

■ ARTIGOS

■ Entre dilemas, sonhos, projetos e vida: o Novo Ensino Médio e o itinerário de Formação Técnica e Profissional no Centro de Ensino Médio Integrado do Gama no Distrito Federal

 *Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro **
*Vanessa Pereira Arruda ***
*Joelma Bomfim ****

Resumo: Esse artigo tem como objetivo compreender como a implementação da proposta do Novo Ensino Médio (NEM), no Itinerário de Formação Técnica e Profissional, sobretudo no que diz respeito à unidade curricular Projeto de vida, tem sido compreendida e recepcionada por estudantes do Centro de Ensino Médio Integrado do Gama, uma das 12 unidades consideradas piloto no Distrito Federal, no ano de 2021. A partir de um breve histórico da Educação profissional e do avanço de sua legislação, pretende-se compreender em que cenário se deu a implementação desse itinerário na Rede Pública de Ensino do DF. A partir dos estudos teóricos de Bell Hooks e de Paulo Freire, propomos uma discussão sobre a educação como prática emancipadora na elaboração do pensamento autônomo do estudante, pensando na construção do espaço dialógico-reflexivo no contexto do Projeto de vida. A metodologia do estudo é de natureza quali-quantitativa, baseada em entrevista semiestruturada com participação de professores e estudantes, com coleta de dados por meio de formulário Google, considerando o grave contexto pandêmico em que vivemos, desde o ano de 2020. Os resultados apontam para a unidade projeto de vida como espaço dialógico importante à construção da identidade desses jovens e, por conseguinte, na discussão de suas trajetórias pessoais e profissionais. Neste contexto, discute-se a relevância de uma educação engajada e emancipadora.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Educação Profissional. Projeto de vida.

* *Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro é pós-doutoranda no Programa de Pós - graduação em Direito pela Universidade de Brasília (UnB), doutora e mestra em Teoria Literária e Literaturas (UnB). Contato: marialuzineide@gmail.com.*

** *Vanessa Pereira Arruda é licenciada em Pedagogia com habilitação em Administração e Orientação Escolar pela Universidade Católica de Brasília (2005), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Tecnologia Darwin (2008), professora alfabetizadora da Secretaria de Educação do DF. Contato: vanessa.arruda@edu.se.df.gov.br.*

*** *Joelma Bomfim é graduada em Administração de Sistemas de Informações pela União Educacional de Brasília (1998), licenciada pelo Programa Especial de Licenciatura, especialista em Redes de Computadores e Desenvolvimento de Sistemas na Arquitetura C pelo IBEG e em Educação na Diversidade e Cidadania pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: joelma.bomfim@gmail.com.*

Introdução

Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter (E teremos!)
Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão [...]
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem
(Engenheiros do Hawaii)

É indiscutível a relevância da educação num país tão desigual como o Brasil. Os dados são reveladores e preocupantes. No ensino médio, última etapa da Educação básica, que recebe jovens entre 15 e 17 anos, a realidade excludente deixa fora da escola um milhão de jovens, sendo atendidos apenas 67,5% deles. Com baixa conclusão e defasagem na aprendizagem, apenas 18,1% conseguem acessar o Ensino Superior. Assim, se estes jovens desejarem acessar o mundo do trabalho, não estarão devidamente preparados, pois apenas 11,1% conseguem, durante essa etapa, alcançar a formação técnica e profissional. Diante desse cenário, 77% dos jovens acreditam na importância de aconselhamento e matérias direcionadas para a formação técnica e profissional. Além disso, 76% dos estudantes do Ensino Médio se dizem dispostos a trocar 1/3 das disciplinas comuns por disciplinas técnicas¹.

Nesta direção, a proposta da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017, com mudanças expressivas no currículo, diversifica a oferta, considera diversos itinerários e permite ao estudante o direito à escolha de sua trajetória. Para 44% desses jovens, a escola é considerada desinteressante. A ideia de uma proposta mais atraente aponta para uma possível diminuição dos altos índices de evasão nessa etapa (BRASIL, 2019). Se, para uma boa parte desses jovens, a preocupação com a inserção no mundo do trabalho é perene, a possibilidade de escolha do itinerário de formação técnica e profissional lança luz no “fim do túnel”.

Com uma população formada por 40% de jovens, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e altas taxas de desemprego, sobretudo no atual contexto pandêmico, se o Brasil já se apresentava como cenário desfavorável à empregabilidade desse público (geralmente, sem a formação devida e/ou ausência de experiência profissional), agora, pode ampliar ainda mais o abismo já existente. Embora vivamos numa sociedade tecnológica, que foi capaz de relativizar a ideia de tempo e espaço, nos permitindo ampliar as “fronteiras da aldeia”, não podemos esquecer que temos uma parte da nossa população, também,

na periferia, confinada em guetos, à margem dessa modernidade (SANTOS, 2003).

Com efeito, pensar a inserção desse sujeito no mundo do trabalho pressupõe o alinhamento de políticas educacionais robustas. Neste sentido, a nova configuração curricular proposta pelo Novo Ensino Médio aceita para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional.

Olhando mais de perto a realidade educacional do Distrito Federal que, aqui, nos interessa, esse flerte se tornou mais evidente. Com a implementação da proposta do NEM, em 2020, na rede pública de ensino, a priori, cinco unidades escolares fizeram a adesão, sendo consideradas piloto, entre elas, uma unidade escolar que oferta Educação Profissional integrada ao ensino médio. A posteriori, esse número foi ampliado e, em 2021, são doze unidades escolares que fazem parte dessa proposta.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo compreender como a implementação da proposta do NEM, no itinerário de formação técnica e profissional, sobretudo no que diz respeito à unidade curricular Projeto de vida, tem sido compreendida e recepcionada por estudantes do CEMI/Gama. Para compreendermos essa implementação na rede pública de ensino do DF, revistaremos a história da Educação Profissional e o avanço de sua legislação. A partir dos estudos teóricos de Bell Hooks e de Paulo Freire, propomos uma discussão sobre a educação como prática emancipadora na elaboração do pensamento autônomo do estudante, pensando na construção do espaço dialógico-reflexivo no contexto do Projeto de vida.

1. (Re) alinhando o caminho: um breve histórico da Educação Profissional

Recuperar a história é um passo importante para entendermos como chegamos até aqui. Inicialmente, a Educação Profissional atendeu às exigências naturais de subsistência, de formação técnica e de combate ao ócio e ao crime, embora com uma visão, ainda, utilitarista, na sua proposta de formação, conforme se observa no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1.909, que criava as Escolas de Aprendizes Artífices, para o então ensino profissional primário e gratuito, sob os argumentos:

Que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, com a oferta de Ensino Técnico Profissional em 04 áreas: industrial, comercial, normal e agrícola, representou a modernização dessa oferta. Com a Lei Federal nº 1.076, de 31 de março de 1950, começamos a avançar, permitindo que os estudantes, ao concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, tivessem o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, desde que prestassem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário.

Em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que representou um avanço significativo, já que foi possível a equivalência completa entre o ensino regular e o ensino profissional:

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

O surgimento da estrutura de 1º e 2º Graus se deu em 1971, quando foi publicada a nova LDB, Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, deixando de apresentar o ensino como Ginasial e Colegial. Neste momento, percebemos um grande salto da Educação Profissional, visto que todo o ensino do então 2º Grau passa a ser obrigatoriamente técnico e realizado em 03 anos, permitindo o acesso ao ensino superior, com um núcleo comum nacional e as habilitações profissionais,

conforme normas baixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A LDB de 1996, Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe consigo novas regras para o ensino, extinguindo os ensinos de 1º e 2º Graus e, por sua vez, encerrando a oferta obrigatória da Educação Profissional para o então 2º Grau. Assim, inicia-se um novo modelo com as etapas de ensino fundamental e ensino médio, e a Educação Profissional passa a ser uma modalidade de oferta, podendo ser ofertada de forma articulada e subsequente:

Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

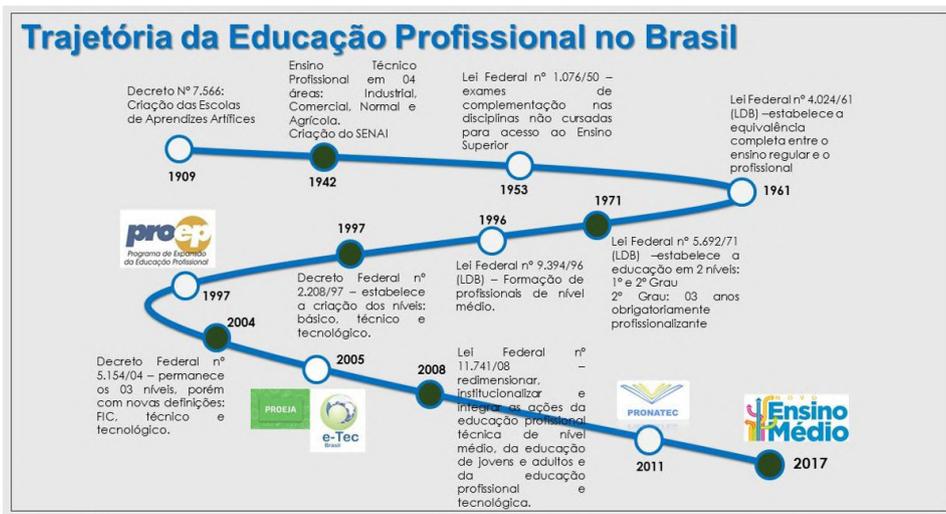
I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

De forma sintética, na Figura 1 demonstramos os avanços da Educação Profissional e Tecnológica.

Desde 2016, vem ocorrendo a discussão sobre a reforma do ensino médio no Brasil, gerando debates,

Figura 1 – Trajetória da Educação Profissional no Brasil.



Fonte: Diretoria de Educação profissional (DIEP) da Secretaria de Educação do DF.

manifestações contrárias, inclusive com a invasão de escolas que são resultantes do efeito da publicação da Medida Provisória nº 746, que deixou de fora do debate setores importantes da sociedade, fatos que não podem deixar de ser mencionados, mas, que, aqui, não serão tratados.

A priori, nos guiaremos pela legislação brasileira que deixa clara a obrigatoriedade do atendimento à população de 15 a 17 anos e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que, na sua meta 3, pretende “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014). Onde fecham as aspas iniciadas em “universalizar”?

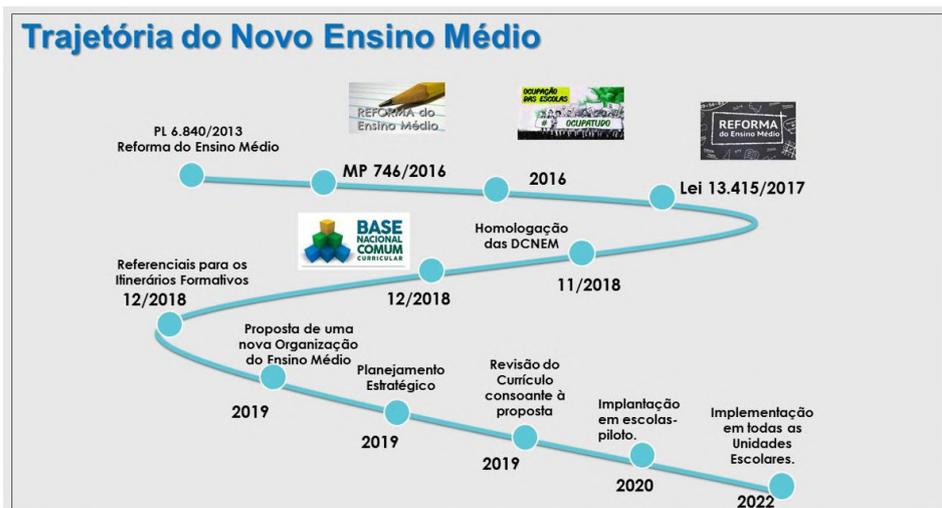
Diante desse cenário, foi publicada a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, especificamente, em seu artigo 36, que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 36. 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.

Além dessa alteração já bastante significativa, apresentaram-se outras tão relevantes quanto, como, por exemplo, a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), o que no Distrito Federal já era uma realidade, e a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemplasse uma Base. Com esse breve histórico da Educação Profissional e tecnológica, pudemos entender seu percurso trilhado na educação brasileira e, agora, vivemos um novo momento na educação básica. Na Figura 2, é possível visualizar o cronograma de implementação do NEM.

Figura 2 - Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal.



Fonte: Diretoria de Educação profissional (DIEP) da Secretaria de Educação do DF.

2. Como uma bússola: o Projeto de Vida e suas trajetórias

Muito se discute o papel social do jovem na construção de um mundo melhor. Entretanto, vimos que a complexidade dessa fase da vida atravessou a história com múltiplos significados e representações, que trouxe, em seu bojo, fortes marcadores culturais, de faixa etária, posicionamentos polêmicos ou transgressores que traduziram gerações (MORAN, 2007). Por isso, não é tarefa fácil falar da juventude. Quando tocamos nesse assunto, carregamos a tinta dos sonhos, do futuro, de um tempo que parece interminável. Concordamos com Abramo (2008), quando afirma que o jovem é o símbolo dos dilemas sociais, sendo capaz de condensar em sua história angústias, medos e esperança.

Não nos interessa, aqui, aprofundar a noção de juventude, mas trazer à baila o paradoxo, por si só, que é ser jovem. Sob esta ótica, torná-lo protagonista de sua própria história é, também, auxiliá-lo na construção de sua identidade, dando uma bússola em suas mãos.

Analisando a educação, nessa etapa final, que é o ensino médio, um desafio imediatamente se impõe: como pensar em garantir o atendimento previsto em lei para além da matrícula, garantindo a permanência e conclusão do ensino médio com a qualidade adequada, de maneira que os estudantes sejam protagonistas e autônomos no seu processo de formação?

Torres et al. (2013) analisam essa situação por meio de três abordagens não mutuamente excludentes. Segundo os autores, os desafios decorrem: a) da *massificação do ensino médio*, especialmente depois da década de 1990, o que deve ser considerado com otimismo, sem que se perca de vista que a almejada ampliação do acesso não veio acompanhada de

condições para garantir permanência e aprendizado; b) *das indefinições, oscilações e fragmentação* das políticas educacionais para esse nível de ensino, com projetos por vezes conflituosos entre si; c) do *desencontro crescente da escola com a cultura e a socialização juvenis*, que têm passado por intensas transformações nas últimas décadas. Há que se considerar, ainda, toda uma gama de fatores relacionados às *condições de trabalho e à formação de professores*, além da carência de docentes para esse nível de ensino (sobretudo nas áreas de matemática, física e química), situação que leva a um ensino truncado em seu desenvolvimento e descontínuo no que se refere às situações de aprendizagem, ensejando desinteresse, retenção e evasão dos alunos.

Quando as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram atualizadas e alinharam a formação geral e específica ao desenvolvimento pleno do estudante, colocaram-no no cerne da discussão como protagonista, indivíduo capaz de não só desenvolver seu conhecimento, mas, também, valores numa relação entre responsabilidade e educação, conforme explica Escámez e Gil (2003). Com isso, a sala de aula foi reconfigurada como espaço de discussão e reflexão sobre o futuro, sobre a vida desse jovem que se encontra em trânsito para a vida adulta. A organização curricular do NEM instituiu a unidade curricular Projeto de vida, pensada para contribuir na sua formação física, cognitiva e socioemocional (BRASIL, 2018).

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a oferta dos Itinerários Formativos, que trata da parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio, correspondente a pelo menos 1.200 horas totais, fica a cargo da escola. Desse modo, a unidade escolar deve analisar sua realidade e estrutura e, assim, definir quais itinerários ofertará. Essa escolha poderá ser feita por meio de um caderno de sugestões disponível no qual já há cerca de 200 unidades eletivas para serem oferecidas aos estudantes nos Itinerários Formativos das áreas do conhecimento.

No Distrito Federal, a oferta obrigatória da unidade curricular Projeto de Vida está ocorrendo nos seis semestres nos Itinerários Formativos. Para o desenvolvimento desta unidade curricular, estão sendo elaboradas as Diretrizes Pedagógicas por um Grupo de trabalho, devidamente instituído. A publicação desse documento norteador pretende orientar docentes nas suas ações, bem como levá-los a refletir sobre sua prática pedagógica e relações docente-discente, partindo dos preceitos de algumas teorias. Enquanto esse documento não é publicado, a unidade curricular Projeto de Vida está sendo trabalhada considerando-se quatro dimensões e suas subdimensões, alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Figura 3).

Figura 3: Dimensões do Projeto de Vida do NEM na Rede pública de ensino do DF.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Projeto vital, segundo Damon (2009), é esse olhar, a longo prazo, para o objetivo a ser alcançado. Nele, o jovem busca o sentido de sua vida, muito além dos balizadores pessoais. Pensar a sua existência e o seu futuro é também desejar fazer diferença no mundo, deixando nele impressa a sua assinatura (DAMON, 2009).

Para tanto, um dos elementos nesta direção é a autonomia que não se dá só no mundo, mas também na consciência dos sujeitos, podendo ser desenvolvida em dois aspectos: “o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar”, sendo o primeiro aspecto ligado à liberdade e ao poder de “conceber, fantasiar, imaginar, decidir” e o segundo, ligado ao “poder ou capacidade de fazer” (LALANDE, 1999, p.115).

O que nos leva a pensar que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, as pessoas não criam maturidade ao completarem 25 anos, os sujeitos vão amadurecendo todos os dias e esse amadurecimento não tem hora marcada, faz parte do processo, e a autonomia passa a “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2002, p.55).

Nesses termos, o autor esclarece que a existência humana vai além da ideia de se estar no mundo, já que o homem é um “ser de relações e não só de contatos”. Alguém que não está só no mundo, mas com o mundo. A educação, segundo o autor, é essa possibilidade real de intervenção no mundo, uma experiência carregada especificamente do humano. Com essa reflexão, defende a ideia de que ao abrir-se à realidade e interagir com o mundo, esse homem dialoga, se apropria e o transforma, mudando seu destino (FREIRE, 2002).

Continuando, Freire (1967) argumenta que para que tal transformação ocorra, é necessária uma educação que leve o homem a discutir corajosamente a sua problemática, sem pontos cegos que o desviem da sua realidade e de seu tempo. À luz da Pedagogia da Autonomia, o autor esclarece que somente a partir da tomada de decisões e sua constituição enquanto experiência, é que o indivíduo poderá, então, passar pelo processo de “vir a ser” (FREIRE, 2002, p. 41).

Em outras palavras, a “liberdade amadurece no confronto com outras liberdades”. Segundo Freire (2002), ensinar, é, também, um exercício de escuta, pois só “quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.” Por isso, explica que não há mais espaço para uma fala impositiva do professor, sendo necessária a transformação de seu discurso. Se assumirmos, enquanto professores, um posicionamento verticalizado – autoritário –, desconsideraremos a formação integral desse estudante e a reduziremos ao “treino”. Nesse aspecto, é imprescindível num processo dialógico, a postura de silêncio:

De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou”. (FREIRE, 2002, p. 43-44).

Alinhada ao pensamento freireano, percebemos a convergência das ideias de Bell Hooks (2013), filósofa e ativista social norte-americana, que defende uma pedagogia engajada com uma forte crença de que a educação como prática de liberdade é capaz “ensinar de um jeito que qualquer um possa aprender”. Isso quer dizer que é necessário coragem de ir além da ideia do aprendizado como “linha de produção”. Enfim, transgredir as fronteiras que colocam em campos opostos, professor e aluno, quebrando paradigmas que limitam o ato pedagógico (HOOKS, 2013, p.25).

Mas não há como pensar uma pedagogia engajada sem um professor igualmente engajado, comprometido com sua “autoatualização” e que também mire em seu próprio bem-estar, a fim de que possa fortalecer e formar o aluno. Em resumo, a autora destaca que, em sala de aula, os professores não devem atuar como “inquisidores oniscientes e silenciosos”, mas como sujeitos presentes nesse mundo com narrativas a serem também compartilhadas. Obviamente, não podemos ser ingênuos e acreditar que, imediatamente, os estudantes ouvirão passivamente o professor e o repetirão como num mantra. O mais importante a dizer é que, nesse modelo pedagógico, o estudante se torna responsável pelas suas escolhas. Enfim, está no controle de sua vida (HOOKS, 2013, p.28 -35).

Continuando, a autora resume: só podemos chamar uma educação realmente de libertadora quando “todos nós tomamos posse do conhecimento” (HOOKS, 2013). Se isso ocorre, a sala de aula é reconfigurada e se amplia, uma vez que alunos e professores se veem como seres humanos “integrais” que não buscam apenas o conhecimento dos livros, mas também o conhecimento de como viver no mundo. Por isso, é condição *sine qua non* compreender a forte conexão entre o que se aprende na escola e o que se aprende na vida prática (HOOKS, 2013).

Tudo isso para dizer que, quando a sala de aula deixa de ser um ambiente constrangedor e se revela como espaço dialógico e de emancipação do sujeito, vozes, por vezes, silenciadas e atropeladas por um currículo massivo e descolado da realidade, dão lugar a experiências, de fato, significativas. A unidade curricular Projeto de Vida é esse convite à experiência de ser, de pensar e repensar, olhar para o lado, dialogar, ouvir o outro na construção de si e de seu caminho.

3. Por dentro da escola – conhecendo o cenário de pesquisa e o percurso metodológico

O Centro de Ensino Médio Integrado (CEMI) Gama oferta, desde 2006, o Curso Técnico de Informática, na forma integrada, visando uma formação integral do sujeito, permitindo, ainda, ao estudante uma certificação com dupla formação: técnica e propedêutica. A atuação deste profissional abrange serviços na área de manutenção de computadores e assistência técnica em instalação de sistemas operacionais. Em resumo, a formação desse profissional mira sua inserção no mundo do trabalho e permite seu acesso ao Ensino Superior em áreas correlatas (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Conhecido no Distrito Federal pelo trabalho profícuo com pesquisa científica e pela inserção de estudantes na universidade pública, o desafio do CEMI Gama, frente à proposta de implementação do Novo Ensino Médio, é a flexibilização da estrutura curricular de formação geral, configurada a partir de um sistema de créditos. Com isso, no seu atendimento já integral, o estudante experimentará esse rearranjo proposto no Itinerário de formação técnica e profissional.

Com funcionamento em turno integral, o CEMI Gama conta com 441 estudantes, tendo 304 estudantes matriculados no NEM. No ano de 2020, o Plano de Curso da unidade escolar sofreu alterações para alinhamento e atualização dessa nova proposta, sendo aprovado, em caráter excepcional.

No contexto da investigação, foram elaborados dois questionários, como instrumentos de pesquisa, em formulário Google Forms, em razão da pandemia de Coronavírus, um para professores da unidade curricular Projeto de Vida e o outro para estudantes do NEM. O formulário semiestruturado contava com 10 questões fechadas e abertas que apontavam, em um primeiro bloco, para o levantamento do perfil sociodemográfico do sujeito de pesquisa, com características do grupo, como faixa etária, sexo, entre outras questões. Num segundo bloco, as perguntas diziam respeito a uma percepção mais ontológica que corporifica o entendimento desse jovem sobre si, seus sonhos e planos para o futuro pessoal e profissional. Numa última fase, foi verificada a recepção por parte dos estudantes da unidade

curricular Projeto de Vida quanto à sua relevância e possíveis contribuições.

Na unidade curricular Projeto de vida, a escola conta com duas professoras que atendem a 8 turmas do primeiro e terceiro semestres. Nesses semestres, o número total de estudantes atendidos é de 304 jovens. Contamos com a adesão de uma das 2 professoras regentes da disciplina e de 79 estudantes. O formulário traz uma abordagem quantitativa, sobretudo no que diz respeito ao perfil desse estudante, e qualitativa, com o objetivo de compreender e interpretar a lógica interna dos sujeitos e dar conhecimento a sua “verdade”, conforme explicita Minayo (2012). Nesse caso, como procedimento de análise desses dados, adotamos a Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011).

Num primeiro momento, foi organizado o material para pré-análise. Com isso, foi realizada uma “leitura flutuante” dos formulários, de forma individualizada, com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais. À medida em que se estabelece uma relação com os textos lidos, sofre-se uma invasão, conforme esclarece Bardin, por “impressões e orientações”. É nesse processo de exploração que, aos poucos, é possível observar a ligação entre diferentes variáveis e, assim, observar a recorrência dos temas presentes (BARDIN, 2011, p.125-129).

Numa fase seguinte, foi realizada a sistematização dos temas, por meio do recorte dos textos em unidades comparáveis, o que facilitou a categorização e codificação de dados, considerados, até então, “brutos” de cada entrevista de modo particular. A análise dos temas nos permitiu descobrir os chamados “núcleos de sentido” e, assim, entender mais de perto as motivações das opiniões, valores e possíveis crenças (BARDIN, 2011, p.135). Após a leitura de todos os formulários, foi possível estabelecer de forma mais clara a convergência e a relação entre eles, assentando essa análise numa categorização por “acervo”, resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos (BARDIN, 2011, p.149).

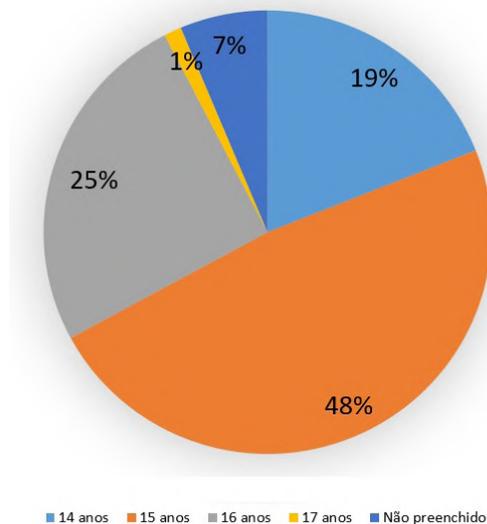
4. Projetando sonhos: quem são e o que pensam esses jovens?

A amostra foi composta por 79 estudantes das turmas do primeiro e terceiro semestres do NEM, antigas 1ª e 2ª séries, entre 15 e 17 anos, sendo, em sua maioria, formada por estudantes de 15 anos (48%). Quanto ao gênero, 53% eram do sexo feminino e 46% do sexo masculino, conforme perfil apontado nos gráficos 1 e 2. Desse grupo, 70% estão matriculados no primeiro semestre e 30% no terceiro semestre.

Num primeiro momento, foi perguntado ao estudante qual era a sua percepção da relação entre educação e trabalho e do seu impacto sobre a vida. Para a maioria dos estudantes (63%), essa relação se mostrou

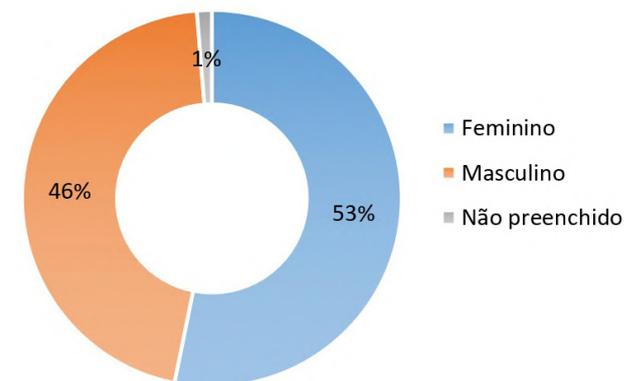
essencial. Para 34%, essa relação não é apenas essencial, ela impacta e muito a vida profissional do indivíduo. Apenas 3% não estabeleceram relação entre esses dois campos, acreditando que a vida profissional não é impactada pela educação, de acordo com Gráfico 3.

Gráfico 1 - Faixa etária dos estudantes pesquisados.



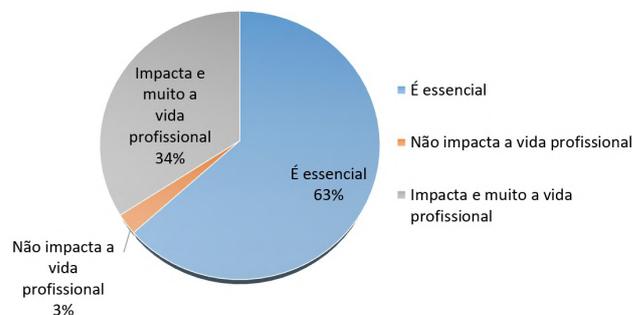
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 2 - Gênero dos estudantes pesquisados.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 3 - Percepção entre educação e trabalho.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como se trata de uma disciplina recentemente implementada, o objetivo foi entender quem é esse jovem, quais são os seus sonhos e planos para o futuro, para que assim, então, fosse possível cotejar suas expectativas e recepção com relação à disciplina no seu planejamento pessoal e profissional. A categorização, aqui, se organiza, numa perspectiva gradativa que transita entre o campo do imaginado ao possível real. Da exploração do material, surgiram, assim, 3 categorias: (1) Sonhos, (2) Percepção do futuro (cápsula do tempo), (3) Projeto de vida – espaço de ser.

a) Sonhos

A pergunta norteadora dessa primeira categoria diz respeito ao *maior sonho do estudante*. Nesse sentido, o que se percebeu é que os estudantes parecem bem decididos quanto ao tema, já que apenas 4% não conseguiram definir seu sonho. Alguns poucos transitam num primeiro estágio, sem deixar claro como realizá-lo, mas definindo o que querem ser e o que querem fazer, com desejos pouco consistentes:

- E.1: Ser rica e conhecer vários países.
- E.9: Conseguir fazer o que der vontade.
- E.14: Aproveitar a vida da melhor maneira.
- E.60: Eu não tenho sonhos, geralmente eu crio objetivos a curto e médio prazo, como no caso passar no Cemi, aprendendo o máximo que possível, para poder ter mais facilidade em outros futuros objetivos como o de passar no Enem ou no PAS.

Entre os 96% dos estudantes que deixaram evidente o maior sonho, as subcategorias citadas com maior frequência relacionam-se aos temas *vida profissional, prazer e experiências* e *família*. Observamos que a maioria dos sonhos aponta na direção do campo profissional. A ideia de ser bem-sucedido está relacionada a ter um bom trabalho e assim, socialmente, estar bem colocado. Entre os sonhos de realização profissional relatados pelos estudantes, se destacam aqueles que expressam certo interesse em formas de engajamento social:]

- E.13: Ser arquiteto.
- E.14: Ser da Polícia Federal.
- E.15: Cursar Medicina e salvar vidas.
- E.18: Ser jogador de futebol.
- E.19: Ser um desenvolvedor de jogos famosos.
- E.24: Construir uma família, ter uma casa bem grande e iluminada nos Estados Unidos e trabalhar no FBI.
- E.30: Abrir uma empresa e ser bem-sucedida.
- E.31: Ajudar as pessoas como médico cardiologista.

Além disso, pensar a formação profissional não representa apenas uma forma de subsistência, mas também

o prazer de trabalhar naquilo com o que se identifica. A felicidade, para esses jovens, também, passa pela realização profissional:

- E.07: Ter um trabalho que eu goste e que me dê uma renda boa.
- E.17: Ser um bom profissional e me divertir com o que eu gosto.
- E.20: Trabalhar com o que gosto.
- E.22: Me formar, atuar com muita felicidade na profissão que já escolhi e ser uma profissional de destaque na minha área. (sic)

Para esses jovens, assuntos como “família” e “experiências de vida” podem vir depois. Entre esses pequenos desejos, despontam como maior vontade: viajar pelo mundo, viver novas experiências, conhecer pessoas e lugares, colaborar com o mundo:

- E.2: Ter minha casa própria e trazer orgulho para meus pais.
- E.08: Viajar o mundo.
- E.15: No quesito viagem, é conhecer o Caribe.
- E.37: Meu maior sonho é ter um irmão, mas pensando em futuro meu maior sonho é aos 18 anos poder fazer uma viagem missionária para Moçambique e viver experiências incríveis.

Também, foi investigado se a *sociedade contemporânea permite que esses jovens sonhem* e sua percepção para a *maior dificuldade à essa realização*. Para 60% dos estudantes, apesar das muitas dificuldades, é permitido sonhar. Já 17% asseguram que, nessa sociedade em que vivemos, sonhar não é permitido; e 23% preferiram relativizar essa permissão, lançando mão de um “depende”. Entre as dificuldades mais apontadas estão, nesta ordem: falta de *crença em si mesmo*, *ausência de dinheiro*, *falta de esforço próprio*, *falta de oportunidade*, *críticas*, *pressão social* e *falta de apoio*. O medo, a preguiça e a competitividade também aparecem, mas, em menor grau. Esse momento de pandemia também é citado e merece atenção, embora com menor recorrência:

- E.5: Depende do sonho. Se for um grande sonho, a sociedade julga você, acha que é loucura você sonhar tão alto.
- E.9: Acho que sim. A minha maior dificuldade eu acho que, como quero morar/estudar/trabalhar fora do Brasil, o dinheiro faz falta, mas com força de vontade vai dar certo.
- E.14: Nem sempre, depende. Muitos desencorajam! Minha dificuldade é comigo mesma, mas acredito que consigo ter um futuro de ouro.
- E.26: Depende muito, é como Ray Crock dizia, tudo o que você precisa para alcançar seus sonhos é persistência, mas para muitos isso é algo longe da realidade, por isso o maior obstáculo entre o jovem e seu sonho são as pessoas em sua volta, e o jovem em si.
- E.52: A sociedade contemporânea inspira o jovem, e por meio da comparação, de certa forma, acaba nos impulsionando. Ao mesmo tempo em que há cobrança, há a noção de que os jovens devem ter liberdade de escolha, daí a motivação dada a nós. Entretanto, a pressão que sejamos destaque na profissão

ou que façamos parte das profissões mais requisitadas, sendo ou não o que os jovens desejam.

b) Percepção do futuro (cápsula do tempo)

Nessa categoria, foi dada ao estudante a oportunidade de sintetizar a ideia de futuro em três palavras. Propositadamente, a pergunta permitia a expansão de suas ideias, o que trouxe como possibilidade o surgimento de respostas relacionadas à dimensão familiar, espiritual e sentimental. As palavras que se sobressaíram dizem respeito ao *trabalho, felicidade e sucesso*, seguidas, imediatamente, dos sentimentos de *medo, preocupação e ansiedade*. Se, por um lado, o jovem se preocupa com o sucesso profissional, não deixa de se preocupar com o estudo que surge nessa linha de desenvolvimento profissional como destaque importante:

- E.4: Dinheiro, felicidade e trabalho.
- E.5: Independência, estudo e trabalho.
- E.6: Sucesso, experiência e contribuição.
- E.7: Felicidade, sucesso, tranquilidade.
- E.29: Preocupação, medo e ansiedade.
- E.56: Medo, ansiedade e preocupação.
- E.61: Ansiedade, medo e segurança.

Outro questionamento guardava um tom provocativo e convidava o estudante a pensar, de forma prática, o seu futuro. Se, na questão anterior, poderia sintetizá-lo no campo das ideias, propõe-se, aqui, a efetivação desse futuro, com efeito “cápsula do tempo” num espaço de uma década: *Você acredita que daqui a dez anos estará: trabalhando ... morando casado ou solteiro?*

O preenchimento desse item deixou lacunas, sendo observado que 36% não completaram ou não definiram o seu trabalho daqui a 10 anos. Mas, para 64% dos estudantes, essa escolha parece bem assentada em seu ideário, pois indicaram de forma clara a área em que possivelmente estariam trabalhando, sendo a mais mencionada a área da Saúde, seguida de Direito ou das carreiras da Polícia e de Arquitetura. A área reservada à Informática foi mencionada apenas para 4% dos estudantes.

Quanto ao lugar onde estariam morando, observamos que a maioria não foi específica, apenas se limitou a responder que estaria no Brasil (19%) ou fora dele (16%). Observamos que a menção recorrente à palavra “casa” é reforçada pela ideia de morar sozinho. Talvez, por isso, o casamento não faça parte dos planos da maioria, 52%; para 33% essa ideia é uma condição importante. Por outro lado, 15% não definiram a vida sentimental e nem demonstraram preocupação nesse aspecto:

- E.6: Acredito que estarei trabalho na minha área de interesse, morando sozinha e provavelmente solteira.
- E.9: Sim, médico cardiologista, Gama, solteiro.

E.20: Sim, policial, solteira.

E.21: Eu acredito que daqui a 10 anos estarei trabalhando e conquistando meu sucesso e independência, morando no exterior, solteira.

E.27: Trabalhando na área de moda, morando nos estados unidos, solteira.

c) Projeto de vida – Espaço de ser

Pensando na implementação do NEM e na unidade curricular PV, as perguntas norteadoras foram: *Na sua opinião, qual a importância da disciplina Projeto de vida no seu desenvolvimento pessoal? Tem contribuído para entender melhor a sua trajetória de vida ou o que pretende fazer?*

Percebeu-se que muitos estudantes já veem na disciplina um espaço de escuta e diálogo, enxergando-a como ponto de “apoio”, “debate e relaxamento”, como espaço de melhoramento pessoal. De forma geral, a disciplina tem contribuído como ferramenta de compreensão de si mesmo, autoconhecimento (42%), além de auxiliar no planejamento pessoal e profissional (30%). Assim, cumpre o seu propósito: projetar a vida, se alinharmos essas respostas, para 72% do grupo.

Por outro lado, alguns estudantes não compreendem como a disciplina pode auxiliar em seu desenvolvimento pessoal e profissional (20%). Outros afirmam já terem seu projeto pessoal, suas metas e seu ponto de chegada. Poucos não compreenderam a disciplina e sua contribuição (6%):

E.10: Até agora eu vi e percebi que com o projeto de vida, a professora vai nos ajudar a seguir os nossos sonhos, a nos conhecer, a ter os objetivos certos, a ser pessoas melhores e atingir a nossa realização.

E.13: A disciplina é um acréscimo positivo, mas não me ajudou a entender o que pretendo fazer. Mesmo assim, acho que a aula é interessante e gosto de participar.

E.30: Eu gosto, é um momento que me faz pensar e refletir sobre coisas que eu não paro para pensar com frequência, acho importante.

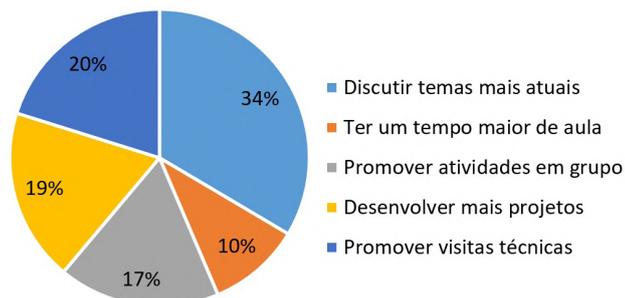
E.41: É uma matéria muito importante. Se estivéssemos no regime presencial, teríamos bem mais tempo para conversarmos.

E.42: Não muito, eu já sabia o que queria e já estou caminhando até lá, se ajudou em algo, foi a aprimorar alguns pensamentos.

E.46: Sinceramente, não se trata de uma arrogância minha, mas eu creio que eu não precise de fato, eu já busquei também formas de me programar e criar objetivos a curto e até longo prazos.

Outro aspecto avaliado foi em que medida a *disciplina Projeto de Vida poderia melhorar e colaborar mais na formação profissional desse estudante*. Entre as respostas, a discussão de temas mais atuais desponta como aspecto a ser observado (34%), seguido da visita técnica (20%). O desenvolvimento de projetos (19%) e o trabalho em grupo (17%) são estratégias a serem também executadas, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Sugestões de estratégias pedagógicas para a disciplina PV.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

5. Do olhar atento da professora: “escolhas, diversidade e individualidade”

Na unidade curricular Projeto de Vida do CEMI/GAMA atuam dois professores. Inicialmente, obtivemos o retorno de um dos formulários encaminhados; a análise e resultados serão apresentados nessa seção. As perguntas norteadoras diziam respeito à relevância, recepção dos estudantes e desafios da disciplina.

Na avaliação da professora de Matemática, é um bom desafio a sua atuação na unidade curricular Projeto de Vida. Aponta a recepção dos estudantes como boa. Atendendo a 4 turmas, com uma média de 145 estudantes, acredita na importância do projeto de vida na construção do futuro, já que impacta a vida profissional, pessoal e educacional desse sujeito. Quando pensa no futuro desses estudantes, sintetiza suas ideias nas palavras “escolhas, diversidade e individualidade”, bem alinhada à noção plural do termo “juventudes” indicado na BNCC. Julga precoce tratar dos desafios presentes na disciplina, já que é bem recente sua implementação, mas revela, em seu relato, suas preocupações e o seu comprometimento com a educação:

Bom, eu escolhi trabalhar com PV porque gosto de trabalhar com educação emocional e é um projeto muito importante para a vida dos estudantes e trata de questões que muitas vezes são negligenciadas. Então espero que os estudantes passem a encontrar na escola um espaço de reflexão e discussão sobre estas questões e que com isso tenham uma vida escolar mais confortável e futuramente uma vida profissional e pessoal integrada e equilibrada, de modo que consigam gerir suas questões. Estou começando a trabalhar com a disciplina agora, então ainda não tenho um relato de experiência com os estudantes, mas posso afirmar que desde quando fiz o curso de PV, estou conseguindo trabalhar melhor as questões de minha própria vida profissional e pessoal.

Observa-se a forte consciência da professora quanto ao seu papel social ao indicar a escola como espaço importante de discussão para temas que, muitas vezes, são negligenciados. E essa relação dialógica parte de um olhar atento e de uma escuta sensível. Nesse

sentido, segundo a professora, o debate de ideias e expectativas darão ao jovem o equilíbrio necessário para sua vida profissional. Essa predisposição em aprender, também, com os estudantes é revelada no seu olhar que se volta para a sua vida pessoal e profissional numa atitude completamente engajada (FREIRE, 2002; HOOKS, 2013).

6. Primeiras impressões

O estudo de caso considerou a unidade CEMI/GAMA e o resultado das categorias sistematizadas da análise dos formulários respondidos pelos estudantes e professores. No que diz respeito ao sexo e a faixa etária dos entrevistados, o grupo de estudantes é majoritariamente formado por mulheres, com faixa etária predominantemente de 15 anos e matriculada no primeiro semestre do Novo Ensino Médio, vivenciando, portanto, o período de transição entre o ensino fundamental e médio, o que acentua, sobremaneira, o desafio da escola na sua missão de acolhimento das diversidades e do respeito à pessoa humana, considerando a noção de pluralidade que abarca o termo juventudes e sua singularidade (BRASIL, 2019).

Apesar da pouca idade e experiência, os estudantes demonstram uma percepção clara da relação entre educação e o mundo do trabalho. Neste sentido, sabem bem o que querem ser e onde querem chegar. Revelam essa segurança quando interpelados sobre o seu sonho. Acreditam que ser bem-sucedido é ter um bom trabalho, com um bom salário, mas, não só isso, querem se sentir bem na sua profissão, serem felizes com a sua escolha, não apenas subsistir. Na sociedade contemporânea, acreditam ser possível realizá-lo, contudo adotam, também, uma postura crítica demonstrando que estão atentos às mazelas históricas, como o preconceito, a desigualdade social e a violência, por exemplo.

Num processo inicial de construção de identidade, entre as dificuldades mais apontadas à realização de seus sonhos, estão a crença em si mesmo, a pressão social e a crítica do outro. Os estudantes mencionam o pouco apoio e assumem o medo da competitividade e a própria preguiça. Pensar o futuro é, também, ficar angustiado, sentir medo e ansiedade.

Para a maioria dos estudantes, a preocupação com o trabalho, o sucesso pessoal e, por conseguinte, a felicidade se alinham ao sonho de ser bem-sucedido e feliz. Por outro lado, a proposta de se pensar no mundo adulto, daqui a uma década, não se alinha ao sonho juvenil indicado nos termos “viajar”, “conhecer outros países”, “ser policial do FBI”, “ser rica”, o que demonstra o esvaziamento do sonho frente à realidade; num distanciamento evidente entre o que se pretende ser e o que se percebe de forma concreta possível. Certos

das suas profissões, se imaginam morando, em sua maioria, no Brasil, mais especificamente, em Brasília e solteiros. Casamento é uma opção para poucos. Reproduzem, assim, comportamentos sociais previsíveis, nada revolucionários, se não pela desconstrução da ideia de matrimônio.

Por fim, quanto à relevância e o aprimoramento da disciplina Projeto de Vida, os estudantes enxergam como um espaço dialógico, de escuta, relaxamento, momento de parada na rotina de estudos e de ganhar fôlego para pensar sobre a vida e seu futuro. Por isso, demonstram muito interesse em discutir temáticas atuais que promovam o autoconhecimento, aprofundem a percepção de si e do mundo e colaborem na construção de sua identidade pessoal e de sua trajetória. Reconhecem a importância do trabalho em grupo e do desenvolvimento de projetos nessa trajetória, mas, também, compreendem a necessidade de conhecer outras realidades, outros lugares, por meio de visita técnica, para ampliarem seus olhares sobre esse mundo.

Os achados na análise das categorias empíricas reforçam os balizadores teóricos dessa discussão apontados na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (2002), na qual a problematização, a tomada de decisões e a experiência se tornam fundamentais à construção da identidade desse sujeito e, por conseguinte, o entendimento do seu papel social no mundo. Quando o jovem se enxerga como indivíduo capaz de tomar decisões e se responsabilizar por elas, esse é o ponto de partida para uma postura de protagonista. Em outro espectro da análise, as ideias de uma pedagogia engajada, de Bell Hooks (2013), pressupõem uma educação libertadora e, por conseguinte, a ruptura de paradigmas alienados em relações verticalizadas, de cima para baixo, entre professores e estudantes. A partir desse contexto, será possível estabelecer um espaço de diálogo, onde será exercitada a escuta desses estudantes e, portanto, o abandono de antigas vozes “opressoras e autoritárias”, possibilitando o exercício da liberdade e da vontade de simplesmente ser.

Considerações finais

A escola é, sem dúvida, um espaço social privilegiado. É nela que vivemos grande parte da nossa existência e vivenciamos as transições não só entre etapas da educação básica, mas também da vida. Ao discutirmos essa última etapa, o ensino médio, carregamos a herança de uma educação brasileira cimentada num passado colonialista. A reforma do ensino médio parece sinalizar

esse reinício, se partimos da premissa da possibilidade de escolha desse jovem. Há muito a ser rompido, paradigmas fundados numa educação bancária, corolária de uma violência que “coisificava” sujeitos, suprimindo suas vozes e seu saber, conforme apontado por Paulo Freire (2005, p.69), em sua obra Pedagogia do Oprimido. Entretanto, também é indiscutível a importância do Projeto de Vida, como unidade curricular inaugurada para tratar da trajetória desse estudante na sua formação pessoal e profissional, cotejando suas angústias, medos, expectativas. Por isso, emblemática para nós foi a imagem da bússola que serve de orientação para se chegar a esse lugar de protagonismo e autonomia.

A partir das reflexões aqui propostas e das narrativas de estudantes e da professora do CEMI GAMA, pudemos entender a complexidade dessa etapa de transição e a relevância da disciplina, embora ainda experimental e recente, como espaço dialógico no tratamento das questões de formação e construção da identidade desse sujeito.

Restou esclarecido que, nesse cenário de experimentação, há que se pensar em uma educação emancipadora na qual se compreenda que o ato pedagógico não se limita às fronteiras da sala de aula. Com efeito, para que esse espaço dialógico se estabeleça, não basta, apenas, acreditar que o simples fato da sua criação já dará conta dessas complexidades apontadas na análise dos dados. São necessários engajamento e predisposição do professor para romper as fronteiras que o separa de seus estudantes, quebrando velhos paradigmas unilaterais, estabelecendo pontes que darão sustentação ao aprendizado.

É preciso não perder de vista, também, que não basta tomar posse do conhecimento. É importante compreender que para além dos livros, dos muros da escola, deve se estabelecer uma conexão com o mundo. A escola traz em si essa missão de acolher e de respeitar a diversidade humana. A promoção desse diálogo entre a experiência e a realidade, possivelmente, fará diferença entre o sucesso e fracasso escolar.

A discussão aqui proposta lançou luz sobre uma unidade curricular carregada de subjetividade de seus atores, recortada de uma Reforma que já traz muitos desafios, haja vista que orbitam em torno de si tantas outras discussões pedagógicas, mas, que, ao tratar do itinerário formativo técnico e profissional, se agiganta diante do impacto que poderá, futuramente, causar ao mundo do trabalho e à dinâmica de suas relações, com a presença de profissionais mais conscientes e felizes com suas escolhas. ■

Notas

¹ Relatório Educação Já: Ensino Médio – Reestruturação da proposta de escola disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/>.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: Revista Brasileira de Educação; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-71.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - **PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25.
- BRASIL. **Lei nº 1.076**, de 31 de março de 1950., Brasília, DF, 31 mar. 1950. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 24 fev. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017- Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original)
- BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.
- BRASIL. **Medida Provisória 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 22 fev. 2021.
- BRASIL. MEC. **Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular: Diretrizes para elaboração de material pedagógico**. Brasília, 2019.
- DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Plano de Curso do CEMI GAMA**, Brasília, 2019.
- ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 1336 p.
- MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciênc. saúde coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaio**. Tradução de Maria Conceição Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.). Ed. São Paulo. Cortez, 2007.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização do pensamento único à consciência universal**. 9ª edição. Editora Record: Rio de Janeiro, 2002.
- TORRES, H. G.; FRANÇA, D.; TEIXEIRA, J.; CAMELO, R.; FUSARO, E. **O que pensa o jovem de baixa renda sobre a escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: www.fvc.org.br.