebendo de que maneira a implementação do componente pode ser melhorada para colaborar com esse clima favorável.

Conforme Lück (2017, p. 46) “o clima organizacional não é uniforme em toda a escola, uma vez que, pela diversidade das pessoas que a formam, com interesses e personalidades diferentes, haverá sempre diferentes reações aos mesmos fatos”. Apoiando-se nessa ideia, percebe-se indispensável conhecer não somente como os professores, mas também como os alunos percebem a implementação do PV para a dinâmica do clima escolar.

### **3.1.3 O desenvolvimento de Projeto de Vida**

No 2º capítulo, foram apresentadas informações sobre o Componente Curricular PV, desde sua origem na Rede Estadual de Ensino do Ceará até a ampliação do trabalho escolar nesse sentido, em âmbito nacional, embasado nas diretrizes educacionais dos últimos anos. Ainda, é importante abordar teoricamente

o que se concebe como projeto de vida e sua função para o desenvolvimento humano. Para tanto, serão apontados estudiosos e trabalhos que colaboraram para que a ideia de se trabalhar a construção de projetos de vida chegasse ao ambiente escolar.

No campo da Psicologia, Araújo Arantes e Pinheiro (2020) aponta a publicação do livro *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*, pelo psiquiatra austríaco Viktor Frankl, em 1946, como um marco para estudos sobre a importância de se desenvolver projetos de vida.

Por meio das suas vivências e da observação direta dos seus companheiros, Frankl traça as linhas gerais da logoterapia, vertente da psicologia clínica que afirma que ter um projeto de vida (ou um sentido de vida) é a base para a promoção da saúde mental e para a prevenção do que ele chamava de “vazio existencial” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 13).

Outro estudioso que também defendeu o ato de se planejar o futuro foi o psicanalista alemão Erik Erikson.

Ele se dedicou a compreender a formação da identidade humana, apontando que a resolução do que ele denomina crise da adolescência dá-se de forma bem-sucedida com o estabelecimento de um plano de vida, um curso segundo o qual se constroem aspectos importantes para a formação da identidade, como os ideais e os propósitos. Assim, para Erikson ter um plano de vida é considerado tarefa crucial para o pleno desenvolvimento humano (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 14).

Os psicólogos suíços Barbel Inhelder e Jean Piaget (1976 *apud* ARAÚJO, ARANTES; PINHEIRO, 2020) também colaboraram com a ideia de projeto de vida. Abordando a temática sob a ótica da psicologia do desenvolvimento,

eles viam o programa ou plano de vida descrito por Erikson como fator constituinte da personalidade e parte fundante da integração do adolescente ao mundo adulto. Nessa etapa da vida, por meio do pensamento subsidiado pelas estruturas cognitivas formais, Piaget e Inhelder analisaram que o adolescente é capaz de raciocinar sobre hipóteses e ultrapassar as fronteiras do real, passando a refletir sobre seu futuro em sociedade (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 15).

Nesse sentido, é importante destacar que essa fase de integração do adolescente ao mundo adulto é vivenciada na escola, durante o ensino médio. Desse

modo, a escola se constitui ambiente e organização marcantes na formação pessoal do indivíduo. A partir dessa análise, é possível conceber que o desenvolvimento de projetos de vida pode e deve ser abordado pela escola. O que cabe na discussão é compreender se os estudantes também acreditam nisso e como eles veem a proposta do PV em sala de aula. A pesquisa com os alunos deverá responder a essas questões.

Foi a partir dos anos 2000 que a ideia de projeto de vida passou a ganhar mais notoriedade, com o advento da psicologia positiva: “Nessa concepção, o bem-estar é um construto complexo, resultado da combinação de: » sentir-se bem; » sentir-se engajado em suas atividades; » **ver um sentido na vida**; » ter bons relacionamentos interpessoais; » realizar-se pessoalmente” (SELIGMAN, 2011 *apud* ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 15, grifo nosso).

Essas considerações sobre bem-estar e sua relação com o sentido atribuído à existência e, também, às decisões humanas, defendidas pela psicologia positiva, apoiam-se na ideia de felicidade eudemônica de Aristóteles, pela qual a felicidade suprema consiste em realizar ações que promoverão um bem supremo, ou um fim maior que o próprio homem.

Com os estudos de William Damon, psicólogo e pesquisador da Stanford University, o conceito de projetos de vida vai se delineando de maneira mais clara (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020). Damon (2009 *apud* ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020) define o projeto de vida como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53 *apud* ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 18). Assim, essa definição, coerente com a perspectiva de eudemonia já mencionada, mostra o projeto de vida como um objetivo “amplo”, de ordem psicológica, que organiza e dá sentido à vida (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Segundo Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), pesquisas empreendidas por Damon com jovens estadunidenses traçaram perfis diferentes desses indivíduos de acordo com sua organização de projetos de vida. A partir da pesquisa, Damon elencou quatro grupos distintos de jovens: os desengajados, os sonhadores, os superficiais e os que têm projeto de vida.

Nessas pesquisas, os resultados indicam que 20% dos jovens apresentaram projetos de vida, 31% demonstraram-se superficiais,

25% apresentaram-se como sonhadores e 25% como desengajados. O baixo índice relativo aos jovens que demonstram projetos de vida, segundo Damon (2009), deve mobilizar pais, educadores e a sociedade de forma geral para ajudá-los a se dedicar a projetos de vida que beneficiem a si próprios e à coletividade (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 20).

Vê-se que diferentes estudos e pesquisas culminaram com ideia de que a escola não deve apenas formar o aluno cognitivamente, mas colaborar para sua formação como ser humano, inclusive incidindo em seu desenvolvimento socioemocional, ou seja, possibilitando que o estudante reflita sobre quem é, o que busca e como pode agir para alcançar seu bem-estar e colaborar com a coletividade. O desenvolvimento de habilidades denominadas socioemocionais, portanto, está estreitamente relacionado com a construção de projetos de vida e com a constituição da identidade moral, conforme apontam Araújo, Arantes e Pinheiro (2020).

Sobre a ideia filosófica de projeto de vida, para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), ela:

[...]exige que o sujeito conheça a si próprio e ao mundo que o cerca, para que saiba identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes no meio, ao mesmo tempo que analisa suas características e suas possibilidades realistas de ação, para assim formular objetivos de longo prazo (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 20).

Nesse sentido, o autoconhecimento é premissa para o desenvolvimento de projetos de vida, sendo a escola convocada a promover tal reflexão. Assim, compreende-se que é importante que o currículo e a estrutura escolar promovam aos estudantes a ampliação das suas expectativas e planos a partir do que eles vivem e acreditam, tomando, também, o conhecimento do mundo e a formação integral para a prática do protagonismo no meio em que estão inseridos. Para isso, a escola é desafiada a levar o estudante a trilhar o caminho da descoberta dos diferentes futuros que ele pode escolher, a partir da ampliação do campo de possibilidades, ou seja, do conhecimento acerca de diferentes oportunidades que estão disponíveis em seu contexto geográfico, social e profissional. Assim, o jovem não fará escolhas baseado só no que a maioria faz, mas conhecendo diferentes possibilidades, sendo preparado para elas, optará pelo que lhe parece melhor. Sobre a formação escolar no desenvolvimento das expectativas de vida e projetos de futuro,

[...] a escola exerce papel central na construção e no desenvolvimento de projetos de vida, na medida em que influencia a constituição da identidade, a construção de valores, a exploração de habilidades sociocognitivo-emocionais e a elaboração de objetivos futuros que coadunem as perspectivas pessoais, sociais e profissionais de cada estudante (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 68).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 480):

a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas.

Desse modo, compreende-se que a ideia de se desenvolver projetos de vida com os estudantes não se limita à preparação para o mundo do trabalho, mas circula pelas diferentes dimensões da vida humana, cooperando para o planejamento da vida após o ensino médio, a tomada de decisões sobre diferentes questões pessoais e sociais e, ainda, para que o aluno pense no que pode desenvolver para contribuir com a sociedade.

Esse trabalho de desenvolvimento do projeto de vida se materializa na Escola MJM por meio do Componente PV e faz-se indispensável conhecer como se dá essa implementação e de que maneira de se pode trabalhar para melhorar esse trabalho e colaborar de fato com essa formação integral dos estudantes da escola. Dentro desse contexto, é indispensável refletir sobre a organização pedagógica da escola, ou seja, como a escola se propõe a trabalhar o PV.

As novas arquiteturas pedagógicas pressupõem transformar os conteúdos educativos, o que implica trazer a dimensão ética, de responsabilidade social e de busca da sustentabilidade ambiental para os currículos, complementando e enriquecendo as concepções multi, inter e transdisciplinares de conhecimento. Nesse contexto, temáticas de ética, cidadania, projetos de vida dos jovens e aprendizagem em serviço fazem parte do rol de conteúdos que precisam integrar o cotidiano escolar e os currículos, de forma que a escola coincida com as necessidades das sociedades contemporâneas (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 47).

Assim, não se mostra suficiente implementar o componente, mas, além disso, faz-se indispensável perceber como se dá a arquitetura do que o PV propõe em comunicação com os demais conhecimentos e objetivos propostos pelos componentes e expressos no currículo escolar. Pelas respostas ao questionário *online* foi possível perceber que os professores, em geral, desconhecem o PV e, desse modo, a interdisciplinaridade se mostra fragilizada. Sem interdisciplinaridade pode haver também fragilidade no sentido atribuído ao PV. Se há um desconhecimento geral e o componente é trabalhado de maneira engessada, é provável que não haja uma contribuição efetiva do componente para o desenvolvimento dos estudantes.

Mas não apenas isso, a “articulação dos conhecimentos disciplinares e as temáticas transversais em torno de projetos também promovem mudanças na forma de se atuar na educação junto com os novos conteúdos curriculares” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 48). Isso nos diz que, além da dinâmica interdisciplinar, a postura dos envolvidos no processo educativo de desenvolvimento socioemocional também deve ser pensada de acordo com os desafios inerentes ao processo, ou seja, o papel do estudante deve ser de protagonista.

Nessa concepção, a construção do conhecimento pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva dos processos educativos. Assim, a reinvenção das práticas educativas deve considerar um indivíduo que constrói sua inteligência, sua identidade, seus projetos de vida e produz conhecimento por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 48).

Assim, o estudante que está em processo de desenvolvimento do projeto de futuro deve sentir-se impulsionado a refletir e agir, a partir das discussões e experiências propostas nas aulas, sentindo-se livre para tal e sujeito responsável por essa construção. Ele não deve ser simplesmente um expectador do que o professor propõe, como também não pode ser repetidor do que os pares falam. Cada sujeito deve ser tomado a partir de suas particularidades, e dentro do que vivencia, traçar seus próprios objetivos de vida. É importante conhecer como se dá a dinâmica pedagógica no que tange à interdisciplinaridade e o papel do estudante nas aulas de PV da Escola MJM, compreendendo se nessa implementação há pontos que poderão ser repensados e corrigidos. Para responder esses questionamentos e para subsidiar o PAE do 4º capítulo, os estudantes e professores de PV são ouvidos na pesquisa. A

partir da análise dos dados, são propostas melhorias na implementação do componente.

### 3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso que busca compreender o processo de implementação do Componente Projeto de Vida na Escola MJM, considerando a adesão pelo componente quando este ainda não era obrigatório no currículo de escolas regulares. A opção pelo estudo de caso embasa-se nas possibilidades que a estratégia permite, pois, como afirma Yin (2001, p.27):

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes [...] O poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.

Nesse sentido, ao longo do Capítulo 2, foram apresentadas evidências documentais, além de observações sobre a escola pesquisada a fim de estruturar o caso. Pela necessidade de se compreender a escolha da escola pelo PV e pela ausência de documentos que registrem tal escolha, foi realizado um questionário com o coordenador escolar e com os professores, a fim de evidenciar o contexto da adesão ao componente. Para a contextualização da opção pelo PV, o questionário foi importante, pois permitiu analisar a visão dos profissionais sobre a relação do aluno com a escola, no que tange também às expectativas e projetos de futuro, bem como perceber as opiniões dos professores acerca do PV.

Embora imprescindível para a sustentação do caso, o questionário já apresentado e analisado anteriormente não é suficiente para fornecer dados que deem conta de se compreender o processo de implementação do PV. Exatamente por isso realizou-se um questionário com alunos e uma entrevista com professores de PV do ano de 2021, de modo a construir uma percepção mais sólida acerca do processo de implementação. Esta pesquisa busca levantar dados que possam ser analisados e tragam respostas às questões sobre como se dá a implementação do PV e se há fragilidades que possam ser melhoradas. Nesta seção, apresentamos o percurso

metodológico realizado com essa finalidade e que se constitui o caminho para a construção do PAE do Capítulo 4.

Conforme aponta Flick (2013), a maioria das pesquisas de levantamento é baseada em questionários. Estes podem ser respondidos de maneira escrita ou oralmente. Utilizou-se o questionário *online* com alunos que estudaram o componente em 2021 de modo a perceber o que eles pensam a respeito do PV, qual a contribuição do componente para suas rotinas e de que modo o componente interage com outras áreas e com suas expectativas em relação à escola. Como a quantidade prevista de alunos respondentes era de 228, incluindo alunos egressos, o questionário seguiu o mesmo modelo do utilizado para evidenciar o caso de gestão: questionário virtual. Como aponta Flick (2009, p. 32), “muitos dos métodos qualitativos existentes vêm sendo transferidos e adaptados às pesquisas que utilizam a internet como ferramenta”.

Embora a estimativa de alunos participantes na pesquisa, seguindo o número de alunos matriculados nas turmas de 1ª e 3ª séries, turmas atendidas pelo PV em 2021, tenha sido de 228 alunos, a quantidade de alunos respondentes ao questionário foi 125, divididos entre alunos de 1ª série e 3ª série do ano letivo de 2021. O questionário *online* foi disponibilizado aos alunos a partir de 20 de dezembro de 2021 e recebeu respostas até 11 de fevereiro de 2022. O link do questionário foi enviado nos grupos das turmas em aplicativo de mensagem instantânea. É importante ressaltar que os alunos egressos demonstraram menos interesse pela pesquisa, o que interferiu na quantidade de respostas obtidas. Sobre amostragem e acesso na pesquisa *online*, Flick (2013) diz que

assim como na pesquisa geral, também na pesquisa on-line o conceito de amostragem envolve uma população mais ampla da qual se extraiu uma amostra e, por isso, a sua amostra dos participantes reais representa um grupo maior de potenciais participantes (FLICK, 2013, p. 165).

Duas questões analisadas, sobre formação pessoal e preparação para a vida, geraram uma dúvida na pesquisadora em relação ao que os alunos de fato pensam sobre a ideia dicotômica da função da escola, defendida por Perrenoud (2013). Isso, uma vez que formação pessoal pode ser compreendida como formação estudantil/acadêmica, mas também formação como pessoa, ser social. Para entender

se os alunos acreditam que a escola prepara para a continuidade dos estudos e/ou para a vida, fez-se necessário realizar mais dois questionamentos.

Nesse sentido, a pesquisa foi feita com os estudantes que já haviam participado do questionário *online* e que ainda permanecem na escola, uma vez que com os estudantes egressos o contato é mais difícil. Realizou-se o questionário físico, com duas afirmativas: a escola prepara para a continuidade dos estudos; a escola prepara para a vida<sup>6</sup>. Para essas duas afirmativas, seguindo o modelo do questionário *online*, os estudantes opinaram entre: discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente. Esta pesquisa obteve 100 participações e ocorreu entre 23 e 27 de maio de 2022. O público alvo foram alunos já pesquisados, ou seja, as turmas de 2ª série, que estudaram PV em 2021.

Com os professores, utilizou-se uma entrevista. Entendendo, conforme Yin (2001, p. 112), que ela “se constitui como uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso” e, ainda, segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 227), que “entre as vantagens dessa estratégia está a oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos”, os professores de PV foram convidados a responderem algumas questões sobre sua experiência com o componente. Os professores entrevistados foram os dois professores de PV no ano letivo de 2021. Uma vez que se faz necessário perceber como ocorre a implementação do PV, acredita-se que os regentes de PV dispõem de informações que apontam para a dinâmica e os desafios que constituem o processo, daí a escolha deles para a participação na entrevista. Essas entrevistas foram realizadas em 4 de fevereiro e 25 de fevereiro de 2022, na própria escola, com o intuito de se conseguir mais informações sobre a dinâmica do componente, a relação dos professores com ele, o planejamento das aulas e como eles avaliam a interação dos alunos. O ponto de partida para o uso desse método é que as perguntas estimulem os professores a refletirem e opinarem sobre o PV. Assim, unindo os dados do questionário com alunos e da entrevista com os professores de PV, a pesquisa responde às questões levantadas e contribui para a elaboração do PAE.

Para o questionário *online* fechado com os alunos, as perguntas limitaram as respostas de acordo com uma escala de concordância, segundo o que define Flick (2013). Os alunos responderam às questões propostas sobre o que pensam do ensino

---

<sup>6</sup> O modelo de questionário consta no Apêndice D deste trabalho.

médio, sua relação com a escola e sobre o PV, escolhendo entre as opções: concordo totalmente; concordo; discordo e concordo totalmente. Para a entrevista com professores, foram feitas perguntas abertas, numa entrevista semiestruturada, de modo que eles puderam expressar seus pontos de vista sobre o assunto tratado<sup>7</sup>.

Para garantir o sigilo da pesquisa, os professores entrevistados são identificados como Professor A e Professora B. O Professor A é graduado em História e possui especialização na Área. Em 2021, além de PV, ele lecionou o componente Sociologia. É professor temporário, já foi coordenador do Laboratório de Informática e possui vínculo com a escola desde a fundação, em 2016. Em 2022, voltou a assumir lotação no Laboratório de Informática. A Professora B é graduada em Biologia e especialista na área, mas atua na escola como professora de Inglês, já que, mesmo não possuindo graduação, possui formação básica e experiência anterior de ensino nessa Língua Estrangeira, o que possibilita a regência. É professora temporária, já atuou como PDT e trabalha na escola desde 2018. No ano de 2022, além de professora de Inglês de todas as turmas da escola, leciona PV para as segundas séries e é Professora Coordenadora de Área (PCA) da Área de Linguagens.

Faz-se necessário ressaltar que a implementação do Componente Projeto de Vida na Escola MJM se deu a partir de 2020 e, ainda, que esse fato coincidiu com a eclosão da pandemia do novo coronavírus. O novo coronavírus foi identificado na Ásia, no fim de 2019, mas em alguns meses chegou a todos os continentes, impelindo governos e órgãos sanitários a tomarem medidas de combate a sua propagação. Entre as medidas, orientou-se o, comumente citado, distanciamento social, que, segundo Assis (2021), deve ser denominado distanciamento físico, enfatizando, assim, a separação de corpos potencialmente transmissores do vírus, mas não das interações sociais que continuam realizando. Desse modo, apesar de não se encontrarem fisicamente no mesmo ambiente, durante o período, os estudantes (ou uma parte deles) interagiram por meio de ferramentas digitais. Conforme Oliveira *et al.* (2021), a pandemia do Covid-19 exigiu medidas não farmacológicas para seu controle, como o fechamento das escolas e a implantação do ensino remoto. Nesse contexto, as escolas do Brasil e, mais especificamente, a escola aqui pesquisada,

---

<sup>7</sup> Os questionário aplicados com os alunos e o roteiro de entrevista utilizado com os professores de PV constam como Apêndices B e C deste trabalho.

desenvolveu seu trabalho pedagógico de maneira remota, utilizando estratégias de comunicação virtual com os alunos para que o ano letivo pudesse ocorrer, mesmo com as restrições ao ensino presencial.

No período inicial de trabalho com o Componente PV, a escola viu-se condicionada ao ensino remoto, devido à Pandemia do Novo Coronavírus, o que alterou as metodologias até então elaboradas para o PV, que geralmente envolviam muito diálogo e rodas de conversa. As aulas passaram a acontecer via *Google Meet*, plataforma de reunião virtual, por meio da qual os alunos podiam assistir e participar das aulas, usando câmera e áudio de seus dispositivos. As devolutivas de atividades ou se davam por aplicativo de mensagens instantâneas ou pela plataforma *Google Classroom*, que possibilita uma comunicação entre professor e alunos, seguindo a dinâmica de uma sala de aula.

Todavia, não se pode deixar de mencionar que, a despeito do uso de ferramentas e aplicativos virtuais estratégicos nesse contexto do ensino remoto, muitos alunos, por falta de acesso a um dispositivo ou à internet, só mantiveram contato com a escola por meio de um caderno de atividades selecionadas e organizadas pelos professores de cada componente, a ser recebido e, posteriormente, devolvido na secretaria da escola. Desse modo, para esses alunos, não houve orientação mais consistente, no sentido de um acompanhamento sistemático das atividades, com devolutivas dos professores. Essas situações marcaram o ensino de PV durante o ano de 2020 e persistiram até meados de 2021, quando a flexibilização do distanciamento social permitiu o atendimento presencial na escola, ainda que muitos alunos tenham permanecido no ensino remoto por vontade própria. Essa contextualização faz-se necessária para que haja melhor compreensão acerca do que é apresentado pelos professores, quando se referem à interação dos alunos na entrevista analisada na próxima seção.

A seção seguinte traz a apresentação e análise dos dados obtidos no questionário com alunos e entrevista com professores de PV, articulando-os aos eixos estruturantes da pesquisa.

### 3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA NA ESCOLA MJM NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES E PROFESSORES.

Esta seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio de entrevista com professores de PV e do questionário respondido pelos alunos. A pesquisa realizada com alunos e professores tem a intenção de verificar como ocorre a implementação do Componente Curricular Projeto de Vida na Escola MJM a fim de perceber as dificuldades ou impasses desse processo. Para organizar os dados coletados, as respostas dos alunos e professores são analisadas e, em alguns momentos, relacionadas aos dados do questionário apresentado no capítulo 2, em subseções que abordam a relação do aluno com o ensino médio e a escola, bem como com o Projeto de Vida, à luz dos eixos já apresentados. Desse modo, a primeira, segunda e terceira subseções são, respectivamente: a função social da escola no contexto da implementação do PV; o clima escolar como fator importante na implementação do PV; a implementação do PV na Escola MJM.

### **3.3.1 A função social da escola no contexto da implementação do PV**

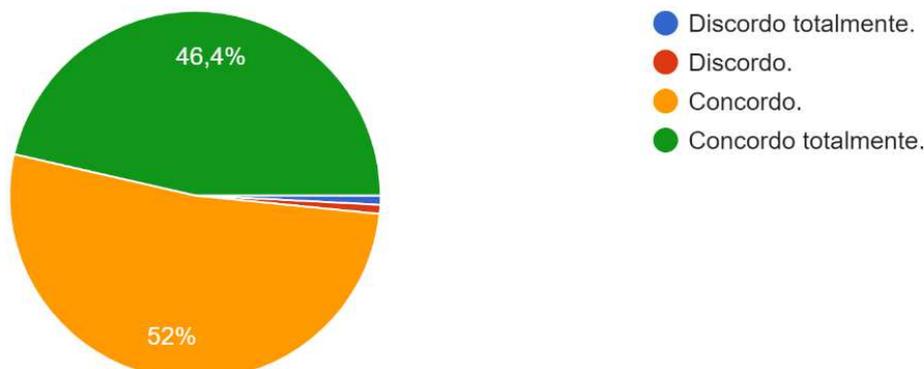
Nesta subseção pretende-se analisar os dados gerados pelo questionário respondido pelos estudantes e pela entrevista com professores, relacionando-os ao questionário já apresentado no capítulo 2, a fim de interpretá-los à luz do que já se abordou acerca da função social da escola.

A fragilidade da relação do aluno com o ensino médio é uma das situações apontadas como motivadoras das mudanças idealizadas para esse nível da educação básica. A evasão dos jovens nessa etapa escolar despertou para a necessidade de se pensar no sentido da escola para esses indivíduos e de se inovar o currículo proposto para eles. Entre as inovações introduzidas está o Projeto de Vida, com a ideia de colaborar com o sentido atribuído pelo aluno à escola e com sua preparação para a vida após o ensino médio. Sobre a opinião dos estudantes acerca do ensino médio ser uma etapa escolar importante para sua formação pessoal, a maioria acredita que sim.

### Gráfico 13 - A Percepção dos estudantes sobre o ensino médio como etapa importante para a formação pessoal

1. O Ensino Médio é uma etapa escolar importante para a formação pessoal.

125 respostas



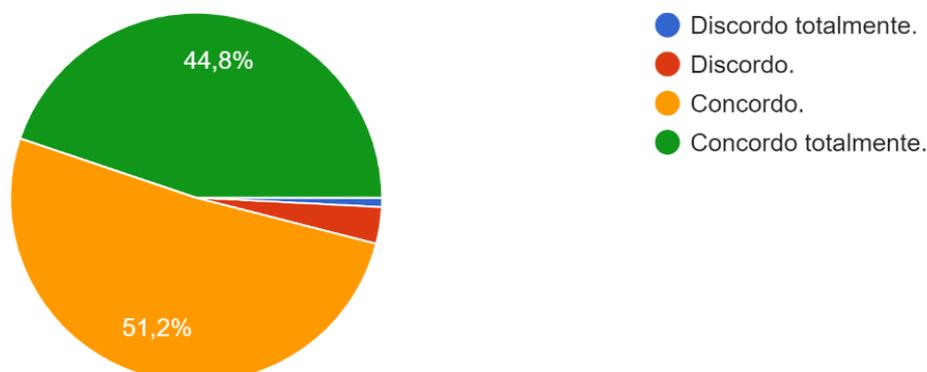
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise, vê-se que, dos 125 alunos respondentes, mais de 98% concordam ou concordam totalmente que o ensino médio é uma etapa importante para sua formação pessoal, o que aponta para a construção de crenças e expectativas sobre esse nível. Em relação à preparação para a vida, a maioria também concorda que o ensino médio seja importante.

### Gráfico 14 - A percepção dos estudantes sobre o ensino médio como preparação para a vida

2. O Ensino Médio é uma etapa de preparação para a vida.

125 respostas



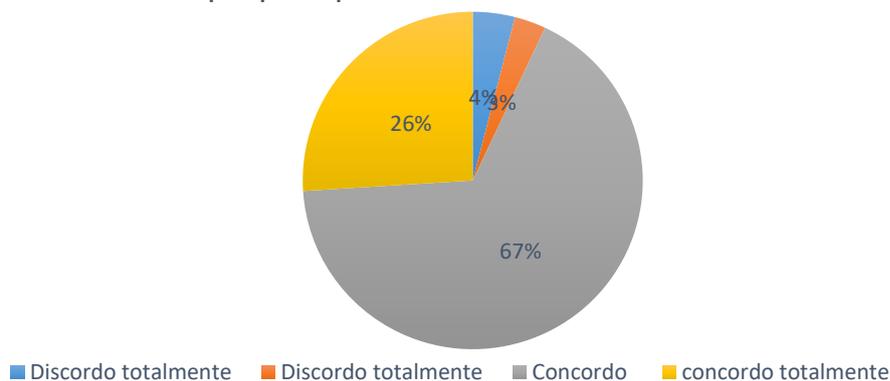
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Embora haja uma menor porcentagem de alunos que concordam com a contribuição do ensino médio para a preparação para a vida em relação à questão anterior, essa diferença é pequena, apenas dois pontos percentuais, e 96% dos respondentes concordam ou concordam totalmente com essa afirmação. Entre as respostas, 3,2% discordam que o ensino médio prepare para a vida e 0,8% discordam totalmente, o que representa 5 alunos e demonstra que há menor crença sobre a relação do ensino médio com a preparação para o que o aluno viverá após essa etapa do que com a sua formação pessoal.

Para entender de maneira mais clara a visão dos estudantes sobre a função dicotômica da escola, a seguir apresenta-se o Gráfico com a opinião dos estudantes sobre a escola preparar para a continuidade dos estudos.

Gráfico 15 - Opinião dos estudantes sobre a escola preparar para a continuidade dos estudos

A Escola prepara para a continuidade dos estudos

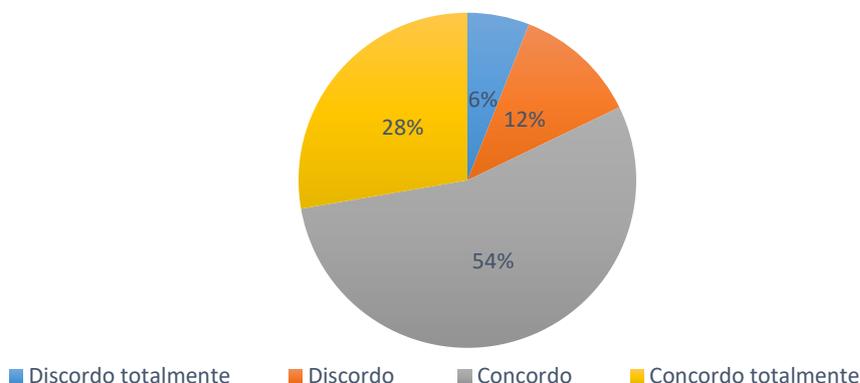


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Vê-se que 93% dos estudantes que participaram da pesquisa acreditam que a escola prepara para a continuidade dos estudos. Desse percentual, 67% concordam totalmente com a afirmativa. Isso aponta para uma visão fortalecida sobre o impacto da escola na preparação para que o indivíduo prossiga estudando após essa etapa.

A seguir apresenta-se o Gráfico 16 que demonstra a opinião dos estudantes sobre a escola preparar para a vida:

Gráfico 16 - Opinião dos estudantes sobre a escola preparar para a vida

**A Escola prepara para a vida**

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

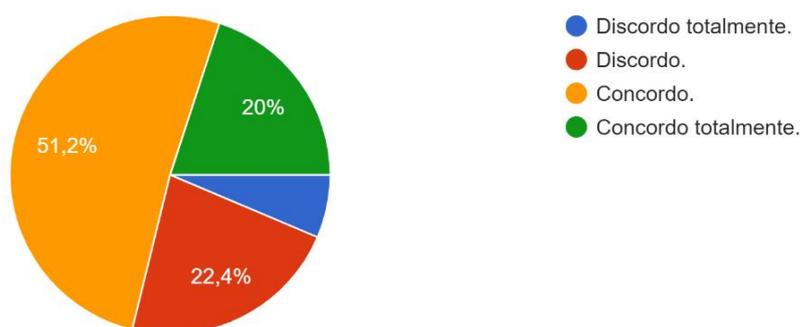
Percebe-se que, para essa afirmativa, cai para 82% o percentual de alunos que concorda que a escola prepara para a vida. Em contrapartida, sobe para 18% o número dos que não acredita na função da escola como preparadora para a vida. Esse achado permite concluir que, entre os estudantes pesquisados, há mais percepção do trabalho desenvolvido pela escola com vistas a preparar os alunos para prosseguir estudando após o ensino médio do que crença na preparação para a vida desenvolvida por ela.

Esse dado corrobora o pensamento de Perrenoud (2013) acerca da dualidade da função escola. O autor crê que a escola se organiza em torno de duas funções: preparar para a continuidade dos estudos e para a vida, mas a primeira se sobrepõe à segunda, o que é explícito no próprio currículo. Entendendo a formação pessoal como o conjunto de experiências e conhecimentos individuais construídos ao longo da educação escolar, ou seja, a formação acadêmica do indivíduo, no sentido de possibilitar, entre outras, a preparação para o prosseguimento nos estudos, os estudantes demonstram, assim, perceber mais a relação da escola com a formação pessoal do que com a formação para os desafios da vida. Essa ideia pode favorecer a relação com a escola para os que pretendem continuar estudando após o ensino médio, mas fragilizar a relação dos que não possuem projetos nessa direção. Nesse sentido, Dayrell (2007) já aponta que, dada a sua obrigatoriedade, o ensino médio passou por uma ressignificação ao longo do tempo, deixando de ser um percurso natural para quem ingressaria na universidade, e tornando-se a última etapa da escolaridade obrigatória.

Os estudantes foram questionados se já têm projetos claros para a vida após o ensino médio e o Gráfico a seguir revela as respostas.

Gráfico 17 - Opinião dos estudantes sobre possuírem projetos claros para a vida após o ensino médio

6. Como estudante do Ensino Médio, já tenho projetos claros para a minha vida, após esta etapa.  
125 respostas

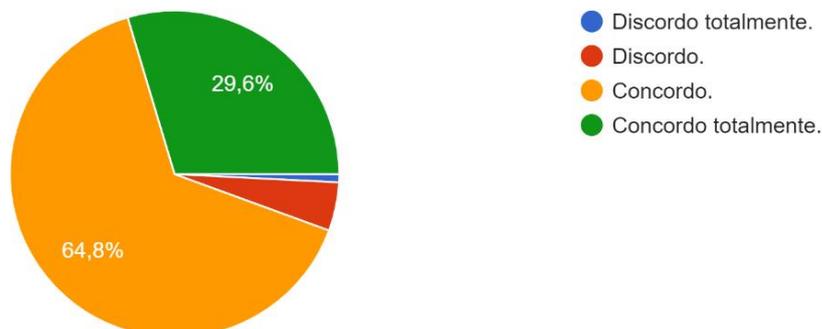


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Cerca de 71% concordam que já têm projetos claros para o futuro, mas os demais discordam ou discordam totalmente dessa afirmação, o que se constitui natural, dada a faixa etária desses estudantes em processo de formação e desenvolvimento. Esse dado pode ser comparado com o que os professores responderam no questionário do capítulo 2, quando questionados sobre os estudantes possuírem projetos claros de futuro no âmbito pessoal e 5 opinaram que os estudantes não têm perspectivas de vida pessoal definidas e 7 opinaram que os estudantes têm perspectivas de vida pessoal pouco estruturadas. Nenhum opinou que eles possuem perspectivas bem estruturadas. Sobre as perspectivas de futuro profissional, 6 opinaram que os alunos não têm perspectivas definidas e 6 opinaram que eles têm perspectivas mais ou menos definidas. Nenhum opinou que os estudantes possuem perspectivas bem definidas. Além disso, a informação do questionário com alunos corrobora a necessidade de a escola promover a esses jovens oportunidades de reflexão sobre seus contextos, suas histórias e projetos de futuro. Isso fica mais evidente a partir da leitura do Gráfico seguinte, que trata da expectativa dos alunos sobre a colaboração da escola na construção dos projetos de futuro.

### Gráfico 18 - Expectativa dos estudantes sobre a colaboração da escola na construção de seus projetos de futuro

7. Espero que a Escola me ajude a construir projetos para a minha vida após o Ensino Médio.  
125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

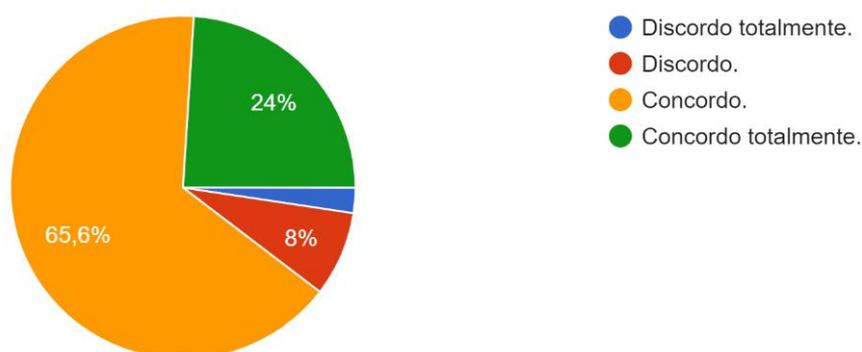
Cerca de 95% dos estudantes que participaram da pesquisa concordam com a afirmação sobre esperarem que a escola os ajude a construir o projeto para a vida após o ensino médio, dado que fundamenta a política de ensino integral, baseada na necessidade de se oportunizar aos indivíduos uma formação que compreenda suas múltiplas demandas, incluindo anseios pessoais e a preparação para a vida fora do espaço e do tempo escolar. Conforme Santos (2019), a escola, além de lugar de ensino, agrega valores próprios da formação integral do ser humano. É nesse sentido que o Projeto de Vida, como componente do currículo, assume papel estratégico de favorecer a relação do estudante com a escola e de viabilizar a construção dos projetos de futuro desses jovens que estão em fase de autoconhecimento e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Ao serem questionados sobre a atuação do PV no desenvolvimento do autoconhecimento, os alunos opinaram conforme aponta o Gráfico a seguir.

### Gráfico 19 - Opinião dos estudantes sobre o autoconhecimento desenvolvido por meio do PV

8. O Componente curricular Projeto de Vida, ofertado pela Escola, tem me ajudado no autoconhecimento.

125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se que 10% dos respondentes não concordam com a colaboração do PV para o seu autoconhecimento, o que pode indicar que há uma parte dos estudantes que não compreende ainda a ideia estruturante, podendo não haver um envolvimento com o PV de maneira mais profunda, ou, ainda, constituir-se uma crítica dos estudantes ao componente. Essa questão pode ser abordada em pesquisa futura, a fim de explorar melhor a visão dos estudantes sobre o PV. Na entrevista, o Professor A corrobora esse dado e sua fala alerta para a necessidade de se conhecer de fato o interesse dos estudantes para que se proponha a dinâmica do PV:

Nem todo assunto é do interesse do aluno, às vezes alguns assuntos não é o que eles desejavam e eles ficam dispersos, a gente tem um pouco mais de dificuldade de atrair eles, de instigar a participação deles. Por exemplo, a questão do autoconhecimento, às vezes eles não têm noção que o autoconhecimento é tão importante, e na verdade é porque ele precisa se conhecer para fazer suas escolhas e tomar suas decisões (PROFESSOR A, 2022).

Sobre o conhecimento acerca dos alunos, faz-se importante considerar que existe uma ferramenta que dispõe de informações sobre o perfil socioeconômico e outros dados, como profissões desejadas pelos estudantes de turmas atendidas pelo PPDT, é a ficha biográfica do aluno. A ficha é preenchida mediante resposta dos alunos e é utilizada para que o PDT conheça melhor cada aluno e sua turma de modo geral. Essa ficha poderia ser uma importante aliada do professor de PV para a

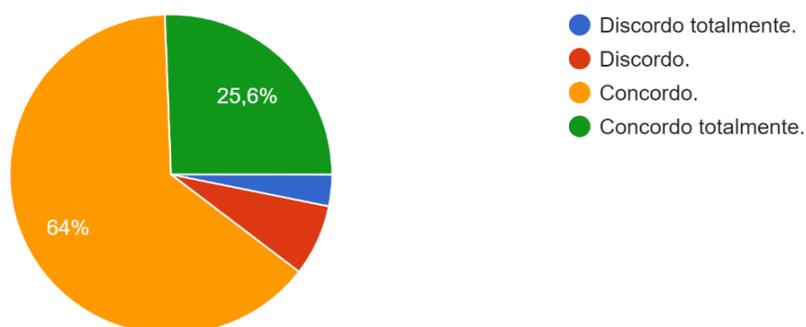
preparação das temáticas abordadas nas turmas, promovendo, assim, uma relação mais assertiva entre o que é tratado e os anseios dos estudantes.

A percepção se repete quando os estudantes são questionados sobre a contribuição do PV para a reflexão sobre projetos de futuro, conforme Gráfico a seguir.

Gráfico 20 - Opinião dos estudantes sobre a colaboração do PV para a reflexão sobre projetos de futuro

9. O Componente Projeto de Vida, ofertado pela Escola, tem me ajudado a refletir sobre meu futuro.

125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Novamente, percebe-se que a maioria concorda com a afirmativa da questão e que 10% dos respondentes não concordam com a afirmação sobre o componente favorecer a reflexão sobre futuro. Faz-se importante articular essas informações com o que os professores também apontaram sobre a atuação dos alunos na dinâmica do PV. A Professora B expõe a dificuldade de conseguir participação dos estudantes. “No momento de falar, eles não gostam tanto. Eles falam: vamos logo pra dinâmica. A questão da explicação eles não gostam tanto, mas acho que ao longo do tempo a gente vai conseguir” (PROFESSORA B, 2022).

Vê-se que os estudantes da Escola MJM atribuem a ela o papel de colaboradora na construção de seus projetos de futuro, mas ainda há uma dificuldade em relação ao envolvimento dos estudantes com a dinâmica do componente que se baseia na reflexão sobre a vida do indivíduo e na perspectiva dos projetos que ele pode criar. Essa dificuldade pode ser oriunda da falta de interesse em trabalhar os assuntos abordados pelos professores nas aulas de PV, ou pode sinalizar uma objeção a participações verbais, ou seja, os estudantes podem não se sentir à vontade para se expressarem verbalmente. Conforme Canário (2008, *apud* SALES;

VASCONCELOS 2016), a escola eficaz consegue construir sentido positivo ao trabalho que é realizado. Desse modo, é necessário que o PV faça sentido para os estudantes como faz para os professores, uma vez que, ao serem questionados, ambos demonstram acreditar no componente como mediador dessa construção de projetos de futuro:

Muito importante e válido principalmente para o futuro dos meninos, em relação a expectativa de uma profissão, de um empreendimento (PROFESSORA B, 2022).

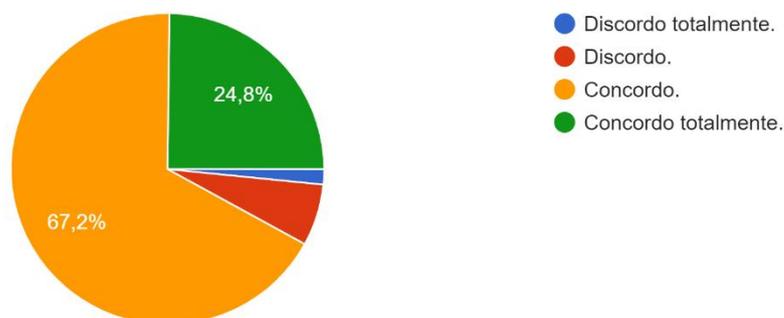
Um componente super essencial, visto que para a gente alcançar uma meta é necessário um projeto de vida (PROFESSOR A, 2022).

As falas dos professores retratam uma visão positiva sobre o componente, mas, ainda assim, limitada. O que os professores registram sobre o PV é genérico e muito próximo da impressão dos demais professores da escola, na pesquisa apresentada no capítulo 2. Isso pode sinalizar que ambos ainda possuem uma visão menos clara sobre os objetivos do PV. Essa visão mais ampla pode impactar na própria experiência dos estudantes com o componente, no modo como eles o percebem e como se aprofundam ou não em suas atividades. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018a), a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio-ambiente, práticas culturais, atuação em âmbito local e global etc. Logo, depreende-se que a amplitude das reflexões e discussões vai além de questões como profissão.

Os estudantes também responderam sobre sua expectativa em relação ao PV como propulsor da construção de projetos de futuro. No Gráfico a seguir, apresenta-se os dados obtidos.

### Gráfico 21 - Expectativa dos estudantes sobre a colaboração do PV para a construção de seus projetos de futuro

10. Acredito que o Componente Projeto de Vida me ajudará a construir um projeto para o futuro.  
125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se que 8% dos estudantes discordam sobre as expectativas em relação à colaboração do PV para a construção de projetos de futuro. Esse número é menor do que os que não percebem a reflexão sobre futuro promovida pelo componente. Desse modo, pode-se concluir que a expectativa sobre o impacto do componente para a construção de seus projetos de vida é um pouco maior do que a percepção sobre sua colaboração atual para reflexões sobre futuro. A diferença entre as questões está no tempo verbal. Em uma, eles analisam se o componente os ajuda a refletir, no presente, sobre seus futuros e, nesta última questão, são indagados se acreditam que o PV os ajudará a construir seu projeto de vida. Essa informação novamente conduz à ideia de que há uma parte de alunos, em torno de 10%, mais crítica ao PV. É possível, ainda, que uma parte dos alunos não tenha compreendido o sentido do PV – ou não faça sentido para eles – bem como não percebem na prática como a dinâmica do componente pode favorecer seu autoconhecimento e consequentemente seus projetos de futuro.

Ainda sobre o sentido atribuído à escola, Dayrell (2007) afirma que o jovem leva à escola o conjunto de experiências sociais vivenciadas, o que influencia sua experiência escolar. A partir desse dado, faz-se necessário entender se a implementação do PV como componente tem feito sentido e tem acontecido de modo a responder positivamente essas expectativas, mesmo que ainda em processo de amadurecimento. Na próxima subseção, são analisadas as respostas dos estudantes às questões sobre sua relação com a escola por meio das atividades desenvolvidas,

bem como apresentados excertos de respostas dos professores sobre a participação dos alunos nas aulas de PV.

### 3.3.2 O clima escolar como fator importante na implementação do PV

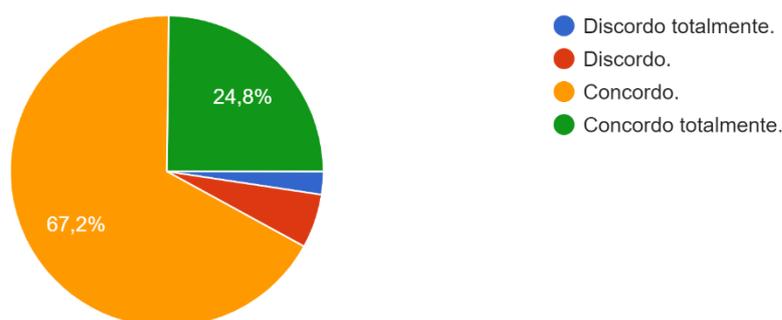
Esta subseção analisa os dados obtidos pelo questionário com alunos e pela entrevista com professores. Atentando para as respostas às questões que abordam a relação do aluno com a escola, mediada pelo PV, articulou-se as informações aos dados obtidos no questionário do capítulo 2, com o intuito de interpretá-las à luz do que se apresentou acerca de clima escolar.

Entendendo que o clima escolar é construído a partir das relações entre os atores escolares, concretizada por meio de atividades e vivências cotidianas, a partir das respostas dos alunos e professores sobre participação nas atividades, é possível compreender se há e quais são os pontos que merecem atenção nesse sentido e devem ser reorganizados durante a implementação do PV.

Gráfico 22 - Percepção dos estudantes sobre a motivação para realizar atividades escolares

3. Como estudante do Ensino Médio, sinto-me motivado a participar das atividades desenvolvidas pela Escola.

125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o Gráfico das respostas, percebe-se que 8% dos alunos não se sentem motivados a participar das atividades desenvolvidas pela escola, o que corrobora a resposta dos professores sobre o nível de engajamento dos alunos nas atividades, no questionário apresentado no capítulo 2. Dos 12 professores respondentes ao questionário que fundamenta a questão da pesquisa, apenas um

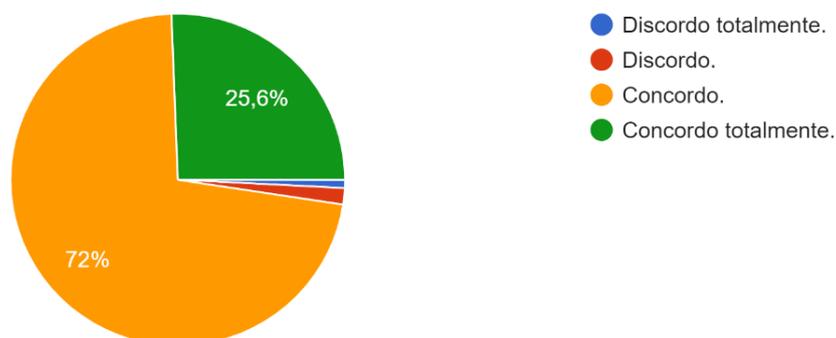
considerou o engajamento alto e 11 apontaram como engajamento mediano. Logo, entende-se que a participação dos alunos nas atividades, embora em sua maioria seja boa, é inferior ao desejado pelos professores e pode indicar uma fragilidade na relação desses alunos com a escola e dificultar sua experiência no ensino médio. Nesse sentido, convém ressaltar que a experiência do estudante com a escola perpassa pelo que se concebe como missão escolar, que, segundo Cunha e Costa (2009), consiste na existência de objetivos consolidados e incorporados às atitudes e condutas de todos os integrantes das escolas. Assim, se a conduta dos estudantes não é de engajamento em nível desejado, a missão escolar pode não estar fortalecida e, conseqüentemente, não ser conhecida por todos.

A respeito do valor atribuído às atividades escolares para a formação estudantil, os estudantes são mais otimistas, segundo o Gráfico a seguir:

Gráfico 23 - Percepção dos alunos sobre a importância das atividades escolares para sua formação estudantil

4. Consigo perceber a importância das atividades desenvolvidas pela Escola para a minha formação estudantil.

125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível analisar que há mais sentido atribuído às atividades escolares do que engajamento efetivo dos alunos nelas. Mais de 97% dos respondentes concordam com a importância das atividades para a formação estudantil. Esse dado, quando comparado ao anterior, fundamenta a necessidade de se pensar sobre planejamento e metodologias acerca do que se realiza pela escola e como essas ações são vivenciadas em sala de aula de modo a envolver os estudantes. Em relação ao planejamento das aulas, os professores opinaram que ele é feito individualmente:

Normalmente acontece em grupos, mas como a gente vivenciou foi diferente, ele aconteceu individual, mas com apoio da coordenação (PROFESSOR A, 2022)

Eu planejo só, mas no ano passado o coordenador sempre observava, dava orientações e indicações do que a gente podia fazer ou não (PROFESSORA B, 2022).

As respostas dos professores permitem compreender que, embora estivessem trabalhando o mesmo componente, não havia um tempo e espaço intencional para compartilharem informações e experiências, alinharem o trabalho em torno dos objetivos comuns. Faz-se importante considerar que os professores de PV pertencem a áreas diferentes do conhecimento – um de Ciências Humanas e a outra de Linguagens – isso implica em que ambos realizam o planejamento coletivo com os seus pares em dias diferentes, a saber: Linguagens planeja coletivamente na terça-feira e Humanas na quarta-feira. Além do planejamento coletivo, existem os horários de planejamento individual, mas para que haja uma simultaneidade nesses horários individuais dos dois professores, é necessário que a escola organize previamente, o que, de acordo com as respostas, se conclui que não ocorreu em 2021. Além disso, os professores entrevistados sinalizam a presença do coordenador no planejamento, mas não o fazem de maneira clara, de modo a se perceber as ações específicas que podem ser inferidas da expressão “apoio da coordenação”.

Conforme Cunha e Costa (2009) defendem, a escola eficaz, ou com clima escolar favorável, possui uma mobilização em torno de objetivos comuns, para além da satisfação pessoal. Esse “*ethos*” apontado pelos autores se manifesta na ação coletiva em busca de um mesmo objetivo. Os atores escolares se organizam e se comportam no sentido de alcançar o que está estabelecido e, portanto, o valor e a missão da instituição não serão construções individuais, mas coletivas, no sentido de se perceber que há um engajamento real em torno das expectativas. É possível que na Escola MJM esse “*ethos*” ainda não esteja fortalecido a ponto de haver entendimento e trabalho comuns por objetivos claros.

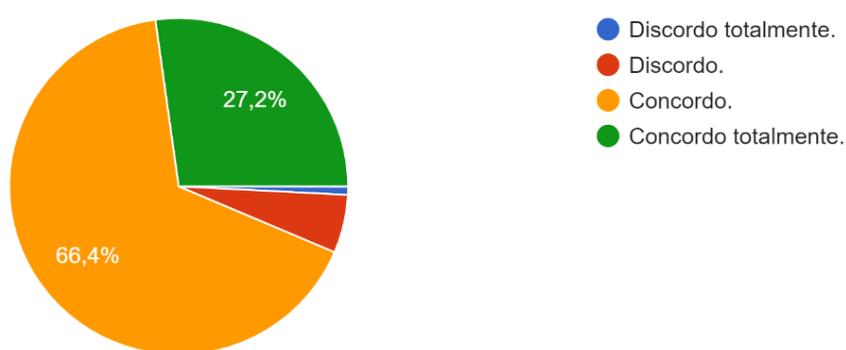
Assim, pode-se concluir que os estudantes, em sua maioria, e por viés cultural, acreditam na escola como propulsora de formação estudantil e mediadora dessa relação do indivíduo com conhecimentos que lhe serão úteis, mas o número dos que se engajam nas práticas mobilizadas pela escola (embora ainda em maioria) é menor do que o ideal, despertando para a preocupação com o que é posto em prática no cotidiano escolar.

Ao se tratar da importância das atividades escolares para a formação pessoal, o número de alunos que concordam com essa percepção cai, segundo o Gráfico demonstra:

Gráfico 24 - Percepção dos estudantes sobre a importância das atividades escolares para a sua formação pessoal

5. Consigo perceber a importância das atividades desenvolvidas pela Escola para a minha formação pessoal.

125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico aponta que, em comparação com a formação estudantil, sobe de 2% para cerca de 6% a porcentagem de alunos que não concorda que as atividades são importantes para a formação pessoal. Mais uma vez faz-se necessário refletir sobre o sentido atribuído à escola e como o aluno compreende a relação entre escola e sua formação pessoal, como ele analisa o currículo que a escola propõe a partir dos anseios que revela. Essa reflexão deve favorecer o aperfeiçoamento da implementação do PV. Se atentarmos para o caráter de oposição entre formação pessoal e a formação estudantil proposta pelas questões, veremos que há maior percepção dos estudantes sobre a relação das atividades com o cotidiano estudantil do que com as situações da vida do aluno.

Logo, conclui-se que os jovens veem que as atividades desenvolvidas pela escola estão preparando mais para a carreira estudantil e menos para a vida social, o que corrobora a interpretação já proposta na subseção anterior e que incide na contramão do que Viegas (2018) e os documentos dirigentes do ensino socioemocional no Estado do Ceará, produzidos pelo IAS reforçam: o ensino socioemocional não pode aparecer de maneira isolada ou subentendida no currículo.

É necessário que o aluno perceba a formação integral dentro do cotidiano escolar e essa formação deve colaborar, inclusive, para a construção do clima escolar favorável.

É o entendimento de que é preciso construir objetivos claros e comuns aos atores escolares que fortalecerá a relação e o clima, favorecendo, inclusive, o aprendizado e a satisfação dos estudantes. Esse entendimento também pode facilitar o engajamento dos alunos nas atividades propostas. Sobre a participação dos alunos nas aulas de PV, o Professor A revelou que não atingiu as expectativas:

Eles gostam mais de participação oral. A participação escrita ficou a desejar, como o diário de bordo. Muitos não faziam as anotações que a gente pedia. Às vezes, me sinto frustrado por não conseguir a participação que queria, mas por outro lado, feliz por alguns alunos que a gente conseguiu alcançar (PROFESSOR A, 2022).

A resposta do professor apresenta insatisfação e possibilita compreender que um objetivo importante não foi alcançado: a construção do diário de bordo, que é uma das dinâmicas do PV. Esse diário é a construção das reflexões e projetos que o aluno vai tecendo ao longo do ano ou do ensino médio, durante as aulas de PV. Se o aluno não construiu significa que ele não compreendeu o valor dessa produção, o que torna mais difícil para o professor perceber se o aluno está compreendendo o PV e se seu projeto está, de fato, em construção. Desse modo, a própria avaliação do professor acerca do aluno fica comprometida. Sobre como é feita a avaliação do aluno no PV, os professores responderam:

Pela participação do aluno em si. Já que a construção do diário de bordo não foi uma prática tão eficaz, a gente não teve tanta devolutiva na parte escrita, então ele é mais avaliado pela participação nas aulas (PROFESSOR A, 2022).

A questão do avaliar no PV é complicada também, porque às vezes o menino está bem e às vezes ele não está bem socialmente. Com relação a isso a gente precisa entender a situação familiar, a convivência na sociedade. É complexo de avaliar (PROFESSORA B, 2022).

As respostas dos professores permitem compreender que as estratégias avaliativas variam e não estão alinhadas entre eles. A resposta do Professor A indica que houve mudança de critérios avaliativos ao longo do trabalho e a resposta da Professora B, definindo avaliar em PV como “complicado” sugere a necessidade dos professores de entender e estudar melhor a avaliação no componente.

Acerca de como se dá a avaliação dos estudantes em PV, a Professora B respondeu: “É menção. Dentro das competências socioemocionais” (PROFESSORA B, 2022).

Quando a professora fala de menção, ela se refere a conceitos que são atribuídos aos alunos a partir da percepção que o professor tem sobre o estudante em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais, dinâmica já utilizada pelo PPDT. As menções são: não satisfaz; satisfaz; satisfaz bastante; excelente. As competências socioemocionais avaliadas estão organizadas no Quadro abaixo e para cada uma delas há habilidades correspondentes.

Quadro 7 - Competências socioemocionais e habilidades correspondentes

Autogestão	Engajamento com os outros	Amabilidade	Resiliência emocional	Abertura ao novo
Determinação; Organização; Foco; Persistência; Responsabilidade.	Iniciativa social; Assertividade; Entusiasmo.	Empatia; Respeito; Confiança.	Tolerância ao estresse; Autoconfiança; Tolerância à frustração.	Curiosidade para aprender; Imaginação criativa; Interesse artístico.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Fica claro que os professores apresentam visões diferentes sobre a avaliação dos alunos em PV, em que um aborda a participação e a outra cita a menção de acordo com as competências socioemocionais. Essa situação reforça que há fragilidade de objetivos claros e comuns que incidem sobre o clima escolar, afetando a relação entre aluno e escola, bem como entre professor e aluno.

Já a Professora B, quando questionada sobre a participação dos alunos nas aulas de PV, expôs que “Eles falam. No início eles ficavam muito acanhados, não queriam falar sobre os sonhos, as expectativas, mas agora eles fazem questão. Eu percebo que agora eles querem dar opinião, debater. Eles já têm um posicionamento” (PROFESSORA B, 2022).

Essa resposta possibilita compreender que há dificuldade de se obter engajamento dos estudantes nas atividades que para eles são menos prazerosas, mas já há um caminho trilhado nesse sentido. Isso reforça a necessidade de se construir um “*ethos*” para além da satisfação pessoal e fortalecer o clima escolar a partir da compreensão de valores e metas comuns. Ainda sobre metas comuns, os professores foram questionados acerca dos resultados esperados com a adesão ao PV. A essa pergunta o Professor A respondeu:

os resultados que a gente espera é que a gente colha os frutos, a gente veja os alunos adentrando nos cursos superiores, se tornando empreendedores e a gente vai tentar avaliar dessa forma percebendo quais alunos que estão fazendo faculdade, quais estão em algum empreendimento (PROFESSORA A, 2022).

A partir dessa resposta, o professor foi questionado se seria possível medir os resultados citados por ele. A isso ele respondeu: “Medir não dá, mas dá pra tomar uma base para os anos posteriores” (PROFESSOR A, 2022). A resposta do Professor A indica fragilidade na concepção de objetivos e da avaliação do componente.

Sobre essa questão dos resultados esperados com o PV, a Professora B respondeu: “Eu vou ficar muito feliz quando eu ver todo mundo na faculdade ou com algum empreendimento” (PROFESSORA B, 2022). A verificação desses resultados indicados por ela pode se constituir inexecuível, se for considerado o tempo em que esses feitos podem se dar, bem como pelo fato de que nem todos os estudantes trilharão um caminho direcionado à universidade ou a concretização de um empreendimento. Os projetos de vida podem ser diversos e dependem das experiências, habilidades e interesses individuais.

Percebe-se que os professores de PV não visualizam resultados que sejam passíveis de verificação. Essa fragilidade em avaliar os próprios resultados do componente impacta na sua implementação e podem dificultar o trabalho e o alcance de objetivos, uma vez que eles não estão claros.

A seguir serão analisadas as respostas dos estudantes e dos professores em relação à implementação do PV na Escola MJM.

### **3.3.3 A implementação do PV na Escola MJM**

Nesta subseção são analisadas as respostas de alunos e professores sobre questões relacionadas diretamente à implementação do PV na escola pesquisada, com vistas a perceber possíveis desafios e/ou problemas que possam ser refletidos na construção do PAE.

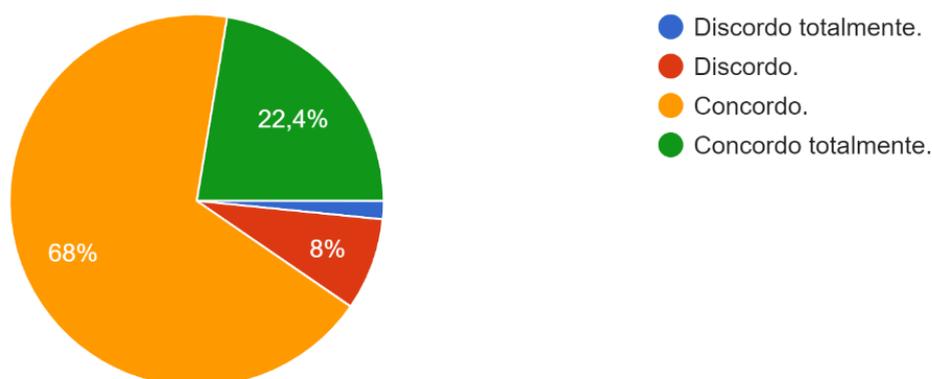
É importante compreender como os alunos da MJM percebem esse componente e como essa implementação vem acontecendo sob a perspectiva deles e também dos professores que trabalharam com o componente no último ano. Para isso, a pesquisa com os alunos abordou algumas questões sobre o PV, na intenção

de perceber a relação dos alunos com o componente. O Gráfico seguinte registra a opinião dos estudantes sobre as metodologias empregadas nas aulas de PV.

Gráfico 25 - Opinião dos estudantes sobre as metodologias utilizadas nas aulas de PV

#### 11. Gosto das metodologias usadas nas aulas de Projeto de Vida.

125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se que 90% dos estudantes concordam com a afirmação de que gostam das metodologias, ainda que se perceba a variação entre os que concordam, já que desses 90% apenas 22,4% concordam totalmente.

Nesse sentido, os professores, quando perguntados sobre quais materiais pedagógicos utilizam, responderam:

Eu gosto de usar projetor, slides, essas coisas porque eu creio que utilizar tecnologias fica um pouco mais fácil a compreensão e fica uma aula um pouco mais dinâmica. Também uso plataformas online pra dinamizar algumas aulas, gameficar, pra ficar um pouco mais fácil. E não ficar uma coisa muito monótona (PROFESSOR A, 2022).

Utilizo muito questão de folha digitalizada que vai com atividades lúdicas, questão de cartolina, canetinhas, a quadra mesmo que a gente vai para um espaço mais amplo para realizar e outros materiais, são vários, diversos. Quando a gente passa atividade dinâmica os meninos gostam (PROFESSORA B, 2022).

Percebe-se nas respostas dos professores a preocupação com o ritmo da aula, quando utilizam palavras como monótona e dinâmica para expressar o contraste entre as características negativa e positiva, respectivamente, que buscam evitar ou alcançar em suas aulas, sob o ponto de vista deles do que seja mais interessante. É possível

perceber que o Professor A cita mais recursos audiovisuais enquanto a Professora B cita mais materiais concretos, isso aponta para fontes diferentes de materiais, o que pode sugerir estratégias diferentes e ausência de planejamento coletivo. Sobre essas fontes e sobre como os alunos respondem ao material utilizado, eles respondem:

As fontes que utilizo são livros e internet. Eu gosto de usar mais uma aula oral, não aquela escrita, geralmente eles não colocavam tanta dificuldade, não se opunham à forma como se lecionava porque utilizava-se muito slides, vídeos, músicas, algo assim um pouco mais dinamizado para que não ficasse aquela aula muito monótona, só com leitura (PROFESSOR A, 2022).

Eu sigo no Instagram uma professora que traz materiais assim riquíssimos e eu abraço porque o que é legal a gente deve sim copiar e trazer [...] No início, no primeiro ano quando iniciei, os meninos achavam uma besteira. Falar da minha vida? Pra quê? Mas agora eles já veem de uma outra forma. É tanto que até na sala de aula eu percebi essa evolução dos meninos (PROFESSORA B, 2022).

As fontes citadas são diferentes, embora haja referência a elementos e conteúdos disponíveis na internet, o que aponta para uma busca por outras atividades e outros repertórios, que não necessariamente os do livro didático ou de algum material estruturado pela escola. É importante considerar que essas buscas por fontes e a abertura a diversas possibilidades pedagógicas relacionam-se ao que Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) apresentam sobre a reinvenção das práticas educativas a partir da percepção de um indivíduo que constrói sua inteligência, sua identidade, seus projetos de vida e produz conhecimento por meio do diálogo estabelecido com seus pares. Dessa maneira, o professor é desafiado a repensar práticas a partir da complexidade do indivíduo em formação. O valor do diálogo, do ato de compartilhar experiências é reforçado por Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) e na resposta da Professora B, a fragilidade desse diálogo entre alunos pode comprometer o desenvolvimento do componente e da avaliação que se faz da construção do projeto de vida do aluno.

Sobre o PNLD, quando questionados se esse recurso dará conta do suporte ao PV, os entrevistados afirmaram:

Eu acredito que não é suficiente. O professor tem que buscar novas fontes porque é muito limitado e é muito resumido também. Buscar algo a mais para aprofundar o assunto, buscar situações práticas da sociedade são super importantes para que o aluno realmente se

desenvolva e crie de fato o seu projeto de vida dentro das possibilidades locais (PROFESSOR A, 2022).

Acredito que não. Vai além. A gente precisa muito, porque, assim, cada um tem uma realidade diferente e se a gente seguir apenas o PNLD não vai abraçar toda a turma, então a gente precisa trazer realidades e realidades para poder abraçar (PROFESSORA B, 2022).

Fica claro que os professores não utilizam apenas o PNLD como fonte e que creem que o recurso pode ser aperfeiçoado, já que sugerem algumas melhorias ao material:

Aprofundar um pouco mais alguns assuntos porque geralmente são textos simples, às vezes são muito limitados, apenas colocam uma história ou um poema com relação a determinado assunto e o professor tem que de fato se virar com outras fontes para aprofundar o assunto[...] E de acordo com a série que é abordada ser direcionado, por exemplo, o que for abordado no primeiro ano ter um direcionamento x, o que for abordado no terceiro ano outro direcionamento mais voltado para a profissão pra realmente uma decisão do que ele quer, que curso ele vai escolher, a profissão desejada, enfim (PROFESSOR A, 2022).

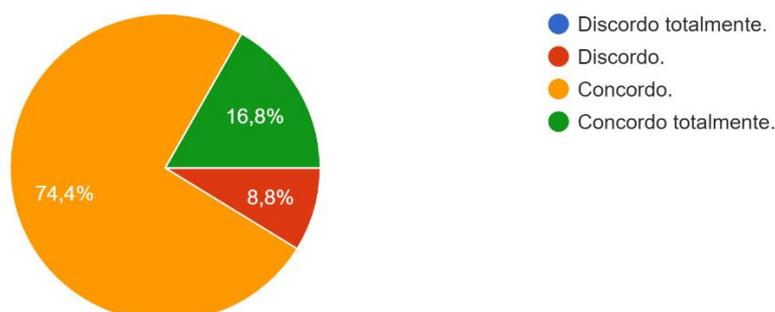
Uma coisa que sinto falta é a questão da profissão. No livro não apresenta tanto. Vai falar da questão socioemocional que é bom também, mas eu acredito que precisaria essa didática do empreendedorismo que não aparece em muitos casos, a questão profissional, universidades (PROFESSORA B, 2022).

Em relação à atuação dos demais professores na abordagem sobre projetos de futuro, os estudantes, em sua maioria, opinaram positivamente.

#### Gráfico 26 - A opinião dos estudantes sobre a abordagem de projetos de futuro por outros professores

14. Além do Professor de Projeto de Vida, outros professores abordam as questões referentes à construção de projeto de futuro.

125 respostas



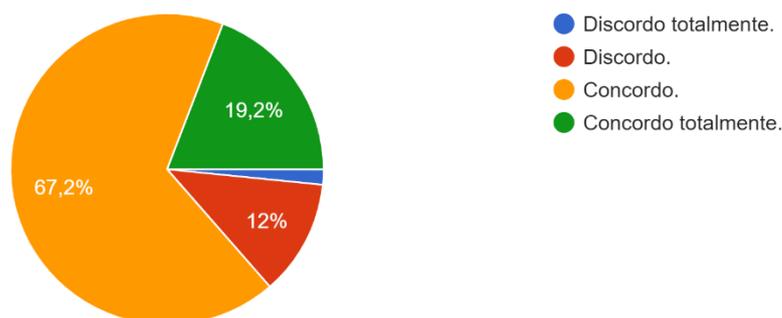
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Vê-se que não só o professor de PV, mas outros membros do grupo docente também possibilitam aos estudantes diálogos sobre o futuro. Esse dado é importante, pois permite compreender que há uma preocupação em se abordar projetos de futuro já incorporados ao grupo, o que poderá facilitar o desenvolvimento do trabalho e alcance dos objetivos. Por outro lado, quando questionados sobre a relação das aulas de PV com as de outros componentes, os estudantes já demonstram que percebem menos, conforme Gráfico a seguir:

Gráfico 27 - Opinião dos estudantes sobre a relação das aulas de PV com aulas de outros componentes

13. Consigo perceber a relação entre as aulas de Projeto de Vida e as aulas de outros componentes curriculares.

125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se que 13% dos estudantes não percebem relação das aulas do componente PV com os demais componentes, o que evidencia que a interdisciplinaridade não está clara para uma parte dos alunos e também provavelmente não está clara para uma parte dos professores. Sobre isso, os professores também foram questionados se há interdisciplinaridade do PV com os demais componentes:

Difícilmente há diálogo com outras disciplinas. É difícil sentar com outros professores no planejamento para dialogar e pegar o apoio de outros professores para estarem questionando e falando de um determinado assunto (PROFESSOR A, 2022).

Difícilmente. A gente vai trabalhar mais a orientação para os meninos. Alguns professores ajudam sim, falam sobre profissões, mas não é algo intencional. É o professor de PV e pronto (PROFESSORA B, 2022).

Assim, conclui-se que a interdisciplinaridade, necessária para a formação integral, não é percebida pelos professores e por uma parte dos alunos. Essa realidade se contrapõe ao que defendem Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), quando afirma que as novas arquiteturas pedagógicas pressupõem transformar os conteúdos educativos, o que implica trazer diferentes dimensões sociais para os currículos, complementando e enriquecendo as concepções multi, inter e transdisciplinares de conhecimento.

Os professores foram questionados se as expectativas em relação ao PV se confirmaram:

Nem todas porque não tivemos adesão em massa, não tivemos o envolvimento que a gente esperava. A expectativa é que tivessem mais participações, que os alunos interagissem, que os alunos ficassem um pouco mais curiosos (PROFESSOR A, 2022).  
No início eu achava que ia ser mais difícil, que eu não ia dar conta, mas eu fui percebendo, eu tive que ler muito (PROFESSORA B, 2022).

Os professores demonstram opiniões diferentes. Enquanto o Professor A apresenta mais dificuldades em relação ao PV, a Professora B aparenta mais otimismo. É possível perceber que, para o Professor A, a experiência com o PV está diretamente relacionada a baixa participação e envolvimento dos estudantes. Esse fator aponta para a fragilidade da implementação do PV, pelo menos, em algumas turmas. Eles também foram questionados se se sentem satisfeitos lecionando PV:

É um componente interessante. Em partes sim porque é um componente realmente muito importante e, em partes, eu acredito que seja uma disciplina difícil de ser abordada, não é algo tão simples, mas de certa forma, sim, é satisfatório (PROFESSOR A, 2022).

Sim, porque eu acredito que tenho jeito, tenho forma de falar com os alunos (PROFESSORA B, 2022).

As respostas dos professores em relação à satisfação no trabalho com o componente são vagas. Enquanto a Professora B associa a satisfação no componente com seu perfil pessoal, o Professor A apenas confirma uma satisfação parcial, relacionada ao valor que ele atribui ao componente e não a sua experiência com o ele, o que aponta para uma possível frustração e para expectativas não confirmadas em relação ao PV.

Ainda sobre a relação dos professores com o componente, questionou-se se eles já haviam pensado em desistir e se pretendiam continuar lecionando PV:

Já pensei em desistir por não ter a devolutiva ideal, o aluno não dar valor, você não ter a expectativa correspondida. Não pretendo continuar porque achei um componente difícil de trabalhar (PROFESSOR A, 2022).

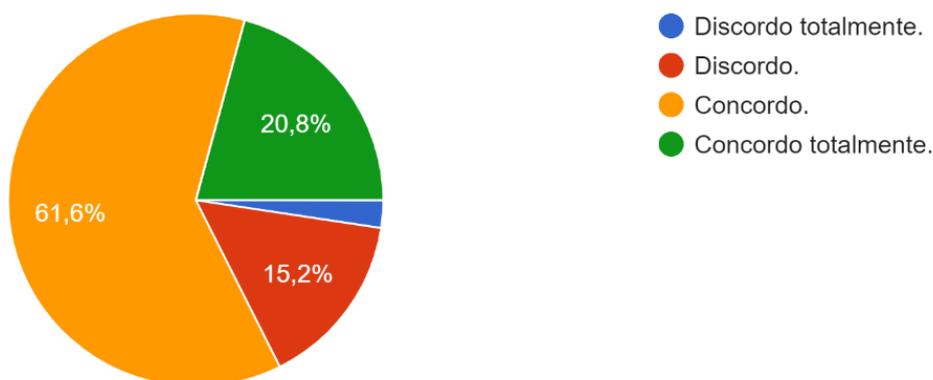
A única vez que pensei em desistir foi quando recebi uma foto de uma aluna com uma automutilação. Pretendo porque já me encontrei como professora de PV (PROFESSORA B, 2022).

A resposta do Professor A confirma que há problemas enfrentados na implementação e que é necessário entender se o componente é difícil pelo que exige do professor ou pela fragilidade do envolvimento dos alunos relatada por ele, ou, ainda, pela união dessas situações. A resposta do Professor A sobre devolutivas dos alunos é corroborada pelas respostas de uma parte dos alunos sobre sua participação nas discussões e atividades nas aulas de PV, conforme gráfico:

Gráfico 28 - Opinião dos estudantes sobre sua participação nas discussões e atividades de PV

15. Participo das discussões e atividades desenvolvidas nas aulas de PV.

125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Cerca de 18% dos estudantes não concordam que participam das atividades e discussões realizadas pelo PV, o que reforça a insatisfação manifesta pelo Professor. As respostas dos professores apontam, ainda, para a necessidade de se pensar sobre a formação socioemocional não só dos alunos, mas também dos profissionais que precisam trabalhar com os alunos essas competências. Por falarem sobre futuro e expectativas, é natural que os alunos compartilhem com os professores de PV

experiências complexas, como a relatada pela Professora B, o que precisa de muita atenção da Rede e suporte específico para os profissionais. É necessário que os professores também recebam formação específica para o trabalho que desenvolvem. Sobre a participação em capacitações específicas para o PV, os professores responderam “Nenhuma capacitação específica, infelizmente” (PROFESSOR A, 2022). “Sim, já participei de uma formação, na Regional e fui com o Coordenador, em 2020” (PROFESSORA B, 2022).

Essa capacitação esporádica e/ou até inexistente durante todo um ano letivo é um fator que pode explicar conceitos e metodologias destoantes nas práticas dos professores de um mesmo componente. A ausência de orientação possibilita múltiplas interpretações e pode fragilizar o “*ethos*” tão importante na construção da missão escolar. Em relação à existência de desafios enfrentados na implementação do PV e se há grandes desafios, os professores responderam:

Não tínhamos material pedagógico, mas a Coordenação proporcionou material pra gente trabalhar, então melhorou. Acredito que obstáculo grande acredito que não. O maior obstáculo foi a participação nas aulas remotas (PROFESSOR A, 2022).

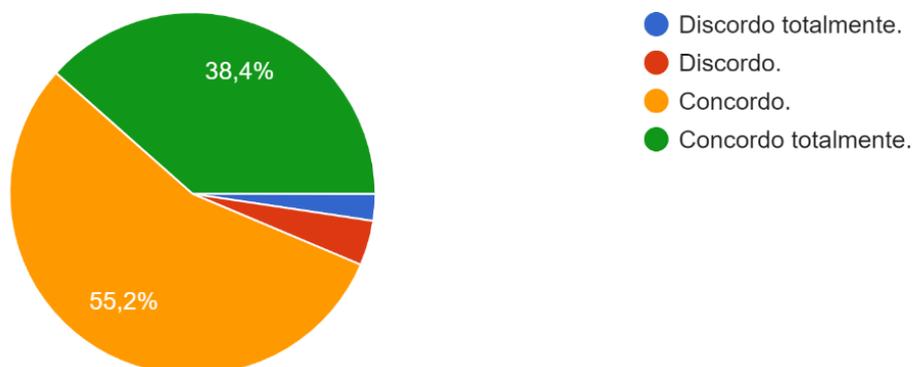
Agora PV está junto com Formação Cidadã. Eu acho que uma aula não é suficiente. Esse novo formato não sei como vai ficar. Obstáculo é o professor se sentir apto a estar à frente da disciplina. Não vejo grandes obstáculos (PROFESSORA B, 2022).

Os professores não reconhecem grandes desafios, mas a Professora B revela preocupação com o novo formato de PV, em 2022, para as turmas que possuem um Professor Diretor de Turma, uma vez que nessas turmas, o próprio PDT reservará uma aula para a formação cidadã, que aborda o desenvolvimento socioemocional e uma aula para PV. Desse modo, o número de professores com a atribuição de trabalhar PV aumentou, logo a necessidade de se perceber as fragilidades e tentar corrigi-las é ainda mais urgente. Os estudantes foram questionados, ainda, sobre a permanência do PV. Para os alunos, o PV deve permanecer na escola, conforme Gráfico a seguir:

## Gráfico 29 - Opinião dos estudantes sobre a permanência do PV na escola

12. O Componente Projeto de Vida deve ser mantido na Escola.

125 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando que o PV é uma ferramenta e premissa já prevista nos documentos oficiais que orientam a educação nacional e, ainda, que a escola decidiu implementá-lo antes de sua obrigatoriedade atual, além de perceber a posição otimista dos alunos, em que 94% opina que ele deve ser mantido na escola, urge planejar ações que deem conta de ajustar essa implementação para que aconteça de maneira a alcançar ainda mais plenamente os objetivos esperados. No próximo capítulo, será apresentado um Plano de Ação Educacional, PAE, com a finalidade de sugerir os ajustes necessários à implementação do PV.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PV

Esta pesquisa se desenvolveu a partir da necessidade de compreender a opção pelo Componente PV na Escola MJM e como se dá a sua implementação. O objetivo da pesquisa foi analisar a implementação do PV na escola e, a partir desta análise, propor um Plano de Ação Educacional com foco na melhoria do processo de implementação, visando ao alcance dos objetivos que a escola tem com esse componente.

Após a pesquisa de campo realizada por meio de questionário *online* com os estudantes e de entrevista com os professores de PV, pôde-se concluir que existem alguns pontos críticos na implementação do componente na escola pesquisada e esses achados embasam o Plano de Ação Educacional proposto.

O presente capítulo se propõe a apresentar estratégias para colaborar com a implementação do PV na escola pesquisada, uma vez que se percebeu que gestão, professores e alunos acreditam na validade do componente, mas que, apesar disso, existem desafios a serem enfrentados. Esses desafios foram identificados por meio da pesquisa realizada no capítulo anterior e estão diretamente relacionados aos eixos teóricos estudados. O capítulo tem caráter propositivo, elaborado em forma de Plano de Ação Educacional e as ações contidas nele estão organizadas no quadro a seguir, que se divide em colunas que articulam os eixos explorados na pesquisa, os achados da pesquisa, ou seja, desafios da implementação, e as ações propostas.

Quadro 8 - Desafios na implementação do PV e estratégias para superá-los

Eixo	Desafios	Ação proposta
Função Social da Escola	Dificuldade de trabalhar o autoconhecimento dos estudantes.	Circuito PV: implementação de oficinas bimestrais.
Clima Escolar	Necessidade de conhecer os campos de interesse dos estudantes.	
	Baixo engajamento dos estudantes nas aulas de PV.	Ferramenta interativa em PV: mural virtual do estudante.
	Fragilidade na concepção e nos objetivos do PV.	
	2. Planejamento das aulas de PV feito de maneira individualizada.	

Eixo	Desafios	Ação proposta
Desenvolvimento de projetos de vida.	3. Fragilidade na interdisciplinaridade do PV com outros componentes.	Formação continuada em PV: - âmbito regional - âmbito escolar.
	Necessidade de capacitação específica para professores de PV com suporte socioemocional.	Escuta ativa e qualificada de professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As ações propostas no Quadro 8 e estruturantes do PAE serão descritas no decorrer deste capítulo. O PAE será apresentado no formato utilizado pela ferramenta 5W2H. Segundo Alves (2021), O 5W2H é uma ferramenta de gestão que foi desenvolvida para sanar problemas que ocorrem nos processos metodológicos. Lucinda (2016 *apud* ALVES, 2021, p. 17) “esclarece que o 5W2H são as iniciais de sete perguntas a serem respondidas, a fim de que sejam descortinadas quaisquer dúvidas acerca do que deve ser feito. 5W e 2H são iniciais de perguntas em inglês”. Desse modo, o planejamento compreende as respostas as seguintes questões: *what* (o quê?), *why* (por quê?), *who* (quem?), *where* (onde?), *when* (quando?), *how* (como?) e *how much* (quanto custará?).

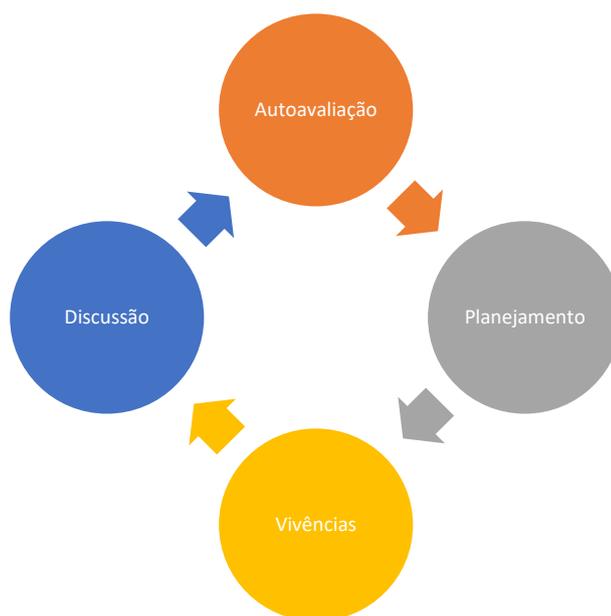
O capítulo 4 é dividido em duas seções que apresentam as ações propostas de acordo com os desafios identificados na implementação do PV e relacionados aos eixos teóricos já discutidos no capítulo 3. Na subseção 4.1, será descrita a ação que compreende estratégias para superar os desafios identificados com a pesquisa e ligados aos eixos função social da escola e clima escolar. A subseção 4.2 apresentará a ação proposta para superar os desafios relacionados diretamente ao eixo desenvolvimento de projetos de vida.

#### 4.1 AÇÃO 1: CIRCUITO DO PV: OFICINAS BIMESTRAIS.

Os achados desta pesquisa, analisados à luz dos eixos teóricos função social da escola e clima escolar, permitem compreender que existem problemas na relação entre professores e alunos no processo de implementação de PV. A insatisfação dos professores com devolutivas dos alunos nas atividades e a resistência dos estudantes em participar de atividades que envolvem o autoconhecimento indicam que é necessário fortalecer o entendimento acerca do componente e favorecer o “*ethos*”, que envolve o estabelecimento e alcance de objetivos comuns.

Nesse sentido, além da sistemática das aulas que já ocorrem no decorrer do ano, é preciso pensar estratégias que deem conta de possibilitar ao estudante a compreensão dos objetivos do PV, a reflexão e autoavaliação ao longo do processo, além de oportunidade de colaborar com a proposta do componente, uma vez que, como aponta Araújo (2020, p. 48), “a construção do conhecimento pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva dos processos educativos”. Logo, é importante pensar o PV como um percurso a ser trilhado durante o ensino médio, que não se constitua apenas de uma sequência de aulas, que vão se sucedendo e que ao fim de cada ano podem não ter um sentido de continuidade e construção, mas que se constitua um circuito em que haverá momentos de autoavaliação, planejamento, vivências, discussão, autoavaliação, de modo cíclico. Essa organização do circuito está representada abaixo, na Figura 3.

Figura 3 - Representação da proposta do Circuito do PV



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para que aconteça de maneira efetiva, é necessário que o PV seja compreendido pelos estudantes e que estes se sintam envolvidos no processo. Nessa perspectiva, o circuito PV vai contemplar a preparação do professor para o trabalho no decorrer do ano a partir dos interesses, anseios e perfis dos alunos. Abaixo, apresenta-se, no Quadro 9, a ação proposta.

Quadro 9 - Quadro síntese da proposta de ação 1

Eixos	Função social da escola; clima escolar.
<i>What?</i> (O quê?)	Circuito PV: Oficinas bimestrais de PV.
<i>Why?</i> (porquê?)	Favorecer a relação entre professor e alunos na construção e alcance de objetivos do PV, incluindo o desenvolvimento do autoconhecimento.
<i>Where?</i> (onde?)	Na escola.
<i>When?</i> (quando?)	2023.
<i>Who?</i> (quem?)	Professores de PV.
<i>How?</i> (como?)	Realização de 4 oficinas ao longo do ano com foco no fortalecimento da relação dos professores e alunos, bem como dos estudantes com o PV.
<i>How Much?</i> (quanto?)	Não haverá custos extras além da carga horária de trabalho dos professores

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Seguindo essa metodologia, além das aulas semanais, uma vez no bimestre, durante duas aulas de PV, ocorrerá a oficina, e em cada um desses bimestres, o circuito priorizará um eixo, conforme apresentado na Figura 3: autoavaliação; planejamento; vivências; discussão. Desse modo, cada oficina bimestral será uma oportunidade de reflexão sobre a prática para o professor e para o próprio estudante. Para que o trabalho seja bem organizado, é necessário definir as temáticas e práticas a serem contempladas em cada eixo do circuito.

Os professores de PV serão os responsáveis pelo planejamento da oficina bimestral com foco em possibilitar reflexões e autoavaliação que norteiem o trabalho com o PV ao longo do bimestre. Eles definirão quais atividades irão priorizar durante a oficina, a partir da temática previamente definida e do eixo a ser trabalhado. Para realizar tal ação, deverão contar com o apoio da coordenação pedagógica na orientação e, também, na cessão de material pedagógico, como folhas de diversos tipos, pinceis, impressões de textos a serem utilizados e equipamentos de mídia dos quais a escola dispõe.

Os alunos serão o foco da oficina, de modo que eles se percebam como protagonistas do processo e se sintam à vontade para expor suas opiniões e suas percepções sobre o processo do PV. As oficinas devem ser realizadas em ambientes diversos ao longo do ano, como quadra poliesportiva, pátio, sala de vídeo, de modo que se privilegie a sensação de novidade para os estudantes e para que eles sintam que não é só mais uma aula, mas um evento importante do ciclo do trabalho com o PV. Após cada oficina, é necessário que os professores e a coordenação se reúnam para refletir sobre a prática, avaliar se os objetivos estão sendo alcançados e fazer

alterações, se necessárias. Durante o bimestre, as reflexões sobre a temática e atividades da oficina serão ampliadas nas aulas de PV.

Seguindo essa proposição, haverá um eixo e uma temática que nortearão o trabalho do bimestre, iniciando com o planejamento da oficina. Em seguida, virão outros momentos, como a vivência da oficina, o estudo do que se coletou/ouviu na oficina e o desenvolvimento das aulas de cada semana, explorando a temática e vivências na rotina da sala de aula. Assim, espera-se obter mais participação dos estudantes, bem como favorecer mecanismos de avaliação da construção desse projeto de vida, durante o processo, por meio das oficinas, como eventos estratégicos.

No Quadro a seguir apresenta-se uma síntese do que foi descrito textualmente acima, contendo a proposta dos temas e ações a serem efetivados pelo professor e alunos em cada bimestre.

Quadro 10 - Temáticas e ações para cada bimestre do circuito PV.

Bimestre	Eixo	Temática	Professor	Estudante
1º	Autoavaliação	Autoconhecimento	Apresentação do componente aos alunos; Estudo dos dados/perfis da turma.	Preenchimento da ficha biográfica e da avaliação socioemocional (instrumentos do PPDT).
2º	Planejamento	Emoções e relacionamentos.	Realização de oficina sobre as competências socioemocionais mais e menos desenvolvidas pela turma, conforme análise das autoavaliações.	Estudo das competências socioemocionais e sua relação com os diversos aspectos da vida.
3º	Vivências	Protagonismo juvenil.	Orientação e suporte à pesquisa sobre áreas de interesse dos estudantes.	pesquisa e compartilhamento de ideias e informações sobre as suas áreas de interesse artístico/profissional /social.
4º	Discussão	Escolhas pessoais e profissionais.	Realização da organização de oficina sobre ingresso no mercado de trabalho, ingresso na universidade e atuação cidadã.	Socialização dos saberes desenvolvidos acerca da escolha profissional e atuação social.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É importante salientar que o Quadro acima sintetiza as temáticas e o papel do professor e dos estudantes para cada oficina bimestral. Porém, o trabalho do PV se estende por todo o ano e por todo o ensino médio. Dessa maneira, cada temática de oficina bimestral pode ser o elemento norteador das aulas daquele bimestre, de maneira que a oficina seja um ponto de partida para o aprofundamento dos assuntos em sala de aula. Como oficina, esse evento bimestral terá caráter lúdico, podendo envolver gincanas, rodas de conversa, seminários, debates e outras metodologias que possibilitem o diálogo. Ao fim do ano, a ação será avaliada por alunos e professores, de modo a se observar o que pode ser aprimorado e quais outros elementos podem ser incorporados à dinâmica para o ano seguinte.

Para a execução dessa prática, bem como para o fortalecimento da implementação do PV, com foco na capacitação dos professores de PV, pensou-se, também, em uma ação que dê conta de garantir a formação continuada para professores de PV, o que deverá ser realizado em regime de colaboração Seduc/Crede/escola. Na próxima subseção, será apresentada e discriminada a proposta de Ação 02.

#### 4.2 AÇÃO 2: FERRAMENTA INTERATIVA EM PV: MURAL VIRTUAL DO ESTUDANTE

A análise dos dados do questionário com alunos e da entrevista com professores de PV permitiu perceber que a interação dos estudantes durante as aulas ainda não é satisfatória e que os professores sentem que muitos alunos se mantêm alheios às discussões e atividades realizadas no componente, circunstâncias que comprometem a avaliação do estudante em PV e a própria dinâmica de desenvolvimento do componente.

Santos (2019) defende que a escola assume uma nova função, que inclui a formação integral da pessoa humana, devendo, portanto, “considerar nossa multilateralidade de demandas formativas, desejos, valores éticos, estéticos, morais, culturais e todos os demais saberes que constituem nossa condição humana” (SANTOS, 2019, p. 10). Desse modo, é imprescindível que o indivíduo em formação seja ouvido, conhecido e valorizado, de modo a construir seu percurso formativo crítica e conscientemente. Para tanto, faz-se necessário pensar estratégias que favoreçam

a participação e o protagonismo do estudante nas aulas de PV. É necessário pensar mecanismos que ampliem as possibilidades de interação e deem condições de o estudante se expressar sobre seus campos de interesse, suas perspectivas de futuro, sua autoavaliação e avaliação do próprio componente.

Em virtude do amplo uso de ferramentas virtuais para uso pedagógico, principalmente com o período de estudos remotos, motivado pelo distanciamento social decorrente da Pandemia do Novo Coronavírus, as metodologias abarcaram novas possibilidades. Assim, a comunicação e participação dos estudantes passaram a ser mediadas por aplicativos e *sites* que, incorporados à dinâmica dos componentes, podem favorecer a relação aluno e conhecimento, orientada pelo professor. Uma das ferramentas *online* utilizadas pela escola no período remoto foi o *Padlet*. Segundo Doms (2020, recurso *online*),

o Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.

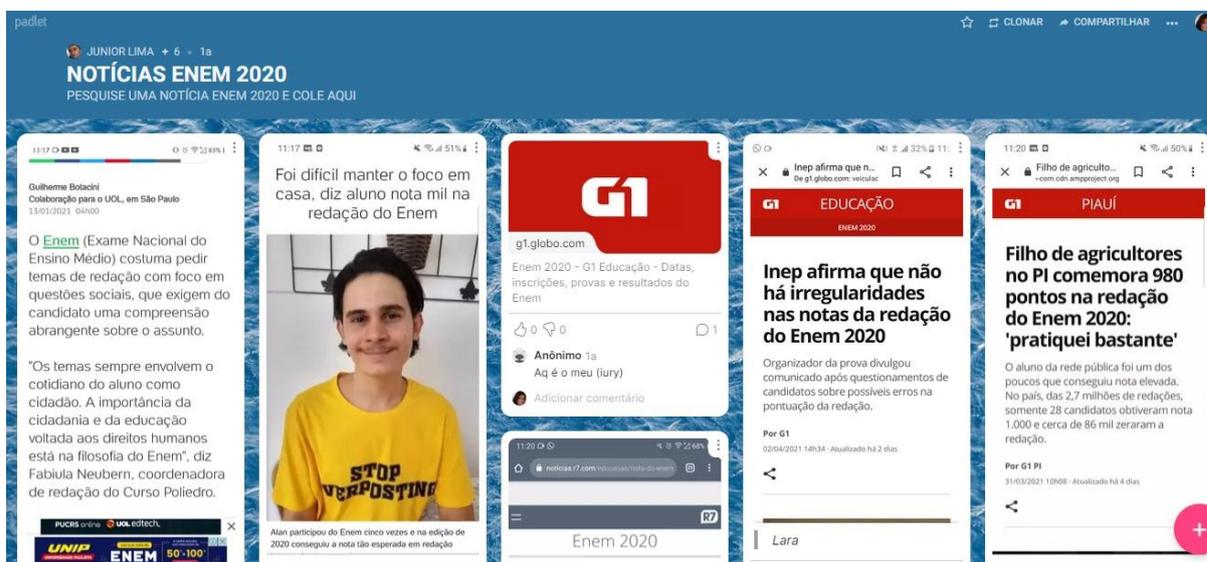
A ferramenta consiste numa espécie de mural virtual. Nele podem ser compartilhados textos, links, arquivos multimídia, o que torna a interação mais dinâmica e multifacetada. Existe a opção de se identificar por meio de e-mail ou fazer colaborações de modo anônimo. “É possível utilizar modelos de mural, tela, lista, grade, conversa, mapa e linha do tempo. Além disso, o Padlet está disponível em 26 idiomas diferentes, incluindo o português” (DOMS, 2020, recurso *online*).

Embora amplamente conhecida e usada no período de educação remota, o *Padlet* é uma estratégia que pode ser utilizada na dinâmica escolar do modelo presencial e oportuniza comunicação e organização de assuntos, tarefas e conteúdos. As Figuras 4 e 5 apresentam modelos de *Padlets* já construídos por professores da escola

Figura 4 - Modelo de *Padlet*

Fonte: Organizado pela autora (2022).

O modelo acima trata-se de um *Padlet* criado pela coordenação para que os professores opinassem e interagissem sobre as primeiras impressões do ano letivo de 2021. Nele, observa-se interações por meio de textos verbais. A figura 5 representa um outro modelo de *Padlet*.

Figura 5 - Modelo de *Padlet*

Fonte: Organizado pela autora (2022).

A Figura acima apresenta um modelo de *Padlet* criado por um professor de redação que sugeriu que os estudantes colaborassem no mural com notícias sobre o Enem 2020. É possível perceber que as formas de interação são múltiplas e variam de acordo com o propósito do *Padlet*. Podendo, assim, ser anexados arquivos e links

de *sites* com conteúdos informativos, culturais e artísticos. O uso do *Padlet* ainda colabora para a ampliação do conhecimento e manipulação de tecnologias de informação e comunicação (TIC), oportunizando aos estudantes experiências significativas de aprendizagem.

Entendendo a ferramenta como potencial estratégia para comunicação e interação democrática e dinâmica dentro do componente de PV, apresenta-se no Quadro a seguir a proposta de Ação 02, que se constitui uma metodologia com vistas a favorecer a interação do estudante com o professor, a turma e os objetos de estudo em PV.

Quadro 11 - Quadro-síntese da proposta de Ação 02.

Eixos	Função social da escola; clima escolar.
What? (O quê?)	Ferramenta interativa em PV.
Why? (porquê?)	Favorecer a participação dos estudantes na aula de PV, fortalecendo o desenvolvimento do autoconhecimento e do protagonismo estudantil.
Where? (onde?)	Na escola.
When? (quando?)	2023.
Who? (quem?)	Professores de PV.
How? (como?)	Implementar a ferramenta virtual Padlet na dinâmica do PV.
How Much? (quanto?)	Não haverá custos extras além da carga horária de trabalho dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ainda que o *Padlet* tenha sido utilizado por diversos professores na escola de maneira esporádica, não existe um uso sistemático dele na dinâmica de PV. Logo, a incorporação dessa ferramenta possibilitará a participação mais diversificada dos estudantes ao longo de todo o ano letivo. O professor de PV deverá criar o *Padlet* no início do ano letivo para captar as impressões iniciais dos alunos, seus campos de interesse e, a partir daí, trabalhar o desenvolvimento do componente nas aulas semanais e oficinas bimestrais. O *Padlet* será o mural virtual da turma, onde os alunos poderão anexar materiais com opiniões, ideias, críticas, registros de trabalhos e atividades desenvolvidas. Essa metodologia ampliará as maneiras de comunicação do professor com o estudante e as maneiras de o estudante se posicionar dentro do componente. A cada bimestre, o professor fará uma análise das contribuições dos estudantes de modo a avaliar as participações, em aspectos como frequência e níveis de contribuição: percebendo os estudantes mais e menos participativos; dando espaço para os que não se posicionam oralmente poderem opinar; coletando

sugestões e críticas quanto ao PV. Aos alunos que tiverem mais limitações de acesso à internet, a escola disponibilizará os laboratórios de informática com o suporte do professor coordenador desse ambiente para apoiar os estudantes no uso do *Padlet*. O mural poderá ser acessado pelos professores durante momentos formativos e de planejamento, com o intuito de se estudar a turma e traçar planos de trabalho.

Por meio do *Padlet* do PV, será possível para o aluno refletir sobre si e compartilhar suas percepções de diferentes modos, além dos momentos de interação oral. Também será possível ao professor avaliar o aluno e a relação dele com o componente no decorrer do percurso das aulas. Ao fim do ano, a turma terá seu diário de bordo de PV já estruturado em forma de mural virtual, o que também se constituirá uma forma de avaliação dos objetivos do componente.

#### 4.3 AÇÃO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE PV

As reflexões e conclusões possibilitadas pela pesquisa com alunos e professores da Escola MJM sobre a implementação de PV permitiram perceber que, para que o componente seja uma experiência significativa, é necessário que ele esteja bem estruturado, com objetivos claros e que, antes de ser significativo para os estudantes, o PV deve ser também para os professores, incluindo os de outros componentes, mas que também trabalham com esses estudantes.

Conforme Canário (2008 *apud* SALES; VASCONCELOS, 2016, p. 13) “o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz é a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado”. Nessa perspectiva, é importante que os professores de PV estejam seguros do que se pretende realizar com o componente, orientados sobre objetivos e avaliação; e que também recebam suporte socioemocional para lidar com as demandas dos estudantes. Além disso, é necessário que o trabalho com PV receba apoio pedagógico e estabeleça estratégias em colaboração com outros componentes e áreas.

Para preparar melhor os professores de PV, organizando tempos e espaços para reflexão sobre as práticas e para planejamento coletivo de professores de PV e planejamento interdisciplinar, apresenta-se uma proposta com duas dimensões: a formação continuada em PV no âmbito escolar, que depende da gestão escolar e será implementada em 2023, e a formação continuada em PV no âmbito regional, que será proposta à Crede, por meio de ofício, constante em Apêndice E, e depende da sua

validação para acontecer. O Quadro seguinte se constitui uma síntese da ação 3, de acordo com a dimensão formação continuada em âmbito escolar.

Quadro 12 - Síntese da proposta de ação 3: formação continuada em PV: dimensão escolar

Eixos	Desenvolvimento de projetos de vida.
What? (O quê?)	Formação continuada em Projeto de Vida.
Why? (porquê?)	Favorecer a compreensão sobre o componente e possibilitar ferramentas que auxiliem na prática docente e interdisciplinar.
Where? (onde?)	Na escola.
When? (quando?)	2023.
Who? (quem?)	Gestores e professores.
How? (como?)	Realização de 4 encontros formativos com todos os professores.
How Much? (quanto?)	Não haverá custos extras, além da carga horária de trabalho dos profissionais.

Fonte: Elaborada pela própria autora (2022).

Entendendo que a implementação do PV foi uma estratégia da escola e que a decisão se baseou na percepção da gestão e professores sobre a realidade escolar, o que foi evidenciado pela pesquisa do capítulo 2, faz-se necessário envolver todos os profissionais nessa implementação. Para tanto, além de fortalecer a concepção sobre PV dos professores do componente, também é preciso oportunizar a interdisciplinaridade.

Assim, é importante que os professores recebam orientação e formação sobre o PV para que o trabalho seja mais consistente e ganhe validade também com o apoio de outros profissionais e componentes. Desse modo, orientados pela proposta de ação 3, a gestão escolar deve organizar encontros formativos bimestrais com a finalidade de fortalecer a concepção sobre PV e seus objetivos, além de favorecer o trabalho interdisciplinar.

A ideia é que a gestão separe, bimestralmente, um período de trabalho equivalente a quatro horas para uma reunião coletiva com todos os professores, a fim de realizar a formação. Considerando que o planejamento semanal por área é de quatro horas, uma semana de cada bimestre será escolhida para a formação geral.

No Quadro abaixo, sugere-se as temáticas que podem embasar a formação proposta nesta ação.

Quadro 13 - Sugestão de temáticas para a formação em PV

1º Encontro	Concepção e objetivos do PV.
2º Encontro	Trabalhando o autoconhecimento/ emoções
3º Encontro	Avaliação em PV.
4º Encontro	Interdisciplinaridade e PV.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As temáticas sugeridas baseiam-se em aspectos da implementação que se mostraram fragilizados, a partir da análise da entrevista dos professores. A gestão deverá organizar materiais sobre esses aspectos e orientar os estudos e discussões sobre as temáticas.

Além da formação, a gestão deve organizar os horários dos professores de PV, para que, sendo de áreas de conhecimento diferentes, consigam pelo menos 02 horas de planejamento simultâneo, semanalmente, ainda que seja por grupos de professores de PV, uma vez que o número de professores do componente aumentou, devido à fusão do PV com o PPDT. Esse alinhamento de horários simultâneos facilitará a troca de ideias, a integração das experiências e possibilitará mais comunicação entre os professores de PV, de modo a orientar a formação em PV.

Entendendo que o trabalho com o Projeto de Vida é uma das inovações que compõem os eixos estruturantes das orientações curriculares do país, fortalecer o trabalho com PV é uma tarefa coletiva e urgente. Por isso, além das estratégias escolares para a implementação efetiva do componente, a Secretaria de Educação também deve elaborar ações nesse sentido. Sob esse viés, a escola, por meio de ofício de solicitação à Crede, irá requerer formação continuada em âmbito regional. Essa formação, se efetivada, poderá subsidiar e fortalecer a formação escolar. A seguir apresenta-se o Quadro 14 com a síntese da proposta de ação 3 na dimensão regional.

Quadro 14 - Síntese da proposta de Ação 3: formação continuada em PV: dimensão regional

Eixos	Desenvolvimento de projetos de vida.
What? (O quê?)	Formação continuada em Projeto de Vida.
Why? (porquê?)	Favorecer a compreensão sobre o componente e possibilitar ferramentas que auxiliem na prática docente e interdisciplinar.
Where? (onde?)	Virtualmente.
When? (quando?)	2023.
Who? (quem?)	Crede, gestores e professores de PV todas as escolas da Regional.

Eixos	Desenvolvimento de projetos de vida.
How? (como?)	Realização de 4 encontros formativos virtuais para professores de PV e coordenador pedagógico, com socialização de discussões e práticas dessa formação nos planejamentos coletivos da escola.
How Much? (quanto?)	Não haverá custos extras, além da carga horária de trabalho dos profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando que a Crede atenda a solicitação da escola, os encontros formativos serão implementados a partir de 2023, mas deverão se tornar permanentes. Eles ocorrerão bimestralmente e, à medida que forem acontecendo, bem como ao longo de todo o ano, os professores de PV e coordenação também replicarão as práticas e reflexões em momentos coletivos de planejamento. Para que a execução da ação alcance todos os professores de PV e ainda Coordenadores escolares, minimizando problemas relacionados a custos com deslocamento e alimentação, sugere-se que as formações sejam virtuais, por intermédio de plataforma que possibilite a interação simultânea.

As responsáveis diretas pela ação devem ser a coordenadora regional do PPDT, uma vez que os professores DT também lecionam PV, e a psicóloga educacional lotada na Crede. As responsáveis podem e devem articular participação de outros profissionais, como técnicos da Seduc, se julgarem necessário. A ideia é que inicialmente se prepare um material estruturado que sintetize as temáticas dos encontros e se organize as formações com foco no estudo, reflexão, mas também na escuta dos professores e coordenadores a respeito dos desafios e dúvidas, de modo que as práticas exitosas sejam compartilhadas e os saberes multiplicados.

Além disso, bimestralmente, nos planejamentos coletivos das áreas, os professores que receberam formação, com o auxílio da coordenação, devem incluir na pauta da formação escolar as temáticas desenvolvidas nos encontros formativos para que todos os professores da escola possam refletir sobre o PV, analisando como seu componente pode articular com o projeto de vida: assuntos, metodologias e atividades.

No decorrer do bimestre, após cada encontro formativo, o coordenador escolar deverá planejar a pauta de estudo da temática com todos os professores, no planejamento coletivo. Na pauta, será priorizada a atuação dos professores de PV como multiplicadores das ideias e aprendizados entre os colegas. Nessa perspectiva, ao longo do ano, haverá um planejamento coletivo sobre PV por bimestre. As

temáticas abordadas na formação deverão ser exploradas com todos os professores, no sentido de fortalecer o trabalho dos professores com a orientação aos alunos na construção do projeto de vida. A análise das turmas e alunos com mais fragilidades na construção do projeto de vida será realizada coletivamente, de modo a se estabelecer estratégias e ações coletivas para se minimizar os problemas.

Assim, será possível envolver mais professores na dinâmica do componente e reduzir a percepção dos professores de PV de que atuam sozinhos nessa formação. A ação também favorecerá a interdisciplinaridade, o planejamento articulado de diferentes professores e oportunidade de se ampliar discussões de ideias e de se pensar em soluções para as dificuldades do processo. Após a conclusão do ciclo formativo de 2023, deverá acontecer uma avaliação com os participantes para se perceber a opinião dos profissionais sobre a formação, se há necessidade de alterações e quais adaptações e mudanças devem ser feitas para o aperfeiçoamento da ação e seu prosseguimento no ano seguinte.

#### 4.4 AÇÃO 4: ESCUTA ATIVA E QUALIFICADA DOS PROFESSORES DE PV

A pesquisa com os professores também evidenciou que existe um aspecto importante a ser considerado na implementação do PV: a condição emocional dos professores. Uma vez que os professores lidam diretamente com muitas demandas emocionais dos estudantes e precisam orientar e mediar conflitos, saberes e vivências, é necessário refletir e garantir suporte aos profissionais do componente.

O Projeto de Vida é trabalhado como uma proposta metodológica que modifica a forma tradicional de ensino, privilegiando a participação, o diálogo, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador e aluno, a contextualização dos temas no cotidiano dos alunos e a vivência prática dos aprendizados (CEARÁ, 2015, recurso online).

Nessa perspectiva, sabendo que a Crede dispõe de apenas um psicólogo para dar suporte às escolas, faz-se importante considerar que a escola deve lançar mão de parcerias intersetoriais de modo a possibilitar melhores condições emocionais aos professores. Uma ação importante, nesse sentido, será o estabelecimento de parcerias com outros órgãos para que profissionais capacitados possam orientar os

professores, realizando também a escuta ativa. Segundo Mesquita e Carvalho (2014), escuta ativa é uma das nomenclaturas que se dá à escuta terapêutica.

A Escuta Terapêutica pode ser definida como um método de responder aos outros de forma a incentivar uma melhor comunicação e compreensão mais clara das preocupações pessoais [...] a escuta pode minimizar as angústias e diminuir o sofrimento do assistido, pois por meio do diálogo que se desenvolve, possibilita ao indivíduo ouvir o que está proferindo, induzindo-o a uma autorreflexão (MESQUITA; CARVALHO, 2014, p. 1127).

Sob esse viés, a escuta ativa qualificada apresenta-se como uma maneira de oportunizar ao atendido a reflexão e compreensão de suas questões pessoais, por meio da escuta realizada por um profissional da área, ou seja, por um psicólogo. Nessa perspectiva, propõe-se que a escola realize parceria com entidades que dispõem do trabalho desse profissional para ofertar esse método aos professores. A seguir, apresenta-se o Quadro 15 com a síntese da proposta da ação 4.

Quadro 15 - Síntese da proposta de Ação 4: escuta ativa e qualificada de professores de PV

Eixos	Desenvolvimento de projetos de vida.
What? (O quê?)	Escuta ativa e qualificada de professores de PV.
Why? (porquê?)	Ofertar suporte emocional aos professores de PV.
Where? (onde?)	Na escola.
When? (quando?)	2023.
Who? (quem?)	Escola e entidades do Poder Público (órgãos parceiros da escola).
How? (como?)	Realização de encontros de escuta ativa a professores de PV.
How Much? (quanto?)	Não haverá custos extras, além da carga horária de trabalho dos profissionais envolvidos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para que a ação possa ser implementada, a gestão escolar encaminhará um ofício para a secretaria de assistência social do município e para a secretaria de saúde (Apêndice F), solicitando uma parceria, no sentido de os órgãos disponibilizarem profissionais terapeutas para o atendimento bimestral dos professores de PV da escola. Firmada a parceria, os psicólogos que atendem no Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e na Unidade Básica de Saúde (UBS) do Distrito onde está localizada a escola serão convidados pela gestão para um diálogo sobre a ideia da escuta ativa e organizarão a dinâmica e um calendário de atendimento bimestral aos professores, com vistas a garantir melhores condições emocionais aos profissionais.

Para além da instância escolar, a Crede deve, por meio da figura do psicólogo educacional, ofertar suporte aos Professores de PV ao longo do ano, uma vez que não se pode deixar de considerar os desafios socioemocionais enfrentados pelos professores, na vivência com os alunos, fator que também ficou explícito na pesquisa. Para que esse trabalho seja exequível, é imprescindível que a carga horária atual dos psicólogos educacionais, contratados pela Seduc para dar suporte às Credes, seja ampliada. Esses psicólogos atuam apoiando, com orientações e ações, o fortalecimento do acolhimento a profissionais e alunos. Porém, cada Crede é composta, em média, por duas ou três dezenas de escolas, o que se constitui uma demanda massiva. Para que os professores de PV tenham suporte mais efetivo dos psicólogos educacionais, uma importante medida seria ampliar também a contratação desses profissionais. Dessa maneira, em vez de um psicólogo com 20h na Crede, seria importante contar com dois psicólogos com 40h. Com essa medida, mais escolas, profissionais e alunos seriam beneficiados.

Desse modo, propõe-se que a Seduc, por intermédio da Crede, fortaleça, não somente o suporte emocional aos estudantes, mas também aos professores. Com a ampliação da contratação de psicólogos na Crede, a visita desses profissionais aos ambientes escolares, os diálogos específicos com os professores de PV e orientações direcionadas aos desafios de cada escola serão possíveis e refletirão no próprio sentimento de segurança dos professores com as questões que são compartilhadas no contexto das práticas de PV. Para isso, a escola encaminhará à Seduc, por intermédio da Crede, uma cópia do presente trabalho, com os achados da pesquisa e um ofício de solicitação, apresentando essa proposta. No Apêndice G, consta modelo de ofício de solicitação a ser encaminhado à Crede, com o intuito de conseguir apoio da Coordenadoria junto à Secretaria de Educação no atendimento a essa sugestão.

Os psicólogos educacionais deverão estabelecer um calendário de visitas às escolas para a realização de círculos de diálogo e orientações para os professores de PV, a fim de fortalecer o trabalho desses profissionais que recebem muitas demandas emocionais de seus estudantes e necessitam administrar as informações recebidas, de modo a não prejudicarem sua própria saúde mental.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa originou-se da necessidade de analisar a implementação do PV na escola e, a partir desta análise, propor um Plano de Ação Educacional com foco na melhoria do processo de implementação, visando ao alcance dos objetivos que a escola tem com esse componente.

O trabalho iniciou com um capítulo introdutório que apresentou uma síntese de informações acerca do ensino médio no Brasil e no Ceará, abordando os principais desafios dessa etapa na atualidade, além de contextualizar a realidade da Escola MJM, na qualidade de escola de ensino médio do interior do Ceará.

O capítulo 2, intitulado “O desafio da gestão da EEM Maria José Magalhães na construção da relação aluno-escola”, apresentou uma caracterização espacial e organizacional da escola pesquisada, bem como os principais projetos e ações desenvolvidos com foco na melhoria da relação do estudante com o ensino médio, bem como com a própria instituição. Entre as ações implantadas, o PV foi citado como um componente incorporado ao currículo, ainda sem a obrigatoriedade, devido à percepção da gestão e professores de sua necessidade. Para compreender e subsidiar a opção da escola pelo componente, desenvolveu-se um questionário aplicado a professores e coordenador escolar com o objetivo de perceber a visão deles sobre os estudantes e sua relação com a escola e ensino médio, e ainda, entender a opinião dos participantes sobre o PV.

No capítulo 3, intitulado “A relação aluno-escola e a implementação do PV”, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre os eixos articulados à discussão, a saber: função social da escola; clima escolar; implementação do PV. Além da apresentação das ideias acerca desses eixos, realizou-se uma pesquisa com alunos e professores de PV, a fim de conhecer como se dá a implementação do componente na escola, se há inconsistências nesse processo, para então se pensar sugestões para a implementação. A pesquisa possibilitou perceber que existem fragilidades na concepção dos objetivos e da avaliação em PV, bem como um engajamento dos estudantes inferior ao esperado e, ainda, desafios socioemocionais enfrentados pelos professores no contexto do PV.

Após analisar os achados da pesquisa, no capítulo 3, percebendo problemas na implementação do PV na Escola MJM, apresentou-se o capítulo 4. Neste capítulo, se construiu e se descreveu o PAE, de modo a sugerir ações que colaborem para a

minimização das inconsistências percebidas no processo de implementação do Componente PV. Essas ações se propõem a estruturar metodologias e formação continuada em PV, de modo a minimizar os problemas da implementação e contribuir para uma experiência satisfatória com o componente já incorporado ao currículo da educação básica do país e da escola pesquisada. As ações constituem-se: metodologia do PV em forma de circuito para possibilitar uma experiência mais consistente e organizada com o componente. Formação continuada para professores de PV, promovida pela Crede, mas ampliada dentro do âmbito escolar. Ampliação da carga horária de psicólogos educacionais para possibilitar maior suporte emocional aos professores de PV.

A pesquisa possibilitou conhecer as fragilidades da implementação do PV na Escola MJM, mas, naturalmente, não deu conta de responder a todos os aspectos que podem ser explorados, a exemplo da crítica dos alunos ao componente. Não foi possível descobrir se os alunos que não acreditam na validade do componente ou que não consideram que o componente favorece aspectos básicos de sua concepção – como o autoconhecimento – o fazem por não compreenderem bem ou por não concordarem com a legitimidade do PV. Desse modo, algumas indagações podem nortear pesquisas futuras: o componente não foi compreendido pela totalidade de estudantes ou existe uma oposição à validade do componente? O baixo engajamento nas atividades se dá pela falta de compreensão sobre o que é proposto? A metodologia não contribui para um ambiente favorável à participação oral, ou os estudantes carregam consigo limitações pessoais na interação verbal? Essas questões são um importante material a ser considerado em outros desdobramentos da pesquisa sobre a implementação do componente.

A implementação do PV, oriunda de uma nova concepção do sujeito como protagonista de sua trajetória e da escola como espaço de construção e desenvolvimento integral, necessita de estudos, reflexões e avaliação permanentes, de modo a se garantir que o processo seja efetivo e coeso. Esta pesquisa buscou analisar como se dá a implementação e sugerir estratégias que possibilitem melhorias ao processo, mas ainda se faz fundamental explorar essa questão tão ampla e necessária.

## REFERÊNCIAS

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. [2022]. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/#home>. Acesso em: 13 maio 2022.

ALVES, B. N. P. **A utilização da ferramenta 5W2H**: uma proposta de melhoria no setor produtivo de uma empresa industrial de artefatos em acrílico. 2021. 62f. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/38026/2/UtilizacaoFerramentaProposta\\_Alves\\_2021.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/38026/2/UtilizacaoFerramentaProposta_Alves_2021.pdf). Acesso em: 23 out. 2022.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. 1. ed. São Paulo: Sumus, 2020. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/2020/06/12001.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

ASSIS, A. E. S. Q. Educação e Pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e25112, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ymhskLWxTXmGyvtyVLWwVwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22. abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014&totalArquivos=8>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Ensino Médio**. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC; Consed, 2018b. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Novo Ensino Médio: Perguntas e Respostas**. [2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASÍLIA. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BURGOS, M. B. (org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BURGOS, M. B. Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015-1054, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/HQ8gsLkWSgCVVGwnK5RkZbT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Escola Interação Família: Subsídios para práticas escolares**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192). Acesso em: 05 maio 2022.

CEARA. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 9, n. 245, cad. 1/3, p. 1, 23. dez. 2008a. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

CEARÁ. Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o programa Aprender pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a Educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 11, n. 144, cad. 1/2, p. 12, 31 jul. 2008b. Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20080731/do20080731p01.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

CEARÁ. **Parceria Seduc e Instituto Aliança – Escolas Profissionais**. Fortaleza: Secretaria de Educação; Instituto Aliança, [2012]. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/08/6\\_apresentacao\\_coedp.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/08/6_apresentacao_coedp.pdf). Acesso em: 15 out. 2021.

CEARÁ. Educação Profissional. **Projeto de Vida**. Fortaleza, 19 fev. 2015. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=155](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=155). Acesso em: 15 out. 2021.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 8, n. 101, cad. 1/3, p. 1, 01 jun. 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

CEARÁ. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 9, n. 137, cad. 1/2, p. 1, 21 jul. 2017a. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170721/do20170721p01.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

CEARÁ. Lei nº 16.317, 14 de agosto de 2017. Institui o programa avance - bolsa universitário para apoiar os alunos que concluíram o ensino médio na rede pública estadual de ensino e que ingressarem em instituições de ensino superior. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 9, n. 155, cad. 1/2, p. 2 17 ago. 2017b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170817/do20170817p01.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

CEARÁ. Lei nº 16.448, de 12 de dezembro de 2017. Institui o prêmio foco na aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 9, n. 231, cad. 1/2, p. 3, 12 dez. 2017c. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20171212/do20171212p01.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Spaace 2018**: Boletim do Sistema - Rede Estadual e Redes Municipais. Juiz de Fora: Faculdade de Educação/CAEd, 2018. Disponível em: <http://www.spaace.caedufjf.net/>. Acesso em: 01 maio 2020.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Projeto-Politico->

Pedagogico-do-Ensino-Medio-em-Tempo-Integral-20200A-convertido.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

CEARÁ. **Sala de Situação**. Fortaleza, [2021]. Disponível em: <https://saladesituacao.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT**. Fortaleza, [2022]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. C. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-20. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE – Rev. Bras. Pol. Admin. Educ.**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaie/article/view/19144>. Acesso em: 15 set. 2022.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização da juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, ed. esp., p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

DOMS, C. O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual, 2020. **Techtudo**, [S. l.], 13 jul. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghhtml>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IAS. Instituto Ayrton Sena. **Desenvolvimento Pleno**: capítulo 4. [2021]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/guias-tematicos/desenvolvimento-pleno/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Morrinhos/CE**. [2020]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/morrinhos/panorama>. Acesso em: 12 jun. 2020.

INEP. **Censo Escolar**: Resultados. Brasília, [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2017. v. 5. (Série Cadernos de Gestão).

MESQUITA, A. C.; CARVALHO, E. C. A Escuta Terapêutica como estratégia de intervenção em saúde: uma revisão integrativa. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. 6, p. 1127-1136, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/5WwTvQ5q7F6qvhBrDMLWBcG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.

OLIVEIRA, W. A. *et al.* Covid-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-26, abr. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v23n1/v23n1a11.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

PERENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Revisão técnica de Maria das Graças Souza Horn e Heloisa Schaan Solassi. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. D. M. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, mar. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100069&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100069&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 13 set. 2020.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfvTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. Revisão técnica de Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 333-351, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WXhh8DX9tfM5YYnPpbmqMTb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SIGE ESCOLA. **Sistema Integrado de Gestão Escolar**. [2021]. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, J. B. *et al.* Uma análise dos resultados dos diferentes tipos de escolas públicas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). **RBPAE - Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 158-182, jan./abr. 2021. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/102317/61613>. Acesso em: 08 ago. 2022.

VIEGAS, A. Como o ensino socioemocional pode contribuir com o desenvolvimento cognitivo? **Somos Par**, [S. l.], 2018. Disponível em <https://www.somospar.com.br/como-o-ensino-socioemocional-pode-contribuir-com-o-desenvolvimento-cognitivo/>. Acesso em: 02 out. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO *ONLINE* COM PROFESSORES, A FIM DE EVIDENCIAR A QUESTÃO DA PESQUISA APONTADA NO 2º CAPÍTULO**

Você é convidado a participar da pesquisa “A gestão da relação aluno e escola sob a perspectiva do Projeto de Vida: estudo de caso em uma escola de ensino médio”, sob a responsabilidade da Pesquisadora: Kiana de Sousa Santos, estudante do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na sua participação, você será convidado (a) a responder o questionário a seguir. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

1. Que função você exerce na escola?

- (a) Professor.
- (b) Coordenador.

2. Se você é professor, com qual área do conhecimento você trabalha?

- (a) Linguagens, Códigos e suas tecnologias.
- (b) Ciências Humanas.
- (c) Ciências da Natureza.
- (d) Matemática.

3. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

- (a) Há 1 ano.
- (b) Entre 1 e 3 anos.
- (c) Há mais de 3 anos.

4. Como você percebe a relação do aluno com a escola?

- (a) Boa relação.
- (b) Relação razoável, apesar de alguns conflitos.
- (c) Relação conflitante.

4.1. Em relação aos conflitos, como você percebe a relação dos alunos com a escola?

- (a) Sem conflitos.
- (b) Com pouquíssimos conflitos.
- (c) Com pouco conflitos.

- (d) Com muitos conflitos.
- (e) Bastante conflituosa.

5. De modo geral, como se dá o engajamento dos alunos com as atividades desenvolvidas na escola?

- (a) Engajamento efetivo em diferentes atividades.
- (b) Engajamento efetivo apenas em atividades com bonificação, na sala de aula.
- (c) Baixo engajamento em todas as atividades.

5.1. Entendendo por engajamento efetivo a participação em todas ou quase todas as atividades, em sua percepção, qual o grau de engajamento efetivo dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola?

- (a) Muito baixo.
- (b) Baixo.
- (c) Mediano.
- (d) Alto.
- (e) Muito alto.

6. Na sua opinião, que lugar o ensino médio ocupa na vida dos alunos?

6.1 Em sua percepção, qual o grau de importância do ensino médio para os alunos:

- (a) Muito Alto.
- (b) Alto.
- (c) Mediano.
- (d) Baixo.
- (e) Muito baixo.

7. Entendendo como “perspectivas de vida bem consolidadas” um planejamento estruturado a respeito de como pretendem viver a fase adulta, ao fim do ensino médio, os alunos:

- (a) Têm perspectivas de vida pessoal/profissional bem consolidadas.
- (b) Têm perspectivas de vida pessoal/profissional pouco estruturadas.
- (c) Não têm perspectivas de vida pessoal/ profissional definidas

8. Em sua avaliação, quanto às perspectivas profissionais, ao final do ensino médio, os alunos têm:

- (a) Perspectivas bem definidas.
- (b) Perspectivas mais ou menos definidas.
- (c) Perspectivas indefinidas.

9. O que você sabe sobre o Componente Curricular Projeto de Vida?

10. Por que a escola optou pelo Componente Curricular Projeto de Vida, ainda que não seja obrigatório?

11. Você acredita que os alunos serão beneficiados com o Componente Curricular Projeto de Vida?

- (a) Sim
- (b) Não.

12. Por que o Componente Projeto de Vida beneficiará ou não beneficiará os alunos? Justifique.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO *ONLINE* FECHADO COM ALUNOS

Você é convidado a participar da pesquisa “A gestão da relação aluno e escola sob a perspectiva do Projeto de Vida: Estudo de caso em uma escola de ensino médio”, sob a responsabilidade da Pesquisadora: Kiana de Sousa Santos, estudante do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na sua participação, você será convidado (a) a responder o questionário a seguir. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

1. O ensino médio é uma etapa escolar importante para a formação pessoal.

- (a) Discordo totalmente.
- (b) Discordo.
- (c) Concordo.
- (d) Concordo totalmente.

2. O ensino médio é uma etapa de preparação para a vida.

- (a) Discordo totalmente.
- (b) Discordo.
- (c) Concordo.
- (d) Concordo totalmente.

3. Como estudante do ensino médio, sinto-me motivado a participar das atividades desenvolvidas pela escola.

- (a) Discordo totalmente.
- (b) Discordo.
- (c) Concordo.
- (d) Concordo totalmente.

4. Consigo perceber a importância das atividades desenvolvidas pela escola para a minha formação estudantil.

- (a) Discordo totalmente.
- (b) Discordo.
- (c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

5. Consigo perceber a importância das atividades desenvolvidas pela escola para a minha formação pessoal.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

6. Como estudante do ensino médio, já tenho projetos claros para a minha vida, após esta etapa.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

7. Espero que a escola me ajude a construir projetos para a minha vida após o ensino médio.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

8. O Componente Projeto de Vida, ofertado pela escola, tem me ajudado no autoconhecimento.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

9. O Componente Projeto de Vida, ofertado pela escola, tem me ajudado a refletir sobre meu futuro.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

10. Acredito que o Componente Projeto de Vida me ajudará a construir um projeto para o futuro.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

11. Gosto das metodologias usadas nas aulas de Projeto de Vida.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

12. O Componente Projeto de Vida deve ser mantido na escola.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

13. Consigo perceber a relação entre as aulas de Projeto de Vida e as aulas de outros componentes curriculares.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

14. Além do professor de Projeto de Vida, outros professores abordam as questões referentes à construção de projeto de futuro.

(a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

15. Participo das discussões e atividades desenvolvidas nas aulas de PV.

a) Discordo totalmente.

(b) Discordo.

(c) Concordo.

(d) Concordo totalmente.

## **APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORES DE PV**

1. Qual a sua opinião sobre o Componente Curricular “Projeto de Vida”?
2. Qual a sua avaliação do desenvolvimento do Componente “Projeto de Vida” na Escola Estadual Maria José Magalhães?
3. Por que você acha que foi escolhido para lecionar esse componente?
4. Você já participou de alguma capacitação específica para professores de PV?
  - 4.1 Se sim, quantas, onde, quando, quem ofereceu, quem eram os instrutores, qual foi o conteúdo, como foi (presencial/à distância), qual a sua avaliação da(s) capacitação(ões) etc.
5. Como é feito o planejamento das aulas de PV?
  - 5.1 Acontece individual ou em grupo, sob supervisão ou não, quais as etapas, quais as preocupações, quais os objetivos etc.?
6. Quais materiais pedagógicos você utiliza nas aulas?
  - 6.1 Por que esses materiais? Há alguma avaliação da utilização desses materiais, mesmo que superficial e intuitiva?
  - 6.2 Quais as fontes preferidas para a produção dos materiais? Qual é a reação dos alunos em relação ao uso dos materiais?
7. O PNLD dá ou dará conta do suporte ao componente?
  - 7.1 Qual(ais) a(s) sua(s) sugestão(ões) para PNLD em relação ao Componente Projeto de Vida?
8. Como são os encontros/aulas de Projeto de Vida? Fale sobre o andamento das aulas/encontros, o grau de participação/envolvimento dos estudantes.
  - 8.1 Qual o tipo de participação/envolvimento dos estudantes?
  - 8.2 Como você se sente durante as aulas?
  - 8.3 Há momentos mais críticos/difíceis? Há momentos compensadores e gratificantes? Por quê?

9. De que maneira o aluno é avaliado?

10. Qual a função da interdisciplinaridade no desenvolvimento das temáticas e aulas de Projeto de Vida? Há diálogo real com as outras disciplinas?

Se sim, Quais? (especificar)

Se não, por quê?

11. Que dificuldades você encontra na realização das aulas de PV?

12. Quais os resultados esperados com a adesão ao PV e como pretende medi-los ou avaliá-los?

13. Qual o grau de autonomia que os professores do Componente Projeto de Vida têm para desenvolverem o planejamento, as temáticas durante os encontros e as avaliações?

14. Como professor, você se sente satisfeito lecionando o Componente Projeto de Vida?

A) Sim.

b) Não.

Por quê?

14.1 As suas expectativas iniciais em relação ao componente foram confirmadas?

a) Sim.

b) Não.

14.2 Por quê?

14.3 Você pretende permanecer à frente desse componente curricular nos próximos anos?

a) Sim.

b) Não.

14.4 Por quê?

14.5 Já pensou em desistir? Se Sim, por quê?

15. Você percebe obstáculos na implementação do PV? Se sim, quais?

15.1 Quais os maiores obstáculos?

15.2 Há obstáculos que você não classificaria como muito graves, mas que deveriam ser considerados? Sim. Quais?

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO FÍSICO COM ALUNOS PARA  
ESCLARECIMENTO DE DUAS QUESTÕES**

1. A escola prepara para a continuidade dos estudos.

Discordo totalmente.

Discordo.

Concordo.

Concordo totalmente.

2. A escola prepara para a vida.

Discordo totalmente.

Discordo.

Concordo.

Concordo totalmente.

**APÊNDICE E - MODELO DE OFÍCIO A SER ENCAMINHADO À CREDE  
SOLICITANDO FORMAÇÃO CONTINUADA**



**Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3- Acaraú  
EEM MARIA JOSÉ MAGALHÃES – 23252642**

**Ofício nº --/2023**

Morrinhos,-- de ---- de 2023.

**OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO**

Ao Ilmo. Sr. Paulo Sérgio Fontenele  
Coordenador da Crede 03.

Considerando os achados da pesquisa sobre a implementação do PV na Escola MJM, trabalho que seguirá anexo ao ofício, venho solicitar o apoio da Crede na oferta de formação continuada aos professores de PV da Regional , bem como aos gestores, no intuito de fortalecer o potencial desse componente. Cientes de vosso empenho no atendimento a dessa demanda, nosso agradecimento prévio.

Atenciosamente,

Kiana de Sousa Santos  
Diretora da Escola

**APÊNDICE F - MODELO DE OFÍCIO A SER ENCAMINHADO À SECRETARIA DE  
ASSISTÊNCIA SOCIAL E À SECRETARIA DE SAÚDE DE MORRINHOS**



**Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3- Acaraú  
EEM MARIA JOSÉ MAGALHÃES – 23252642**

**Ofício nº --/2023**

Morrinhos,-- de ---- de 2023.

**OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO**

À Secretária de Assistência Social de Morrinhos

Considerando a importância do papel do professor de Projeto de Vida na construção dos projetos de vida dos estudantes e, ainda, a grande demanda socioemocional dos estudantes com os quais eles lidam, viemos, por meio deste ofício, solicitar uma parceria entre a Escola e a Secretaria sob sua direção, com vistas a promover eventos de escuta ativa qualificada aos professores, bimestralmente. Para embasar essa solicitação, encaminhamos para seu conhecimento a Pesquisa que originou tal proposta de ação e nos disponibilizamos ao diálogo acerca das condições de implementação. Cientes de vosso empenho no atendimento a dessa demanda, nosso agradecimento prévio.

Atenciosamente,

Kiana de Sousa Santos  
Diretora da Escola

**APÊNDICE G - MODELO DE OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO A SER ENCAMINHADO  
A CREDE TRATANDO DA AMPLIAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE  
PSICÓLOGOS**



**Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 3- Acaraú  
EEM MARIA JOSÉ MAGALHÃES – 23252642**

**Ofício nº --/2023**

Morrinhos,-- de ---- de 2023.

**OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO**

Ao Ilmo. Sr. Paulo Sérgio Fontenele  
Coordenador da Crede 3.

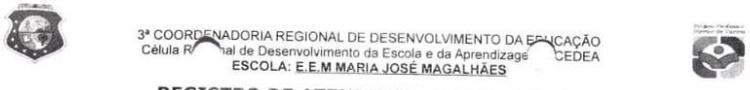
Considerando: a importância do papel do professor de Projeto de Vida na construção dos projetos de vida dos estudantes e, ainda, a grande demanda socioemocional dos estudantes com os quais eles lidam, viemos, por meio deste ofício, solicitar o apoio da Crede 3, junto à Seduc, na defesa da ampliação de carga horária dos psicólogos educacionais lotados na crede, com o fim de oportunizar suporte emocional específico e mais efetivo a esses professores de PV. Sabendo que a atual lotação é de apenas um psicólogo com 20h semanais na Crede e que há muitas escolas, profissionais e alunos a serem atendidos com as ações realizadas, sugere-se a ampliação de contratação para dois psicólogos com 40h semanais. Cientes de vosso empenho no atendimento a dessa demanda, nosso agradecimento prévio.

Atenciosamente,

Kiana de Sousa Santos

Diretora da Escola

## ANEXO 1 - MODELO DE FICHA DE ATENDIMENTO DO PPDT



3ª COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
 Célula Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CEDEA  
 ESCOLA: E.E.M MARIA JOSÉ MAGALHÃES

**REGISTRO DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS**  
 TURMA: 1º B/MANHÃ TELEFONE: ( ) DIRETOR(A) DE TURMA: LUCIANA SILVA

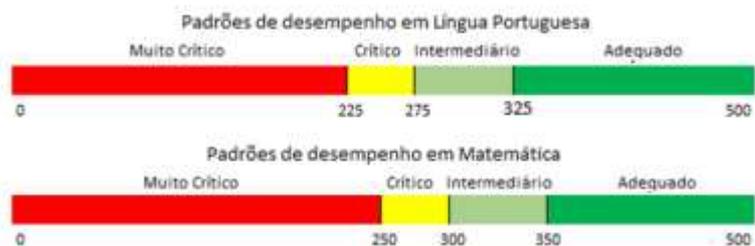
Nº	Responsável pelo atendimento	MOTIVO	DESCRIÇÃO DOS ASSUNTOS TRATADOS	ENCAMINHAMENTOS/COMBINADOS	DATA	ASSINATURA DO ALUNO ATENDIDO(A)
01	PPDT	COMPRÉZEA MOTIVO 10A Pouquíssimo	O aluno com dificuldades e desmotivação atrapalha o andamento das aulas. O mesmo vem demonstrando mal comportamento com frequência.	O mesmo se comprometeu a fazer um teste e então mudou seu comportamento. Por isso vamos chamar para o aluno. Por enquanto se volta para os momentos de aulas e a escola é responsável pelo aluno.	21/05/16	*FABIANE CO JAVIEL DE AAAUJ ALVE
					..	
					..	
					..	
					..	
					..	

**SUGESTÃO MOTIVOS:** 1. COMPORTAMENTO INADEQUADO; 2. CONFLITOS/RELAÇÃO INTERPESSOAL; 3. ATRASOS; 4. APOIO PEDAGÓGICO; 5. INFREQUÊNCIA; 6. RENDIMENTO (ORIENTAÇÃO BAIXO RENDIMENTO/ELOGIOS/RECONHECIMENTO); 7. PROBLEMAS DE SAÚDE; 8. QUESTÕES SOCIOEMOCIONAIS; 9. IRRESPONSABILIDADE COM ATIVIDADES; 10. DESINTERESSE/DESMOTIVAÇÃO; 11. OUTROS...

Scanned by TapScanner

**ANEXO 2 - ESCALAS DE PROFICIÊNCIA DO SPAECE – ENSINO MÉDIO**

**Figura 1 - Escalas de proficiência do Ensino Médio na avaliação do Spaece**



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Spaece (2018)

Fonte: Silva *et.al.* (2021, p. 164).