

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



RAFAELA SILVA MARINHO CALDAS

**POR MENOS SUPOSIÇÕES E MAIS OPORTUNIDADES: JUVENTUDE E
PROJETO DE VIDA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
NO AMAZONAS**

Manaus-AM
2024

RAFAELA SILVA MARINHO CALDAS

**POR MENOS SUPOSIÇÕES E MAIS OPORTUNIDADES: JUVENTUDE E
PROJETO DE VIDA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
NO AMAZONAS**

Tese de Doutorado em Educação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de doutora em educação.

Área de concentração: Linha 2 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão

Manaus-AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C145m Caldas, Rafaela Silva Marinho
Por menos suposições e mais oportunidades : juventude e projeto de vida em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas / Rafaela Silva Marinho Caldas . 2024
270 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Nádia Maciel Falcão
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Projeto de Vida. 2. Ensino Médio. 3. Juventude. 4. Programa Escola Ativa. I. Falcão, Nádia Maciel. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

RAFAELA SILVA MARINHO CALDAS

**POR MENOS SUPOSIÇÕES E MAIS OPORTUNIDADES: JUVENTUDE E
PROJETO DE VIDA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
NO AMAZONAS**

Tese de Doutorado em Educação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas como requisito final para obtenção do título de doutora em educação.

Data de aprovação: 23/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão (Presidente / Orientadora)

Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva Lopes (Membro Interno do PPGE)

Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia (Membro Interno do PPGE)

Profa. Dra. Wivian Jany Weller (Membro Externo - UnB)

Profa. Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo (Membro Externo - UEPA)

Membros Suplentes:

Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva (Membro Suplente Interno do PPGE)

Prof. Dr. Elmir de Almeida (Membro Suplente Externo - USP)

Para a minha querida e amada avó Sufia (*in memoriam*), que foi mãe, viúva, nordestina, analfabeta e que partiu sem poder contemplar o voo mais alto que um membro da sua família pôde alcançar.

AGRADECIMENTOS

Sendo o mundo da vida um mundo intersubjetivo e que, portanto, é compartilhado, chego ao final da elaboração deste trabalho de tese compreendendo ainda mais a importância do Outro para o meu próprio reconhecimento e caminhar. Durante os quatro anos dedicados ao desenvolvimento desta pesquisa, foram muitas as mãos estendidas que me fortaleceram até a linha de chegada deste longo e desafiador percurso. Desse modo, gostaria de deixar registrado neste espaço a minha gratidão a todos aqueles que em algum momento me estenderam a mão.

Agradeço ao Deus no qual acredito e que me permitiu ter fé para superar os momentos difíceis que tive que lidar durante toda essa jornada. Foram incontáveis as vezes que conectei os meus pensamentos a uma dimensão divina para acreditar que no final tudo daria certo.

Sou grata à minha mãe que sempre me apoiou e me incentivou a conquistar os meus projetos. Ela também foi, assim como para muitos jovens desta pesquisa, a minha principal motivação para almejar perspectivas de um futuro melhor. Hoje eu me tornei a sua principal fonte de apoio e espero também sempre poder retribuir tudo aquilo que ela fez por mim. Também agradeço ao meu pai por desde a adolescência me incentivar a estudar. Obrigada aos meus irmãos, familiares e amigas Sara, Silviane e Marcineuza por todo o apoio e torcida.

Ao meu esposo, Allan Jones, preciso registrar um agradecimento muito especial, pois foi ele quem compartilhou comigo de todas as angústias e vitórias que atravessaram o meu percurso na escrita desta tese. Obrigada por me apoiar de todas as formas possíveis para que eu pudesse chegar até este momento. Junto a ele, também sou grata pela nossa fiel companheira, Penélope, uma cachorrinha que nunca nos deixou sozinhos neste percurso. Enquanto eu estava concentrada na pesquisa, ela fazia companhia para ele e quando ele não estava, ela me acompanhava nos momentos de escrita.

Tenho imensa gratidão à minha orientadora, professora Nádia Falcão, que desde a graduação foi a minha principal inspiração. Obrigada por ampliar o meu horizonte de possibilidades e me ensinar tantas coisas boas. Me sinto feliz por poder finalizar mais uma etapa da minha formação acadêmica sob a orientação da minha principal referência profissional e também pessoal. Obrigada pelos momentos de apoio e partilha.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM), por contribuírem de forma muito significativa no meu processo de doutoramento. Em especial, agradeço às minhas colegas Ellen, Juliana e Tiffany que estiveram ao meu lado em muitos momentos. Junto a elas deixo o meu agradecimento especial às professoras Edla e Nara que sempre estiveram dispostas a me ajudar.

Gostaria de agradecer às professoras Camila Ferreira e Wivian Weller pelas contribuições ao refinamento do trabalho recomendadas no processo de qualificação. Também agradeço às professoras Fabiane Maia e Lucélia Bassalo que se juntaram a elas para compor a banca de defesa desta tese. Muito obrigada por todas as contribuições ao trabalho.

Agradeço aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, pelos ricos momentos de aprendizagem vivenciados durante as aulas. Um agradecimento especial às professoras Nádia Falcão, Fabiane Maia, Sílvia Conde, Camila Ferreira, Armindia Mourão, Heloisa Borges, Pérsida Miki e Valéria Weigel. Elas são aquelas mulheres que inspiram outras mulheres, sabe? Obrigada pelo compromisso e dedicação prestados à educação pública.

Não poderia deixar de agradecer aos sujeitos que tornaram possível todo o conhecimento desenvolvido neste trabalho. Agradeço aos jovens que responderam aos questionários e também aos que participaram dos momentos das entrevistas. É importante registrar a gratidão que tenho pelas escolas, aqui denominadas de Mawé e Passarinho, por me receberem tão bem e viabilizarem as demandas da pesquisa. Agradeço a todos os professores, pedagogos, gestoras e demais funcionários que me auxiliaram nas escolas.

Sou grata à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por me conceder o afastamento das minhas atividades enquanto professora desta Secretaria, para que eu pudesse me dedicar ao processo de doutoramento. Nesse âmbito, deixo registrado a minha enorme gratidão aos profissionais do Programa Qualifica, por todo o suporte e parceria para que eu pudesse concluir da melhor forma possível esta etapa da minha formação profissional.

Também registro os meus agradecimentos aos meus colegas de trabalho da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC), Ivanilson, Naidilene, Viviane, Auxiliadora e Juliana, por me apoiarem de todas as formas para que conseguisse conciliar as demandas do trabalho e os compromissos do curso de doutorado. Obrigada pela torcida, pelas palavras de incentivo e por “segurarem as pontas” no trabalho quando eu não conseguia lidar sozinha.

Por fim, agradeço imensamente ao PPGE, à UFAM e às instituições de fomento, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por todo o suporte oferecido para que este trabalho pudesse ser desenvolvido. Em especial, agradeço muito à FAPEAM, pois desde a graduação, me ajudou por meio do apoio financeiro prestado por meio de bolsas.

RESUMO

A pesquisa busca compreender quais os sentidos que os jovens estudantes atribuem às experiências escolares voltadas à construção do projeto de vida em escolas do Programa Escola Ativa no Amazonas. Esse programa foi implementado em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas e fundamenta-se em um modelo de escola replicável que visa centralizar o jovem e os seus projetos de vida. Com base em referenciais das áreas da Educação, Sociologia e Antropologia, o estudo apoia-se na concepção de projeto de vida atrelada à conduta humana e entende que em meio às novas configurações que permeiam o contexto contemporâneo, os jovens necessitam de suporte para a viabilização de seus projetos de vida. A escola de ensino médio é considerada uma instituição importante para auxiliar os jovens com relação aos seus projetos. Mais recente, no contexto da reforma do ensino médio brasileiro, esse reconhecimento da relação entre escola e projeto de vida, ganhou destaque na implementação do Novo Ensino Médio em escolas das diferentes regiões. O Programa Escola Ativa, implementado em escolas públicas de ensino médio no Amazonas, demonstra que é principalmente por meio da curricularização que o projeto de vida é inserido nas escolas. Assim, a investigação contextualiza a implementação do Programa Escola Ativa em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas; identifica as concepções presentes no modelo pedagógico do programa voltado aos projetos de vida; e verifica quais experiências escolares sedimentadas no estoque de conhecimento dos jovens contribuem para a construção dos seus projetos. A pesquisa é de natureza qualitativa, ancora-se na fenomenologia social de Alfred Schutz, faz uso de ferramentas como documentos, questionário exploratório e entrevistas semi-estruturadas e, para a análise, utiliza técnicas da análise de conteúdo. Os resultados apontam que a proposta do Programa Escola Ativa fundamenta-se em um concepção instrumental de projeto de vida e responsabiliza os jovens pelo êxito ou fracasso de seus projetos. Embora as experiências escolares vivenciadas pelos jovens voltadas à construção do projeto de vida correspondam às atividades desenvolvidas nos componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-Médio, estas divergem das experiências consideradas relevantes pelos jovens para a construção de seus projetos de vida. Para os jovens, os professores, as aulas, os projetos e outras ações da escola correspondem às experiências relevantes sedimentadas em seus estoques de conhecimentos que contribuíram para que ao menos pudessem esboçar os seus projetos.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Ensino Médio. Juventude. Programa Escola Ativa.

ABSTRACT

The research tries to understand the meanings that young students attribute to school experiences linked at building a life project in schools of Escola Ativa Program in Amazonas state. This program was carried out in full-time high schools in Amazonas state and is based on a replicable school model that aims to center young students and their life projects. Based on references from the areas of Education, Sociology and Anthropology, this study is supported at the concept of a life project linked to human conduct and understands that because of the new configurations that permeate the contemporary context, the young students need support to make their life projects viable. The school of high school is considered an important institution to help young students with their projects. More recently, in the context of the reform of Brazilian high school education, this recognition of the relationship between school and life project gained prominence in the implementation of the New High School at schools in different regions. The Escola Ativa Program, carried out in public high schools in Amazonas state, demonstrates that it's mainly through curricularization that the life project is inserted in schools. This way, the investigation contextualizes the implementation of the Escola Ativa Program in full-time high schools in Amazonas state. It identifies the concepts present in the pedagogical model of the program with focus on life projects; and verifies which school experiences embedded in the young students' stock of knowledge contribute to the building of their projects. The research is qualitative and is based in Alfred Schutz's social phenomenology, uses documentary research and instruments such as exploratory surveys and semi-structured interviews and, for analysis, uses content analysis techniques. The results indicate that the proposal of the Escola Ativa Program is based on an instrumental conception of life projects and holds young people responsible for the success or failure of their projects. Although the school experiences experienced by young students linked at building their life projects correspond to the activities developed in the Life Project and Post-Secondary curricular components, these differ from the experiences considered relevant by young students for construction of their life projects. For young students, the teachers, the classes, the projects and other school activities correspond to relevant experiences inside in their knowledge stocks that contributed to them being able to at least outline their projects.

Keywords: Life Project. High School. Youth. Escola Ativa Program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Escola Mawé.....	102
Figura 2 - Mapa Escola Passarinho.....	102
Figura 3 - Mapa de Atuação do ICE.....	112
Figura 4 – Quantitativo de escolas e matrículas indicadas para o Amazonas.....	126
Figura 5 - Matriz Curricular Escolas do PROETI (2019).....	141
Figura 6 - Matriz Curricular Escolas do PROETI- Escola Ativa (2020 a 2023).....	141
Figura 7 - Linha do Tempo Aulas na Rede Estadual de Ensino do Amazonas no período da pandemia (2020 - 2021).....	144
Figura 8 - Representação do Modelo Escola da Escolha.....	149
Figura 9 - PDCA aplicado ao Projeto de Vida.....	153
Figura 10 - Nuvem de palavras Projeto de Vida para a 2ª série do Ensino Médio.....	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produções científicas sobre juventude, ensino médio e projeto de vida nos Programas de Pós-Graduação em Educação (2011 a 2023).....	57
Gráfico 2 - Matrículas no ensino médio por rede de ensino e por zona no Amazonas (2023).....	91
Gráfico 3 - Matrículas no ensino médio da rede pública do Amazonas (2014 - 2023).....	92
Gráfico 4 - Taxas de abandono escolar no ensino médio (2014 a 2022).....	93
Gráfico 5 - Taxa de distorção idade-série no ensino médio da rede estadual do Amazonas (2014 - 2023).....	94
Gráfico 6 - Estrutura física das Escolas de ensino médio do Amazonas.....	96
Gráfico 7 – Nível de escolaridade dos pais.....	99
Gráfico 8 – Acesso à internet.....	102
Gráfico 9 - Quantitativos de escolas que aderiram ao Programa de Fomento às Escolas de ensino médio em Tempo Integral no Amazonas por Edição.....	128
Gráfico 10 - Proporção das formas de adesão ao Programa de Fomento às Escolas de ensino médio em Tempo Integral no Amazonas.....	129
Gráfico 11 - Quantidade de EETIs e CETIs que aderiram ao PROETI.....	130
Gráfico 12 - Matrículas no ensino médio Integral na rede Estadual de Ensino do Amazonas (2016 a 2023).....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Jovens participantes da etapa da entrevista Escola Passarinho.....	53
Quadro 2 - Jovens participantes da etapa da entrevista Escola Mawé.....	53
Quadro 3 - Adesão das Unidades Federativas ao EMTI nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.....	129
Quadro 4 - ICE Plano Escolas que Cuidam.....	146
Quadro 5 - Aulas de Projeto de Vida para a 1ª série do ensino médio.....	151
Quadro 6- Aulas de Projeto de Vida para a 2ª série do ensino médio.....	152
Quadro 7 - Conteúdo Pós-Médio 3ª série do ensino médio.....	156
Quadro 8 – Perfil dos Jovens da Escola Passarinho.....	163
Quadro 9 - Perfil dos Jovens da Escola Mawé.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sexo por escola.....	97
Tabela 2 - Quantidade de pessoas que moram na residência.....	98
Tabela 3 - Pessoas que moram na residência.....	98
Tabela 4 - Renda mensal.....	100
Tabela 5 - Despesas e atividade remunerada.....	101
Tabela 6 - Motivos para frequentar a escola.....	104
Tabela 7 - Projetos profissionais.....	105
Tabela 8 - Escola e Projetos Futuros.....	106

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE-AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEEI	Centro de Evidências da Educação Integral
CEPs	Centros de Excelência Profissional
CETIs	Centros de Educação de Tempo Integral
EETIs	Escolas Estaduais de Tempo Integral
EMPMT	Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GERM	Movimento Global da Reforma Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBM	International Business Machines Corporation
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IN	Instituto Natura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
ISG	Instituto Sonho Grande
JETAM	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OPP-UEA	Observatório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Amazonas
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE-UFAM	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROETI-AM	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Amazonas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Processo Seletivo Contínuo da Universidade Federal do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIS	Sistema de Ingresso Seriado da Universidade Estadual do Amazonas
SPSS	Statistical Package for Social Science for Windows
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 Apontamentos sobre a Sociologia Fenomenológica de Alfred Schutz	23
1.1.1 O mundo da vida como fonte de experiências: a construção do estoque de conhecimento do ator social.....	25
1.1.2 A ação humana e o ato de projetar	29
1.1.3 - O sentido da experiência	34
1.2 Procedimentos de investigação e construção dos dados	39
1.2.1 - Procedimentos e técnicas para análise das entrevistas e questionários.....	42
1.3 Campo de pesquisa.....	44
1.3.1 - Caracterização da Escola Passarinho	45
1.3.2 Caracterização da Escola Mawé	48
1.3.3 Aplicação do questionário	50
1.3.4 Realização das entrevistas	52
2 JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE.....	56
2.1 Juventude na modernidade e suas transformações no contexto social contemporâneo	59
2.2 Juventude e Projeto de Vida	66
2.2.1 A relação dos jovens com o tempo	71
2.2.2 A construção da identidade.....	74
2.2.3 A dimensão da realidade.....	77
2.3 Escola, Juventude e Projeto de Vida	79
2.4 Panorama do ensino médio no Estado do Amazonas.....	87
2.5 Perfil dos jovens da Pesquisa.....	96
3 PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS: A PROPOSTA DO PROJETO DE VIDA COMO CENTRALIDADE PEDAGÓGICA.....	108
3.1 ICE e Reforma do Ensino Médio: caminho para implantação do Programa Escola Ativa no Amazonas	109
3.2 Escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas e o Programa Escola Ativa..	121
3.2.1 Programa Escola Ativa	134
3.2.2 Implementação do Programa Escola Ativa.....	138
3.3 A Centralidade Pedagógica no Projeto de Vida do Jovem: qual projeto de vida e para qual jovem?	148
4 OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES VOLTADAS AO PROJETO DE VIDA EM ESCOLAS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA: O QUE OS JOVENS TÊM A DIZER?	162
4.1 - Entrando no Ensino Médio: os jovens e o contexto pandêmico.....	166
4.2 - “Projeto de vida parece fácil, mas não é!” Os projetos dos jovens	170
4.2.1 - Prosseguimento nos estudos e inserção profissional	172
4.2.2 - Viajar, cultivar amizades e ter animais de estimação também são projetos.....	179

4.2.3 - Os que ainda não têm “nada programado”	181
4.2.4 - A família e os projetos dos jovens	183
4.2.5 - Fantasias ou projetos?	188
4.3 - Os jovens, as escolas e os seus projetos.....	193
4.3.1 - “Projeto de vida? Ah, tipo a matéria, a matéria!” Experiências com o Projeto de Vida na escola.....	196
4.3.1.1 - Projeto de Vida e Pós- Médio na Escola Passarinho	198
4.3.1.2 - Projeto de Vida e Pós- Médio na Escola Mawé.....	202
4.3.1.3 - Sentidos das experiências com Projeto de Vida e Pós-Médio nas escolas.....	205
4.3.2 - “Tipo, os professores ajudam muito a gente!” Experiências relevantes para o projeto de vida dos jovens	220
4.3.2.1 - Os professores e as aulas	221
4.3.2.2 - Projetos, palestras e outras ações da escola.....	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	234
REFERÊNCIAS	241
APÊNDICES	259

INTRODUÇÃO

A Tese intitulada “Por menos suposições e mais oportunidades: Juventude e Projeto de Vida em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Amazonas” acontece no âmbito da linha de pesquisa “Educação, Estado e Sociedade na Amazônia” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM). Vincula-se também ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM) e conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Elege como objeto de pesquisa as experiências dos jovens com o tema projetos de vida no ensino médio, objeto que se constrói em continuidade da trajetória acadêmica da pesquisadora. O percurso trilhado até o momento de desenvolvimento deste trabalho possibilitou processos formativos no campo dos estudos sobre juventude, com destaque aos temas das políticas públicas de juventude, ensino médio, inserção profissional e empreendedorismo juvenil. Neste caminhar, foi possível desenvolver pesquisas que se relacionam e é também neste contexto que chegou-se à temática deste estudo.

Na pesquisa de Mestrado, também realizada por esta pesquisadora no âmbito do PPGE-UFAM e que investigou a inserção do empreendedorismo nas escolas do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Amazonas (PROETI-AM), foi possível identificar que o empreendedorismo nas escolas pesquisadas aparecia atrelado a duas categorias denominadas “protagonismo juvenil” e “projeto de vida”. A pesquisa apontou que a formação alicerçada no empreendedorismo nessas escolas, tinha como objetivo tornar o jovem protagonista de seus projetos de vida, contando, para isso, com o desenvolvimento de capacidades e habilidades empreendedoras, principalmente aquelas voltadas ao comportamento empreendedor (Caldas, 2020).

Nas escolas do PROETI-AM, projeto de vida e empreendedorismo eram tratados como sinônimos, a começar pela própria nomenclatura do componente curricular¹. É importante situar que essa realidade local vincula-se ao contexto nacional por meio da reforma do ensino médio, que estabelece o empreendedorismo como um dos eixos pelos quais os itinerários formativos

¹ Conforme a Resolução nº 262/2018 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, a parte flexível da matriz curricular das escolas do PROETI-AM contava com um componente curricular denominado “Projeto de Vida e Empreendedorismo” desenvolvido em um total de 120h durante todo o ensino médio.

podem se organizar e, dessa forma, determina a relação entre empreendedorismo e projeto de vida (Brasil, 2018a; Brasil, 2018b).

Ainda, como resultado da pesquisa de Mestrado, constatou-se que nas escolas do PROETI-AM, a categoria projeto de vida que estava articulada ao empreendedorismo, reforçava comportamentos individualistas de responsabilização dos jovens pela construção de seus projetos, principalmente no que diz respeito ao âmbito profissional, diante das incertezas do mercado de trabalho.

Ao final da pesquisa de Mestrado, identificou-se o estabelecimento de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM) e três instituições privadas, a saber: Instituto Natura (IN), Instituto Sonho Grande (ISG) e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), para o lançamento do Programa Escola Ativa, que tem como base o Modelo da Escola da Escolha, cujo objetivo central é o Jovem e seu Projeto de Vida. Por ocasião da passagem de nível desta pesquisadora para o curso de Doutorado², estes achados foram essenciais para a construção do projeto de tese.

O Modelo Escola da Escolha apresenta duas estruturas complementares: Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico. Foi desenvolvido pelo ICE no começo dos anos 2000 e implantado inicialmente no Ginásio Pernambucano³. Com o tempo, expandiu-se para escolas de ensino médio em tempo integral de outras unidades federativas, processo intensificado no contexto da reforma do ensino médio.

No Amazonas, o Modelo da Escola da Escolha é implantado em 35 escolas de ensino médio em tempo integral, por meio do Programa Escola Ativa. Dentre essas escolas, 33 são escolas do PROETI-AM. A implementação do Programa Escola Ativa teve início em 2020 no contexto da pandemia e foi atravessada pela suspensão das aulas presenciais.

Conforme a Secretaria de Educação do Amazonas, o Programa Escola Ativa tem como objetivo principal o planejamento e execução de um conjunto de ações inovadoras em Conteúdo, Método e Gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade de ensino na Rede Pública Estadual (Amazonas, 2021a). Desse modo, a partir de mudanças no currículo, nos processos pedagógicos e na gestão das escolas, o Programa prevê que ao final da Educação Básica, os jovens tenham construído os seus projetos de vida.

² A passagem direta do mestrado para o doutorado no PPGE/UFAM pode ocorrer em duas modalidades: I - Mudança de nível sem defesa indicada pela Banca Examinadora no exame de Qualificação, até 17 meses após a matrícula no curso; II - Mudança de nível com defesa indicada pela Banca Examinadora no exame de Defesa da Dissertação, até 24 meses após a matrícula no curso.

³ No capítulo 3, apontamos mais informações sobre a criação do ICE e o Modelo da Escola da Escolha.

O projeto de vida é considerado uma dimensão importante da realidade juvenil. Ao se tornar jovem, as perguntas que são realizadas aos sujeitos desde a sua infância sobre o seu futuro tornam-se mais intensas e frequentes. São perguntas do tipo: O que você vai fazer quando terminar de estudar? Você vai trabalhar? Vai fazer faculdade? Pretende casar, namorar, ter filhos? Vai morar sozinho? São perguntas que remetem aos possíveis projetos de futuro dos jovens.

Antes de continuar a discussão sobre as questões que perpassam o projeto de vida dos jovens, gostaríamos de reservar algumas linhas nesta introdução para registrar um breve memorial sobre o caminho percorrido pela autora até o momento de escrita desta tese. Por isso, deste momento em diante o texto será escrito em linguagem pessoal.

É difícil recordar de todas as experiências que marcaram a minha trajetória de vida, mas como não é objetivo deste texto e também talvez nem fosse possível, a partir de um ato de retrospectiva, como ensina Schutz (1979), procuro selecionar e refletir sobre aquelas experiências que contribuíram para que eu chegasse a minha situação biográfica atual, ou seja, de uma jovem estudante e pesquisadora do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Filha de pais divorciados, nasci em Porto Velho, Rondônia, onde morei até os 13 anos com a minha mãe e dois irmãos. Aos 14 anos resolvi que viria para Manaus morar por um ano com o meu pai que, desde os meus 5 anos, havia se separado da minha mãe e migrado para essa cidade. Minha mãe, assim como a maioria das mães dos jovens desta pesquisa, foi a principal responsável pela criação e sustento de seus três filhos durante a infância. Aliás, a vida dela nunca foi muito fácil, pois ainda recém-nascida perdeu a sua mãe e desde então foi criada principalmente pelas irmãs mais velhas. Os meus pais e toda a geração mais velha da minha família são nordestinos e nasceram no Maranhão. Ainda aos 16 anos, quando engravidou de mim, a sua segunda filha, minha mãe junto ao meu pai migraram para Porto Velho em busca de melhores condições de vida e foi assim que nasci nesta cidade.

Na infância fui uma criança tímida e tinha dificuldades de aprendizagem. Nessa época ainda morava com a minha mãe e lembro dela sempre fazer de tudo para que eu e meus irmãos tivéssemos boas oportunidades de estudo. Mesmo cuidando de três filhos sozinha, trabalhando o dia todo, minha mãe voltou aos bancos da escola para concluir a Educação Básica, pois queria ser o principal exemplo para que os filhos levassem a sério os estudos.

Estudei toda a primeira etapa do ensino fundamental em uma escola católica filantrópica. Foi nesta escola que tive a primeira experiência com uma professora que marcou a minha vida de forma positiva. Se a minha mãe foi a minha principal referência familiar com

relação aos estudos, essa professora ocupou o primeiro espaço na minha galeria de educadores que se tornaram referência para a minha jornada estudantil. Devido às dificuldades de aprendizagem, por ser muito introvertida não gostava de frequentar a escola na infância.

Ao final do meu primeiro ano do ensino fundamental fui uma das crianças que haviam ficado de recuperação, e enquanto a maioria já se encaminhava para as férias tive que ir para a escola até o último dia letivo. Neste espaço de tempo, a minha professora, que embora não recorde o seu nome, ainda tenho perfeitamente guardados na minha memória os traços de sua imagem, fez de tudo para que eu pudesse finalizar aquele ano alfabetizada. Depois de muito esforço e paciência da professora, para a nossa surpresa consegui progredir no meu processo de alfabetização. Durante uma das atividades lembro que a professora me chamou para ler e formar algumas palavras, naquele momento quando ela percebeu que eu havia começado a ler todas as palavras, não se conteve e começou a chorar de felicidade. Daquele dia em diante passei a me esforçar para ler todos os letreiros espalhados pelo caminho de casa, disputava com os meus irmãos para ver quem interpretava mais rápido o que estava escrito e fazia questão de ler e escrever para a minha mãe. Hoje vejo o quanto isso foi importante para o meu desenvolvimento. Aquela professora acreditou em mim e não desistiu de me alfabetizar até os últimos instantes que passamos juntas. Ela contribui para que eu desenvolvesse uma identidade positiva sobre mim mesma.

No ensino fundamental II também tive a oportunidade de conhecer professores que foram muito importantes para o meu desenvolvimento. Mas foram principalmente duas professoras que entraram para a minha galeria. Uma delas foi a minha professora de Ciências do 7º ano, que era uma profissional extremamente comprometida e uma pessoa muito gentil e amorosa com os seus alunos. Lembro que uma das atividades que ela trabalhou com a turma consistia em um seminário sobre o uso de substâncias ilícitas. Nesta época a minha família enfrentava uma situação muito difícil com um tio meu que ainda muito jovem começou a se envolver no mundo das drogas. A oportunidade de debater em sala de aula algo que estava afetando a minha família fez com eu decidisse, naquela aula e com aquela professora, que aquele não seria um caminho que eu seguiria na minha vida. Como trataremos mais adiante na tese, projeto de vida é também sobre o que não se quer para a vida.

Ainda nesta etapa da Educação Básica, mas agora já morando em Manaus, tive uma professora de Matemática no 9º ano que me fez ser considerada a aluna destaque na matéria. Mesmo eu não tendo muita afinidade com as disciplinas da área de exatas, a professora explicava tão bem que passei a me esforçar para aprender o conteúdo. Diante do meu interesse, a professora se sentia tão feliz que passou a pedir que eu a ajudasse a resolver as atividades na

lousa e também ajudasse os colegas que precisavam. Ela começou a me inscrever em todas as oportunidades de processos seletivos que se colocavam em meu alcance atual ou potencial (SCHUTZ, 1979), e foi assim que participei de algumas olimpíadas e consegui uma vaga na escola que cursei o ensino médio. Vale ressaltar, que mesmo eu não me considerando uma aluna boa em matemática, aquela professora acreditava tanto em mim que também acabou marcando a minha vida e contribuindo para que eu tivesse uma visão positiva sobre mim.

Quando me mudei para Manaus pretendia passar apenas um ano morando com o meu pai e em seguida retornar para a minha cidade natal. Mas ao final do ensino fundamental, por influência daquela professora, acabei fazendo o processo seletivo para uma escola de tempo integral que à época tinha uma certa concorrência. Sendo assim, ao ser aprovada neste processo, em 2009 ingressei no Instituto de Educação do Amazonas para cursar o ensino médio. Foi nesta instituição que estudei pela primeira vez em uma escola de jornada integral, assim como os jovens desta pesquisa.

No ensino médio vivenciei muitas experiências boas e assim como alguns jovens desta pesquisa preferia passar mais tempo na escola do que ficar em casa, mas também não gostava dos tempos de aulas vagos e dos espaços que não eram aproveitados na escola, como o laboratório e a sala de informática. Por passar muito tempo na escola, sentia que era como uma segunda casa. Tive a oportunidade de cultivar várias relações de amizade com colegas, professores, pedagogas e a gestora da escola. Estudar em escola de tempo integral no ensino médio foi uma experiência que contribuiu para o meu interesse em eleger o *locus* e sujeitos da pesquisa. Em vários momentos quando ainda estava elaborando o projeto desta pesquisa ficava me perguntando se as vivências dos jovens teriam alguma semelhança com aquelas experienciadas por mim enquanto estudante de uma escola de ensino médio em tempo integral.

Enquanto a maioria dos professores que atuavam na minha escola de ensino médio marcaram os jovens de forma positiva, outros deixaram marcas negativas. Lembro de uma professora de matemática que não dava aulas e do professor de química que vivia falando que não seríamos nada depois do ensino médio. Em contrapartida, ainda bem, as aulas dos professores de Física, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia, Biologia, Inglês, História, Artes e Espanhol eram excelentes. Dentre o rol de professores comprometidos com o desenvolvimento dos alunos, a professora de Espanhol foi a que adentrou a minha galeria. Ela era uma professora muito parceira da escola e sempre que precisávamos de alguma ajuda contávamos com ela. Foi ela quem me inspirou a querer ingressar no ensino superior, pois sempre em nossas conversas contava sobre a sua experiência profissional. Além de lecionar aulas de Espanhol para o ensino médio, ela também cursava Direito e falava que o importante

era ingressar em um curso que estivesse ao nosso alcance para depois viabilizar uma formação mais alinhada ao que realmente fizesse parte do nosso interesse caso não fosse possível naquele momento.

Com o passar dos anos, aquela ideia com a qual cheguei em Manaus, de retornar em breve para a minha cidade foi ficando cada vez mais distante. Isso porque também no ensino médio o meu campo de possibilidades foi se ampliando, e coisas que até então não faziam parte do meu projeto de vida foram adentrando a minha zona de alcance atual e potencial. A escola foi importante ao informar os alunos, ainda no primeiro ano, sobre o processo seletivo seriado da UFAM⁴, algo que, assim como eu, muitos alunos não sabiam. Mas por outro lado, a escola também limitou a nossa zona de alcance potencial quando deixou de nos informar sobre o processo seletivo contínuo da UEA⁵. Só ficamos sabendo que na UEA também tinha essa forma processual de vestibular quando estávamos no segundo ano do ensino médio.

Foi por meio do processo seletivo seriado da UFAM que ingressei em 2012 no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da universidade. Escolhi o curso no último ano do ensino médio quando antes de realizar a terceira etapa do vestibular o aluno tem que selecionar o curso. A opção pelo curso ocorreu com base nas chances de alcance da nota, como nas duas primeiras provas a minha nota já era razoável, pensei em escolher algum curso que pudesse de fato conseguir uma vaga. Sendo assim, cursar Pedagogia foi mais uma questão de estratégia do que de afinidade com o curso, como havia aprendido com a minha professora de Espanhol. Naquele momento pensei que o importante era ter um diploma de ensino superior para conseguir um emprego e assim ajudar a minha mãe que precisava e quem sabe depois, seguindo o exemplo da professora, ingressar no curso de Direito.

Ingressei no curso de Pedagogia sem saber ao certo do que se tratava, só associava a função de orientação escolar, que era o exemplo que tinha com as pedagogas que atuavam na minha escola do ensino médio. Foi somente durante o curso que fui aprendendo mais sobre as possibilidades de atuação profissional (Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão da Educação). No início do curso me sentia um pouco perdida e algumas vezes pensei em desistir. Mas com o tempo fiz amizades e fui aproveitando as oportunidades que foram surgindo no caminho. Durante o curso participei de muitas ações que contribuíram para a minha permanência, como programas de monitoria, iniciação científica e extensão.

⁴ Processo Seletivo Contínuo (PSC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que consiste em processo seletivo realizado mediante três provas anuais e consecutivas, correspondentes às três séries do ensino médio.

⁵ Denominado de Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), tem o mesmo mecanismo de funcionamento do processo da UFAM.

No quinto período conheci mais uma professora, Nádia Falcão, que foi muito importante na minha trajetória acadêmica e que também entrou para a minha galeria particular. Foi ela inclusive que possibilitou a vivência da maioria dessas experiências que me fizeram continuar e concluir o curso de Pedagogia, e mais do que isso ampliou o meu horizonte de possibilidades na carreira acadêmica. Com o incentivo dela passei a me interessar pelo o campo da pesquisa científica e em 2018, após a conclusão do curso de Pedagogia, além de passar em alguns concursos⁶ consegui ingressar no curso de Mestrado do PPGE-UFAM.

Durante o curso de Mestrado tive a oportunidade de ser orientada pela professora Fabiane Maia, que é mais uma linda estrela na minha galeria. Com ela aprendi a ter autonomia, zelo e compromisso enquanto pesquisadora. Ela também me incentivou a dar continuidade na minha formação acadêmica enquanto pesquisadora, e ainda no Mestrado me mostrou que o ingresso no curso de Doutorado estava em minha zona de alcance potencial. Foi então, que conforme indicação da banca, fiz a passagem de nível do Mestrado para o Doutorado e voltei a ser orientada pela estrela que fez a minha galeria brilhar ainda na graduação, a querida professora Nádia Falcão. Hoje de mãos dadas podemos entregar para o leitor mais um trabalho que é fruto desta parceria.

Sem dúvidas, existem muitas outras experiências que atravessam e se entrelaçam aquelas que descrevi aqui neste breve texto. Afinal, como explica Schutz (1979), no mundo da vida cotidiana, que é um mundo compartilhado e, portanto, intersubjetivo, a história das experiências que formam a biografia do sujeito estão articuladas. Não existem, para o autor, experiências totalmente isoladas, pois as experiências presentes se relacionam com o contexto de experiências passadas e de expectativas mais ou menos abertas de experiências futuras. Todavia, optei por descrever aquelas experiências que demonstram como as instituições de ensino, principalmente por meio de seus professores, foram importantes para que determinadas oportunidades adentrassem ao meu campo de possibilidade e passassem a integrar o meu projeto de vida.

Neste momento estou concretizando um dos meus projetos, que é a finalização do curso de Doutorado em Educação, projeto este que só foi possível porque uma professora me mostrou que poderia fazer parte da minha zona de alcance. Tenho muita gratidão a todos os professores que de alguma forma ampliaram os meus horizontes de possibilidades e contribuíram para o meu projeto de vida. Após a conclusão desta etapa espero que outras oportunidades surjam em

⁶ Atualmente sou servidora pública das Secretarias Municipal e Estadual de Educação (SEMED-MANAUS e SEDUC-AMAZONAS).

minhas zonas de alcance para que eu possa vislumbrar e concretizar outros projetos no campo profissional. Porém, apesar de importante, como a vida não se resume somente ao âmbito profissional, pretendo alcançar outras dimensões do meu projeto de vida, como cuidar da saúde física e mental, estar ao lado de pessoas que eu gosto, passear mais com a minha cachorrinha, viajar, cultivar a vida amorosa, dentre outras.

Após essa breve reflexão sobre a minha trajetória de vida, retomemos as discussões teóricas sobre o projeto de vida. A construção do projeto de vida é um processo complexo e envolve questões muito amplas. Leão, Dayrell e Reis (2011, p.1071), ancorados nos estudos de Alfred Schutz (1999), definem projeto de vida como a “[...] ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”.

Além disso, o projeto de vida depende do campo de possibilidades em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, estão diretamente implicados no contexto social, econômico e cultural que caracteriza a realidade em que vivenciam (Velho, 1999). O projeto de vida possui relação com a construção da identidade dos sujeitos, é, portanto, um processo de aprendizagem que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, articulando a unidade e a continuidade de uma biografia individual. A construção da identidade, neste caso, não refere-se a um processo isolado centrado em um “eu” interior, mas, é fruto das relações sociais (Dayrell, 1999).

De acordo com Weller (2014), o ensino médio coincide com o período em que aumentam as expectativas com relação à construção dos projetos de futuro dos jovens, por isso ressalta a importância da escola em conjunto com outras instituições, no oferecimento de suportes que viabilizem o desenvolvimento dos projetos de vida dos jovens, no plano individual e coletivo.

Villas e Nonato (2014), a partir de pesquisas realizadas com jovens, identificam que muitas escolas não têm desenvolvido a função de auxílio e incentivo aos jovens com relação aos seus projetos de vida. Segundo essas autoras, instituições como a família e a escola são importantes para apoiarem os jovens na construção de seus projetos. Contudo, salientam que muitas vezes existe um jogo de transferência de responsabilidades entre essas instituições, principalmente, quando se trata de jovens provenientes de classes populares. Enquanto a escola “[...] transfere para a família a responsabilidade de auxiliar os jovens na construção de suas perspectivas de vida. As famílias, por sua vez, depositam na escola a expectativa de que ali seu filho terá a garantia de um futuro melhor” (Villas; Nonato, 2014, p. 35).

Diante dessa indecisão, quanto a quem cabe o auxílio aos jovens na construção de seus projetos, por vezes, estes se veem sozinhos diante de tamanha responsabilidade. No que diz respeito à escola, Weller (2014, p. 141) alerta que não existem receitas prontas para ajudar os jovens na construção de seus projetos, porém, esta autora indica uma maior atenção “[...] às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção mas também de viabilização de projetos de vida”.

Atualmente, essa dimensão importante da realidade juvenil vem ganhando destaque nas escolas de ensino médio por todo o país. Isso ocorre a partir da reforma do ensino médio, ao determinar que os currículos do ensino médio devem “[...] considerar a ‘formação integral do aluno’, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2017a, Art. 3º). Desse modo, projeto de vida é elencado como um dos princípios específicos pelo qual o ensino médio precisa se orientar, sendo definido como “[...] estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018a).

Projeto de vida é especificado como competência geral da Educação Básica e, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve-se estimular o protagonismo do estudante do ensino médio em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018c). Dessa forma, é definido que as escolas de ensino médio considerem em todas as suas propostas pedagógicas, o projeto de vida e a carreira dos jovens “[...] como uma estratégia pedagógica, cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (Brasil, 2018a, Art. 27, XXIII).

Muito tem se questionado sobre a forma como a reforma vem atendendo essa necessária relação entre escola e os projetos de vida dos jovens, que, como vimos, já era uma necessidade apontada pelos pesquisadores (Dayrell; Carrano, 2014; Weller, 2014; Villas; Nonato, 2014). Desde as alterações na legislação, as Secretarias de Educação das diferentes unidades federativas do país têm empreendido esforços para a implementação do Novo Ensino Médio em suas respectivas redes de ensino.

Não podemos deixar de situar que a reforma do ensino médio brasileiro ocorre de forma antidemocrática, sendo imposta por uma Medida Provisória (MP nº 746, de 22 de setembro de 2016), posteriormente transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil,

2017a). Insere-se em um contexto marcado por um conjunto de retrocessos nas políticas sociais no país.

Em um contexto mais amplo, as alterações no ensino médio podem ser situadas como parte do Movimento Global da Reforma Educacional (GERM), conceito que indica que a “[...] maioria das reformas educacionais atualmente adotadas no mundo respondem a problemas e prioridades similares e analisam esses problemas a partir de uma abordagem gerencial muito semelhante” e, apresenta como principais princípios políticos a responsabilização, os padrões, a descentralização e autonomia escolar (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018, p. 60). Algumas das características deste movimento são:

a) padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática, e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixos riscos para garantir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada em livre mercado (Salberg, 2011, p. 177-179 *apud* Freitas, 2018, p. 38).

O GERM é caracterizado como um fenômeno globalizante e sua origem está associada às reformas neoliberais incorporadas por países como Estados Unidos e Reino Unido na década de 1980 e que posteriormente foram “[...] exportadas para países de baixa renda e para economias em transição por meio da condicionalidade de empréstimos concedidos por bancos internacionais de desenvolvimento”, a exemplo dos países da América Latina (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018, p. 62).

De acordo com Freitas (2018, p. 42, grifos do autor), esse movimento também pode ser denominado de reforma empresarial da educação e tem como objetivo maior a “retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado”. Ainda, conforme o autor, o que ocorre no Brasil a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, é a retomada desenfreada das políticas neoliberais ensaiadas nos anos de 1990 e que agora buscam acelerar a implantação da reforma empresarial.

Nessa conjuntura, há a intensificação de “[...] políticas de ajuste fiscal conservadoras que caminham na contramão da consolidação das políticas sociais, resultando, em muitos casos, numa minimização dessas políticas” (Dourado, 2019, p. 9). E na área educacional, a reforma do ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) se apresenta como um notório retrocesso na agenda educacional, pois atende aos interesses privatistas, precariza a profissão docente,

nega o direito à formação humana de caráter mais abrangente e acentua as desigualdades sociais.

Para os propositores da reforma, os problemas que atingem o ensino médio brasileiro estariam relacionados ao “desinteresse” dos jovens em cursarem essa etapa, tendo um currículo “[...] excessivamente acadêmico e desconectado da realidade do mercado de trabalho” (Ferreira; Ramos, 2018, p. 1193). Assim, sugerem que a escola esteja alinhada aos interesses dos jovens, proporcionando uma educação integral voltada aos projetos de vida, dando-lhes a possibilidade de escolher os caminhos a seguir (Falcão; Caldas; Barros, 2023).

A possibilidade de, no ensino médio, os jovens realizarem escolhas mais alinhadas aos seus projetos de vida, é a suposta grande novidade da reforma. Inclusive, novidade amplamente propagada pela mídia (Ortega; Hollerbach, 2022). Todavia, a implementação da reforma nas diferentes regiões brasileiras têm constatado que as possibilidades de escolhas por parte dos jovens (quando ocorrem) são extremamente limitadas, dentre outros fatores, pela ausência de condições materiais (Fávero; Centenaro; Santos, 2023; Cássio; Goulart, 2022; Lima; Gomes, 2022).

A partir dessa breve contextualização, é fácil imaginar o porquê dos questionamentos sobre a forma como a reforma vem atendendo essa necessária relação entre escola e os projetos de vida dos jovens. Como pode uma reforma imposta de forma autoritária e que desconsiderou a importância do diálogo com os profissionais da educação, com pesquisadores da temática e com os próprios estudantes do ensino médio, de fato se preocupar com a construção dos projetos de vida desses jovens estudantes?

Mesmo em meio a essa contradição, os projetos de vida dos jovens ganham destaque na atual reforma do ensino médio e as Secretarias de Estado de Educação das diferentes unidades federativas têm investido em propostas voltadas ao tema projeto de vida. Nas escolas do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio no Amazonas (PROETI-AM), foi possível identificar que projeto de vida era um componente curricular alinhado ao empreendedorismo (Caldas, 2020). Desse modo, visando atender às mudanças legislativas preconizadas para o ensino médio, a primeira experiência com o tema projeto de vida nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas, ocorreu pela inserção do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” no âmbito do PROETI-AM.

Em continuidade ao processo de inserção do tema projeto de vida nas escolas, conforme preconizado pelas legislações que reformulam o ensino médio brasileiro, por meio da implementação do Programa Escola Ativa em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas, o projeto de vida do jovem é eleito como o principal objetivo dessas escolas. Dentro

da proposta do Programa, apesar de Projeto de Vida também ser um componente curricular, todas as demais ações e profissionais da escola devem estar engajados na centralidade da proposta: o jovem e o seu projeto de vida. Logo, com a implementação desse modelo de escola que visa centralizar o jovem e o seu projeto de vida, surge a necessidade de investigar a partir das perspectivas dos sujeitos, como ocorre a materialização dessa proposta que teoricamente se preocupa com uma temática tão importante para os jovens. À vista disso, esta pesquisa parte da seguinte questão central: Quais os sentidos que os jovens de duas escolas do Programa Escola Ativa atribuem às experiências escolares voltadas ao Projeto de Vida?

Atualmente, com a intensificação da inserção do tema nas propostas curriculares do ensino médio, o uso do termo “projeto de vida” se tornou corriqueiro. Nesse sentido, é oportuno mencionar uma recente experiência vivida por esta pesquisadora. Em uma noite de sábado, ao caminhar pela praça próxima a minha residência, observei alguns jovens reunidos sorrindo e conversando. Nada muito diferente do que costumava observar aos finais de semana naquele local. Exceto, quando um deles falou estar preocupado com o “projeto de vida”. Ao ouvi-lo, fiquei me questionando sobre o que aquele jovem estava querendo falar com “projeto de vida”. Um pouco mais atenta ao que ele falava, entendi que a preocupação se referia às atividades da disciplina de projeto de vida que ainda precisaria realizar. Diante daquela situação, passei a refletir que, se antes os jovens se preocupavam com os seus projetos de vida, mas, sem necessariamente remeter ao termo “projeto de vida” e sim, às complexas implicações de se elaborar projeções futuras. Hoje, o termo “projeto de vida” implica em uma certa preocupação que também pode se referir ao atendimento das demandas de mais uma disciplina curricular. Ora, se o excesso de disciplinas na antiga proposta do ensino médio era apresentado como problema pelos reformadores, o que dizer das alterações curriculares que, a partir da reforma, inserem diversos outros componentes nos currículos do ensino médio, a exemplo da disciplina projeto de vida? Fica a reflexão.

No tocante às pesquisas científicas na área da Educação, é possível identificar que as produções em torno da temática *juventude, escola e projeto de vida* emergem principalmente a partir da última década. Em levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos termos “projeto de vida” e “ensino médio”, foi possível identificar que é, sobretudo, nos últimos anos (2021 a 2023)⁷, com a implementação do Novo Ensino Médio, que há um progressivo aumento dessas pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros.

⁷ Mais informações sobre este levantamento podem ser encontradas no capítulo 2 da tese.

Em um período de treze anos (2011-2023), assim como identificado por outros autores, a maior parte dos estudos sobre *juventude, escola e projeto de vida* foram desenvolvidos em universidades da região Sudeste (Sousa; Alves, 2019; Dornelles, 2021; Falcão; Caldas; Barros, 2023). Apenas 3% dessas pesquisas correspondem à região Norte e todas foram desenvolvidas em programas do Estado do Pará (ver apêndice 3).

Em levantamento realizado por Falcão e Pereira (2021) a respeito dos estudos sobre juventude nos programas de pós-graduação em educação da região norte no período de 2007 a 2017, foi possível identificar que no conjunto dos Programas de Pós-Graduação com cursos avaliados e reconhecidos na área da Educação àquela altura, distribuídos nos 7 estados da Região, foram produzidos apenas 20 trabalhos sobre juventude, sendo 17 dissertações e 3 teses. Além do escasso número de estudos, as autoras identificaram uma maior concentração de pesquisas em duas instituições da região: UFPA e UFAM.

O escasso quantitativo de estudos sobre juventude na região, inclui também a pesquisa sobre a temática do projeto de vida. Estudos apontam o déficit existente nas escolas de ensino médio, com destaque às escolas públicas, com relação ao provimento de ações que produzam suportes à criação dos projetos de vida dos jovens (Falcão; Caldas, 2018).

Em um período mais recente, é possível identificar na região norte, que há um aumento na criação de grupos de pesquisas que têm se dedicado à investigação das questões que perpassam as *Juventudes* nesta região (ver apêndice 4). Todavia, como foi possível identificar no levantamento realizado neste trabalho, no período de 2011-2023, apenas 3% das pesquisas sobre a temática aqui estudada foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação da região norte.

Considerando este cenário, o objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos atribuídos pelos jovens às experiências escolares voltadas ao projeto de vida, na proposta do Programa Escola Ativa, em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas. E como objetivos específicos, apresenta-se os seguintes: Contextualizar a implementação do Programa Escola Ativa em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas; Identificar as concepções presentes no modelo pedagógico do Programa Escola Ativa voltado ao projeto de vida; e Verificar quais experiências escolares sedimentadas no estoque de conhecimento dos jovens contribuem para a construção dos seus projetos.

Partimos, portanto, das seguintes questões norteadoras:

- Quais as ações desenvolvidas pelas escolas do Programa Escola Ativa orientadas para a construção dos projetos de vida dos jovens?
- Quais os sentidos atribuídos pelos jovens à categoria projeto de vida?

- Na perspectiva dos jovens, qual o grau de relação entre as atividades desenvolvidas no âmbito escolar e os seus projetos de vida?
- Em que medida a proposta das escolas do Programa Escola Ativa contribui para a construção dos projetos de vida dos jovens?

A partir da análise dos dados, sustenta-se a seguinte tese: A curricularização de uma temática que ao mesmo tempo é tão importante e complexa para os jovens não é capaz de atender às demandas das juventudes amazônicas com relação ao que esperam da escola enquanto suporte aos seus projetos de vida.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas do Programa Escola Ativa e localizadas em Manaus nas zonas Centro-Oeste e Norte. Os sujeitos da pesquisa foram 66 jovens matriculados na 3ª série do ensino médio nessas escolas, destes 47% eram do gênero feminino e 48,5% do gênero masculino. Do total dos jovens, 25 deles participaram da fase das entrevistas.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa e ancora-se na sociologia fenomenológica de Alfred Schutz. Como instrumento de coleta de dados para caracterizar o perfil dos jovens, foi utilizado o questionário exploratório. E, para a discussão sobre as experiências escolares dos jovens sobre o projeto de vida, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada. Os dados das entrevistas foram analisados utilizando técnicas da Análise de Conteúdo. E por fim, para contextualizar e compreender a proposta do Programa Escola Ativa também foram consultados alguns documentos.

Espera-se que a produção desta pesquisa contribua para que as vozes estudantis sejam consideradas na elaboração de ações institucionais mais conectadas com as necessidades e demandas atuais das juventudes que estão no ensino médio. Aos sujeitos da pesquisa, acredita-se que esta constituiu-se em uma oportunidade de reflexão e diálogo sobre a própria vida, suas expectativas, demandas e realidades. Os jovens participantes da pesquisa puderam refletir sobre as experiências voltadas à construção de seus projetos de vida e vivenciadas em suas respectivas escolas e como estas agregam ou não conhecimentos relevantes aos seus estoques de conhecimento, nos termos de Schutz (1979).

Certamente, a pesquisa é uma contribuição para os estudos sobre a relação entre juventude e escola no contexto amazônico, pois traz reflexões sobre as percepções dos jovens acerca de experiências escolares que de fato contribuem para a construção de seus projetos de vida. Além disso, a investigação consiste em colaborar com a produção sobre a temática na região Norte, visto que parte significativa dos estudos realizados na área da Educação concentram-se em outras regiões.

Além desta introdução, a tese é composta por quatro capítulos, considerações finais e de outros elementos pós-textuais, como os apêndices. As diferentes partes da tese foram estruturadas de maneira a levar uma compreensão global do objeto de pesquisa, desse modo, são abordadas questões mais amplas que perpassam o estudo da temática até chegar àquelas mais específicas referentes ao contexto local.

O capítulo I, intitulado “Percurso Metodológico”, apresenta as escolhas metodológicas da pesquisa e descreve o processo de realização da fase empírica. Nele, são aprofundados alguns conceitos da sociologia fenomenológica de Alfred Schutz e que servem de embasamento para a compreensão dos dados da pesquisa. Além disso, o capítulo busca situar o leitor sobre os desdobramentos da aplicação dos questionários e realização das entrevistas nas duas escolas.

No capítulo II, denominado de “Juventude e Projeto de Vida na contemporaneidade”, a partir de estudos na área da Antropologia, Educação e Sociologia, é realizado o aprofundamento teórico sobre a temática juventude, projeto de vida e escola. O capítulo também apresenta um panorama do ensino médio no Amazonas e com base nos dados do questionário, traça o perfil dos jovens da pesquisa.

Como penúltimo capítulo, temos aquele que é intitulado “Programa Escola Ativa em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Amazonas: A proposta do Projeto de Vida como centralidade pedagógica”. Neste capítulo III, a partir da análise de inúmeros documentos, é realizada a contextualização da implementação do Programa Escola Ativa em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas. No texto, também é possível identificar as bases que fundamentam a proposta pedagógica do Programa, principalmente, com relação à anunciada centralidade no projeto de vida do jovem.

O último capítulo (IV), denominado de “ Os sentidos das experiências escolares voltadas ao projeto de vida em escolas do Programa Escola Ativa: o que os jovens têm a dizer?”, traz a análise das entrevistas e busca compreender os sentidos que os jovens atribuem às experiências escolares voltadas ao projeto de vida em suas respectivas escolas. Nesta parte do trabalho, é possível conhecer mais sobre os jovens e suas relações com as escolas, saber sobre seus projetos e as experiências que vivenciaram nas escolas que contribuíram ou não para os seus projetos. É também neste capítulo que busca-se apoio na teoria de Schutz para, dentre outros, tentar compreender os sentidos que os jovens atribuem a tais experiências, e também identificar quais de fato podem ser consideradas experiências relevantes aos seus projetos. A partir da análise dos dados presentes neste capítulo, é possível questionar a forma como as políticas educacionais têm buscado atender às necessidades dos jovens com relação à construção e concretização de seus projetos de vida.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

A realização de uma pesquisa requer esforço de grande fôlego (Bourdieu, 2010). Trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de escolhas e reflexões. Não consiste, portanto, em um percurso linear. É, na verdade, uma longa jornada em busca da construção do conhecimento, atravessada por muitos obstáculos que fazem do pesquisador um ser em processo de construção. Com base nessas reflexões, este capítulo inicial objetiva situar os caminhos pelos quais se optou por seguir em busca da construção do conhecimento, a partir do aporte teórico e metodológico, bem como os desafios encontrados neste percurso inicial.

O estudo apoia-se em concepções da sociologia fenomenológica que foi desenvolvida por Alfred Schutz. A escolha por essa abordagem possibilita apreender como ocorre a constituição das experiências pelos indivíduos e de que forma estes constroem os projetos. Além disso, em Schutz também é possível encontrar subsídios para que o pesquisador consiga apreender os sentidos que os indivíduos atribuem aos fenômenos.

A sociologia fenomenológica de Schutz, embora pouco explorada no contexto brasileiro, é considerada uma abordagem teórica muito flexível devido à sua potencialidade para dar conta de muitos fenômenos sociais. É uma abordagem teórica versátil que possibilita a investigação de temas contemporâneos e pode orientar teórica e epistemologicamente as pesquisas empíricas na área das ciências humanas. Dessa forma, coloca-se como possibilidade a investigação da interpretação subjetiva dos atores, por meio do acesso às experiências acumuladas e sedimentadas em suas biografias (Santos, 2011; 2012a).

No caso da presente pesquisa, a noção de experiência fundamentada em Schutz, possui um lugar central na análise a partir da interpretação subjetiva da realidade vivenciada pelos jovens da pesquisa. Para situar o leitor sobre o percurso da pesquisa, no presente capítulo também são apresentadas as demais escolhas metodológicas, os sujeitos participantes da investigação e o lócus da pesquisa.

1.1 Apontamentos sobre a Sociologia Fenomenológica de Alfred Schutz

Alfred Schutz, filho único de pais judeus, nasceu no ano de 1899 na cidade de Viena na Áustria e faleceu aos sessenta anos no ano de 1959 na cidade de Nova Iorque. Desde muito cedo, desenvolveu interesse pelos estudos e ainda na fase escolar aprendeu idiomas como o grego e o latim, bem como a arte de tocar piano, que por sinal, tornou-se seu *hobby*. Antes de adentrar nos estudos de diferentes áreas como o Direito, a Sociologia, a Economia e a Filosofia

na Universidade de Viena, serviu o exército austro-húngaro na Primeira Guerra Mundial. Após a conclusão dos estudos, trabalhou em um banco prestando serviços ao departamento jurídico em Paris, Viena e Nova Iorque. Concomitante ao seu trabalho no banco, Schutz também exerceu carreira acadêmica e neste campo, interessou-se profundamente pelos escritos de Max Weber e Edmund Husserl, dos quais buscou fundamentos para uma sociologia fenomenológica própria (Wagner, 1979; Santos, 2022).

Ancorado nas bases fenomenológicas de Husserl e na sociologia compreensiva de Weber, Schutz (1979), por meio de “longos processos de seleção, adaptação e modificação de componentes” de ambas as teorias que lhe serviram de referência, desenvolveu os fundamentos de uma teoria fenomenológica-sociológica (Wagner, 1979, p. 12).

Para a constituição de sua teoria, Schutz fundamenta-se na ideia weberiana de ação subjetivamente significativa e nas ideias husserlianas de intencionalidade e dos processos de constituição de sentido. Todavia, também tece críticas às duas tradições teóricas. Considera, por exemplo, a teorização weberiana incompleta no tocante à produção de uma racionalidade que não condiz com o “potencial subjetivo integral do indivíduo” (Castro, 2012, p.60). Pois, entende que investigar o ponto de vista subjetivo garante que a realidade social não seja substituída por um mundo construído pelo observador. Já na fenomenologia de Husserl, desaprova principalmente o solipsismo transcendental de sua teoria, ou seja, a visão de um “ego transcendental constituído sobre seu próprio mundo e independente dos demais” (Ibid, p.60).

Com a finalidade de estabelecer uma sociologia fenomenológica, Schutz busca investigar a subjetividade por um prisma sociológico. E para isso, “sintetiza os enigmas colocados pelas Geisteswissenschaften (ciências do espírito) e apresenta soluções originais para a problemática da intersubjetividade” (Castro, 2012, p.60). Assim, compreende a subjetividade como um ato intersubjetivo em que experiência e ação, conceitos centrais na teoria de Schutz, correspondem a “atos correlatos que não resultam de uma mente produtora de sentidos, mas da conexão entre diversas mentes, em interação no processo social” (Castro, 2012, p. 54).

De acordo com Alves (2021, p.14), a teoria schutziana tem um “propósito existencial”, na medida em que busca “compreender as experiências que surgem em um ambiente situacional (carregado com a “presença” de diferentes subjetividades, objetos e eventos), quando indivíduos interagem e se comunicam”. As experiências dos indivíduos são tidas, não como isoladas, mas constituídas em interação com outras subjetividades.

O ser humano é considerado um ser social na medida em que não só atua e opera dentro do mundo, mas também sobre ele. Atua junto aos seus semelhantes na construção da realidade social. Desse modo, para o sociólogo austríaco, as estruturas subjetivas da consciência em

consonância com a ação subjetivamente significativa são consideradas pressupostos para a concepção de intersubjetividade à qual implica a participação ativa dos sujeitos na construção da sociabilidade.

De acordo com Santos (2022, p. 165), uma das principais contribuições de Schutz à sociologia, consiste na difusão da compreensão de que “a sociedade é, em boa medida, o que os indivíduos fazem dela”. Não menosprezando os constrangimentos envolvidos no contexto da ação, parte do pressuposto que a “vida social é constituída pela ação dos indivíduos a partir dos significados atribuídos à realidade por eles”.

Apesar de ser um reconhecido estudioso no campo da sociologia, as ideias de Schutz ainda são pouco difundidas no Brasil, exemplo disso são as suas poucas obras disponíveis em língua portuguesa. No presente estudo, considera-se importante alguns aspectos de sua teoria social no tocante à constituição das experiências do indivíduo, bem como a conceituação do projeto em relação com o agir humano e também, como aporte fenomenológico para a compreensão do sentido da experiência, como serão abordados nas próximas subseções.

1.1.1 O mundo da vida como fonte de experiências: a construção do estoque de conhecimento do ator social

O *mundo da vida* (*Lebenswelt*) ou *mundo da vida cotidiana* corresponde à realidade diária e contextual na qual o ator social está inserido. É o mundo das experiências do conhecimento do senso comum, das relações, ou seja, da atitude natural e que corresponde à “postura mental na qual o ator realiza os seus afazeres diários de forma espontânea e rotineira” (Alves, 2021, p. 18). Esse mundo é, portanto, uma realidade de constantes trocas, pois “mi mundo cotidiano no és mi mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo; la estructura fundamental de su realidad consiste em que é compartida por nosotros” (Schutz; Luckmann, 2009, p.26).

Esse mundo intersubjetivo possui historicidade, é o mundo preexistente ao nascimento do ser humano que é vivenciado e interpretado pelos seus antecedentes. Ao inserir-se no mundo a partir do seu nascimento, o ser humano passa a interpretá-lo. E como ocorre essa interpretação? “Cada paso de mi explicitación y comprensión del mundo se basa, en todo momento, en un acervo de experiencia previa, tanto de mi propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes” (Schutz; Luckmann, 2009, p.28).

Interpretar o mundo requer um *estoque de conhecimento à mão* que é constituído “de e por atividades anteriores de experiências de nossa consciência”, cujo resultado tornou-se uma posse (Schutz, 1979, p.74). Esse estoque possibilita ao ator, a interpretação de suas experiências passadas e presentes, como também permite a antecipação das coisas que virão.

Grande parte do conhecimento do mundo que o sujeito possui é derivado do contexto social. É por meio da transmissão de conhecimento estabelecida nas relações sociais que o indivíduo aprende os costumes, as formas de comportamento, os valores, enfim, a cultura inerente ao grupo em que está inserido. Ainda assim, a partir dessa exposição aos conhecimentos repassados, cabe ao sujeito constituir a sua própria visão do mundo à sua volta e formar as suas próprias experiências, pois é dentro dessa zona de coisas pressupostas que este precisa encontrar o seu caminho (Wagner, 1979). A sedimentação dos conhecimentos com base nas experiências transmitidas socialmente e nas experiências próprias do sujeito, constituem as suas reservas de experiência ou o seu estoque de conhecimentos.

O estoque de conhecimento é formado por *tipificações*, conceito que indica o modo pelo qual as diversas experiências sociais tomam forma com base num modelo anteriormente estabelecido. Ao vivenciar as experiências no mundo da vida cotidiana, o ator as vivencia de forma tipificada. Isso quer dizer que o mundo “físico e sociocultural é vivenciado desde o início em termos de tipos [...], as tipificações ao nível do senso comum [...] emergem, na experiência da vida cotidiana do mundo” (Schutz, 1979, p. 118). As tipificações, portanto, fazem parte do *estoque de conhecimento à mão* do indivíduo que são transmitidas por meio da herança sociocultural.

Tipificar permite o reconhecimento, dentre outros, de objetos, situações, nomes e seres que em algum momento passaram a constituir parte do quadro de referências do sujeito. Ter uma referência do geral permite que as coisas sejam apreendidas por meio do seu tipo, assim, por exemplo, “o que foi vivenciado na percepção real de um objeto é perceptivamente transferido para qualquer objeto semelhante, meramente percebido como o seu tipo” (Schutz, 1979, p.115). Todavia, esse quadro tipificador não exclui o fato de que em determinado objeto tipificado, existam características típicas ainda desconhecidas, pois como lembra Schutz (1979, p.116), qualquer “ideia empírica do geral tem o caráter de um conceito aberto a retificações ou corroborações de experiências por vir”.

Quando surge uma situação que foge do âmbito familiar, do tipo constituído de experiências anteriores do estoque de conhecimento do indivíduo, é preciso então, a constituição de nova explicação para a situação. Isso porque o conjunto de tipos dos quais o indivíduo dispõe até o momento, é insuficiente para a explicação desta nova situação. As

soluções e explicações encontradas para a problemática desconhecida, quando consolidadas passam a fazer parte do acervo de experiências do sujeito e servem de referência para resolução de situações tipicamente semelhantes. As tipificações estão, portanto, em processo contínuo de transformação (Schutz; Luckmann, 2009).

Assim, as tipificações que constituem o estoque de conhecimento são elementos da *situação biográfica* do indivíduo. A situação biográfica determinada de um indivíduo corresponde ao ambiente físico e sociocultural dentro do qual ele se encontra e tem a sua posição espaço-temporal, posicionamento moral e ideológico, bem como, o seu papel dentro do sistema social. Importante destacar o caráter histórico da situação biográfica do sujeito, uma vez que representa a “sedimentação de todas as experiências anteriores [...] organizadas de acordo com as posses ‘habituais’ de seu estoque de conhecimento à mão”, posses essas exclusivamente suas (Schutz, 1979, p.73).

Embora a situação biográfica consista na história das experiências do indivíduo, em que há muitos elementos estruturalmente determinados da situação, há também experiências essencialmente privadas e incomunicáveis, ou, em todo caso, aspectos essencialmente privados de suas experiências (Schutz; Luckmann, 2009). Assim também, o estoque de conhecimento, apesar de ser uma construção social e coletiva, tem sempre um componente privado, pois possui uma articulação biográfica. Existe, portanto, habilidades, conhecimentos práticos e teóricos que se constituem especificamente em experiências privadas.

Ainda, em relação à situação biográfica determinada, pode-se dizer que subjetivamente dois indivíduos jamais poderiam vivenciar a mesma situação da mesma forma. Isso porque cada um se encontra na situação atual tendo em mente seus próprios propósitos e objetivos e avalia de acordo com isso. A situação determinada em que se encontra a qualquer momento da vida, permite que o indivíduo a avalie com base em seu passado, na sua história de vida, algo singular (Wagner, 1979).

Esse indivíduo biograficamente situado em sua rotina diária, vivenciando suas experiências no mundo da vida cotidiana, pode em diferentes situações se questionar sobre aquilo que lhe interessa. Perguntas do tipo “quais são os meus interesses?,” “devo escolher isso ou aquilo?,” “o que é ou não importante para a minha vida?,” dentre outras, são realizadas pelos indivíduos em diversas situações, sem às vezes nem ao menos perceberem.

Em seu percurso biográfico, o indivíduo está constantemente selecionando aquilo que possui ou não o seu interesse. Conforme Schutz (1979, p. 110), é “o nosso interesse à mão que motiva todo o nosso pensar, projetar e agir e que, portanto, estabelece os problemas a serem solucionados pelo o seu pensamento e os objetivos a serem atingidos por suas ações”.

O mesmo indivíduo pode apresentar vários interesses em seus diversos papéis na vida cotidiana e esses interesses, além de não serem constantes e homogêneos, também podem ser contraditórios. Esses diversos interesses estão relacionados à teoria da *relevância* de Schutz (1979), que diz respeito à atenção seletiva pela qual o indivíduo estabelece os problemas a serem solucionados e os objetivos a serem atingidos. Em outras palavras, refere-se à atenção ou importância que o indivíduo concede a determinadas situações (Wagner, 1979).

Essas relevâncias podem ser classificadas como intrínsecas (volitivas) e impostas. As relevâncias intrínsecas referem-se aos interesses escolhidos pelo ator, consistem em decisão espontânea na busca pela resolução de um problema, alcance de um objetivo ou na realização de coisas projetadas. O caráter intrínseco desse tipo de relevância é justamente o fato de estar atrelado ao interesse escolhido. Já as relevâncias impostas, correspondem às situações e eventos que não possuem vínculo com os interesses escolhidos pelo ator e que precisam ser aceitas exatamente como são (Schutz, 1979).

Por meio dessa classificação, Schutz (1979, p.113) indica a relação entre os aspectos subjetivos do sujeito e os aspectos objetivos impostos pela realidade. Frisa que o ator social não é somente centro de “espontaneidade afetando o mundo e criando transformações dentro dele”, mas também é mero receptor passivo de eventos que estão fora de seu alcance e ocorrem sem a sua interferência.

A teoria das relevâncias aponta o ator social como responsável por interpretar as diferentes situações que enfrenta na realidade. Essa interpretação depende do seu interesse em solucionar a situação (ou problema), e também do seu estoque de conhecimento. Em suma, a teoria das relevâncias diz respeito à importância que os objetos e os contextos têm para o sujeito e permitir investigar “o modo como os indivíduos experimentam objetos e eventos ao seu redor, ou seja, a maneira como percebem, reconhecem, interpretam e agem na vida cotidiana a partir da seleção de fatos envolvidos em cada situação” (Oliveira, 2020, p. 15-16).

Tanto as relevâncias quanto as tipificações fazem parte do estoque de conhecimento do indivíduo. Na vivência de uma experiência, por exemplo, o indivíduo pode selecionar no âmbito das relevâncias volitivas, aquilo que considera relevante para ampliar ou consolidar o seu estoque de conhecimento e também interpreta os elementos dessa vivência por meio de ideias ou tipos já existentes em seu estoque. Se as tipificações existentes não forem suficientes para tal interpretação, então, novos tipos são elaborados e passam a fazer parte do estoque de conhecimento do indivíduo. Segundo Santos (2012b, p. 495), embora se refiram a problemas distintos, as relevâncias e tipificações “constituem elementos de um mesmo sistema, cujo papel

é precisamente naturalizar ou harmonizar a vida social”. Isso ocorre porque esse sistema é parte daquilo que é transmitido aos membros de um mesmo grupo por meio da educação.

O estoque de conhecimento é, portanto, a sedimentação de todas as experiências interpretadas pelo indivíduo. Essa interpretação pode ser automática e realizada com base no sistema de relevâncias e tipificações já consolidados no estoque de conhecimento do indivíduo ou pode ser também “problemática”, a qual, por ainda não estar consolidada, requer um maior esforço para ser interpretada. Nesse tipo de interpretação, são adquiridos novos conhecimentos ao estoque do indivíduo (Schutz; Luckmann, 2009).

Na presente pesquisa, a fundamentação sobre a constituição do estoque de conhecimento baseado nas experiências dos indivíduos é importante para a identificação daquelas experiências escolares sedimentadas nos estoques de conhecimento dos jovens, as quais eles consideram relevantes para os seus projetos. São relevantes, portanto, por despertarem o interesse dos jovens, bem como acrescentarem ou consolidarem os conhecimentos de seus estoques de conhecimento voltados ao projeto de vida.

1.1.2 A ação humana e o ato de projetar

No item anterior, vimos que o mundo da vida cotidiana é um mundo intersubjetivo, no qual as coisas, os objetos, os conhecimentos são percebidos junto dos outros. Agora, continuaremos a debater o mundo da vida cotidiana principalmente sob a perspectiva da ação humana e do ato de projetar. Entende-se que o mundo da vida cotidiana constitui-se ao mesmo tempo em cenário e objeto ou alvo das ações e interações humanas. Esse mundo pode ser definido como um mundo de atuações em que os atores sociais exercem ações nele e sobre ele.

Mas o que é ação nos termos schutziano? Antes, precisamos dizer o que o autor entende por conduta, uma vez que esta se relaciona com a definição de ação. Conduta, portanto, é definida como as experiências de significado subjetivo que emanam da vida espontânea, ou seja, “é todo o tipo de experiência espontânea com significado subjetivo, sejam as da vida interior ou as que afetam o mundo exterior” (Schutz, 1979, p.123).

Já a ação é uma conduta prevista sendo baseada em um projeto preconcebido. Em outras palavras, a ação é uma conduta humana em processo que é projetada com antecedência. O ato designa o resultado desse processo em curso, ou seja, a ação realizada ou o estado de coisas provocado por ela (Schutz, 1979).

Conforme Alves (2021), na teoria de Schutz, a ação é conduta quando o indivíduo atribui um significado ao que faz e ao mesmo tempo lhe direciona. A ação significativa é um ato de subjetividade, mais precisamente um resultado de esquemas interpretativos que são construídos em relação aos outros indivíduos para atribuírem sentido aos atos, assim, a ação significativa é tanto um “modo de ser quanto de conhecer”.

Outro conceito relacionado à compreensão da ação é o de trabalho. Segundo Schutz (1979, p. 129), trabalho é a “ação no mundo exterior baseada num projeto e caracterizada pela intenção de realizar o estado de coisas projetado, por meio de movimentos do corpo”. É considerado como a forma de espontaneidade mais importante para a construção da realidade do mundo da vida diária.

Em Schutz, portanto, temos uma distinção entre o agir enquanto experiência da consciência e o agir enquanto comportamento. O primeiro refere-se ao âmbito do pensar, pois consiste em um agir que, em “sua execução e no projeto, não intervém necessariamente no mundo circundante” (Schutz; Luckmann, 2023, p. 472). Já o segundo, trata-se da materialização do agir por meio do comportamento humano.

O autor também define o que entende por *ação consciente*, sendo esta aquela ação que se tem em mente uma projeção do que se pretende fazer. Ao passo que se vai em direção à concretização da ação, é possível retornar à projeção por meio de retenção ou reprodução. O modo de apresentação de uma ação considerada consciente corresponde à sua finalização, é somente enquanto ato que a ação pode ser consciente.

Para o melhor entendimento sobre a definição deste tipo de ação, podemos pontuar que preocupar-se com “os próximos passos” é uma preocupação presente na vida cotidiana das pessoas. O surgimento de novos problemas interrompe a sequência do ato de fazer e leva necessariamente as pessoas a pararem para pensar e ensaiar meios de solucionar os problemas.

Quando o ator pensa na solução de um problema, ele pode ensaiar em sua mente diversas formas de fazê-lo. O fato de ele imaginar uma ação como ato terminado constitui em uma ação consciente, pois tem em mente uma figura do que se pretende fazer e isso o permite julgar se os meios contemplados são ou não apropriados para realizá-lo. Schutz (1979, p.132) denomina essa técnica de deliberação como “pensar no tempo futuro perfeito”. Embora seja um ato no âmbito da imaginação, ou seja, uma ação desempenhada apenas na mente, essa operação é importante pois funciona como uma espécie de filtro sobre os resultados almejados para a ação a ser realizada de fato.

O “pensar no tempo futuro”, isto é, o ensaiar imaginativamente, requer do ator acesso ao seu estoque de conhecimentos e às suas experiências práticas. Ele pode então, por estar no

âmbito da imaginação, pensar em vários desfechos para as suas ações, supondo, por exemplo, o êxito ou o fracasso destas, isso, contudo, não terá impacto real sobre a sua vida. Em contrapartida, a ação realmente realizada, o ato de fato terminado produz consequências sobre a vida do ator. Há, portanto, lacunas nas ações futuras antecipadas, as quais somente a sua realização, o ato em si, possibilita revê-las e preenchê-las. Ainda assim, essas antecipações permitem que o ator coloque em prática a ação que lhe parece ter maior chance de sucesso (Schutz, 1979).

No mundo da vida cotidiana, o indivíduo está orientado pelos seus interesses, como vimos anteriormente. É comum que ao pensar sobre a sua própria vida neste mundo, o indivíduo se preocupe com os seus projetos, pois de acordo com Schutz e Luckmann (2009, p.35), “Proyecto mis propios planes en el mundo de la vida, y este resiste la realización de mis objetivos, por lo cual algunas cosas me hacen factibles y otras no”.

Desse modo, o autor explica que o projeto constitui-se em antecipação da conduta futura por meio do fantasiar. Todavia, apenas fantasiar não caracteriza a existência do projeto. O projeto é a “fantasia motivada pela ação, posterior, antecipada, de desenvolver o projeto” (Schutz, 1979, p.138). E o que difere a fantasia do projeto? Fantasiar não requer um estoque de conhecimento à mão, o projeto sim. Na fantasia, o que define as possibilidades é o simples desejo, no projeto é a realidade. A fantasia é um pensamento do modo optativo enquanto o projeto configura-se como pensamento do modo potencial.

Como vimos, o ato equivale à ação realizada e pode ser antecipado por meio da mente humana. No caso do projeto, o ato representa o seu ponto de partida, pois existe a necessidade do ator se situar em sua fantasia em um tempo futuro, de forma a visualizar os resultados da ação projetada e assim reconstituir cada etapa que terá que trilhar para realizar o seu projeto. O projeto antecipa, então, o ato futuro e não propriamente a ação futura.

De acordo com Azevedo (2011, p. 68), o que está em jogo na ação é a “capacidade de agir no mundo social a partir da possibilidade de um projeto fundado na livre possibilidade imaginativa do ego. Assim, passa-se do imaginar ou do projetar imaginativo à ação e desta ao ato enquanto algo finalizado”.

Há no projeto, imprescindível relação com o estoque de conhecimento à mão. Na elaboração do projeto, o sujeito baseia-se nas experiências de atos tipicamente semelhantes ao projetado que constituem o seu estoque de conhecimento. As tipificações fazem parte da antecipação dos projetos. Isso não significa dizer que a elaboração do projeto requeira uma pré-vivência ou conhecimento do ato projetado tal como ele é, com suas características e afins. As

experiências tipicamente semelhantes representam, na verdade, um norte ao projeto e não exatamente uma receita a ser seguida.

A possibilidade de realizar o projeto é o que o caracteriza como um pensamento do modo potencial. O projeto, desse ponto de vista, é “um fantasiar, dentro de um quadro dado, ou, melhor, imposto, imposto justamente pela realidade dentro da qual a ação projetada vai ter de ser desenvolvida” (Schutz, 1979, p.140). É preciso então para além da intencionalidade de realizar o projeto, levar em consideração a viabilidade prática do projeto. A possibilidade de executar o projeto requer que

[...] somente os meios e fins que acredito estarem ao meu alcance, real ou potencial, sejam levados em conta na imaginação do meu projeto; que eu não me permita variar ficticiamente, na minha fantasia, os elementos da situação que estão fora do meu controle; que todas as *chances* e riscos sejam pesados de acordo com o meu conhecimento atual de possíveis ocorrências desse tipo no mundo real; em suma, requer que de acordo com o meu conhecimento atual, a ação projetada, *pelo menos quanto ao seus tipos*, pudesse ter sido viável, seus meios e fins, *pelo menos quanto a seus tipos*, pudessem ter estado ao meu acesso, caso a ação tivesse ocorrido no passado (Schutz, 1979, p.140 grifos do autor).

Ainda que conheça os fatores envolvidos, o projeto imaginado vai divergir em algum grau daquele executado. Isso ocorre porque a execução de uma ação, necessariamente acarreta alguma mudança ao projeto. A respeito disso, Schultz (1979) explica que existe uma faixa de indeterminação entre a antecipação e a conduta real na execução do projeto, pois as antecipações são baseadas em expectativas típicas e em contextos típicos. Enquanto a conduta real apenas se aproxima dessa tipicidade, os seus resultados são desvios se comparados com as antecipações. Além disso, outros fatores que contribuem para essa indeterminação são as modificações que acontecem no próprio sistema de relevâncias do sujeito ao executar um projeto, o que é considerado importante em um determinado momento pode não ser mais em outro.

Para além da natureza prática, viável e a intenção de realizar, é importante situar que o projeto⁸ ocorre no contexto mais amplo de objetivos e interesses a longo prazo do indivíduo. Um projeto específico é “um pequeno segmento na hierarquia de planos do indivíduo: planos para o momento, para o dia, para períodos mais longos e para a vida toda; mas também planos para o lazer, para a subsistência e assim por diante” (Wagner, 1979, p.29). Os projetos, portanto, têm origem no interesse do indivíduo por determinados futuros.

⁸Na próxima seção, aprofundaremos a discussão sobre projeto para delinear a conceituação de projeto de vida. Por hora, é importante mencionar que Schutz é uma importante contribuição para a teorização de outros autores que se dedicaram a conceituar a categoria projeto de vida.

Todo indivíduo cedeu alguma vez a certo interesse e se opôs a outro. Muitos projetos que outrora pareciam praticáveis e que depois também puderam ser de fato praticados – reiteramos: projetos provenientes do interesse em determinado futuro – conduziram então, e em certo momento, a um futuro que não satisfazia ao interesse original (“Não era isso o que eu tinha em mente!”) ou que frustrava outros interesses (“O custo disso foi muito alto!”). Com outras palavras, interesses têm não apenas uma pré-história enquanto interesses particulares em determinados acontecimentos e estados de coisas, mas também uma história comum enquanto nossos interesses pessoais (Schutz; Luckmann, 2023, p. 503).

Ao tratar da ação humana e do projeto, Schutz também apresenta o seu posicionamento quanto à questão da vontade própria e do determinismo na conduta humana. Ele considera o homem como um ser, em princípio, livre para decidir sobre o curso das suas ações ou decidir-se abster-se de agir. Essa liberdade está implicada principalmente em ações que são consideradas volitivas e nessas ações, o indivíduo tem a “liberdade de se comportar de um modo e não de outro”. Todavia, para o autor, mesmo no domínio das relevâncias impostas, as ações do homem não são inteiramente predeterminadas, o homem pode decidir não agir conforme lhe é ordenado, mas isso não o livra das consequências de sua decisão (Wagner, 1979).

Na teoria de Schutz, não se nega a força objetiva da ordem social, o plano macrossociológico, todavia evita-se determinismos admitindo-se a sua relatividade. Assim, a sociologia fenomenológica de Schutz afirma o primado do “mundo da vida” para a compreensão dos fenômenos sociais, mas nem por isso não se interessa pelas instituições ou pelas estruturas de poder (Correia, 2005; Alves, 2021).

Em outras palavras, pode-se dizer que em Schutz, encontramos uma compreensão fenomenológica da ação, definida enquanto uma conduta reflexivamente apreendida e conduzida de acordo com um projeto, pois o projeto antecipa o objetivo da ação. Desse modo, pode-se dizer que a ação humana é guiada a todo momento pelos projetos que o indivíduo elabora ao atuar no mundo da vida cotidiana.

As discussões realizadas neste item são importantes para a análise das entrevistas, pois, dentre outras, permitem verificar as concepções dos jovens sobre o projeto de vida, assim como, conhecer os projetos que os jovens elaboram para as suas vidas, identificando se estes baseiam-se em relevâncias impostas e/ou intrínsecas e até mesmo se aproximam-se mais da dimensão de um livre fantasiar ou propriamente do projeto.

1.1.3 - O sentido da experiência

Abordou-se anteriormente que é no mundo da vida cotidiana, segundo os termos de Schutz, que o ser social aprende, compartilha e vivencia experiências. Neste texto, apresenta-se a constituição da experiência a partir da abordagem da sociologia fenomenológica sintetizada pelo autor.

A fenomenologia investiga a realidade cognitiva incorporada aos processos de experiências humanas subjetivas. E para Schutz (1979), é um método tão científico como qualquer outro, além de ser muito importante para as Ciências Sociais, visto que reconhece a intersubjetividade de pensamento e ação como pressupostos para o trabalho do cientista social. Por isso, Schutz atribui à “sociologia fenomenológica” a tarefa de compreender os modos pelos quais os indivíduos atribuem sentido às suas experiências.

Duração (*durée*) é uma dimensão subjetiva e interiorizada do humano na qual se desenvolve a experiência, é o tempo interior da experiência subjetiva. O que se vive na duração é uma transição constante de um “agora-assim” para outro “agora assim” (Schutz, 1979). Posterior à duração, existe outra dimensão subjetiva, todavia não interiorizada, que consiste na consciência. Esta, por sua vez, é o resultado de um conjunto de operações e abstrações à qual possibilita a representação simbólica do espaço e do tempo e as interpretações da realidade (Castro, 2012).

A noção de duração remete ao que Schutz (1979) entende por temporalidade pré-fenomenal, enquanto a consciência desenha-se na realidade espaço-temporal e é nesse contexto que o indivíduo apreende e percebe os objetos da sua própria experiência. A travessia de um estado de subjetividade para outro não ocorre de maneira simples, envolve, na verdade, certa tensão, pois impele ao indivíduo algum esforço.

O estágio pré-fenomenal corresponde ao processo de redução fenomenológica, conceito básico da teoria de Husserl. Esse processo é realizado a partir de um esforço para a suspensão das crenças em que a mente é impedida de fazer julgamentos em relação à existência espacial e temporal, a crença na existência do mundo é colocada, então, entre parênteses (*epoché*).

Todavia, Schutz não discute este conceito com profundidade, pois ao contrário dos demais fenomenólogos, ele não objetiva exatamente o campo filosófico, mas sim o campo sociológico, procurando não uma discussão metodológica sobre a análise transcendental, mas uma fenomenologia da atitude natural. Assim, o autor está menos interessado em descobrir um campo transcendental seguindo os procedimentos da redução que na constituição de um mundo espaço-temporal através de operações de reflexão (Castro, 2012).

Concordando com Husserl, Schutz entende que o princípio universal da consciência é que nos atos conscientes, o indivíduo viva atento aos seus objetos intencionais, não aos atos mesmos. Para captar tais atos, deve olhar para eles reflexivamente. Ao refletir, não é arrastado pelo fluxo da consciência, não as vivencia nas fases realmente presentes como tal, na verdade se coloca “fora dela” e olha para trás (Schutz; Luckmann, 2009).

Assim, a consciência não contém elementos espaço-temporais homogêneos e uniformes, pelo contrário, se articula em unidades da duração interior que são unidades relacionais. A unidade do fluxo da consciência se apoia no caráter do tempo como forma das vivências. Toda vivência efetiva tem um horizonte de passado e um horizonte de futuro (Schutz; Luckmann, 2009).

De acordo com Schutz e Luckmann (2009), as unidades da duração interior não são unidades quantitativas homogêneas de sentido. Não há experiências isoladas autônomas, pois toda experiência presente se relaciona com um contexto de experiências que consiste em experiências passadas e de expectativas mais ou menos abertas de experiências futuras. Portanto, a experiência que agora está se acumulando de fato no fluxo da consciência já foi antecipada, de certo modo, em fases anteriores desse mesmo fluxo de consciência.

Sendo assim, ele mais uma vez explica que a antecipação se dá por meio da tipificação, pois tal experiência não é antecipada como essa experiência específica que se expressa em toda a sua unidade, porém, se antecipa como uma experiência deste ou daquele tipo, não importando se para além disso as antecipações passadas se confirmem realmente ou não.

Cabe pontuar, como faz Santos (2012b), que em Schutz, a experiência não circunscreve-se somente aos eventos práticos nos quais o ator está diretamente envolvido, mas também aos “eventos nos quais participaram seus contemporâneos ou até mesmo seus antepassados, mas que de alguma maneira chegam até ele. Assim, a experiência deve ser entendida como fenômenos aos quais o indivíduo atribui significado” (Santos, 2012b, p. 495).

Na teoria de Schutz (2008, p. 199), o conceito de sentido diz respeito ao “[...] resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitude reflexiva”. Sentido, portanto, está associado à reflexão e é uma operação da consciência. Essa operação atua na compreensão de algo que os sentidos captam por meio da linguagem e das relações sociais. Dessa forma, o sujeito passa a interpretar as ações do seu próximo, a re-interpretar as suas próprias ações, a refazer conceitos, a socializar novos sentidos e significações sobre o vivido e o percebido, desse modo, constituindo realidades e ampliando o mundo da vida cotidiana (Garcez, 2014).

O contexto de sentido das experiências do indivíduo é o contexto no qual uma experiência se constitui como tal e não de outro modo. Neste caso, pressupõe a relação temporal entre a experiência atual, a experiência passada e a experiência antecipada. Tal contexto compõe a biografia de cada indivíduo que é constituído “por uma expansão cumulativa de novas experiências no fluxo unitário de experiência e forma estratos ou camadas experienciais com sedimentos de experiências antigas” (Santos, 2020a, p. 107).

Ao abordar o sentido da experiência, Schutz (1979, p.58) ressalta que este não é inerente a ela como tal, mas lhe é conferido por uma atenção reflexiva. Pois, o ser humano no curso da vida vive diferentes experiências e não as percebe do ponto de vista subjetivo (atos da experiência subjetiva em si), já que isso só é possível por meio do ato de reflexão. O ato de reflexão permite chegar à intencionalidade da consciência: “o fenômeno que aparece na reflexão é o objeto intencional da intenção sobre o qual eu penso, o qual eu percebo, do qual eu tenho medo, etc” (Schutz, 1979).

Ainda sobre o ato reflexivo, o autor ressalta que apenas uma experiência passada, olhada do ponto de vista retrospectivo, como já finalizada, é considerada uma experiência significativa. Em outras palavras, afirma que somente a experiência percebida reflexivamente na forma de atividade espontânea tem significado, sendo que o “como” da experiência só pode ser reproduzido por recapitulação (Schutz, 1979).

Porém, nas palavras de Santos (2020a), Schutz é original em sua abordagem sobre a reflexão quando explica que esta não diz respeito apenas à rememoração, ao passado, como também reconstrói o futuro de maneira imaginada como “já tendo sido” (modo *futuri exacti*). Desse modo, a ideia de Schutz de que “apenas uma experiência definida passada é significativa pode ser estendida para aquelas experiências vividas cuja ocorrência é apenas imaginada” (Muzetto, 2006, p. 13 *apud* Santos, 2020, p. 105).

Reflexão, nos termos de Schutz, é a modificação da impressão original de determinado momento pela rememoração de um momento conjuntural e que está presente na duração do indivíduo. Isso significa a imprescindível evocação de momentos equivalentes, de experiências anteriores capazes de interferir, completando ou avaliando a situação presente e também as projeções futuras. A operação de reflexão ocorre por meio de duas simultâneas operações:

[...] a reflexão sobre o fluxo da experiência em curso no momento vivido pelo Sujeito (mundo espaço temporal) e a reflexão de encontro ao conteúdo presente na sua memória (duração). Essa dupla operação provoca o encontro entre duas formas de experiência: a experiência viva, presencial, intuitiva em curso (*Erlebnis*) e a experiência vivida, conservada pela memória, constituída (*Erfahrung*) (Castro, 2012, p.57).

Para a compreensão de como o sentido da experiência é subjetivamente construído, Schutz recorre aos conceitos de constituição politética e monotética. Segundo o autor, esses são os dois modos de captar uma experiência passada, politeticamente ou monoteticamente, ou seja, através de múltiplos atos de posição de sentido ou, então, de um único ato sintético de posição de sentido.

Ele enfatiza que na observação reflexiva, o indivíduo pode começar a efetuar na consciência efetivamente presente, o processo politético de construção. Uma vez que todas as experiências se caracterizam por uma construção politética, é possível a princípio, para captar o sentido de toda experiência, realizar reflexivamente a construção dessa experiência em reflexões posteriores ao fato. Porém, ainda que o sentido de uma experiência tenha sido constituído politeticamente, por exemplo, de maneira seriada e cumulativa, a significação assim constituída pode ser apreendida em um só ato de apreensão, o ato monotético (Schutz; Luckmann, 2009).

A compreensão dos significados atribuídos aos fenômenos por parte do ator no mundo da vida é, segundo Santos (2022), o ponto de partida da investigação em Schutz. Desse modo, a “salvaguarda do ponto de vista subjetivo é a única, porém suficiente, de que o mundo da realidade social não será substituído por um mundo fictício, inexistente, construído pelo observador” (Schutz, 1979, p. 266).

Como vimos em Schutz, o retorno à consciência em atitude de reflexão possibilita a busca pelo sentido da experiência. Para que o observador possa estudar os fragmentos da realidade apreendidos pela consciência, é necessário que estes sejam objetos intencionados pela consciência, pois toda consciência é consciência de alguma coisa, de algo externo ao sujeito.

A consciência constitui-se em contínuos movimentos em direção às coisas. É, pois, a intencionalidade da consciência que revela o sentido do mundo para determinada consciência. Ter clareza disso é de suma importância para a apreensão dos sentidos que uma determinada experiência pode representar para os indivíduos, que no caso desta pesquisa são as vivências escolares voltadas ao projeto de vida em duas escolas de ensino médio em tempo integral na proposta do Programa Escola Ativa.

Pela perspectiva da sociologia fenomenológica de Schutz, o campo de pesquisa e o campo empírico são, na verdade, um campo de problematização e não de verificação. Na relação de pesquisa, como explicam Menezes e Crusoé (2022, p.15), existe um mundo que é compartilhado pelo pesquisado e pelo pesquisador. Em que o trabalho do pesquisador corresponde ao exercício do “olhar em lupa”, este olhar é impregnado de teoria e método para que possa “numa atitude de alteridade, ver pelo olhar do outro”.

O pesquisador, por essa abordagem, em busca do conhecimento, parte da hipótese de que existe a realidade espaço temporal, descontínua; que nela existe o sujeito cuja consciência movimenta-se e aproxima-se dessa realidade, e do encontro entre a consciência e a coisa nasce o fenômeno. Sendo que cada fenômeno constitui-se em um sistema de significados. Desse modo, podemos pensar o processo educativo, no caso desta pesquisa, as vivências escolares voltadas ao projeto de vida em duas escolas do Programa Escola Ativa como sistema de significação que pode ser lido cientificamente (Menezes; Crusoé, 2022).

Ainda conforme Menezes e Crusoé (2022), apoiados em Schutz, tais autores destacam que é preciso realizar pelo menos dois movimentos para investigar a consciência na sua capacidade de produzir sentido. O primeiro é fazer com que o sujeito observe o fenômeno de maneira reflexiva, isso significa que é preciso que este pense sobre a sua experiência, voltando para os atos subjetivos dela. Neste processo, o que vai aparecer é o objeto intencionado, ou seja, a ideia que o sujeito possui dele. O segundo consiste em revelar a intencionalidade da consciência na relação com o objeto intencionado. Isso se faz através da redução fenomenológica que diz que é preciso “refrear o juízo que temos sobre a coisa, colocá-la fora do fluxo da vida e, nesse movimento, a coisa passa para o fluxo da experiência, para a consciência de algo, cujo espaço e tempo não correspondem ao espaço e tempo da realidade” (Menezes e Crusoé, 2022, p. 15).

Por fim, entende-se que o aporte na sociologia fenomenológica de Alfred Schutz é importante para compreender os sentidos das experiências voltadas ao projeto de vida para os jovens nas duas escolas escolhidas para o estudo desta pesquisa. Considera-se neste estudo a instituição escolar como integrante do *mundo da vida* dos jovens estudantes desta pesquisa, já que é um espaço onde passam boa parte do tempo e compartilham de experiências, pois como alerta Azevedo (2011), com base nos escritos de Schutz

[...] os objetos da cultura e suas instituições, no interior das quais os homens nascem e se orientam, é aquilo que a ciência da sociedade precisa trabalhar de modo científico. No interior dessa composição vivencial que é a cultura e as instituições, ou seja, o cenário social, essas relações se dão enquanto experiências do mundo como um dado natural e cultural ao mesmo tempo (Azevedo, 2011, p. 62).

Portanto, visto que o processo educativo constitui-se pela presença de intersubjetividades e que as experiências são atravessadas pela biografia de cada sujeito, os resultados da pesquisa possivelmente apontarão perspectivas diferentes e semelhantes quanto aos sentidos das experiências para os jovens.

Embora Schutz não ofereça um roteiro para a coleta de dados em uma pesquisa empírica baseada em sua análise teórica e epistemológica (SANTOS, 2012), nesta pesquisa utilizamos a

técnica da entrevista semiestruturada como forma de obter acesso à interpretação subjetiva dos sujeitos, como explicitado adiante.

1.2 Procedimentos de investigação e construção dos dados

Existem muitas características que definem a pesquisa qualitativa, uma delas é a possibilidade de apreender a relação indissociável entre o “mundo real e o sujeito”, entre “o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2017, p. 98). Através dela, é possível também ter um aprofundamento dos fenômenos estudados já que considera “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (Gatti; André, 2013, p. 30).

Quanto à natureza dos dados qualitativos, estes são correspondentes à experiência, “às representações, às definições das situações, às opiniões, às palavras, ao sentido da ação e do fenômeno”. Ainda, estes se apresentam como “resistentes à conformação estatística” (Deslauriers; Kérisit, 2014, p.147).

Todavia, a pesquisa qualitativa não exclui o trabalho com dados quantitativos, na verdade, compartilha-se da ideia de que ambas as abordagens (*quali* e *quanti*) se complementam. É o que explica Lalanda (1998), ao defender uma abordagem “plurimetodológica” como estratégia eficaz no estudo dos fenômenos sociais. Para esta autora, em busca de favorecer maior eficiência à investigação social, é importante que haja a integração de métodos quantitativos e qualitativos.

Com base no reconhecimento desta relevância, a presente pesquisa combina a utilização da análise de documentos, o uso de questionário exploratório e a técnica da entrevista semiestruturada.

A pesquisa com documentos é um “procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para a apreensão, compreensão e análise de documentos” (Fávero; Centerano, 2019, p.172). Em busca de uma definição do que pode ser caracterizado como documento, Cellard (2014) aponta que tudo aquilo que é indício do passado e que serve de testemunho é considerado como documento ou fonte. Assim, os documentos podem ser textos escritos, material iconográfico e cinematográfico ou até mesmo “qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (Cellard, 2014, p. 297). O autor considera que, “no limite”, o relatório de uma entrevista ou as anotações feitas durante uma observação podem ser qualificados como documentos.

Na elaboração do presente estudo, a análise dos documentos é um recurso utilizado a fim de identificar o contexto em que são elaborados os documentos referentes à proposta do Programa Escola Ativa e a concepção de projeto de vida presente nesta proposta. Pois, de acordo com Cellard (2014), a análise dos documentos requer um olhar crítico e isso envolve, dentre outros aspectos, o conhecimento do contexto que propiciou a produção do documento, bem como os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Conforme Fávero e Centerano (2019, p.183), a pesquisa com documentos não é orientada apenas por um viés objetivista, pois se assim fosse, ficaria enfraquecida. Ressaltam que é característico da pesquisa com documentos “inferir sobre os documentos, levando-se em consideração valores, sentimentos, intenções, ideologias das fontes documentais”. Soma-se a isso o fato de que o pesquisador, os documentos e a teoria “possuem posicionamentos e determinações e elas fazem parte da busca pela construção do significado da pesquisa documental”.

Como técnica exploratória, “a análise documental indica problemas que devem ser bem mais explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta” (Lüdke; André, 2015, p. 46). Sendo assim, o estudo dos documentos constitui-se como instrumento metodológico complementar no corpo desta pesquisa.

Os documentos utilizados foram aqueles produzidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), como alguns cadernos e materiais formativos. Também foram utilizados documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM) e alguns registros coletados na Escola Passarinho sobre as formações do Programa Escola Ativa.

A pesquisa utilizou-se também de questionário estruturado de caráter exploratório para caracterizar o perfil dos jovens participantes desta investigação. Composto por questões fechadas e abertas, o questionário da pesquisa organizou as questões a partir de três blocos temáticos: perfil socioeconômico, trajetória escolar e projeto de vida (Apêndice 1). Para além de coletar informações mais gerais sobre os jovens, o questionário também foi utilizado como uma espécie de filtro para auxiliar na seleção dos jovens que participaram da próxima fase da pesquisa, no caso, as entrevistas.

Assim, a técnica da entrevista semiestruturada foi outro recurso utilizado na pesquisa. Importante mencionar que esse recurso, enquanto instrumento de pesquisa, é considerado um dos melhores meios para apreender o sentido que os sujeitos dão às suas condutas (Poupart,

2014), já que ninguém melhor do que a própria pessoa para falar sobre a maneira como vive e interpreta a sua situação no mundo.

A escolha da entrevista semiestruturada deu-se por entender que é um recurso que possibilita maior flexibilidade na sua construção, não seguindo, portanto, uma estrutura rígida e possibilitando a recriação e melhor condução no processo de entrevista (Zago, 2011; Poupart, 2014). Desse modo, foi elaborado um roteiro que serviu como guia na condução do processo de entrevista. O roteiro foi organizado por temas gerais e específicos de acordo com o objetivo da pesquisa e cada tema comportou um conjunto de questões específicas (Apêndice 2). Os questionamentos do roteiro intencionavam, dentre outros, apreender como as experiências se constituíram para os sujeitos, ou seja, a descrição e interpretação das experiências a partir dos olhares dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Poupart (2014), a entrevista é a arte de fazer o outro falar e essa arte requer alguns princípios e estratégias. Um primeiro princípio diz respeito à importância de obter a colaboração do entrevistado, que embora pareça algo óbvio, na prática não é tarefa tão simples.

O segundo princípio consiste em deixar o entrevistado à vontade na situação de entrevista, é preciso então, utilizar de elementos de encenação na entrevista (escolha do momento mais propício, lugar mais favorável, dentre outros). Ganhar a confiança do entrevistado é outro princípio primordial no desenvolvimento da entrevista. Não basta, portanto, convencer uma pessoa a participar da entrevista, é necessário, para além disso, fazer com que ela se sinta suficiente confiante para aceitar “verdadeiramente falar”.

Outros dois princípios podem ser associados ao sucesso da entrevista. Um deles, segundo Poupart (2014, p.233), é o de “tentar levar o entrevistado a tomar a iniciativa do relato”, isto é, aposta-se aqui na espontaneidade do discurso do entrevistado, por isso, deve-se evitar interromper o entrevistado enquanto fala, respeitar os momentos de silêncio e utilizar as técnicas de reformulação buscando explicitar ou esclarecer os temas abordados.

Soma-se a esse, o princípio que visa favorecer o maior envolvimento possível do sujeito entrevistado. O conhecimento de tais princípios foram importantes para a realização das entrevistas com os jovens participantes desta pesquisa, posteriormente são abordados mais detalhes sobre esses momentos.

1.2.1 - Procedimentos e técnicas para análise das entrevistas e questionários

Para a análise e tratamento dos dados qualitativos provenientes das entrevistas, foi utilizada a técnica de análise do conteúdo. Este tipo de análise se preocupa com os conteúdos das mensagens contidas em diferentes suportes (verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental, etc.), a fim de “[...] efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (Bardin, 2020, p. 44).

A análise de conteúdo consiste em uma metodologia de análise de dados que apresenta uma organização específica a qual permite ao pesquisador um caminho a seguir. As fases da análise de conteúdo organizam-se a partir de três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Essas fases se complementam e são indispensáveis para a análise dos dados da pesquisa.

Como fase de organização, temos a pré-análise que implica a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses, objetivos e a elaboração de indicadores. Esses fatores, contudo, não se sucedem obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, ainda que estejam estritamente relacionados (BARDIN, 2020). De modo específico, as atividades da pré-análise envolvem a “leitura flutuante”, a “escolha dos documentos”, a “formulação de hipóteses” e a “referência aos índices”.

Explorar o material é uma fase considerada longa e exaustiva, o que requer grande esforço do pesquisador. Nesta etapa, são realizadas operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras formuladas previamente (Bardin, 2020). O processo de codificação passa pela definição de unidades de análise, a saber: unidades de registro e unidades de contexto.

As unidades de registro correspondem a menor parte do conteúdo, seus tipos são variados, pode ser a palavra, o tema, o personagem ou até mesmo o item. Já as unidades de contexto são consideradas como unidades básicas para a “compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cuja as dimensões (superiores às unidades de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro” (Franco, 2018, p. 50).

Dois caminhos podem ser seguidos para a elaboração das categorias, as “categorias criadas a priori” e as “categorias que emergem” do conteúdo. Na primeira, as categorias são predeterminadas pelo pesquisador e este busca o conteúdo que se encaixe nestas categorias. Na

segunda, as categorias emergem do conteúdo analisado e, neste caso, as categorias vão sendo criadas à medida que surgem no conteúdo (Franco, 2018; Bardin, 2020).

Definida as unidades de análise, segue-se para o próximo passo que é a categorização. Esta certamente é uma operação muito importante da análise de conteúdo e também um processo desafiador para o pesquisador. Consiste em classificar os “elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado por analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2018, p. 50).

Realizada as duas fases anteriores, é hora de interpretar os resultados obtidos. Esses são tratados de forma a serem significativos e válidos, ou seja, é preciso fazer os resultados “falarem”. É a fase em que a partir dos resultados à sua disposição o pesquisador realiza inferências e interpretações em torno dos objetivos da pesquisa, e até mesmo de outras descobertas inesperadas (Bardin, 2020).

O processo de análise dos dados, a partir da análise de conteúdo, contou, nesta pesquisa, com o auxílio do software *Atlas TI*. Este é um programa de análise de dados qualitativos desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr na Alemanha. Ele tem sido utilizado por pesquisadores do mundo todo por conta de sua facilidade e opções de ferramentas disponíveis (Junior Silva; Leão, 2018).

Por sua relevância e em busca de aprimoramento, o programa sofre constantes atualizações. Das versões disponíveis, utilizaremos a mais atual (versão 23), para a análise dos dados da pesquisa. A escolha do software para essa finalidade se deu por entender que é uma importante ferramenta que auxiliará neste processo, principalmente, na fase de exploração do material.

No entanto, é importante destacar que o programa é uma ferramenta apenas de auxílio no processo de análise e, que, por isso, não tira do pesquisador a responsabilidade de realizá-la, já que o software não a realiza automaticamente. Assim, todas as categorizações e inferências são realizadas pelo pesquisador, sustentado no seu aporte teórico.

Para a análise dos dados provenientes dos questionários, lançaremos mão de outra ferramenta, o software *Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS). O SPSS é um software estatístico que permite a utilização de dados em diversos formatos para gerar relatórios, calcular estatísticas descritivas, conduzir análises estatísticas complexas e elaborar gráficos.

1.3 Campo de pesquisa

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, em 22 de julho de 2022, sob o protocolo de nº 60356422.4.0000.5020. Sendo que a fase empírica da pesquisa foi realizada em duas escolas do Programa Escola Ativa situadas na cidade de Manaus-AM e teve como sujeitos participantes um grupo de jovens (16 a 18 anos), matriculados na terceira série do ensino médio dessas escolas. A coleta de dados foi organizada em duas etapas:

- 1) Aplicação de questionário estruturado de caráter exploratório em seis turmas da terceira série do ensino médio de duas escolas do Programa Escola Ativa. Responderam ao questionário um total de 66 jovens.
- 2) Realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo de 25 jovens, a partir de roteiros previamente elaborados.

As duas escolas escolhidas para a realização da fase empírica desta pesquisa foram selecionadas obedecendo aos critérios de localização (ambas situadas em Manaus e em diferentes zonas geográficas), bem como a integração ao PROETI a partir da primeira etapa adesão (2017) e padrão aproximado, quanto ao número de jovens matriculados na terceira série do ensino médio no ano de 2022. Embora as escolas tenham sido escolhidas no ano de 2022 para a solicitação da Anuência da SEDUC-AM e para a aprovação no comitê de ética, a coleta de dados foi realizada somente no primeiro semestre do ano de 2023.

Foram selecionadas, então, uma escola na zona norte e outra na zona centro-oeste de Manaus. Ambas são escolas de ensino médio em tempo integral e que aderiram ao PROETI desde a sua primeira versão. No ano de 2022, as duas escolas possuíam em seus quadros, quatro turmas da terceira série do ensino médio. Contudo, no ano em que foram coletados os dados, a escola da zona centro-oeste contava com apenas duas turmas desta série, enquanto a escola da zona norte permaneceu com as quatro turmas. Mais adiante apontaremos mais detalhes sobre as possíveis causas dessa diferença. A fim de preservar a identidade das escolas, chamaremos a escola da zona norte de “Escola Passarinho” e a escola da zona centro-oeste de “Escola Mawé”.

1.3.1 - Caracterização da Escola Passarinho

A Escola Passarinho está localizada no bairro Monte das Oliveiras na zona norte de Manaus e em suas redondezas situa-se o Igarapé do Passarinho⁹. Este igarapé é um dos inúmeros canais fluviais que compõe a densa rede hidrográfica de Manaus. O mesmo apresenta problemas ambientais devido ao excesso de lixos despejados, a precariedade na coleta desse lixo e a ausência de política de saneamento básico.

Quando chove nesta localidade, as ruas ficam totalmente alagadas e na maioria das vezes inviabiliza a circulação de transportes. Esta problemática foi enfrentada em algumas visitas à escola em que o alagamento das ruas dificultou a realização destas. Por estar situada no entorno da escola e também por marcar o trajeto das visitas na fase da coleta, optou-se por denominar a referida instituição de Escola Passarinho.

Para além deste igarapé, o bairro onde situa-se a Escola Passarinho, é marcado por outras características. Surge a partir das ocupações¹⁰ de terras que ocorreram na capital na década de 1980, sobretudo nas zonas norte e leste. Inicialmente, foi chamado de Colônia das Oliveiras e só posteriormente recebeu o nome de Monte das Oliveiras. Esse nome foi escolhido pelos moradores em alusão ao local onde Jesus Cristo começou sua suprema agonia. Agonia também foi um sentimento que eles compartilharam por conta dos problemas que viviam em razão das inúmeras tentativas de despejo em cumprimento dos mandados judiciais de reintegração de posse.¹¹

O bairro apresenta uma população estimada em pouco mais de 40.000 pessoas, o que corresponde a 7,9% de toda a população da zona norte de Manaus (521 mil). Conta com equilíbrio de gêneros, tendo 50% de homens e de mulheres. A população jovem de 15 a 29 anos

⁹ Tem a extensão de 12 km e sua área é de aproximadamente 27,3 km². Inicia na Zona Norte no bairro Nova Cidade e se estende em direção à Zona Oeste até a sua foz, na confluência com o Igarapé da Bolívia, no Bairro União da Vitória (SOUZA, 2014).

¹⁰ Na contramão do que se identifica em muitos documentos, ao denominarem de invasão o processo de ingresso de pessoas em imóveis desocupados na cidade de Manaus, neste trabalho optou-se pela utilização do termo ocupação como expressão deste processo. Segundo Coura e Moura (2021), existe um jogo discursivo estratégico que permeia o poder judiciário em que tais conceitos são reapropriados e convertidos em silogismos. Assim, ocupação e invasão “buscam representar conceitos, constituir um sistema de verdades”. Para o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), invasão é um termo que deve ser utilizado para a apropriação de terras por parte da elite do país. De acordo com o líder do movimento, Guilherme Boulos (2017), invadir é uma expressão utilizada para se referir a entrada em um local que já está ocupado por alguém. Para o líder, “invadir é o que os Estados Unidos fizeram no Iraque. Chegar com tropas e matar. É o que Israel faz na Palestina, na Faixa de Gaza, na Cisjordânia. Isso é invadir. Ninguém vai chegar na tua casa e dizer: estamos entrando aqui. Isso é invadir. Isso o MTST não faz. Ocupar é tomar lugares ociosos” (BOULOS, 2017).

¹¹ Disponível em: <https://www.acritica.com/manaus/spf-vai-emitir-3-mil-titulos-definitivos-no-monte-das-oliveiras-1.132797>. Acesso em 27 set. 2023.

corresponde a 30% do total e no recorte de 15 a 19 anos apresenta cerca de 4.382 jovens (IBGE, 2010).

Os dez bairros¹² da zona norte de Manaus concentram elevados contingentes populacionais, chegando a números que são superiores aqueles observados para a população de praticamente todos os municípios do estado do Amazonas, exceto Manaus e o município de Parintins (Amazonas, 2013). Seguida da zona leste, a zona norte é também uma região com altos índices de criminalidade, com quantidade significativa de registros de ocorrência sobre crimes como violência doméstica, homicídios, latrocínios, estupros, dentre outros (Amazonas, 2013).

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico da Escola Passarinho, a área em que a escola está situada é considerada periférica, de alta periculosidade, atingida pelos efeitos da criminalidade e pela prostituição. A chegada da escola na comunidade representou para os moradores uma influência positiva, sobretudo quando foi consolidada uma parceria com a Polícia Militar (Escola Passarinho, 2023).

A Escola Passarinho teve o seu ato de criação no ano de 2017 e desde o início é uma instituição com jornada de tempo integral. Por seu ano de criação, a escola já nasce no contexto do PROETI¹³. Sua fundação representou uma conquista para os moradores que há anos reivindicavam a construção de uma escola no terreno que até então estava desocupado¹⁴.

Com relação à estrutura física, a Escola Passarinho foi construída sobre uma estrutura térrea com leves inclinações. Ela possui 01 *hall* de entrada e 12 salas de aulas divididas em grupos de 04 salas em 03 grandes blocos. No interior das salas de aulas, existem armários onde os discentes guardam seus pertences escolares e pessoais.

A Escola Passarinho conta também com 01 Mini Auditório, 01 Sala Multiuso, onde são guardados materiais de uso pedagógico, 01 Biblioteca com Cofre para a guarda dos equipamentos de informática e eletrônicos, 01 Laboratório de Informática, 01 Laboratório *Maker*, 01 Sala para os Professores, 01 Sala para a APMC e o Grêmio Estudantil, 01 Secretaria, 01 Sala para a Coordenação Pedagógica, 01 Sala para a Gestão escolar, 01 Almoxarifado, 01 quadra poliesportiva, 01 Refeitório, 01 Cozinha, 01 Despensa, 01 Depósito de itens, 02 banheiros para estudantes e 02 banheiros para servidores.

¹² Cidade Nova, Colônia Terra Nova, Monte das Oliveiras, Santa Etelvina, Colônia Santo Antônio, Novo Israel, Novo Aleixo, Cidade de Deus, Nova Cidade e Lago Azul.

¹³ Na próxima seção, nos deteremos sobre o contexto de criação do programa no Amazonas.

¹⁴ Disponível em: <https://correiodaamazonia.com/>. Acesso em 27 set. 2023.

Nas áreas comuns, a escola possui 02 praças – principal e secundária, 01 horta, diversos jardins e culturas alimentícias como mandioca, bananas, PANCS (Plantas Alimentícias Não Convencionais) e espécimes de utilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola (Escola Passarinho, 2023).

No que tange à equipe administrativa e docente, a instituição conta com 01 Diretora Escolar, 01 Pedagoga, 19 Professores e 02 Professoras Coordenadoras nas Áreas de Matemática e Ciências da Natureza. Desses, 10 professores possuem o título de Especialista, 03 são detentores do título de Mestre e 01 é detentor do título de Doutor.

A equipe docente é responsável por diversos projetos e ações implementadas na escola como a Olimpíada de Lançamento de Foguetes, a Feira de Jogos Matemáticos, a Feira Folclórica, a Companhia de Dança, o Projeto Criando o Futuro, A Importância de Software no Ensino da Matemática, a Horta Escolar, o Laboratório vivo otimizando o currículo dos Alunos, Saúde na Escola – Em Pauta: Saúde Ambiental, Corporal, Ist's, Doenças Endêmicas, Saúde Reprodutiva, Técnicas de Inglês Instrumental, Vozes em Nós, dentre outros.

Essa instituição tem capacidade para atender 480 estudantes e até setembro de 2023 tinha 375 alunos matriculados distribuídos da seguinte forma: 139 na 1ª série, 134 na 2ª série e 102 na 3ª série. Observamos, portanto, que é menor a quantidade de alunos matriculados na última série do ensino médio nesta escola. Identifica-se que no ano de 2022, quase 10% dos alunos matriculados deixou de frequentar a instituição e no período pós-quarentena, a escola recebeu também muitos estudantes em distorção idade-série, com famílias constituídas e jovens já inseridos no mercado de trabalho, cuja permanência na escola é dificultada por sua rotina (Escola Passarinho, 2023).

O primeiro contato realizado com a Escola Passarinho ocorreu em março de 2023 e, na ocasião, houve a apresentação da proposta da pesquisa para a pedagoga e gestora da escola que se prontificaram a ajudar. Desde o primeiro contato, buscou-se conhecer sobre a dinâmica de funcionamento da escola, bem como informações sobre os profissionais e estudantes. Neste primeiro dia, ficou acordado que o contato com as turmas da 3ª série deveria ser realizado preferencialmente nos tempos de aula em que não houvesse professor.

A partir de então, foi elaborado um cronograma de visitas à escola a fim de conhecer um pouco mais sobre a rotina, coletar informações documentais e realizar os demais passos da pesquisa, aplicação de questionário e realização das entrevistas. Embora o cronograma possibilite a organização do trabalho de campo, é importante mencionar que nem sempre as atividades realizam-se conforme o planejado.

O primeiro contato com os jovens participantes da pesquisa na Escola Passarinho é exemplo disso. O objetivo, a princípio, era que a própria pesquisadora entregasse para os jovens o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e explicasse um pouco sobre a pesquisa, todavia, foi orientada para que os professores que atuam como coordenadores de área na escola poderiam auxiliar neste trabalho. Sendo assim, foi estabelecido prazo para a entrega e recebimento dos documentos pelos professores coordenadores, mas que não foi efetivado. Posteriormente, no retorno à escola, os termos foram entregues aos estudantes pela própria pesquisadora acompanhada de um professor coordenador.

1.3.2 Caracterização da Escola Mawé

A outra instituição em que ocorreu a coleta de dados é a Escola Mawé. Esta por sua vez está localizada no bairro Redenção na zona centro-oeste da cidade de Manaus. A localidade é reconhecida por abrigar em sua área uma comunidade indígena formada por famílias da etnia Sateré-Mawé¹⁵. Essas famílias são oriundas do processo migratório ocorrido no período da implantação da Zona Franca de Manaus, que contribuiu para o deslocamento dessas para a cidade em busca de trabalho, saúde e escolarização. Sateré significa lagarta de fogo e indica o membro do clã mais importante. Já o termo Mawé significa “papagaio inteligente, curioso e falante” (Santos, 2019). Como a localidade em que a escola está situada é reconhecida pela habitação deste povo, optou-se por denominá-la de Escola Mawé.

O bairro Redenção também surgiu por meio de uma ocupação realizada por operários que atuavam na construção do conjunto Ajuricaba, no bairro Planalto em 1974. A localidade possui uma das maiores coberturas vegetais da cidade, cercada e protegida, abrigando espécies nativas da fauna e flora da região. E devido ao grande número de macacos que habitavam o bairro, na época em que estava sendo ocupado, era conhecido como Planeta dos Macacos¹⁶.

Composta por cinco bairros,¹⁷ dentre eles o bairro Redenção, a zona centro-oeste é a menor região administrativa da cidade e com acesso favorecido pela localização em região centralizada. Os bairros da região se conectam por importantes corredores comerciais, com destaque para o bairro Alvorada, onde se localiza o maior centro comercial de toda essa zona

¹⁵ As aldeias originárias estão localizadas no Rio Andirá-Marau no município de Maués, Médio Rio Amazonas (SANTOS, 2019).

¹⁶ Disponível em: https://www.facebook.com/Manausdeantigamente?locale=ar_AR. Acesso em: 28 set. 2023.

¹⁷ Alvorada, Redenção, Da Paz, Dom Pedro I e Planalto.

(Amazonas, 2013). Concentra uma população em torno de 154 mil habitantes e no bairro Redenção moram cerca de 35.166 pessoas, representada por 48% de homens e 52% de mulheres. A população jovem (15 a 29 anos) é de 39% e no recorte de 15 a 29 anos estão 10% desses jovens (IBGE, 2010).

É neste contexto que está situada a Escola Mawé. Desde 1980, essa instituição faz parte da história do bairro Redenção e marcou a trajetória de muitos moradores da região. Até o ano de 2014, a escola atendia às modalidades do ensino fundamental II e ensino médio em diferentes turnos. Porém, em fevereiro de 2015, a escola foi fechada para reforma e os estudantes e servidores foram realocados para outras unidades escolares. Dois anos depois, a escola foi reinaugurada e passou a funcionar em 2017, com jornada de tempo integral como parte das escolas do PROETI.

Quanto à sua estrutura física, a Escola Mawé tem 01 Sala da Direção, 01 Biblioteca, 02 Banheiros para alunos, 01 Secretaria, 01 Sala de Artes, 01 Sala da Coordenação Pedagógica, 01 Sala de Ciências, 02 Vestiários, 01 Sala dos Professores, 01 Sala de Arquivo, 01 Auditório, 02 Depósitos de Limpeza, 10 Salas de Aula, 01 Depósito de Merenda, 05 Corredores, 01 Refeitório, 01 Banheiro (funcionários), 01 Quadra Esportiva, 01 Cozinha, 01 Horta Escolar, 01 Escovódromo, 01 Estacionamento Interno, 01 Sala da Educação Física e 01 Sala da APMC. A escola estrutura-se em duas partes, sendo a principal onde estão as salas de aulas e demais salas administrativas, e uma outra parte denominada de “anexo”, a qual encontrava-se desativada no período da coleta de dados.

Com relação ao quadro administrativo e docente, a escola possui 01 Gestora, 02 Pedagogas, 01 Secretária, 03 Técnicos Administrativos, 03 Professores Coordenadores de área e 15 Professores. Existe na escola, expressiva rotatividade quanto ao quadro de professores bem como de gestores, e dentre os principais motivos para isso estão as licenças médicas e os professores que possuem carga horária de apenas 20h na escola (Escola Mawé, 2022). No período da coleta de dados, por exemplo, houve troca na gestão da escola.

A escola apresenta capacidade para atender 400 alunos e até novembro de 2023 tinha 266 alunos matriculados divididos em 105 na 1ª série, 80 na 2ª série e 81 na 3ª série. Desde que passou a funcionar com a jornada de tempo integral, a escola observa o aumento do percentual de transferências e evasão, pois, de 2017 a 2021, a taxa de abandono subiu de 1,1% para 8,7%. Isso seria reflexo da mudança do ensino regular para tempo integral, pois muitos estudantes não se adaptaram e, conseqüentemente, reprovaram por baixa assiduidade e/ou deixaram de frequentar a escola. Além disso, o contexto pandêmico também contribuiu para o aumento da

evasão (Escola Mawé, 2022). Este dado explica o fato de em 2023, a escola passar a ter apenas duas turmas da 3ª série do ensino médio.

Foram identificados apenas três projetos desenvolvidos pela escola: Projeto Biomaz “Amazônia e Amazônias”; Tecnologias digitais e ensino de Sociologia no Ensino Médio: um estudo de caso na Escola; Projeto Malhadeira Amazônica.

Assim como na escola citada anteriormente, a primeira visita à Escola Mawé foi realizada em março de 2023. Nesse primeiro contato, houve a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa para a pedagoga e gestora da escola. Logo em seguida, a pesquisadora foi apresentada também aos professores coordenadores e funcionários que atuavam na biblioteca. Como a sala da pedagoga não estava funcionando no período da realização da pesquisa, a biblioteca funcionava também como o local de trabalho desta profissional.

Após o primeiro contato, também foi elaborado um cronograma de visitas à escola. Antes de estabelecer o primeiro diálogo com os estudantes, foram realizadas mais algumas visitas que tinham o objetivo de conhecer melhor a respeito do funcionamento da escola e coletar documentos. Nesses momentos, foi possível observar, dentre outras coisas, o bom ambiente de trabalho compartilhado por boa parte dos profissionais que atuam na escola. Estavam na maioria das vezes sorrindo e dialogando uns com os outros.

A primeira comunicação com os jovens foi para apresentar a pesquisa e seus objetivos, bem como entregar o TCLE para os alunos que concordaram participar da investigação. Nesse primeiro momento, a pedagoga apresentou a pesquisadora nas duas turmas da 3ª série e a deixou à vontade com as turmas. Apesar de também existirem algumas dificuldades nos passos seguintes da pesquisa em relação à coleta de dados, observou-se que na Escola Mawé existiu maior abertura da equipe escolar para o estabelecimento de contato com os jovens.

1.3.3 Aplicação do questionário

A aplicação do questionário estruturado, ocorreu com a presença da pesquisadora nas escolas e foi realizada com 66 jovens matriculados na 3ª série do ensino médio distribuídos entre as duas escolas do Programa Escola Ativa. Embora as escolas possuíssem o quantitativo de turmas diferentes, o número de jovens que responderam ao questionário foi aproximado (34 da Escola Mawé e 32 da Escola Passarinho). Esta etapa de caráter exploratório permitiu a identificação do perfil socioeconômico e alguns aspectos das experiências de escolarização e das perspectivas de futuro desses jovens.

Anterior à aplicação do questionário, houve a apresentação da pesquisa nas seis turmas selecionadas da 3ª série, bem como a solicitação de assinatura dos responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos jovens menores de 18 anos que quisessem participar do estudo. Já aos indivíduos que tinham 18 anos ou mais, foi possível que eles mesmos assinassem o documento. Além da assinatura do TCLE pelos responsáveis, os jovens menores de 18 anos também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Este foi o primeiro momento com os jovens nas duas escolas. Após esta etapa, foram agendadas diferentes datas para a aplicação do questionário. Vale ressaltar que tiveram peculiaridades em cada escola.

Na Escola Passarinho, a aplicação do questionário foi realizada em duas datas, em diferentes horários e ocorreu no refeitório da escola. Conforme orientado pela escola, os jovens poderiam participar desse momento nos horários em que tivessem sem aula ou em aulas de algum componente da parte diversificada do currículo, desde que autorizado pelo docente. Desse modo, optou-se por agendar dois dias em que as turmas tinham tempos vagos ou aulas da parte flexível. E como a escola não tinha outras salas disponíveis nestes dias, o refeitório foi o ambiente escolhido para os jovens responderem ao questionário.

Embora a referida escola tivesse quatro turmas da 3ª série, com aproximadamente 102 alunos, apenas 30% aceitaram participar da primeira fase da pesquisa. Apesar disso não interferir nos resultados do estudo, uma das suposições para essa ocorrência refere-se ao fato de que boa parte das turmas estava envolvida em outras atividades no momento em que a pesquisa foi apresentada. Isso causou certa dispersão na hora da explicação e os jovens que se interessaram em participar da pesquisa foram aqueles que possivelmente conseguiram compreender o que foi apresentado. Suposição também reforçada pelo fato de a única turma que estava sem aula na hora da apresentação, ser a que mais teve adesão dos jovens. Durante a aplicação do questionário, observou-se que os jovens conversavam entre si, algumas vezes tiravam dúvidas sobre as questões entre si mesmos e outras vezes se direcionavam à pesquisadora.

Na Escola Mawé, a aplicação do questionário também ocorreu em duas datas, apesar de inicialmente ter sido planejada apenas para um dia, visto que a escola possuía apenas duas turmas de 3ª série. Todavia, devido à falta de energia no dia marcado, foi preciso reagendar outra data para aplicação em uma das turmas. Esse episódio atrapalhou o alcance ao mesmo tempo de todos os jovens que haviam aceitado participar dessa primeira fase da pesquisa, pois alguns que estavam presente no primeiro dia agendado, no outro se ausentaram. Diante dessa

situação, ocorreu em outra data uma espécie de repescagem daqueles alunos que ainda tinham interesse em responder ao questionário.

Do total das duas turmas da 3ª série da Escola Mawé, cerca de 50% dos jovens responderam ao questionário. Essa atividade foi realizada na sala de aula das respectivas turmas em horários que estavam vagos. Nestes momentos, como já haviam ocorrido outros encontros com as turmas, a exemplo da entrega e recolha dos termos, a escola cedeu total autonomia para que a própria pesquisadora deliberasse sobre a operacionalização desta fase.

Alguns jovens que não aceitaram participar da pesquisa apresentaram justificativas, por exemplo, o fato de morar sozinho, mesmo sendo menor de idade e por isso não ter um responsável para assinar o termo, e também problemas interpessoais com a família e/ou responsável impediram que a participação na pesquisa fosse autorizada.

Enquanto respondiam ao questionário, observou-se que alguns jovens se reuniram em grupos, conversavam, sorriam ao ler algumas questões, tiravam dúvidas com os colegas, enquanto outros estavam sozinhos e concentrados. As principais dúvidas em relação ao questionário giraram em torno do que seria uma “atividade remunerada” e a questão de “ser protagonista no ambiente escolar”.

1.3.4 Realização das entrevistas

Os principais critérios para a definição dos jovens que participaram da etapa da entrevista foram: 1) Ter cursado as duas primeiras séries do ensino médio nas escolas pesquisadas; 2) Estar devidamente matriculado na instituição; 3) Manifestar interesse em participar da segunda fase da pesquisa.

A partir destes critérios, identificou-se que 28 jovens, dentre os 66 que responderam ao questionário, se encaixavam no perfil. Todavia, no decorrer da pesquisa, dois desses estudantes foram transferidos e um desistiu de participar da entrevista. Assim, o total de 25 jovens participou da fase da entrevista, sendo 13 jovens da Escola Passarinho (Quadro 1) e 12 jovens da Escola Mawé (Quadro 2).

Ficou estabelecido que as entrevistas seriam realizadas nas escolas, tendo em vista que os jovens passam a maior parte do dia ali (7h às 17h). Depois da tentativa frustrada de agendamento prévio das entrevistas com alguns jovens, a alternativa que se mostrou mais eficaz foi a de seguir um cronograma em que em cada data foram entrevistados os jovens que estavam presentes na escola.

Quadro 1 - Jovens participantes da etapa da entrevista Escola Passarinho

n°	Nome	Idade	Raça	Gênero	Orientação sexual
1	Borboleta	18	parda	feminino	heterossexual
2	Julieta	16	parda	feminino	heterossexual
3	Leão	16	parda	masculino	heterossexual
4	Elaine	18	parda	feminino	heterossexual
5	Hugo	18	branca	masculino	heterossexual
6	Jota	17	parda	masculino	heterossexual
7	Pérola	17	parda	feminino	heterossexual
8	Marcelina	17	parda	feminino	heterossexual
9	Ronaldinho	17	branca	masculino	heterossexual
10	Pâmela	17	parda	feminino	heterossexual
11	Messi	17	parda	masculino	heterossexual
12	Allemos	17	preta	masculino	Não declarado
13	Maestro	17	preta	masculino	heterossexual

Quadro 2 - Jovens participantes da etapa da entrevista Escola Mawé

n°	Nome	Idade	Raça	Gênero	Orientação sexual
1	Mila	17	parda	feminino	heterossexual
2	Aleixa	18	branca	outro	homossexual
3	Mikael	17	parda	masculino	heterossexual
4	Juliandrya	18	parda	feminino	bissexual
5	Pedrosa	18	branca	masculino	heterossexual
6	Querida	17	parda	feminino	heterossexual
7	Gata	17	branca	feminino	heterossexual
8	Daniel	17	parda	masculino	heterossexual
9	César	17	branca	masculino	assexual
10	Romana	16	parda	feminino	heterossexual
11	Delacruz	18	parda	masculino	heterossexual
12	Frederico	18	parda	masculino	heterossexual

O início da etapa da entrevista causou certa tensão devido aos obstáculos que surgiram nesse percurso e também a preocupação em guiar os diversos encontros com os jovens da melhor forma possível. Em ambas escolas, houve problemas com relação à falta de espaços vazios que pudessem ser realizadas as entrevistas, respeitando assim, toda a privacidade necessária.

Na Escola Passarinho, depois de ensaiar realizar a entrevista em uma sala desativada que funcionava como depósito, ficou evidente que devido à poeira, calor e muitos ruídos, este espaço não era um local apropriado. Com auxílio dos professores que cederam o “Espaço Maker”, todas as entrevistas com os jovens desta escola foram realizadas neste ambiente. Destaca-se aqui que este espaço funciona como laboratório de Ciências e Robótica e faz parte do projeto *Fazer para Aprender* do programa *Educa+Amazonas* do governo estadual¹⁸.

¹⁸ O Educa+Amazonas é um programa que reúne 13 projetos considerados prioritários na educação da rede pública (Contraturno Digital; Pronto pra Aula; Mestre Qualificado; Trilhas do Saber; Educação Premiada; CEPAN Digital;

Já na Escola Mawé, as entrevistas foram realizadas em três locais diferentes: sala da gestão, auditório e sala da APMC. As primeiras entrevistas ocorreram na sala da gestão, pois naquele momento era a única sala que se encontrava disponível. No decorrer da realização das entrevistas, a escola disponibilizou o auditório nos dias em que não haviam agendamentos por parte dos professores. Algumas entrevistas então, foram realizadas ali, no entanto, a disponibilidade do auditório ficou cada vez mais inviável. Assim, mais um local foi utilizado, agora a sala da APMC que embora pequena e com muitos objetos, era um espaço um pouco mais silencioso e privativo.

Na Escola Passarinho, os professores, além de cederem o espaço para realização das entrevistas, auxiliaram também no processo de comunicação entre os docentes e liberação dos jovens para participarem desse momento. Sendo assim, todas as tardes que a pesquisadora chegava à escola, dirigia-se à sala dos professores e junto a eles buscava ajuda para dar prosseguimento nessa etapa da pesquisa por meio da liberação dos alunos. E na Escola Mawé, a ajuda veio principalmente da coordenação pedagógica (pedagoga e professores coordenadores), que também auxiliaram muito nesta ocasião. Nas duas instituições, as entrevistas ocorreram principalmente no turno vespertino, e prioritariamente em tempos vagos ou em aulas dos componentes da parte diversificada do currículo.

No decorrer dessa fase da pesquisa, é importante mencionar um acontecimento que indiretamente impossibilitou o cumprimento do cronograma tal qual foi planejado. Este diz respeito à onda de violência¹⁹ que atingiu as escolas brasileiras no primeiro semestre de 2023. No Amazonas, também foram registrados alguns desses episódios²⁰ e por isso, a SEDUC criou

Na Ponta da Língua; Educação Empreendedora; Fazer para Aprender; EduTech; Da Escola para o Trabalho; Escola da Floresta; e Fazenda Escola). O projeto Fazer para Aprender visa possibilitar aos alunos atividades experimentais nas mais diversas áreas de conhecimento e a implantação do Espaço Maker nas escolas é uma das ações do projeto. Até o início do segundo semestre de 2023, o governo havia implantado 51 dos 100 laboratórios que pretende instalar em escolas da rede estadual (AMAZONAS, 2023a).

¹⁹ Diante do recrudescimento do fenômeno de violência às escolas, no dia 5 de abril de 2023, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 11.469/2023, instituiu o “Grupo de Trabalho Interministerial para propor políticas de prevenção e enfrentamento da violência nas escolas”. Com o objetivo de colaborar com a compreensão do fenômeno dos ataques às escolas no Brasil e propor caminhos para a ação governamental e para a formulação de políticas públicas, o Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas elabora relatório identificando as possíveis causas dos ataques às escolas e propõe políticas de enfrentamento ao problema (Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>).

²⁰ Um dos casos que teve grande repercussão foi o de um estudante de uma escola privada de Manaus que entrou armado na escola e feriu uma professora e dois colegas de turma no dia 10 de abril de 2023. Foi nesta mesma data que o Governo do Amazonas anunciou, a criação do Comitê Interinstitucional de Proteção, Monitoramento, Guarda e Segurança Escolar e o Núcleo de Inteligência e Segurança Escolar (Nise), que viria a atuar nas escolas públicas estaduais monitorando e coibindo ameaças e a ocorrência de ataques a unidades de ensino da rede estadual (Disponível em: <https://www.casacivil.am.gov.br/governo-do-amazonas-cria-comite-de-seguranca-para-fortalecer-monitoramento-das-unidades-de-ensino/>).

uma normativa que restringia o acesso a todas as pessoas externas às escolas. Desse modo, mesmo de posse do termo de Anuência da secretaria, as entrevistas precisaram ser reagendadas até a situação ser resolvida.

Cada encontro com os diferentes jovens durante a fase das entrevistas teve diferentes desfechos. Logo no início, buscava-se estabelecer um diálogo mais informal para que os sujeitos se sentissem à vontade. Então, a pesquisadora se apresentava, retomava os objetivos da pesquisa, agradecia pela participação, explicava sobre a confidencialidade do momento, bem como a utilização do gravador como forma de registro e também a possibilidade de eles desistirem a qualquer momento da entrevista.

Em alguns casos, os jovens, apesar de terem aceitado participar da pesquisa, pareciam desconfortáveis, o que dificultou o diálogo. Houve um episódio em que um dos entrevistados ficou incomodado com o gravador, embora tenha sido esclarecido sobre o seu uso e tentado deixá-lo o mais discreto possível. Este jovem falava com entonação baixa, principalmente quando questionado sobre as experiências escolares. Perguntou aproximadamente duas vezes se podia realmente falar. Diante dessa situação, o gravador foi desligado e rapidamente o mesmo prontificou-se a dialogar.

Todavia, boa parte dos entrevistados foi espontânea nos seus relatos. Alguns jovens estavam animados no momento da entrevista e passaram a relatar várias situações que fugiam ao âmbito da pesquisa. Após ouvir o que tinham a dizer, tentava-se retomar aos objetivos da entrevista, mas sempre respeitando o tempo e a necessidade de cada um. Assim, algumas entrevistas duraram em torno de vinte minutos, enquanto outras ultrapassaram mais de uma hora. Sem dúvidas, essa etapa da pesquisa foi a mais desafiadora e também a mais rica, pois nos diferentes encontros com os jovens, houve o aperfeiçoamento da forma de conduzir o diálogo, na forma da escuta, no estabelecimento de relações de confiança, bem como o próprio aprimoramento da pesquisadora.

2 JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE

O capítulo traz o aprofundamento teórico em torno da temática juventude, projeto de vida e escola. Ancora-se principalmente em teóricos do campo da Sociologia, Antropologia e Educação (Groppo, 2017; Weisheimer, 2014; Dayrell, 2007; Leão; Dayrell; Reis, 2011; Carrano, 2005; Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015; Alves, 2013; Abramo, 2011; Canário, 2008; Schutz, 1979; Boutinet, 2002; Velho, 1999, 2008; Brandão, 2003; Kuenzer, 2020). Além da discussão teórica, apresenta alguns dados sobre o ensino médio no Amazonas e o perfil dos jovens da pesquisa.

A juventude é uma construção social, cultural e histórica. Ela está consolidada na sociedade moderna ocidental e ganha diferentes interpretações no decorrer da história. Transformações que ocorrem no contexto social contemporâneo, como no âmbito do trabalho, nas relações familiares e no próprio lugar e papel do indivíduo na sociedade, vão impactar diretamente a vida dos jovens e as concepções que se têm sobre a juventude.

No contexto contemporâneo, os jovens vivem imersos em realidades cada vez mais fluidas e incertas. São eles os mais atingidos, por exemplo, pelas novas demandas e configurações do mercado de trabalho. Nesse cenário social complexo e marcado por mudanças constantes, incertezas e flexibilidade, os jovens se veem diante da desafiadora tarefa de projetarem as suas vidas e assim pensarem em futuros possíveis a seguir.

A discussão sobre de que forma as instituições socializadoras, como a escola, podem contribuir para que os jovens em meio a todo esse contexto instável, possam construir e concretizar projetos para a sua vida, é um debate que tem ganhado proporções em diferentes campos.

Nas pesquisas na área da Educação, os estudos sobre juventude, projeto de vida e escola são emergentes e produzidos principalmente a partir dos últimos treze anos. Em um levantamento bibliográfico sobre as produções que abordam essa temática na área da Educação, Dornelles (2021) identifica que de 2010 a 2020 foram publicadas uma média de 2,5 pesquisas, entre teses e dissertações, sobre a temática nos programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação.

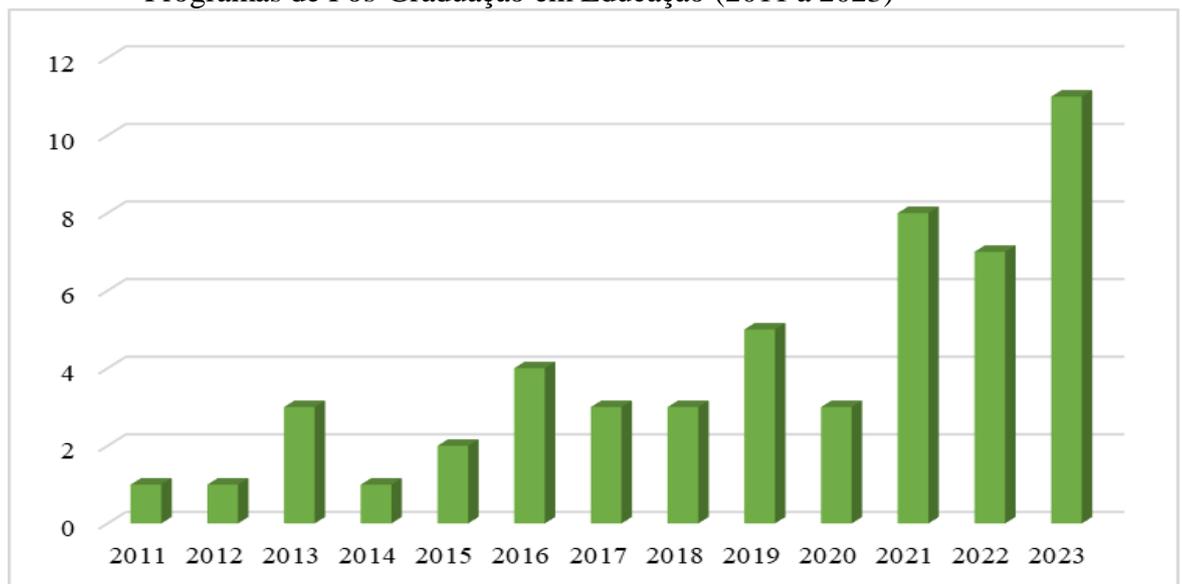
Segundo o autor, nesses estudos prevalecem discussões sobre o projeto de vida e são embasadas, sobretudo, no campo da Psicologia. Constatação também evidenciada pelo estudo de Falcão, Caldas e Barros (2023), ao analisarem pesquisas voltadas à temática com recorte no contexto do ensino médio no período de 2011 a 2021. Na análise, as autoras indicam que boa parte das pesquisas situam-se na categoria denominada “Projeto de vida, Educação e

Psicologia”, pois objetivam compreender os projetos de vida atrelados aos estudos dos valores e sentimentos.

A concentração na região Sudeste das pesquisas em Educação sobre a temática é uma evidência semelhante e é pontuada nos estudos +de Dornelles (2021), Falcão, Caldas e Barros (2023) e Sousa e Alves (2019).

Para o levantamento dessa produção científica, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos seguintes termos: “projeto de vida” e “ensino médio”, tendo como recorte temporal o período de 2011 a 2023. O processo de seleção das pesquisas ocorreu a partir da leitura do resumo, da introdução, dos procedimentos metodológicos e das considerações finais dos estudos.

Gráfico 1 - Produções científicas sobre juventude, ensino médio e projeto de vida nos Programas de Pós-Graduação em Educação (2011 a 2023)



Fonte: elaborado pela autora a partir de levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No levantamento realizado, identificou-se um total de 52 pesquisas produzidas no período de 2011 a 2023 (Apêndice 3). Dessas, 36 são dissertações e 16 são teses. Os anos de 2021, 2022 e 2023 são aqueles que concentram a maior quantidade de pesquisas sobre a temática. Neste pequeno lapso temporal, o Sudeste continuou a concentrar a maior quantidade de pesquisas e na região Norte não foi identificado nem um estudo²¹.

²¹ A pouca quantidade de trabalhos produzidos na região foi identificada por Falcão, Caldas e Barros (2023), em que apenas 7% dos estudos foram produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte do país. Agora neste novo levantamento, não foram encontrados trabalhos sobre a temática provenientes da região.

Com base nas categorias criadas por Falcão, Caldas e Barros (2023), identifica-se que aproximadamente 67% das pesquisas produzidas nesse período (2021 a 2023) se enquadram na categoria “Disciplina Projeto de Vida”, uma vez que investigam o Projeto de Vida enquanto componente curricular do ensino médio. Este aumento nas produções sobre a temática juventude, projeto de vida e ensino médio, ocorre principalmente devido às mudanças introduzidas nos currículos das escolas brasileiras de ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017, a qual determina que as escolas devem adotar um trabalho voltado para a construção do projeto de vida do aluno (Brasil, 2017).

Com tais alterações, as Secretarias de Educação das diferentes unidades federativas do país têm adotado medidas para adequar os currículos ao proposto pelo Novo Ensino Médio. No caso do projeto de vida, os estudos têm evidenciado que é, sobretudo, como componente curricular que tem se estruturado a inserção do tema nas diferentes escolas de ensino médio (Silva; Carvalho, 2020; Krelling, 2022). Portanto, não é por acaso que nos últimos anos as pesquisas sobre a temática juventude, projeto de vida e ensino médio, na área da educação, têm privilegiado a investigação desse componente curricular. Isso demonstra um olhar atento do campo científico às mudanças no cenário político educacional.

Porém, a análise dos estudos produzidos nos anos de 2021 a 2023, neste caso, estudos mais recentes, demonstra que ao mesmo tempo em que se comparado o período anterior, são realizadas mais pesquisas sobre a temática aqui estudada, em contrapartida há um esvaziamento da participação dos jovens enquanto sujeitos das pesquisas. Em 2022, dos 7 trabalhos selecionados, apenas 4 tinham os jovens como participantes e em 2023, do total de 11 estudos, os jovens tiveram algum tipo de participação em apenas 3 deles. Muitos desses estudos são de natureza documental ou combinam a análise de documentos com a realização de entrevistas e aplicação de questionários, mas apesar de discutirem questões sobre a formação dos jovens atreladas ao componente curricular projeto de vida, privilegiam o olhar de outros atores neste processo, como professores, coordenadores pedagógicos, gestores e consultores de ensino.

Com base nessas constatações, neste estudo busca-se privilegiar o diálogo com os jovens considerados sujeitos das experiências vivenciadas no ambiente escolar. Neste capítulo, como mencionado, diferente das pesquisas na área da educação que são ancoradas na Psicologia, as discussões alinham-se às perspectivas teóricas sobre juventude, projeto de vida e escola discutida, principalmente, nos campos da Sociologia, Antropologia e Educação.

2.1 Juventude na modernidade e suas transformações no contexto social contemporâneo

Seria a juventude apenas uma palavra? Para Bourdieu (2003), não é possível saber quando a juventude começa e termina. Neste sentido, a juventude se torna apenas uma palavra arbitrária e classificatória que remete à dominação e disputa social. Ainda, conforme o autor, as classificações etárias “[...] equivalem sempre a impor limites e a produzir uma ordem à qual cada um se deve ater [...]” (Bourdieu, 2003, p. 152).

No tocante à definição da juventude por padrões arbitrários de classificação etária, Bourdieu (2003, p.153) alerta que a idade, nada mais é que um “dato biológico socialmente manipulado e manipulável”, assim, o fato de se referir aos jovens “[...] como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente”.

Para a compreensão da juventude para além de uma palavra é preciso considerar a diversidade das várias dimensões sociais que lhe são inerentes, vinculá-la, portanto, aos condicionantes históricos e materiais que condicionam o seu significado (Margulis; Urresti, 1996). Enquanto categoria social e histórica, a juventude “[...] traz consigo implicações culturais, simbólicas, sociais e sociológicas com relações diretas com a forma de estruturação das sociedades, especialmente no contexto ocidental moderno” (Guimarães; Groppo, 2022, p. 12).

A noção de juventude como etapa da vida social humana, com demandas específicas que as distingue das demais etapas como a infância, a idade adulta e a velhice, é um construto da modernidade²². Segundo Groppo (2004), a modernização criou grupos etários homogêneos, dentre tais a juventude. Estes grupos são categorias etárias que direcionam o comportamento social. Essa constituição de grupos sociais com base em grupos etários ou fases da vida é característico de sociedades que exigem uma segunda socialização, ou seja, uma socialização secundária que permita aos sujeitos viverem em outras esferas sociais para além da família, característico também de “[...] sociedades em que há uma relativa ou absoluta autonomização de esferas sociais como economia, cultura, religião e política” como nas sociedades modernas (Groppo, 2004, p.13).

No contexto histórico medieval não havia separação entre o mundo adulto e infantil, já que o processo de socialização acontecia por meio da convivência com os adultos. Assim, nessa

²² De acordo com Weisheimer (2014, p. 09), a modernidade “corresponde ao período histórico inaugurado pelo desenvolvimento do capitalismo e a ascensão política da burguesia, que rompeu, definitivamente, com os laços do tradicionalismo”.

época, o desenvolvimento social da infância à vida adulta se dava sem grandes rupturas e até mesmo as vestimentas não distinguiam as crianças dos adultos. Não existia, portanto, a consciência da particularidade infantil tal qual reconhecida atualmente (Ariès, 1986).

Com o avanço do período moderno é que categorias sociais como a infância e a juventude são constituídas e adquirem sentido. Na leitura que Weisheimer (2014) faz de Ariès (1986), a juventude é uma noção que surge na modernidade com base em dois processos considerados fundamentais, distintos, simultâneos e inter-relacionados. O primeiro corresponde às mudanças ocorridas nas formas da organização familiar a partir do século XII, em que a família passa a organizar-se em torno da criança. Configura-se assim uma transformação na forma de organização do grupo parental da família extensa à família nuclear. Aqui, a juventude “[...] assume então, no interior de uma família nuclear, um novo e diferenciado papel social, uma vez que passa a ser responsabilidade dos pais a preparação das condições de existência e sobrevivência futura dos filhos” (Weisheimer, 2014, p. 10).

Já o segundo processo equivale ao surgimento da juventude como um fenômeno social moderno basicamente entre os setores da burguesia e da aristocracia.

Estas classes sociais podiam manter seus filhos longe da vida produtiva e social enviando-os para escolas e liceus para prepará-los para funções futuras. Foi justamente esta segregação das novas gerações nas instituições educacionais que substituiu a aprendizagem privada da família por um sistema de educação via escolarização que acaba por conferir visibilidade ao fenômeno juvenil. Posteriormente, com a institucionalização e universalização do processo educacional, como etapa preparatória para a inserção das novas gerações no mundo do trabalho, tornou-se cada vez mais visível a especificidade da etapa intermediária entre a infância e a fase adulta, configurada pela adolescência e a juventude [...]. Este é um processo típico da modernização que cria instituições de novo tipo, a instituição burocrática, como expressão dos processos de racionalização das práticas sociais (Weisheimer, 2014, P. 10-11).

A escolarização e os novos padrões das relações entre os indivíduos e os grupos de pertencimento, como a família, são fenômenos ligados ao surgimento da juventude enquanto categoria social, sendo estes impulsionados pela modernidade resultando em “[...] crescente racionalização e individualização das práticas sociais, promovendo a distinção entre a esfera privada (família) da pública (escola)” (Weisheimer, 2014, p. 11).

Segundo Peralva (1997) e Groppo (2017), a modernidade criou processos de cronologização e institucionalização dos percursos da vida nos quais se pretendia um padrão para cada categoria etária. Ou seja, no projeto civilizatório da modernidade, cada categoria estaria diretamente relacionada a uma faixa etária legalmente definida e a uma determinada instituição social. A escolarização e formação para o mundo do trabalho, por exemplo,

corresponderia às fases da infância e juventude. A fase de plena inserção no mercado de trabalho estaria destinada aos adultos e a aposentadoria à fase da velhice.

Desse modo, a ação do Estado e de instituições como a escola e o mercado de trabalho industrial, dentre outros, permitem a institucionalização e cronologização das idades da vida que “[...] embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não são fenômenos puramente naturais, mas sociais e históricos, datados, portanto, e inseparáveis do lento processo de constituição da modernidade” (Peralva, 1997, p. 13).

Ainda sobre a construção inicial da noção de juventude, a literatura indica que esta foi reconhecida como fase da vida, considerando algumas características correntemente associadas aos jovens como a desordem, a transgressão e a irresponsabilidade. Por este prisma, a juventude é vista pelo problema da integração e do desajustamento dos jovens à ordem social instituída.

Pela ótica da juventude como problema social, os jovens são vistos como uma ameaça para si mesmos ou para a sociedade. Abramo (1997) indica que os fundamentos dessa concepção do jovem como problema social, ancoram-se na perspectiva da sociologia funcionalista que se preocupa em investigar o processo de socialização vivido pelos jovens e as possíveis disfunções neles encontradas. A juventude é então concebida como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e adequação aos papéis adultos. E são justamente as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que tornam-se foco de preocupação social. Por esta visão funcionalista, “[...] a juventude só está presente para o pensamento e a para a ação social como ‘problema’: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, em uma perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social” (Abramo, 1997, p. 29).

Do mesmo modo, Groppo (2017) aponta que na interpretação tradicional da juventude, esta é concebida como categoria etária precisa e definida; transição para a vida adulta; relacionada ao processo de socialização; e com grande potencial de ser levada à anormalidade ou desvio caso violem os padrões e normas almejados pelo processo de socialização.

Quanto à noção de juventude como período de transição para a vida adulta, esta tende a ser valorizada mais pelo o que pode vir a ser no futuro, aquilo que se almeja para os jovens, que suas especificidades e demandas no presente. A juventude seria, por esta perspectiva, uma fase de preparação para assumir certas funções sociais e por isso gozaria de uma moratória social. Como pretensa condição da juventude no mundo moderno, a moratória social refere-se a um período da vida em que se permite a postergação de várias exigências sociais, como o matrimônio, a inserção laboral, a procriação e formação do próprio lar. É um período

considerado de experimentações, por isso, há maior tolerância para com o comportamento dos jovens (Groppo, 2017).

Em meados do século XIX e século XX, de acordo com Margulis e Urresti (1996), certos setores sociais ofereceram aos seus jovens a oportunidade de maior dedicação aos estudos e à formação e, com isso, o adiamento das mencionadas exigências sociais, permitindo-lhes, desse modo, desfrutar de um certo período durante o qual a sociedade lhes oferece uma tolerância especial, a experiência de gozar de uma moratória social. Nesse contexto histórico, tal experiência é vivenciada por jovens do “[...] mundo europeu e norte-americano, expandindo-se paulatinamente em outros locais tocados pela modernização”. Pertencentes, especialmente às “[...] elites, depois as classes médias. Mais tarde, e precariamente – em certos lugares, nunca – às classes populares” (Groppo, 2017, p. 71).

Junto à noção de moratória social, soma-se outra, referente à transição da juventude para a fase adulta. Na concepção de Galland (1995, *apud* Vandenberg, 2014), esta seria marcada por três transições de status: 1) transição profissional (deixar a dedicação integral à educação e inserir-se no mercado de trabalho), 2) a transição doméstica (alcançar relativa independência da família de nascimento) e 3) a transição de moradia (sair da casa dos pais). Tais mudanças de status englobam um conjunto de marcadores que indicam um modelo de transição ancorado no cumprimento de uma sequência linear de etapas.

No modo linear de fazer a transição para a vida adulta, as passagens entre estágios (escola-trabalho; trabalho-saída da casa dos pais; saída da casa dos pais-casamento etc.) configuravam transições específicas a partir das quais se fazia a travessia mais ampla para a vida adulta. Assim é que as maiores possibilidades de uma pessoa permanecer no mesmo emprego ou numa carreira profissional por toda a vida, independente do grau de qualificação ou prestígio social da ocupação, representava um pré-requisito importante para a concretização de fases seguintes, como o domicílio próprio ou o casamento (Falcão, 2014, p. 104).

O modelo linear de transição idealizado, ainda que de maneiras distintas, marca as sociedades modernas de economia capitalista até aproximadamente os anos de 1970. Esse fato é atrelado principalmente à adoção do modelo fordista de produção e à regulação do Estado de bem-estar social, que marcou os países desenvolvidos no período pós Segunda Guerra até o início dos anos de 1970. Tal contexto instaura a possibilidade de uma relação de continuidade entre a escolarização e o ingresso no mercado de trabalho e o estabelecimento de políticas de pleno emprego. Embora, como mencionado, essa ideia de linearidade nas formas de transição não tenha se concretizado de igual forma nas diferentes sociedades. No Brasil, por exemplo, ainda que também o modelo fordista e o Estado de bem-estar não tenham se efetivado em toda

sua plenitude, havia até meados da década de 1990, certa configuração econômica e social que possibilitava a projeção de uma carreira profissional. Assim, a inserção no mercado de trabalho consistia em etapa importante no processo de transição para a vida adulta (Falcão, 2014).

A partir da década de 1970, mudanças profundas no interior da modernidade vão configurando novas formas de se viver e compreender a juventude. Tais transformações estão vinculadas, dentre outros, ao mundo do trabalho, à família e ao próprio lugar e papel do indivíduo na sociedade. Nesse novo contexto, conforme Beck (2010), a sociedade moderna torna-se reflexiva e marcada por riscos produzidos no percurso da sociedade industrial. Embora alguns estudiosos interpretem tais mudanças sociais como sendo parte de uma “pós-modernidade”, “modernidade tardia, avançada ou ultra”. São os termos que o autor utiliza para denominar essa configuração mais recente da modernidade, que pode ser entendida também como uma sociedade de risco.

No campo do trabalho, Beck (2010) entende que na sociedade de risco há uma “despadronização” do trabalho assalariado que até então caracterizava a sociedade industrial. Em seu lugar, diante do desenvolvimento do desemprego, surgem formas flexíveis, plurais e precárias de subemprego. Com as atuais ondas de racionalização do mercado de trabalho, os pilares de sustentação do sistema empregatício surgido na sociedade industrial, como o contrato de trabalho, o local de trabalho e a jornada de trabalho passam por processos de flexibilização e isso permite a difusão cada vez maior de formas de subemprego.

Quanto à família, circunscrevem-se, dentre outras, modificações nos papéis tradicionais ocupados por homens e mulheres no seio da família nuclear, aumentam os números de divórcios, as mulheres passam a ter mais acesso à educação e também à inserção profissional, ainda que com muitas restrições, contradições e precariedade. Assim, ocorre um “desacoplamento” e “diferenciação” dos elementos da vida e do comportamento que na sociedade industrial eram congregados na família e no casamento (Beck, 2010).

Ainda de acordo com Beck (2010), um fenômeno marcante na conjuntura social da segunda metade do século XX,²³ é o processo de individualização dos indivíduos. A individualização implica no desprendimento dos padrões de referência tradicionais constituídos na sociedade industrial (instituições, direitos sociais, tradições etc.) e ao mesmo tempo a relação com novas dependências. A modernidade avançada criou complexos arranjos entre liberdades

²³ Cabe pontuar que a individualização não é uma aparição ou descoberta da segunda metade do século XX. Situações e estilos de vida individualizados podem ser encontrados em outros períodos históricos. Em um sentido geral, individualização “[...] significa determinados aspectos subjetivo-biográficos do processo civilizatório [...], em especial em seu último grau, na industrialização e na modernização [...]” (Beck, 2010, p. 190).

e dependências, desse modo, “[...] o indivíduo se desonera de estruturas de sustento e vínculos tradicionais, mas recebe em troca as pressões do mercado de trabalho, de uma subsistência baseada no consumo e das padronizações e controles contidos em ambos.” (Beck, 2010, p. 194). Nesse processo de individualização, o indivíduo passa a ser a unidade referencial do social.

Com as transformações sociais que configuram o novo momento da sociedade moderna, os elementos tradicionais relacionados à juventude também são colocados em questão. Dentre tais, estão a noção de transição linear da juventude à idade adulta, a cronologização e institucionalização dos percursos da vida por critérios fixos, a socialização como fruto das gerações mais velhas que integra os jovens em uma estrutura social consolidada, e a moratória social (Groppo, 2017).

Outros olhares sobre a juventude vão se constituindo, assim, esta passa a ser reconhecida não apenas por sua singularidade, mas também por sua diversidade, ao ponto que atualmente é correto falar em juventudes no plural para abordar os diferentes modos de se viver a condição juvenil. Quando falamos em condição juvenil, nos referimos à dupla dimensão que abarca este conceito, ou seja, ao “modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional”, como, também, ao “modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc” (Dayrell, 2007, p. 1108).

As fronteiras que demarcam esse período do ciclo da vida são expandidas e se no período da industrialização referia-se a alguns poucos anos, hoje pode-se chegar a muito mais (Abramo, 2011). Embora a juventude não possa ser reduzida apenas à questão etária, o estabelecimento de uma faixa etária que abarque os sujeitos considerados jovens é importante para, por exemplo, o planejamento de políticas públicas e o reconhecimento de direitos que devem ser garantidos a esses sujeitos. A abrangência do grupo etário que faz parte da população jovem de um país pode variar. No Brasil, por exemplo, o Estatuto da Juventude reconhece como sujeitos jovens aqueles com idades entre 15 a 29 anos (Brasil, 2013). Dentro dessa definição, existem diferenças significativas quando considera-se recortes específicos como os adolescentes-jovens (15 a 17 anos), os jovens-jovens (18 a 24 anos) e os jovens-adultos (25 a 29 anos) (Novaes; Cara; Moreira, 2006).

Essa definição etária da população jovem no Brasil ocorre por fatores comuns que desde o final do século passado afetam parte significativa da juventude, como, os desafios para se conseguir um emprego, sobretudo, o primeiro emprego, o alongamento da permanência com a família de origem e o aumento do período voltado aos estudos (Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015).

Abramo (2011) ao analisar dados de ampla pesquisa nacional sobre a juventude brasileira no início dos anos 2000, indica alguns aspectos da condição juvenil contemporânea no país. Dentre tais, podemos citar que as vivências de parte da população juvenil passam a ser marcadas por elementos que definiam a transição para a vida adulta, como a saída do núcleo familiar de origem, casamento, filhos e trabalho. Todavia, esses processos não necessariamente são vividos de forma coincidente e nem seguem uma linearidade.

Ainda com base na referida pesquisa, a autora identifica que a condição de estudante abarcava mais da metade dos jovens pesquisados, sobretudo, aqueles entre 15 a 17 anos, mas a relação com o mundo do trabalho superava a relação com a escola. E apesar da necessidade e o tipo de trabalho variarem, conforme a situação social dos sujeitos investigados, o medo da ausência de emprego é uma variável identificada em todos os setores. Isso leva a autora a reconhecer o sentimento de incerteza quanto ao mercado de trabalho como fato marcante das gerações mais jovens.

O cenário enfrentado pelos jovens brasileiros circunscreve-se ao quadro mais amplo das alterações sociais desencadeadas no final do século XX e atinge também as populações jovens de outros países (Pais, 2005; Falcão, 2014; Groppo, 2017). Lidar com a instabilidade e a incerteza gerada por tais transformações é uma realidade comum a ser enfrentada por muitos jovens.

Segundo Pais (2005), fatores como o alongamento do período de estudos, a tardia inserção no mercado de trabalho, o difícil acesso à casa própria, a maior liberalização das relações sexuais e com isso o adiamento ou suspensão do matrimônio, dentre outros, são expressões de um prolongamento da condição juvenil na sociedade contemporânea. Tal condição é marcada pelo processo de reversibilidade, ou seja, movimentos de idas e vindas em experiências vivenciadas no âmbito do trabalho, da escola, da vida conjugal, etc.

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, discontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se vêem sem ele; as suas paixões são como “voos de borboleta”, sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para a vida toda (Pais, 2005, p. 58).

Diante dos movimentos oscilatórios e reversíveis marcantes nos percursos de vida de muitos jovens, Pais (2005) denomina metaforicamente a juventude contemporânea de “geração ioiô”. Esses jovens estão inseridos em estruturas sociais consideradas labirínticas nas quais não se tem um único caminho a seguir. Desse modo, a transição para a vida adulta não acontece de

forma linear, na verdade, assim como identificado por Abramo (2011), os marcos de entrada na fase adulta nem sempre significam a saída da fase juvenil. Os processos de transição são heterogêneos e marcados por descontinuidades e rupturas.

Assim, a população jovem insere-se em um contexto de constantes mudanças no qual o seu lugar e os papéis que exerce são fluídos e incertos. Dentro dessa conjuntura, a crise e precariedade do emprego, bem como as intensas mudanças nos padrões tecnológicos do sistema produtivo afetam significativamente a vida dessa população (Nunes; Weller, 2003).

Grosso (2017, p. 131) explica que se antes a juventude era “representada como momento definidor da trajetória biográfica, como momento das decisões mais estratégicas e irreversíveis do curso da vida – nos estudos, no emprego e na formação da família”, nos dias atuais, as escolhas dos jovens quanto à carreira, ao emprego e ao lar são precárias, provisórias e incertas. Nesse contexto, a assunção de projetos de vida pelos jovens tornou-se cada vez mais difícil.

Em um cenário complexo e marcado por mudanças constantes, incertezas e flexibilidade, como os jovens constroem ou podem construir projetos para as suas vidas? Constituir ou esboçar um projeto de vida, nesse contexto, parece ser mesmo um ato de resistência e afirmação necessário aos sujeitos jovens, como afirma Grosso (2017). Nas próximas linhas, aprofunda-se a discussão em torno das dimensões consideradas importantes ao debate sobre a relação dos jovens com os seus projetos de vida na atualidade.

2.2 Juventude e Projeto de Vida

De início, é importante realizar uma reflexão sobre o conceito de projeto. O uso do termo pode remeter a variados significados e contextos. Por exemplo, quando pensamos em educação, podemos mencionar o projeto político pedagógico da escola ou os projetos educacionais de uma forma geral. Na legislação, também contamos com determinados tipos de projetos (projeto de lei; projeto de resolução; projeto de lei complementar etc). No campo da arquitetura, temos os projetos residenciais, projetos de interiores, etc. Até mesmo a elaboração de uma pesquisa requer inicialmente um projeto.

Recorrendo à etimologia da palavra, Machado (2006, p. 02) expõe que o termo projeto deriva do latim *projectus*, particípio passado de *projicere*, que significa algo como um “jato lançado para frente”. No campo etimológico, é também associado a outras palavras como programa, problema, sujeito, objeto e trajeto. Da mesma forma, a ideia de desenho ou *design* é comumente relacionada à concepção de projeto.

Projeto é um conceito multidisciplinar que perpassa vários campos do conhecimento. Pode ser utilizado e entendido a partir de diferentes lentes. É o que Boutinet (2002) busca demonstrar em sua obra denominada *Antropologia do Projeto*. Por entender que o autor apresenta importante contribuição para a discussão sobre o conceito de projeto, esta seção do trabalho apoia-se em algumas de suas ideias. A partir de ampla discussão sobre o percurso do uso do projeto na história do pensamento humano, o autor apresenta uma taxonomia dos projetos encontrados em algumas situações cotidianas da existência. São elas: situações existenciais de projeto (o projeto nos diferentes períodos da vida); atividades de projeto (projeto de formação, atendimento, pesquisa etc); objetos de projeto (projeto de lei, projeto de construção etc); organizações de projeto (projeto educativo, projeto de uma empresa, projeto de um partido político); e projeto de Sociedade (projetos reformistas, revolucionários, autogestionário e alternativo).

Cabe mencionar que a noção de projeto em sua dimensão técnica surge no período da Renascença ligado inicialmente às ideias de criação arquitetônica. Nesta primeira concepção, o projeto aparece atrelado à elaboração de projetos de construção que envolvem a arquitetura e o urbanismo das cidades. Posteriormente, no século XVIII, em meio ao contexto das ideias do Iluminismo, organizado em torno do progresso, inspirado pela razão, a noção de projeto é articulada à concepção de progresso. Por esta perspectiva, o projeto recebe uma ancoragem social e é utilizado para “caracterizar a nova temporalidade científica e técnica ávida de progresso” (Boutinet, 2002, p. 38).

Para Boutinet (2002, p. 271), o projeto é uma marca das culturas industriais e pós-industriais, pois estas enxergam no projeto uma “[...] oportunidade privilegiada através da qual poderão assegurar o seu próprio domínio sobre a natureza, garantia de seu desenvolvimento”. Nesse contexto, distingue duas formas de concepção do projeto: o projeto na cultura tecnológica de expansão e o projeto na cultura tecnológica de crise. O primeiro situa-se até os anos 70 e apresenta como características a vinculação entre projeto e progresso, uma perspectiva global por meio do recurso ao projeto de sociedade e acompanhada dos mecanismos de antecipação, portanto, a estreita associação à noção de previsão. Já o segundo emerge a partir de 1975 e desloca a noção de projeto de uma perspectiva mais global para uma individual.

Constatando esse desaparecimento de projeto global, ele lança publicamente a interpelação para caracterizar a sociedade do vazio: “Pede-se um projeto!” O projeto em cultura tecnológica de crise define bem em suas características os traços daquilo que alguns sociólogos chamam de pós-modernidade. Em uma sociedade cujo o futuro previsível mostra-se um tanto obstruído, solicita-se aos indivíduos e aos grupos, em diferentes lugares, que façam “projetos”, com a secreta convicção de que, em um céu

sombrio, e sem horizonte, o projeto constitui uma maneira de dar novamente esperança aos atores, mas também o risco de essa esperança seja ilusória (Boutinet, 2002, P. 273).

Até aqui, a ideia de projeto foi abordada a partir de uma perspectiva técnico-operacional e também como uma marca da cultura moderna. Mas afinal, o que pode ser definido como projeto? Não existe uma única resposta para tal pergunta. Como mencionado, por se tratar de um conceito multidisciplinar, o caminho para uma definição do que seria o projeto vai necessariamente depender do ângulo que se enxerga.

Entretanto, pode-se dizer, que de maneira geral, o projeto envolve sempre formas de antecipação com alguma referência ao futuro. Previsão e projeto são consideradas duas formas de antecipação do futuro e embora não carreguem o mesmo significado, já que a primeira refere-se mais ao âmbito da probabilidade, procura esboçar o futuro por uma visão mais racional e científica. A segunda diz respeito ao posicionamento dos sujeitos frente ao estado das coisas antecipadas, pode-se dizer que tais conceitos estão relacionados na medida em que o projeto apoia-se na previsão para conhecer melhor o estado previsto do meio (Boutinet, 2002; Machado, 2006).

Da janela que optou-se avistar neste estudo, entende-se com Schutz (1979), que o projeto é a conduta organizada para atingir finalidades específicas. Nos termos deste autor, como abordado no capítulo anterior, o projeto é situado numa teoria da ação humana, assim, o projeto consiste na antecipação da conduta humana futura, consciente e intencional, a ser realizada dentro de uma determinada realidade.

O processo de projetar é uma ação consciente, no sentido de que antes de realizar a ação, ou seja, antes de chegar ao ato em si, o ator tem em sua mente uma figura do que vai fazer. Essa figura é apreendida das experiências já vivenciadas pelos sujeitos, pois nesta ação consciente o sujeito consulta o seu mapa e realiza um esboço, por meio do recurso ao projeto, dos resultados esperados por sua ação.

Lembramos com Schutz (1979), que o ato representa o ponto de partida do projeto, pois o projeto antecipa não a ação em curso, mas os resultados da ação projetada. Isso permite que o ator visualize em sua mente as etapas que terá que trilhar para realizar o seu projeto. Todavia, para não cair em uma definição estrita e linear de projeto, é importante frisar o caráter de plasticidade do projeto na ação humana. Em sua ação em curso, o ator vivencia diferentes experiências que exercem influência sobre os seus projetos.

[...] conforme a ação tem lugar e caminha para o seu fim, a experiência do ator se alarga – ele “envelhece”. O que estava dentro do círculo iluminado da consciência, durante o momento da projeção retorna agora à escuridão, e é substituído mais tarde por experiências vívidas, que foram meramente esperadas ou “protendidas” (Schutz, 1979, p. 128-129)

Ao projetar, o ator, como dissemos, consulta o seu “mapa” que também entendemos como estoque de conhecimento e é a partir desse estoque à mão que ele seleciona os elementos que tem interesse naquele momento para os seus projetos. Conforme vive no mundo da vida cotidiana, as suas experiências vão moldando o seu estoque de conhecimento, que, ao mesmo tempo, modificam os seus interesses e projetos. Pois, como lembra Schutz (1979, p. 129): “As coisas parecem diferentes na manhã seguinte”.

Segundo Dayrell (2001), a idade e o que ela possibilita enquanto vivência é um fator que interfere na dinamicidade do projeto, ou seja, na sua constante reelaboração. Para o autor, isso acontece porque, por exemplo, as interrogações que são postas por um jovem adolescente diferem de um que tem 20 anos e, mais ainda, de um adulto com mais idade que carrega uma outra bagagem de experiências.

A vivência de novas experiências “[...] resulta necessariamente numa mudança, mesmo que pequena, de nossos interesses principais e, em consequência, de nosso sistema de relevâncias” (Schutz, 1979, p. 136), principalmente aquelas relevâncias consideradas volitivas e/ou intrínsecas, que são aquelas escolhidas pelo ator. Aliás, segundo Gilberto Velho (2008), antropólogo brasileiro que busca entender a concepção de projeto em Schutz, é justamente essa noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher que consiste na base e ponto de partida para se pensar em projeto.

Como projetar consiste em um processo consciente da ação humana, o projeto envolve algum tipo de escolha, mas essa escolha não acontece deslocada de um quadro cultural, social e histórico. Por essa perspectiva, cabe ressaltar que “[...] o que a noção de projeto procura é dar conta da margem relativa de escolha que indivíduos e grupos têm em determinado momento histórico de uma sociedade” (Velho, 2008, p. 110).

Escolha, embora seja um conceito fundamental para se compreender o projeto, não se trata de defender o primado do “livre-arbítrio”, mas, sim, do reconhecimento da dimensão consciente da vida social. Além disso, a escolha, do ponto de vista do ator na vida diária, não consiste em uma ação “perfeitamente” racional. Mas, de todo modo, a escolha no contexto do projeto, envolve uma crença no indivíduo-sujeito, que, dentro de uma realidade, ao projetar fazer alguma coisa, lida também com a “contra possibilidade problemática” de não fazê-la (Schutz, 1979; Velho, 2008).

Planejamento também faz parte da definição de projeto com a qual nos alinhamos neste estudo, porém, não corresponde a um processo estritamente calculável e racional, do tipo “*homo economicus*”. Envolve, na verdade, “[...] alguma noção, culturalmente situada, de riscos e perdas quer em termos estritamente individuais, quer em termos grupais” (Velho, 2008, p. 32). Planos, objetivos e alvo são noções que podem remeter ao conceito de projeto, mas de acordo com Ladrière (1984), o projeto tem uma dimensão histórica que contribui para “modalizar tanto o passado que nele está presente quanto para esboçar o futuro” (*apud* Boutinet, 2002, p.77).

De forma sintética, podemos elencar as seguintes características do projeto enquanto conduta humana organizada para atingir finalidades específicas: 1) é um processo consciente; 2) antecipa a conduta futura com base no estoque de conhecimento; 3) modifica-se constantemente; 4) envolve escolhas; 5) não é abstratamente racional; 6) situa-se dentro de determinada realidade; 7) implica algum esboço com base na realidade.

Ainda, conforme Schutz (1979), qualquer projeto é projetado dentro de um sistema maior de projetos. Existe, portanto, um projeto mais universal, que ele chama de “plano de vida”, e que entendemos como o “projeto de vida” do indivíduo. Este, por sua vez, abrange outros projetos que podem ser projetos para o momento, o ano, o trabalho, o lazer etc. Esses projetos, embora sejam subordinados ao projeto mais universal, podem também ser conflitantes entre si.

Projeto de vida reflete, portanto, a multidimensionalidade da condição e da vida humana. Concordamos com Alves e Dayrell (2015) na compreensão de que embora a dimensão profissional seja importante e ganhe destaque nas abordagens sobre o tema, é importante também que outras áreas da vida humana sejam consideradas. Afinal, a vida não se resume ao âmbito estritamente profissional. Desse modo, falar a respeito do projeto de vida “[...] é mais amplo, porque, além da vida profissional, também é preciso problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 377).

Alves (2013), ao investigar o modo como os jovens de um município rural marcado pelo transnacionalismo e pela cultura da migração, organizam e elaboram os seus projetos, evidencia a ampla abordagem que remete ao conceito de projeto de vida. Os jovens de sua pesquisa mencionam vários aspectos que consideram importantes quando pensam em seus projetos, como o casamento, o trabalho, os estudos, a sexualidade, o lazer, a diversão, a autonomia, dentre outros. É por isso que a autora prefere utilizar o termo “projetos de vida”, no plural, para indicar as múltiplas facetas que integram os projetos que os jovens têm para a sua vida. Compreendendo o posicionamento da autora, mas também pensando nos apontamentos de Schutz (1979), adota-

se neste estudo o termo “projeto de vida”, para designar o projeto mais universal da vida do indivíduo que agrega os demais projetos ligados às diferentes esferas de sua condição humana.

Com base na concepção de Schutz (1979) sobre projeto, Leão, Dayrell e Reis (2011, p.1071) definem projeto de vida como a “[...] ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”.

Na primeira fase da juventude, isto é, dos 15 até 17 anos, os jovens estão em processo de amadurecimento, permeados de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos e se deparam com inúmeros questionamentos sobre suas vidas e quais rumos elas terão: “ ‘Quem sou eu?’, ‘Para onde vou?’, ‘Qual rumo devo dar à minha vida?’”. São questões cruciais que remetem ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento” (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1067). A juventude é, portanto, um momento privilegiado de construção de projeto de vida (Dayrell, 2007).

E apesar de reconhecer que o projeto de vida perpassa por fatores de ordem psicológica, não se trata de um fenômeno puramente interno e subjetivo, formula-se dentro de uma realidade, existe, na verdade uma combinação única de fatores psicológicos, sociais e históricos que atuam e exercem influência sobre os projetos dos indivíduos (Velho, 2008; Alves, 2013). É, por isso, que quando se fala em projeto de vida e juventude, considera-se importante situar pelo menos três discussões: o tempo, a identidade e a realidade.

2.2.1 A relação dos jovens com o tempo

A ação de esboçar projetos implica no modo como os sujeitos relacionam-se com o tempo. Isso é um debate central na discussão para se pensar, no contexto atual, a elaboração de projetos por parte dos jovens. O reconhecimento da finitude da própria vida muda a relação do ser humano com o tempo, pois, ter “[...] consciência da morte é ter consciência da própria existência” (Balleniri, 2009, p. 41). A juventude, então, é considerada a fase da vida em que o sujeito é chamado a buscar o sentido da existência no tempo, já que nesta fase, a consciência do tempo passado e do tempo futuro se torna mais visível (Melucci, 1997; Melo, 2012).

Segundo Leccardi (2005, p. 39), a consciência temporal é construída socialmente e transforma-se em cada contexto histórico. A forma de interpretar e relacionar passado, presente e futuro não ocorre da mesma forma nas sociedades tradicionais e modernas. Na primeira, o “[...] tempo não escorre do passado ao futuro, mas é interpretado segundo um esquema cíclico: o que já foi será novamente, apenas um intervalo mais ou menos longo separa passado e futuro”.

Já na segunda, observa-se uma conotação mais abstrata e quantificável do tempo, bem como uma concepção linear.

O desenvolvimento tecnológico que marca as sociedades ocidentais instaura uma nova maneira de viver o tempo por meio do tempo técnico. Esse tempo, na visão de Boutinet (2002, p. 68), é marcado por duas principais características, são elas a racionalização crescente (quantificação do tempo em minutos, horas, dias etc) e a supervalorização do futuro, pois “[...] por julgarmos que agora não temos tempo para nada, depositamos no futuro todas as esperanças, adiando para amanhã o que não pôde ser feito hoje”. O autor entende que a junção dessas duas preocupações, racionalização e antecipação, indicam como a cultura técnica introduz o indivíduo em uma nova maneira de viver o tempo.

Essa valorização do futuro constitui-se no centro da práxis humana na modernidade, que volta-se para a ideia de um “futuro aberto”. De acordo com Leccardi (2005), unido à ideologia do progresso, a concepção de um futuro aberto e irreversível predomina nas sociedades ocidentais, no que a autora entende como “primeira modernidade” (período que se estende do início da modernidade industrial, entre os séculos XVII e XVIII, ao início do século XX). É nesse período que “[...] domina a realidade do Estado-nacional e cuja lógica vencedora é a do progresso associada à ideia de controle (em primeiro lugar sobre a natureza). Identidades e papéis sociais aparecem estreitamente interligados em seu interior” (Leccardi, 2005, p. 43).

Com as transformações sociais que configuram o contexto social contemporâneo, das quais já mencionou-se algumas, como aquelas vinculadas ao mundo do trabalho, à família e ao próprio lugar e papel do indivíduo na sociedade, altera-se também essa relação dos indivíduos com o futuro. Se antes, havia um cenário marcado por aspectos como segurança, controle e certeza, atualmente, no contexto contemporâneo, é a incerteza que predomina. Nas palavras de Leccardi (2005, p. 43 grifos da autora), “[...] o futuro que a primeira modernidade observava era o futuro aberto [...]”, já o “[...] futuro da modernidade contemporânea é o futuro *indeterminado e indeterminável*, governado pelo risco”.

Diante desse contexto, a incerteza e instabilidade em diferentes âmbitos da vida, com destaque ao campo do trabalho e às relações pessoais, marcam as trajetórias dos jovens como processos que podem ser reversíveis. A conjuntura contemporânea dificultou as projeções a longo prazo, assim, para os jovens, o presente torna-se uma dimensão muito importante. Como mencionado, ao final do século XX, o cenário que antes possibilitava alguma projeção mais duradoura no campo do emprego, dos estudos e da formação familiar, sofre alterações e isso repercute na forma como os jovens lidam com o tempo e com os seus projetos.

O tempo presente ou “presente estendido”, como denomina Leccardi (2005), ganha maior importância na perspectiva temporal dos jovens na sociedade contemporânea. Ainda conforme a autora, o presente mais próximo, definido como “[...] o lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo” é a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar a atenção (Leccardi, 2005, p. 46).

De acordo com Pais (2005), a dimensão do tempo presente ganha destaque para os jovens, pois, é no tempo presente que eles atuam e concentram as suas aspirações. O futuro, por outro lado, é cheio de incógnitas e incertezas. Assim, os jovens “enfrentam-se com o futuro, até porque sabem que nesse futuro deixarão de ser jovens. Mas, muitos deles não sabem se esse futuro é próximo ou longínquo, tampouco que futuro os espera” (Pais, 2005, p. 63).

Para muitos jovens, as projeções futuras podem, na verdade, constituir-se em tarefa muito difícil. Nem sempre o que os jovens elaboram e planejam para as suas trajetórias futuras de fato acontece, pois o futuro imaginado pelos jovens é como um jardim com labirintos. Muitos deles fazem projeções futuras para preencher o vazio do tempo futuro, são projetos que por vezes não coincidem com suas trajetórias de vida (Pais, 2005).

Devido às dificuldades da vida que se traduzem em um verdadeiro labirinto, Pais (2005) constata que muitos jovens tendem a negar a realidade por meio de projeções utópicas, ou seja, difíceis de alcançar, uma forma de fugir da realidade.

Para alguns deles, a fidelidade ao real faz-se através das margens para as quais são frequentemente relegados, como acontece quando procuram uma integração profissional nas margens da economia formal. Uns aprofundam-se nas margens, outros procuram inovações nas margens, margens de descobertas de novos topos, novos lugares, lugares de futuro que não existem enquanto o presente se esvai. Quer isto dizer que nos labirintos da vida alguns jovens acham-se depois de se perderem (Pais, 2005, p. 57).

Se por um lado o cenário que caracteriza o contexto social contemporâneo é questionado, há também os que entendem que para os jovens pode existir alguma “[...] dimensão positiva nessa rapidez e fugacidade com que as coisas acontecem” (Villas; Nonato, 2014, p. 26). Na pesquisa de Pais (2005), por exemplo, alguns jovens reagem mal à flexibilização do trabalho, enquanto outros a enxergam como uma estrutura de oportunidades, têm, portanto, uma atitude positiva em relação às inovações tecnológicas, já que as consideram um desafio do futuro.

Ainda que o presente consista na dimensão temporal que ganha centralidade na vida dos jovens, não se pode reduzir toda a forma de viver do jovem ao tempo presente e ignorar as novas formas de lidar com o tempo e de investir no futuro. E, embora, a forma de construção desse futuro já não seja a mesma, “[...] porque envolve um tipo de relação com o futuro que permite idas e vindas, contradições, mudanças, incertezas”, em sua essência, “ainda pode carregar muito de um passado próximo” (Villas; Nonato, 2014, p. 28). E apesar dos projetos não serem pensados a longo prazo, eles não deixam de existir.

É no tempo presente que os jovens idealizam os seus projetos, mas não se pode esquecer que este estabelece relação não só com o futuro, mas também com o passado. O projeto, assim, possui conexão com a biografia e com a própria identidade dos indivíduos.

2.2.2 A construção da identidade

Falar de identidade não é uma tarefa fácil, pois requer um posicionamento frente a diferentes abordagens teóricas. A noção de identidade é um conceito muito trabalhado no campo da Psicologia, no entanto, também está presente em outras áreas como Antropologia, Filosofia e Sociologia. A discussão realizada neste trabalho apoia-se nas definições que buscam situar a temática em entrelace com as relações sociais.

Dubar (2006) distingue dois tipos de concepção de identidade, a de ancoragem essencialista e aquela apoiada na corrente existencialista. Na primeira, a identidade é interpretada como aquilo que permanece idêntico no tempo, é uma essência que o indivíduo tem a priori. Já na segunda, a identidade é um processo relacional que envolve formas de identificação, consiste no reconhecimento ao mesmo tempo de si e do outro. Não existe, por essa perspectiva, o individual sem o coletivo.

A identidade é, portanto, “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136).

Segundo Melucci (1996), a permanência no tempo, ou seja, “a continuidade de um sujeito, para além das variações no tempo e de sua adaptação no ambiente” e a delimitação da unidade que estabelece os limites do sujeito são características que remetem a noção de identidade e juntas dão origem a mais uma, que é a capacidade do sujeito reconhecer-se e ser reconhecido. Ainda, conforme o autor, o “[...] processo de construção da identidade tem como ponto de partida a constituição biológica do indivíduo, numa relação dialética entre a dimensão

biológica e a cultural, entre a base genética e a capacidade plástica em se modelar” (Melucci, 1996 *apud* Dayrell, 1999, p. 33).

Embora a dimensão biológica também faça parte do processo de construção da identidade, conforme Dayrell (1999), a ênfase é atribuída à dimensão relacional, tendo por base a alteridade. Não se pode falar, portanto, de identidade sem alteridade, pois “ninguém pode constituir a sua identidade independentemente da identificação que os outros possuem a seu respeito, num processo intersubjetivo onde *eu sou para você o que você é para mim*” (Dayrell, 1999, p. 33 grifos do autor).

De acordo com Dubar (2006), a construção da identidade envolve sempre uma dupla fase: a identidade para Si e a identidade para o Outro. A primeira é considerada biográfica, pois é produzida pela trajetória do indivíduo e por suas experiências de vida, enquanto a segunda é, em grande parte, herdada pela pertença à tribo, ao grupo étnico, à nação ou à classe social. Para o autor, a articulação entre essas duas esferas ocorre por meio de *processos identitários* que estão em constante tensão, aos quais denomina de “*atos de atribuição*” e “*atos de pertencimento*”.

Quanto aos *atos de atribuição*, estes visam a definir que tipo de pessoa o sujeito é, ou seja, a identidade para o outro; já os *atos de pertencimento* são aqueles que exprimem o tipo de pessoa que o sujeito quer ser, a identidade para si. Na relação entre esses dois processos, cada um é identificado pelo outro, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma (Dubar, 2005).

Sendo assim, entre as duas esferas, ocorre uma *negociação identitária* que expressa um processo comunicativo complexo. Nessa negociação, a qualidade das relações com o outro constitui-se em critério e elemento muito importante da dinâmica das identidades (Dubar, 2005). Nesse contexto, a identidade, como produto de sucessivas socializações, resulta da articulação do “processo relacional, que engendra a identidade para o outro (análise do outro dentro dos sistemas de ação e das instituições nas quais está inserido), e do processo biográfico, que forja a identidade para si (sua história, projetos de vida etc.)” (Rossi; Hunger, 2020, p. 321).

Os processos de socialização e interação são, desta forma, imprescindíveis para a construção das identidades. Como pontua Dayrell (1999), as pessoas não se sentem ligadas umas às outras somente pelo fato de haverem interesses comuns, mas, principalmente, porque esta é a condição para reconhecer o sentido do que se faz, o que permite às afirmarem como sujeitos de suas ações. O pertencimento grupal e suas relações solidárias são, portanto, importantes para o reforço e a garantia da identidade individual.

Em linhas gerais, a “identidade é, antes de tudo, um processo de aprendizagem, o que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual” (Dayrell, 1999, p. 33). A dimensão biográfica é um componente essencial da identidade pessoal, pois consiste na história das experiências dos indivíduos (Schutz, 1979), uma história que cada um conta a si próprio sobre aquilo que ele é, e que, às vezes, é levado a contar aos outros (Dubar, 2006).

Nas palavras de Velho (1999, p. 101), a “consciência e valorização de uma individualidade singular, baseada em uma memória que dá consistência a uma biografia, é o que possibilita a formulação e condução de projetos”. Assim, a consistência do projeto está diretamente relacionada à biografia do indivíduo, ou seja, a sua trajetória de vida. É essa memória de suas experiências que “fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível elaborar projetos”. A associação e articulação entre essa memória e o projeto é o que permite dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outras palavras, à própria identidade (Velho, 1999).

Como esboçado no início deste capítulo, as complexas e aceleradas mudanças nas quais se insere o contexto social contemporâneo, envolvem formas cada vez mais crescentes de individualização. Essa conjuntura de mudanças gera o que Dubar (2006, p. 14) chama de *crises da identidade*, que, à semelhança das crises econômicas, “[...] podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumo, investimentos e resultados, etc.)”. No caso das crises de identidade, o que é colocado em causa, segundo o autor, é a identificação, isto é, o “fato de categorizar os outros e si próprio” (Dubar, 2006, p. 14).

Ao discutir os desafios postos para os indivíduos construir o seu processo de identificação em uma sociedade complexa, Melucci (1996) indica três processos, a diferenciação, a variabilidade e o excedente de possibilidades:

[...] a diferenciação significa que na sociedade os âmbitos da experiência passaram a ter lógicas próprias, com linguagens e regras específicas, fazendo com que ao longo de um dia possamos agir em diferentes mundos, com diferentes comportamentos. A variabilidade é entendida como a velocidade e frequência das transformações sociais, cada vez mais intensas. A noção de complexidade implica também numa ampliação social das possibilidades simbólicas e imaginárias, muito maiores do que nossa capacidade de ação. Nesse contexto, os indivíduos se encontram envolvidos numa pluralidade de pertencimentos: posições sociais, redes associativas, grupos de referências, etc. De tal forma que participam, no real ou no imaginário, de uma multiplicidade de mundos [...] (Melucci, 1996 *apud* Dayrell, 1999, p. 34).

Desse modo, as identidades pessoais tornam-se plurais e cada um pode ser identificado e identificar-se de múltiplas formas. Como explica Dayrell (1999), ocorre que no Eu, existem ao mesmo tempo diferentes partes, por isso não é só difícil identificar-se no tempo e dizer que somos agora o que éramos, como também é difícil decidir que parte do Eu, entre tantos outros, podemos ser agora.

Tomando os jovens como termômetro das transformações que configuram o cenário contemporâneo, Leccardi (2005) entende que na modernidade existia uma moldura social que possibilitava certo encadeamento para os jovens, entre identidade individual e identidade social, assim, era possível se pensar na juventude por meio de uma transição mais linear para a idade adulta. Porém, como também já discutimos, na sociedade do risco, essa ideia de uma trajetória linear em direção à idade adulta se modificou. Para a autora, o contexto atual dificulta para os sujeitos jovens, a construção de uma continuidade biográfica, uma vez que, esta torna-se “[...] fruto da capacidade individual de construir e reconstruir, sempre de novo, molduras de sentido, narrativas sempre novas, a despeito da moldura temporal presentificada” (Leccardi, 2005, p. 49).

Embora seja mais difícil na sociedade atual se ter uma coerência linear que permita a continuidade biográfica aos sujeitos jovens, algum tipo de consistência entre memória e projeto, “dentro de valores e modelos particulares e variados, parece ser importante para a continuidade de trajetórias individuais e sociais” (Velho, 1999, p.102).

A construção da identidade é, pois, um processo relacional e articula-se ao projeto de vida na medida em que os indivíduos, a partir das experiências vivenciadas, podem refletir sobre os seus gostos, afinidades, anseios, potencialidades etc, e planejar as suas ações. Mas para a elaboração do seu projeto de vida, não basta apenas se conhecer, é fundamental também que se tenha o conhecimento da realidade e do contexto sócio-econômico-cultural no qual se está inserido.

2.2.3 A dimensão da realidade

Para tratar da dimensão da realidade, nos apoiamos no conceito de “campo de possibilidades” que é trabalhado pelo pesquisador Gilberto Velho (1999; 2008). A noção de campo de possibilidade, como dimensão sociocultural, segundo o autor, é o espaço para formulação e implementação de projetos. Refere-se às circunstâncias em que está inserido o

sujeito, com todas as possibilidades, mas também com limitações e constrangimentos de todos os tipos.

O campo de possibilidades implica, portanto, as condições estruturais e conjunturais marcadas pelos limites de ordem social, histórica, econômica, cultural, territorial e pessoal aos quais os projetos estão sujeitos. É importante citar, como faz Alves (2013), que a realidade e as possibilidades são diferentes entre as classes sociais, por isso a questão econômica é um fator importante, mas há também outros marcadores importantes. Para além das demarcações objetivas na esfera econômica, o campo de possibilidades também pode ser limitado e/ou potencializado, dependendo do grupo ao qual o indivíduo pertence.

É também dentro de um quadro sócio-histórico, marcado por esse campo de possibilidades, que acontece a elaboração e realização de projetos. Conforme Velho (2008, p. 30), o projeto enquanto “[...] conjunto de ideias e a conduta estão sempre referidos a outros projetos e condutas localizáveis no tempo e no espaço”. Sendo assim, as chances de sua execução vai depender do “jogo de interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades” (Velho, 1999, p. 47).

Os projetos ancorados ao campo de possibilidades são marcados também por valores socialmente acordados. Conforme Alves (2013), o projeto de vida é desenvolvido com base em valores tanto individuais quanto dos grupos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Pensando a relação entre projeto e valores, a autora exemplifica como o campo de possibilidades pode encontrar limites nos valores que orientam a sociedade. É o caso, como explica a autora, da família que distingue o papel social entre os indivíduos baseado no sexo, no qual a mulher deve orientar o seu futuro com base em perspectivas de um casamento e o homem deve preocupar-se mais com o âmbito profissional. Nessa situação, a partir da crença nesses valores, a família, mesmo que de forma inconsciente, pode interferir no campo de possibilidades dos indivíduos ao passarem a tomar medidas que os orientem nesta direção.

Como indica Velho (1999, p. 46), os projetos individuais não “[...] operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos”, ou seja, estão sempre circunscritos ao campo de possibilidades que perpassam por questões estruturais e simbólicas. É por isso que os projetos, mesmo quando considerados individuais, na verdade, são elaborados de forma intersubjetiva, com a participação do outro. Eles são construídos em função de experiências sócio-culturais de um código, de vivências e interações interpretadas.

Ainda de acordo com o autor, os projetos individuais podem estar em sintonia com determinado projeto social. Sendo assim, em toda “sociedade complexa podem ser identificados

grupos que, através de suas trajetórias e posição em relação ao resto da sociedade, têm mais possibilidade de divulgar seus projetos” (Velho, 2008, p. 37), por isso, a dimensão do projeto em uma perspectiva coletiva também ganha relevância quando se trata da construção de um projeto de vida..

O conhecimento da realidade é, portanto, um requisito muito importante para a elaboração de projetos. É fundamental que os jovens, no caso do público em foco nesta discussão, tenham informações sobre as reais possibilidades que estão ao seu alcance para esboçar e possivelmente concretizar o seu projeto de vida. Não só as possibilidades, mas também os limites, constrangimentos e dificuldades que se fazem presentes no seu cotidiano.

Compartilhamos com Dayrell (2019, p. 36) o entendimento de que quanto mais o jovem conhece “a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e possibilidades, maiores serão as suas chances de elaborar e implementar seu projeto”.

Para que os jovens possam, então, aumentar as chances de esboçar e implementar projetos para a sua vida, tanto no âmbito profissional como nas demais áreas (familiar, moradia, relacionamentos afetivos etc), é necessário a atuação de outros sujeitos e instituições que lhes garantam a vivência de experiências diversificadas como oportunidade para a construção de projetos. A escola é, neste sentido, como veremos, uma importante instituição socializadora para o fomento de experiências e discussões que apoiem os jovens na construção de seus projetos.

2.3 Escola, Juventude e Projeto de Vida

Quando o assunto é educação, logo se pensa na escola. A escola é uma instituição socializadora que, de acordo com a legislação, é responsável por um determinado tipo de educação, a educação escolar (Brasil, 1996) e também é conhecida como educação formal. Mas o que de fato é a educação? Em um sentido mais abrangente, entendemos que a educação está relacionada à própria vida humana, é no *mundo da vida cotidiana* (Schutz, 1979) que os indivíduos criam, recriam, aprendem e repassam conhecimentos, valores, crenças, costumes etc.

Nessa linha de raciocínio, ao pensar a educação em um sentido amplo, Mészáros (2008, p. 47) pontua que a “aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. Este entrelace entre educação e vida humana faz com que ninguém escape da educação, seja na rua, na igreja, na

família ou na escola, fato é, que cotidianamente misturamos a vida com a educação (Brandão, 2003).

No tocante à educação formal, Brandão (2003) explica que esta emerge quando há uma divisão do trabalho e do poder que reproduz a ordem e geram hierarquias sociais, nesse contexto, também o saber comum se divide e começa a ser distribuído de formas diferentes. É assim que historicamente a educação escolar vai se constituindo em um campo atravessado por diferentes interesses. Esta, por sua vez, circunscreve-se às condições históricas, sociais, culturais e econômicas de determinada realidade (Pasqualotto, 2006).

Desde o século XVIII²⁴, conforme escreve Canário (2006, p. 37), a escola “assumiu o monopólio da educação, e o modelo escolar (como modelo, ao mesmo tempo, de ensino e de socialização) tornou-se hegemônico”. Para o autor, historicamente, a escola adquiriu uma função de instrução e também de socialização normativa de condutas.

O nascimento histórico dos modernos sistemas escolares ocorre no processo de transição das sociedades de Antigo Regime para as modernas sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal e num sistema de Estados-Nação, representando a escola não apenas uma “invenção histórica”, mas uma invenção recente que corresponde a “uma revolução nos modos de socialização”, ou seja, a uma forma diferente de “fabricar o ser social” (Queiroz, 1995, p. 6). A construção histórica da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro lado, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras atividades sociais, submetida a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar (Canário, 2008, p. 74).

É assim que, segundo o autor, a educação torna-se refém da forma escolar. Isso não quer dizer que a educação escolar não tenha relação com a educação em sentido mais amplo, todavia, existem perspectivas que desvalorizam os saberes não adquiridos por via escolar e buscam separar o aluno do ser social.

Por uma lógica instrumental, a educação escolar é considerada como uma forma de instrução centrada na transmissão de informações, o conhecimento é um produto e o foco da escola e de seus processos estão direcionados para o alcance de resultados. Dentro desta forma de conceber a educação, a escola é um espaço homogeneizante em que torna-se difícil o reconhecimento dos sujeitos que chegam até ela com todas as suas peculiaridades e diversidades. Desse modo, como explica Dayrell (1996, p. 139):

²⁴ “O nascimento histórico, a consolidação e o desenvolvimento dos modernos sistemas escolares situam-se num contexto que é indissociável da dupla revolução (liberal e industrial) que marcou o final do século XVIII” (CANÁRIO, 2008).

A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam.

De acordo com Dayrell (1996), uma outra forma de compreender a educação escolar é aquela que, ao contrário da anterior, busca superar a visão homogeneizante dos sujeitos que fazem parte da escola, considera, portanto, a bagagem de experiências e aprendizagens dos sujeitos adquirida no *mundo da vida cotidiana*. A escola, por sua vez, constitui-se em um espaço sociocultural perpassado por uma dupla dimensão: a institucional e a cotidiana. A primeira refere-se ao conjunto de normas e regras que orientam as ações dos sujeitos. Já a segunda, envolve uma

[...] complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (Dayrell, 1996, p. 137).

Essa ação recíproca coloca os sujeitos em paridade com o espaço escolar, no qual as suas demandas e diferenças são reconhecidas. É justamente a divergência entre essas formas de concepção da escola que perpassam as discussões sobre a relação dos jovens com esta instituição. Muitos autores têm apontado o descompasso entre a cultura escolar e as culturas juvenis, à medida que a escola fundamenta-se em uma concepção homogeneizante sobre os jovens (Dayrell, 2007; Carrano, 2005; Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015).

Como um espaço de diversidade na escola, ocorre o encontro de diferentes culturas. Nela, convivem jovens com diferentes experiências, gostos, comportamentos, atitudes, sonhos etc. Os jovens também apresentam, dentre outras, diferenças étnicas, de sexo/gênero e classe social. É por isso que fala-se em culturas juvenis, pois é “[...] impossível reunir diversas condições sociais de existência em diferentes contextos e caracterizar uma única cultura da juventude” (Carrano, 2005, p. 157).

Ainda que a diversidade seja o conceito que caracteriza a realidade da escola, é possível identificar a resistência desta instituição em se deixar invadir pelas diversas experiências socioculturais que marcam a vida das juventudes que a frequentam. Existe assim, uma distinção entre ser aluno e ser jovem. Conforme Dayrell (2007), as tensões e os desafios que perpassam a relação da juventude com a escola são marcas das mudanças sociais que vêm ocorrendo na

sociedade ocidental e implicam diretamente as instituições e os processos de socialização dos jovens.

Ao contextualizar as mutações que perpassam a instituição escolar durante o século XX, Canário (2006; 2008) indica três variações: *escola das certezas*, *escola das promessas* e *escola das incertezas*. O primeiro tipo de escola corresponde à escola da primeira metade do século XX que funcionava a partir de valores intrínsecos e estáveis como uma espécie de “fábrica de cidadãos” e atuava no fornecimento das bases para uma inserção na divisão social do trabalho. Esta escola também era elitista e permitia a alguns, a ascensão social.

A segunda variação corresponde à passagem de uma escola elitista para uma escola de massas. Essa passagem ocorre no período posterior à “Segunda Guerra Mundial (os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975)”, que é “[...] marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (corrida à escola)” (Canário, 2008, p. 74). Fundamentada na ideologia desenvolvimentista, a *escola das promessas* associa-se aos ideais da teoria do capital humano²⁵.

A “explosão escolar” que marcou este período, em especial nos anos 60, corresponde ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educativos como factor económico de primeira importância. Estabelecendo-se uma associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações, as despesas com a educação passam a ser encaradas, na óptica da teoria do capital humano, como um investimento, e esse investimento como uma condição do desenvolvimento, necessariamente impulsionada pelo Estado (Canário, 2008, p. 75).

Embora a criação de mais escolas estivesse atrelada às promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade, o que de fato se identifica é que com base na teoria do capital humano, os sistemas escolares desempenham o papel de reprodução das desigualdades sociais (Canário, 2006). Para Rodrigues (2008), ainda que a escola não tenha cumprido as suas promessas, a aplicação da teoria do capital humano no plano ideológico, se saiu muito bem, pois imprimiu à educação um carácter economicista que possui reflexos na atualidade. Exemplo disso está na crença de que o investimento em educação pode trazer mobilidade social, o que, por sua vez, justifica as diferenças socioeconômicas.

²⁵ Para Frigotto (2010, p. 44), a teoria do capital humano tem como ideia central a de que “um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma quantidade ou um grau de educação, ou de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral de desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual”.

Com as transformações sociais ocorridas no final do século XX, das quais mencionamos algumas neste capítulo, a escola passa de um contexto de promessas para um de incertezas. De acordo com Canário (2006, p.17), a *escola das incertezas* surge no cenário dos “[...] efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares”.

Segundo o autor, este quadro de mudanças afetou a relação da juventude tanto com a escola quanto com o mercado de trabalho. Diante da expansão dos sistemas escolares e das transformações no mercado de trabalho existe uma “discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes” (Canário, 2008, p. 78). A consequente desvalorização dos diplomas leva à frustração daqueles jovens, principalmente os jovens pobres que depositam na escola a possibilidade de obtenção de um estatuto social e rendimentos elevados.

No cenário brasileiro, o acesso dos jovens pobres ao ensino médio²⁶ é uma conquista recente, visto que até pouco tempo era privilégio das camadas mais abastadas da sociedade. A partir da década de 1990, há a expansão do ensino médio no país e as escolas públicas passam a receber uma população heterogênea de jovens. Ao mesmo tempo, ocorre a expansão da rede privada de ensino e por conseguinte a migração de parcela das elites para esta, o que leva a reconfiguração do ensino médio público voltado principalmente para os jovens pobres (Dayrell, 2007).

A entrada de parcela significativa da juventude pobre na escola é carregada de novos desafios, pois junto ao mencionado acesso vêm também as realidades vividas pelas juventudes. E essas realidades são marcadas

[...] pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (Sposito, 2005 *apud* Dayrell, 2007, p. 1116).

Ainda que seja importante, mas apenas possibilitar que parcela da juventude pobre acesse à escola, não é suficiente. Enquanto direito à educação pública, gratuita e socialmente referenciada é preciso garantir tanto o acesso quanto a permanência destes na escola. Pois, conforme Bernardim e Silva (2017), no Brasil as taxas de matrículas no ensino médio não são

²⁶ O ensino médio, última etapa da educação básica, têm os jovens como público alvo pois compreende, normativamente, os jovens a partir dos 15 anos. E, no Brasil, segundo o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013) a população jovem corresponde à faixa etária de 15 a 29 anos.

ampliadas no ritmo necessário para garantir que todos os jovens concluam a educação básica, os índices de distorção idade-série e as taxas de abandono são elevados e, além disso, existe um grande contingente de jovens que não estudam e não trabalham²⁷.

Desse modo, a insuficiente ampliação do acesso ao ensino médio, bem como a necessidade de assegurar a permanência dos jovens pobres na escola, pode ser caracterizada pelo que Bernardim e Silva (2017) e Kuenzer (2020) chamam de “inclusão escolar excludente”.
Acontece que

[...] por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência (Kuenzer, 2020, p. 61)

Ao mesmo tempo que parcela dos jovens pobres passam a ter acesso à escola há a precarização desta, que vai desde a estrutura física, perpassando também pelas propostas pedagógicas (Dayrell, 2007). Como vimos, esses jovens que chegam à escola trazem consigo desafios vivenciados em suas realidades e precisam que as instituições escolares atendam às suas diferentes expectativas e demandas.

O importante estudo realizado por Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), investiga quais os motivos que levam muitos jovens a desistirem de frequentar a escola e outros a permanecerem nela. Com relação aos fatores que contribuem para o abandono escolar, se destacam o trabalho, questões familiares e questões relacionadas à escola (“violência na escola”, “problemas na escola”, “não gostar de estudar” e “escola chata”). Em se tratando das questões relacionadas à escola, alguns jovens não encontram sentido e motivação para frequentarem a escola, visto que, por vezes, esta se distancia de suas realidades e aspirações.

Desse modo, a escola impõe barreiras ao idealizar e separar o aluno do jovem, sendo assim, são estabelecidas padronizações que impossibilitam as vivências das diferentes juventudes na escola. E os jovens também podem ser estigmatizados como problemas e não reconhecidos como sujeitos de direitos. Além disso, “[...] a falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens e como estes privilegiam a comunicação, os saberes que decolam do corpo e das artes, seriam também fontes de conflitos que podem potencializar problemas nas escolas” (Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015, p. 30).

Contudo, mesmo com os fatores que perpassam o problema da desistência escolar, muitos jovens permanecem na escola. E por quais motivos estes permanecem na escola?

²⁷ Em 2023, no Brasil, cerca de 4 milhões de jovens entre 15 a 29 anos não estudavam, não trabalhavam e não haviam concluído a educação básica. A maioria é mulher (62%), preto ou pardo (73%) e com idade de 18 a 24 anos (52%) (IBGE/PNAD, 2023).

Conforme Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 79), existe certa diversidade de interesses, mas predomina uma “[...] orientação racional instrumental, relacionada a projetos de vida, alguns imediatos e outros, de mais largo prazo”. Em outras palavras, explicam que as escolas “[...] se configuram, no imaginário juvenil, como básicas para se situar na vida, no mercado de trabalho e conseguir alguma mobilidade social, ou seja, com perspectiva de futuro [...]” (ibidem).

A relação entre projeto de vida e escola aparece como importante na vida dos jovens, como indicam os autores supracitados. Na trajetória de muitos jovens, a escola faz parte de seu projeto de vida e mais do que integrante de seus projetos, a escola apresenta-se também como essencial na produção de suportes que viabilizem a construção de tais projetos.

Em pesquisa desenvolvida com jovens estudantes do ensino médio do estado do Pará, Leão, Dayrell e Reis (2011) também identificaram que a escola aparecia como fonte de grandes expectativas para os jovens, mas que ao mesmo tempo apresentava muitos limites e dificuldades na sua capacidade de responder ao que se esperava dela. Dessa forma, os autores constataram que os jovens da pesquisa não contavam com outro apoio, com exceção da família, para a elaboração de seus projetos de vida. Como citam: “A escola e a sociedade em geral não lhes ofereciam muitas perspectivas. Viam-se, assim, com poucos suportes materiais e subjetivos que os possibilitassem vislumbrar possíveis caminhos nos seus futuros” (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1082).

Muitos jovens, principalmente aqueles do ensino médio público, carecem de reflexões, informações e experiências que os auxiliem na construção de seu projeto de vida. É o caso, por exemplo, de um jovem matriculado na segunda série do ensino médio, que diz pretender fazer o ENEM para ingressar em uma universidade privada e quando questionado qual o curso que pretendia realizar, responde “da polícia”²⁸. Fica claro que para este jovem faltam orientações sobre a sua possível escolha profissional, pois, na sua região o cargo de policial é estatutário, no qual a seleção ocorre por meio de concurso público e tem como requisito o diploma de conclusão do ensino médio. Esta certamente é uma informação que o jovem poderia obter na escola.

Diante da dificuldade das escolas dialogarem com os projetos dos jovens pesquisados, Leão, Dayrell e Reis (2011) questionam qual o lugar que a escola ocupará na vida de seus

²⁸ Exemplo retirado de pesquisa nacional em desenvolvimento que investiga os itinerários formativos e o componente projeto de vida nos currículos dos Sistemas Estaduais e Distrital de Educação do novo Ensino Médio, desenvolvida em rede e com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),

jovens, numa sociedade marcada pela incerteza e imprevisibilidade, e ao mesmo tempo herdeira e reprodutora de desigualdades históricas? Com base em Dubet (2006), os autores entendem que

[...] a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para lidar com esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes a elaboração de projetos de vida. Como lembra este autor, o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1083).

No contexto social contemporâneo, como vimos, a condição juvenil é marcada por experiências de incertezas, reversibilidade, precariedade, etc. Como explica Groppo (2017), esse cenário impulsionou três grandes pautas no campo da Sociologia da Juventude: 1) o enfrentamento da precariedade da condição juvenil contemporânea por meio de políticas públicas de juventude; 2) conquista de recursos, informações e habilidades por parte dos jovens que lhes permitam fazer a gestão do presente;²⁹ e 3) assunção de projetos de vida pelos jovens.

Desse modo, a relação entre projeto de vida e juventude é uma pauta defendida por estudiosos que desde o final do século passado investigam questões que perpassam a vida dos jovens diante deste novo cenário (Dayrell, 1996; 1999; Melucci, 1997). Parte-se, então, do entendimento de que a escola é uma instituição importante para a interlocução entre os jovens e os seus projetos. Ela deve possibilitar que estes descubram as suas potencialidades, contribuindo assim, para o processo de construção das identidades e também propiciar conhecimentos sobre os limites e possibilidades do meio social no qual os jovens estão inseridos. A escola é fundamental para a ampliação das experiências e dos horizontes³⁰ de possibilidades das juventudes (Dayrell; Carrano, 2014; Weller, 2014; Villas; Nonato, 2014; Leão; Dayrell; Reis, 2011).

No entanto, segundo Dayrell (2001), quando a escola é concebida de forma restrita, como apenas um local de transmissão de conhecimentos e não como um espaço de formação humana e experimentação, “[...] o conhecimento escolar deixa de ser um dos meios através dos

²⁹ Gerir o presente significa: 1) contornar os riscos associados à juventude – desemprego, evasão escolar, gravidez precoce, maternidade e paternidade indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, violência, drogadição etc; 2) ser capaz de dar sentido a um conjunto muito heterogêneo de experiências – na busca de pertencimentos a grupos ou estilos, bem como no tráfego por campos sociais organizados por lógicas diversas e contraditórias; e 3) ser capaz de elaborar identidades, suficientemente coerentes para dar certa estabilidade ao sujeito, mas suficientemente flexíveis para permitir alterações em uma era de grande mutação tecnológica e social (GROPPO, 2017, p. 126).

³⁰ Refere-se às possibilidades que se apresentam aos horizontes perceptíveis da ação dos sujeitos (SCHUTZ, 1979).

quais os alunos podem se compreender melhor, compreender o mundo físico e social onde se inserem, contribuindo assim, na elaboração de seus projetos” (Dayrell, 2001, p. 156).

Como já situamos no texto introdutório desta tese, o ensino médio coincide com o período em que aumentam as expectativas com relação à construção dos projetos de futuro dos jovens. E, atualmente, por meio da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), essa dimensão importante da realidade juvenil vem ganhando destaque nas escolas de ensino médio por todo o país.

Desse modo, os currículos do ensino médio devem “[...] considerar a ‘formação integral do aluno’, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2017a, Art. 3º). O projeto de vida é elencado como um dos princípios específicos pelo qual o ensino médio precisa se orientar, sendo definido como “[...] estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018a).

Desde as alterações na legislação, as Secretarias de Educação das diferentes unidades federativas do país têm empreendido esforços para a implementação do Novo Ensino Médio e conseqüentemente, de propostas voltadas ao Projeto de Vida, em suas respectivas redes de ensino. No Amazonas, o programa Escola Ativa, representa uma das formas como a relação entre escola, juventude e projeto de vida tem sido trabalhada em escolas de ensino médio em tempo integral.

No capítulo 3, contextualizamos a implementação do Programa Escola Ativa em escolas de ensino médio em Tempo Integral no Amazonas, bem como investigamos as bases que fundamentam sua proposta pedagógica, principalmente, com relação à anunciada centralidade no projeto de vida do jovem. Por hora, a seguir, apresentamos alguns dados sobre o ensino médio no Amazonas e traçamos o perfil dos jovens desta pesquisa.

2.4 Panorama do ensino médio no Estado do Amazonas

O Amazonas é o estado com maior extensão territorial do país e possui a maior floresta tropical e o maior rio do mundo. Cortado por grandes rios, como o Rio Solimões e o Rio Negro, o estado possui mais de 20 mil quilômetros de vias navegáveis. Assim, a principal forma de deslocamento da região é o transporte fluvial que sofre alterações em períodos de vazante dos rios (Nascimento, 2017).

Tão vasta é a sua extensão, que o estado é composto por 62 municípios. Apresenta uma população de 3.941.613 habitantes, sendo que a maior parte mora na região metropolitana de

Manaus³¹. No *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, o estado ocupa a décima oitava posição (IBGE, 2022).

A super concentração de habitantes na capital é reflexo do modelo de desenvolvimento desse estado que, para Falcão (2014, p.76), “não potencializou a ascensão de cidades de médio porte para a condição de polos que pudessem concorrer ou dividir com a capital o poder econômico e a oferta de serviços considerados básicos à vida urbana”. A implantação da Zona Franca de Manaus³² acarreta na migração para a capital de grande parte das pessoas residentes no interior do Amazonas, que buscam melhores condições de sobrevivência. Além da concentração do polo industrial, Manaus, se comparado aos demais municípios, possui o maior quantitativo de escolas públicas, instituições de ensino superior, hospitais, centros comerciais, centros tecnológicos e de pesquisa.

Diante deste cenário, Manaus é uma cidade que é fruto de um processo de expansão desordenado, que agrega a explosão demográfica, o surgimento de áreas residenciais não planejadas e a “precária oferta e desigual distribuição de serviços considerados básicos para a manutenção de condições mínimas de vida na cidade (saneamento, energia elétrica, água encanada, transporte coletivo etc.)” (Falcão, 2014, p.77).

No tocante à população jovem, esta representa cerca de 27% da população total do estado. E ao contrário da média nacional, que nos últimos doze anos apontam para a redução da população jovem no país³³, a quantidade de jovens no estado aumentou aproximadamente 4% no mesmo período (IBGE, 2022).

Assim como a população em geral, as juventudes amazônidas do estado do Amazonas são compostas por uma diversidade étnica e cultural, marcadas por diferentes povos que habitam a região desde a sua formação inicial, como os indígenas, os ribeirinhos, os portugueses, dentre outros (Santos, 2020b).

Quanto à cor ou raça, os jovens do Amazonas são em sua maioria pardos (68%) e brancos (18%). Em menor quantidade temos os indígenas (7%), pretos (4%) e amarelos (0,15%). No que se refere à faixa etária, a maior parte é composta por jovens de 15 a 19 anos

³¹ A população residente de Manaus é de 2.063.689 (dois milhões sessenta e três mil e seiscentos e oitenta e nove pessoas) (IBGE, 2023).

³² Criada pela Lei Nº 3.173 de 06 de junho de 1957, a Zona Franca teve inicialmente o objetivo de funcionar como porto livre destinado ao armazenamento, beneficiamento e retirada de produtos do exterior. Posteriormente por meio do Decreto-Lei Nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, o modelo foi reformulado, e a partir de incentivos fiscais, passou a funcionar como pólo industrial, comercial e agropecuário na Amazônia. O modelo está assentado em Incentivos Fiscais e Extrafiscais. Desde sua criação a vigência do projeto foi prorrogada por diversas vezes. O prazo de vigência atual é o ano de 2073, conforme Emenda Constitucional n.º 83, de 05 de agosto de 2014 (Disponível em: <https://www.gov.br/suframa/pt-br/zfm/o-que-e-o-projeto-zfm>. Acesso em 10 jun 2024).

³³ De 2010 a 2022 a população jovem no país diminuiu aproximadamente 12% (IBGE, 2022).

(367.978), seguido daqueles entre 20 a 24 anos (362.878) e 25 a 29 anos (322.163). Há uma aproximação dos jovens quanto ao sexo, as mulheres representam 49,7% e os homens 50,3% (IBGE, 2022).

Em Manaus, moram em torno de 50% (537.918) da população jovem do Amazonas, sendo que a maioria encontra-se na faixa etária de 20 a 24 anos (186.449). Observamos, portanto, que do total de jovens nesta mesma faixa etária, menos da metade moram fora da capital. Já com relação aos jovens entre 15 a 19 anos, identificamos que apenas 47% residem na capital. E por fim, 54% dos jovens entre 25 a 29 moram em Manaus (IBGE, 2022).

Embora não tenhamos os dados mais atuais sobre a população jovem por situação do domicílio no Amazonas, o Censo de 2010 nos dá um indicativo sobre a quantidade de jovens na zona rural e urbana do estado. Em 2010, o total de jovens de 15 a 29 anos que morava na zona rural era de 198.687 e os outros 829.039 situavam-se na zona urbana do Amazonas (IBGE, 2010).

Após apresentar este breve perfil sobre as juventudes do Amazonas, voltaremos o nosso olhar para os indicadores educacionais sobre o ensino médio nesta unidade federativa. Primeiro, é importante situar que se a oferta da última etapa da educação básica para a população brasileira constitui-se historicamente em grande desafio, no Amazonas, as dificuldades são potencializadas pelas próprias peculiaridades regionais, como os fatores climáticos e a vasta extensão territorial, e também pela tardia presença de políticas públicas que possibilitem este acesso.

Segundo Santos (2020b, p. 44), “[...] os primeiros estudos sobre a demanda do ensino médio no estado do Amazonas que foram realizados no ano de 2004, mostraram números vergonhosos sobre o contexto educacional do estado”, pois 63% de jovens entre 15 e 17 anos não frequentava a escola ou deixava de concluir essa etapa da Educação Básica. Atualmente, o ensino médio no estado configura sua oferta através do Ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral, Ensino Médio por Mediação Tecnológica e Ensino Médio Noturno. Apresenta também diferentes modalidades de ensino como a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial na perspectiva de inclusão (Amazonas, 2021b).

O Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM - Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015) estabeleceu a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos como meta a ser alcançada até 2016, e a elevação de 70% da taxa líquida de matrículas no ensino médio para ser alcançada até o final de 2024. Todavia, no monitoramento das metas

dos planos estaduais de educação, o relatório do 2º ciclo de 2018 divulgado pelo INEP, indica que o Amazonas ainda não havia alcançado as metas para o ensino médio³⁴.

No gráfico 2, identificamos que a rede estadual é responsável por parte significativa das matrículas de ensino médio no estado (91,1%), e em menor proporção temos as escolas privadas (4,9%) e as da rede federal de ensino (3,3%). As escolas públicas de ensino médio, portanto, são as que concentram a maior parte da população jovem do estado.

Também é possível identificar que 82% dessas matrículas correspondem à zona urbana do estado e apenas 17% são da zona rural. Não é por acaso que das 415 escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do estado, 60,5% estão localizadas na zona urbana e 39,5% na zona rural.

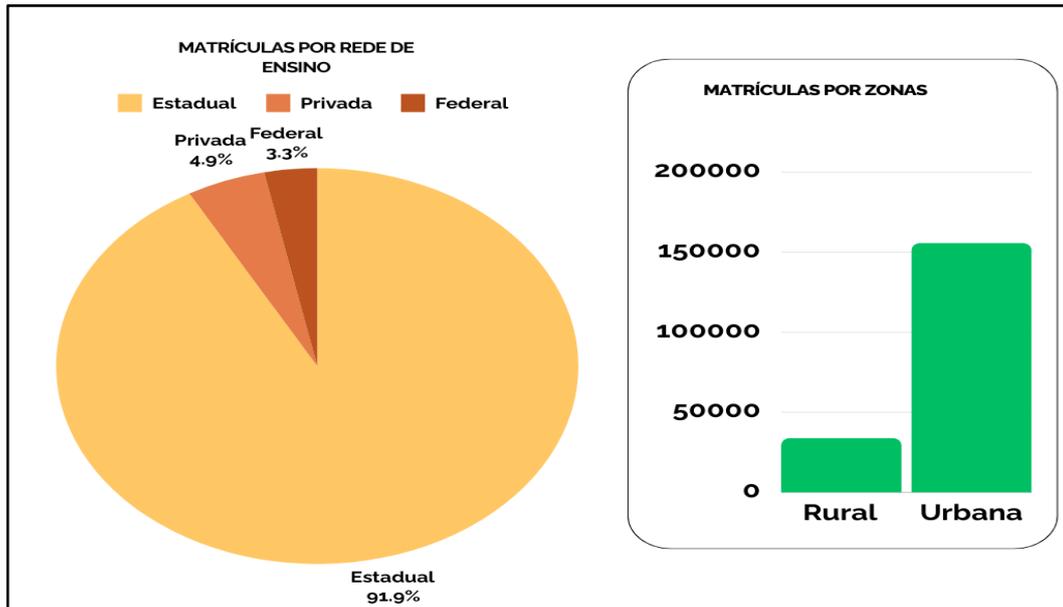
O acesso à educação básica para a população rural do Amazonas constitui-se em grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas no estado. Para viabilizar o acesso dessa população ao ensino médio, que até então cursava somente até o ensino fundamental, o governo do estado criou em 2007, o Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia (EMPMT)³⁵, que tem como público principal os jovens da zona rural.

Alguns estudos demonstram que desde a sua criação, essa forma de oferta do ensino médio público tem ampliado o seu alcance. E apesar do reconhecimento de que o EMPMT atenda a uma necessidade social urgente, no sentido de ampliar o acesso ao ensino médio aos jovens que até então encontravam-se excluídos deste, os estudos são enfáticos quanto aos desafios a serem superados pelo EMPMT. O distanciamento das realidades, bem como outros problemas que são comuns nas escolas convencionais, como falta de merenda, violência, gravidez na adolescência, dificuldades com o transporte, infraestrutura precária, recursos humanos, entre outros, também se fazem presentes nas comunidades atendidas pelo EMPMT (Souza, 2016; Santos, 2020b; Nascimento, 2017).

³⁴ A universalização do atendimento escolar era de 90% e a taxa líquida de matrículas foi de 67%. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 10 jun 2024.

³⁵ Implantado como programa em 2007 pelo governo do Estado do Amazonas, o Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia atualmente é definido como uma forma de oferta do ensino médio que objetiva garantir o “acesso ao Ensino Médio, para os estudantes que vivem em pequenos núcleos urbanos, assentamentos agrícolas, municípios de difícil acesso, zonas rurais, áreas de grupos indígenas e bairros periféricos à zona urbana” (AMAZONAS, 2021b, p. 14).

Gráfico 2 - Matrículas no ensino médio por rede de ensino e por zona no Amazonas (2023)



Fonte: MEC/INEP - Painéis Estatísticos do Censo Escolar (2023)³⁶.

Ainda sobre as matrículas no ensino médio público, o gráfico 3 demonstra o quantitativo de matrículas efetivadas no período de 2014 a 2023. Em um período de 3 anos (2015 a 2018), observamos um crescimento de 10% nas matrículas nesta etapa da educação básica. Já de 2018 a 2019, houve a diminuição no número de matrículas, cerca de mil matrículas a menos em 2019. Nos dois anos seguintes, 2020 e 2021, observamos um crescimento de 2,8%, mas logo em seguida, a quantidade de matrículas voltou a regredir. Assim, em 2023 tivemos 180.514 matrículas, número ainda menor do que o registrado em 2016 (187.331).

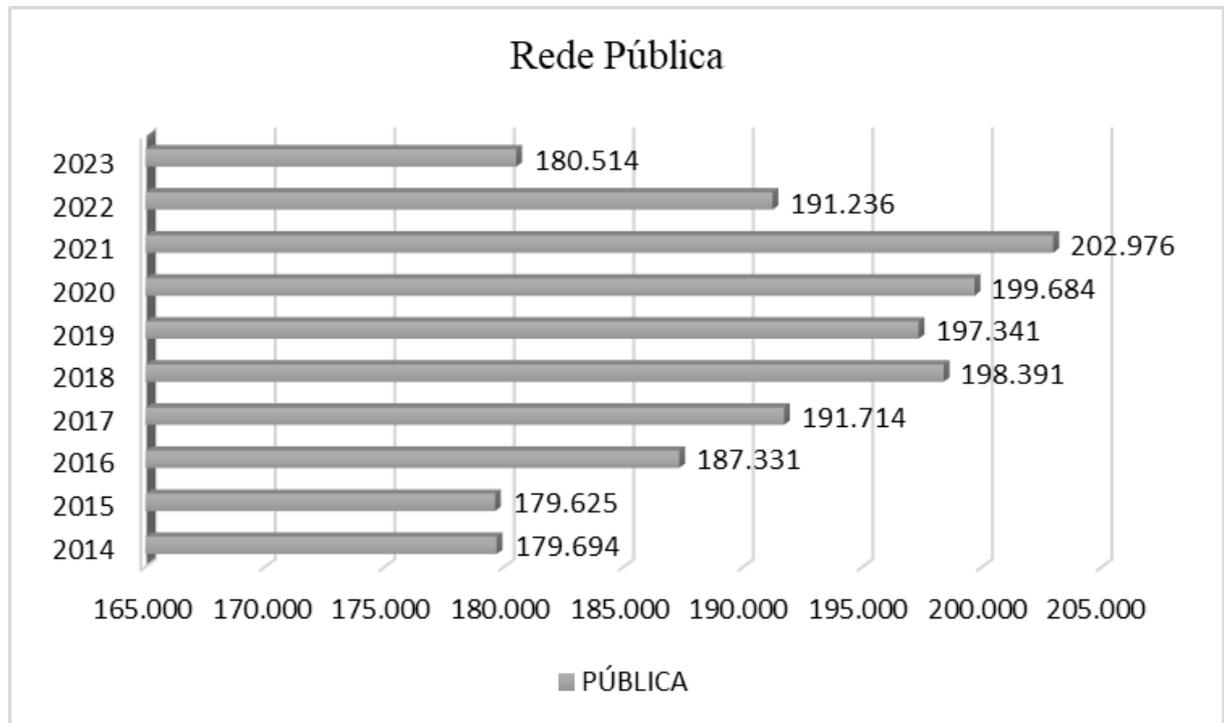
É imprescindível ressaltar que em 2020 e 2021, anos em que as matrículas no ensino médio público no Amazonas tiveram um pequeno aumento, o mundo enfrentava um cenário muito difícil com a pandemia de Covid-19³⁷ e o Amazonas foi um dos epicentros da doença. O crescimento nas matrículas, neste período, pode expressar uma possível migração de estudantes das redes privadas para a rede pública durante a pandemia.

³⁶ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWWM4YWtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 20 jun 2024.

³⁷ No final de 2019, uma pneumonia de causas desconhecidas foi detectada na China. Em pouco tempo, o quadro evoluiu para um surto, até que, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que a disseminação comunitária da doença chamada covid-19, causada pelo coronavírus, em todos os Continentes, caracterizava uma pandemia, sendo recomendadas três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Gráfico 3 - Matrículas no ensino médio da rede pública do Amazonas
(2014 - 2023)



Fonte: MEC/INEP - Painéis Estatísticos do Censo Escolar (2023).

Em 2022 e 2023, a quantidade de matrículas volta a regredir como já havia ocorrido no ano de 2019, antes mesmo da pandemia. Com base nesses dados, podemos observar que a redução nas matrículas em 2023, coloca o ensino médio público do estado do Amazonas próximo da realidade inicial apontada pelo PEE/AM (Amazonas, 2015).

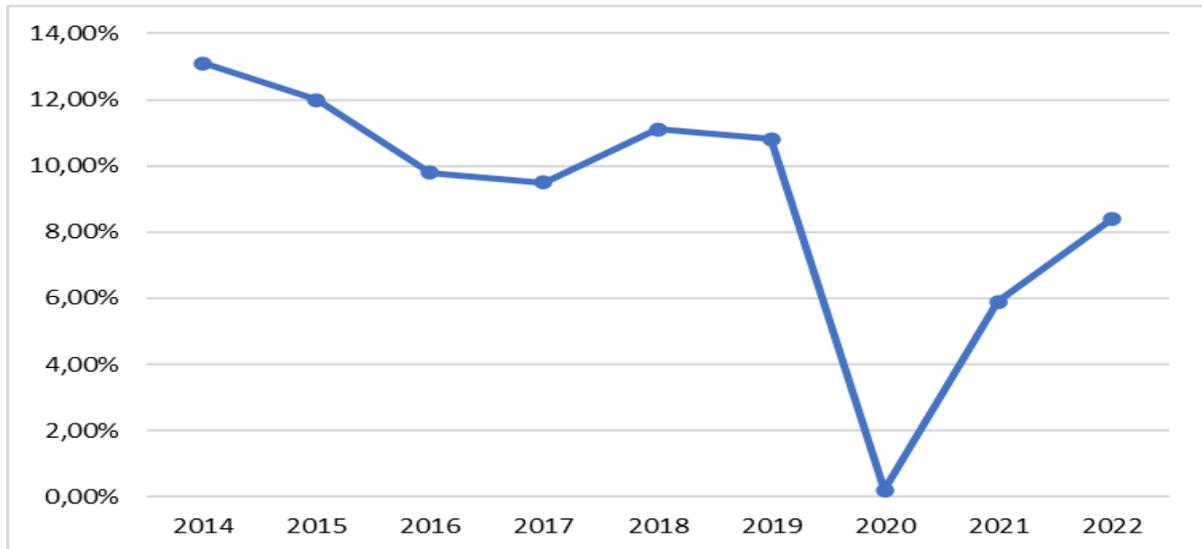
Com relação ao indicador de abandono no ensino médio da rede estadual do Amazonas, o gráfico 4 demonstra que entre os anos de 2014 e 2015, mais de 12% dos jovens abandonaram a escola, percentual que diminuiu um pouco no período de 2016 a 2019, ficando em torno de 10%. Já em 2020, o percentual registrado apresenta uma expressiva redução na taxa de abandono (apenas 0,20%). E nos anos de 2021 e 2022, observamos um progressivo aumento desta taxa, isto é, 5,90% e 8,4% respectivamente.

Cabe pontuar que por conta de ajustes realizados pela SEDUC/AM perante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, houve medidas de flexibilização para a progressão³⁸ escolar e por isso é possível que exista uma subnotificação do abandono escolar no ensino médio. Também em

³⁸ Por meio da Resolução nº285 de dezembro de 2020 e da Portaria GS nº1551 de dezembro de 2021, foi regulamentada a progressão dos estudantes matriculados no âmbito da SEDUC/AM. Assim, foram aprovados todos aqueles que participaram, integral ou parcialmente, das atividades, conforme registros de frequências e avaliações junto ao Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM).

2022, o índice de abandono volta a ter um registro maior (8,4%), todavia, este é ainda menor que os anos anteriores à pandemia.

Gráfico 4 - Taxas de abandono escolar no ensino médio (2014 a 2022)



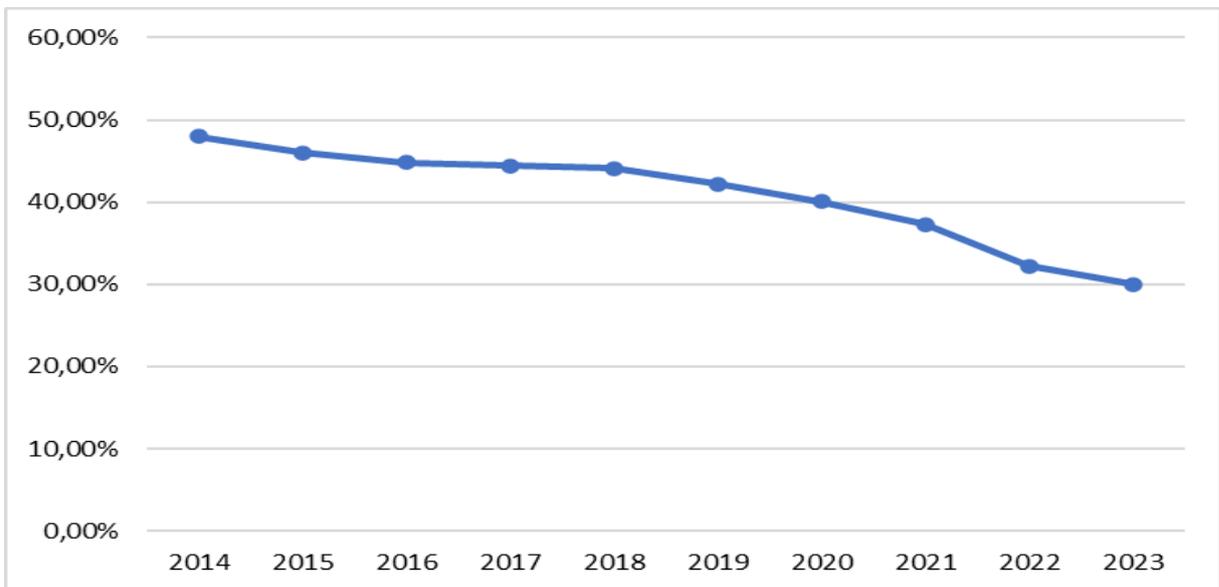
Fonte: MEC/INEP - Painéis Estatísticos do Censo Escolar (2023).

Dos estudantes que abandonaram o ensino médio em 2022, a maior parte estava matriculada nas duas últimas séries dessa etapa da educação. E embora não se tenha os dados mais recentes sobre o índice de abandono no Amazonas, acredita-se que com base no que indicam os anos anteriores e também com a implementação do Novo Ensino Médio, a quantidade de estudantes que abandonaram a escola tenha aumentado.

No Brasil, em 2023, cerca de 9 milhões de jovens de 14 a 29 anos não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. A região Norte, onde situa-se o Amazonas, se destaca quanto ao abandono escolar precoce, dos 13 aos 15 anos, e também dentre os jovens com 19 anos ou mais. Para os jovens do Norte do país, os principais motivos para abandonar a escola são: necessidade de trabalhar (35%), falta de interesse em estudar (22%), gravidez (13%), outros motivos (11%) (IBGE/PNAD, 2023).

O próximo gráfico traz os dados sobre a taxa de distorção idade-série nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual. Entre os anos de 2014 a 2020, embora haja uma pequena tendência de diminuição, mais de 40% dos estudantes que frequentavam o ensino médio estavam em situação de atraso escolar já que tinham idade superior a recomendada para a série frequentada. Nos últimos três anos, de 2021 a 2023, houve uma significativa diminuição, chegando a 30% em 2023.

Gráfico 5 - Taxa de distorção idade-série no ensino médio da rede estadual do Amazonas (2014 - 2023)



Fonte: MEC/INEP - Painéis Estatísticos do Censo Escolar (2023).

Esta expressiva diminuição observada no período de 2021 a 2023, também pode ser reflexo das medidas de flexibilização das progressões recomendadas às escolas pelo governo do Amazonas no período da pandemia. Um exemplo disso, são as taxas de aprovação no ensino médio que durante os anos de 2020, 2021 e 2022 foram maiores do que os anos anteriores, respectivamente: 94,6%; 89,8%; e 85,0%. Ainda assim, as taxas de distorção no estado são superiores à média nacional que em 2023 foi de 21,6%.

Ao realizar estudo sobre a distorção idade-série no Ensino Fundamental em escolas do Amazonas, no período de 2019 a 2021, o Observatório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Amazonas (OPP-UEA) identificou que nos municípios mais distantes da capital Manaus, existe certa tendência ao aumento das taxas de distorção idade-série nas escolas de Ensino Fundamental. Segundo o estudo, há uma possível relação entre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e a taxa de distorção idade-série, pois esse índice reduz à medida que as cidades se afastam da capital, ao mesmo tempo em que as taxas de distorção idade-série tendem a aumentar (Amazonas, 2023).

No caso do ensino médio, embora não seja possível realizar neste estudo a relação entre IDHM dos municípios e a taxa de distorção, é possível constatar que as cidades com maiores índices de distorção idade-série (acima de 40%), com exceção de Manaquiri, são aquelas que

não pertencem à Região Metropolitana de Manaus³⁹. São estas: Nova Olinda do Norte, Amaturá, Lábrea, Tefé, Barreirinha, Jutai, Beruri, Santo Antônio do Içá, Fonte Boa, São Gabriel da Cachoeira, Tonantins, Maués, Atalaia do Norte, Uarini, Juruá, Ipixuna, Alvarães, Japurá e Marã. Todavia, mesmo as demais cidades ficando abaixo dos 40%, a menor taxa de distorção foi de 20%, correspondente ao município Itapiranga.

Por fim, com base nos indicadores educacionais do Censo Escolar de 2023, também é possível constatar as precárias condições de infraestrutura das escolas de ensino médio da rede estadual do Amazonas. O gráfico 6 traz um panorama sobre as dependências físicas das 415 escolas de ensino médio da rede estadual.

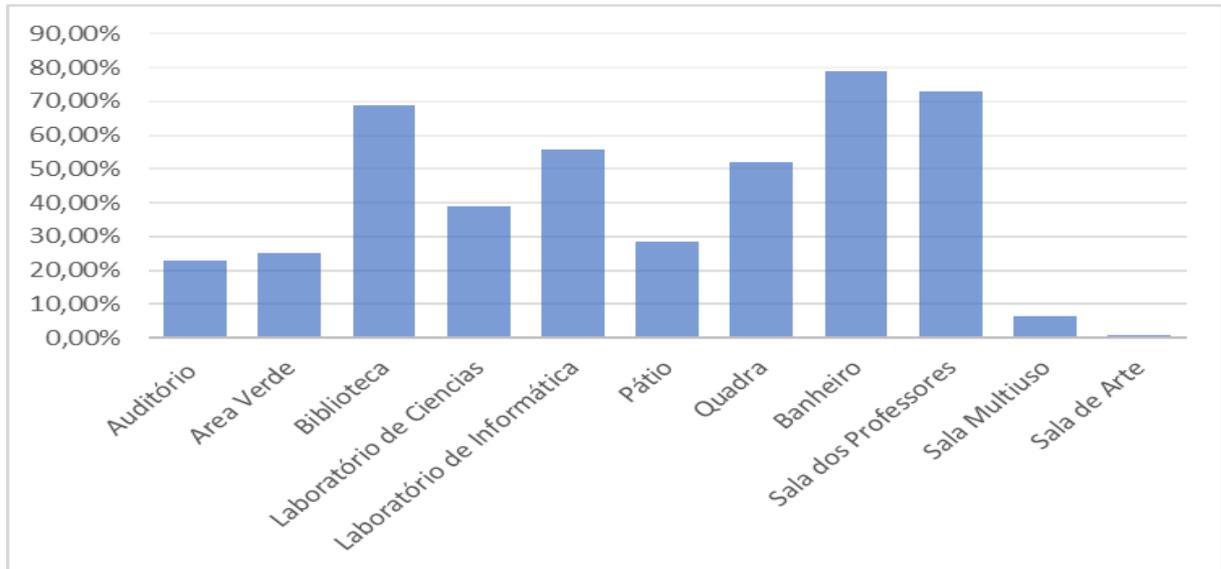
Um pouco acima de 60% das escolas possuem Biblioteca ou Sala de Leitura, Sala dos Professores e Banheiro. Mas há aquelas que nem banheiro possuem, em torno de 20%. Apenas metade delas possuem quadra e laboratório de informática. E menos da metade conta com as demais estruturas, como auditório, área verde, laboratório de ciências, pátio, sala multiuso e sala de artes.

A ausência de uma infraestrutura adequada dificulta a rotina e o trabalho pedagógico das escolas. Um claro exemplo é a barreira imposta pela ausência de uma quadra poliesportiva em uma escola em que muitos jovens gostam de praticar atividades esportivas. Ou em escolas que não possuem refeitório para uma boa organização da rotina alimentar dos estudantes. Temos também aqueles em que não há sequer algum espaço que possa ser utilizado para reunião com os pais. Enfim, são inúmeras as barreiras impostas para a garantia de uma educação de qualidade e a infraestrutura é uma delas.

Ao avaliar a disponibilidade do acesso à internet para alunos nas escolas de ensino médio da rede estadual, constata-se que apenas 33% das escolas oferecem este recurso para os alunos. No geral, a disponibilidade de internet nas escolas públicas de educação básica é um recurso pouco presente no estado do Amazonas, pois apenas 51% das escolas possuem acesso à internet, número abaixo da média nacional que foi de 88,5% em 2023.

³⁹ Criada em 2007, pela Lei Complementar nº 52, a Região Metropolitana de Manaus é composta por 13 municípios: Autazes, Careiro, Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Itapiranga, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Novo Airão, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva e Silves. Nessa região encontra-se 64% da população total do Amazonas. Sendo a população urbana maior que a rural e a maior parte concentrada na capital, Manaus. Esta região é cortada por duas grandes bacias hidrográficas, localizada especificamente entre as porções territoriais do Baixo Rio Negro e do Baixo Solimões se estendendo até o Baixo Amazonas. Por ser uma Região Metropolitana situada no bioma Amazônico, destaca-se pela gigantesca diversidade biológica, cultural e geográfica deste território (OLIVEIRA; PINHEIRO; SANTOS JUNIOR., 2021).

Gráfico 6 - Estrutura física das escolas de ensino médio do Amazonas



Fonte: MEC/INEP - Painéis Estatísticos do Censo Escolar (2023).

E embora 347 das 415 escolas de ensino médio da rede estadual (mais de 80%) possuam alunos públicos alvos da educação especial, apenas 50% delas contam com alguma acessibilidade nas vias internas, 37,6 % com banheiro para PCDs e 32% com alguma sala de atendimento especial. Isso demonstra parte do desafio e despreparo das escolas de ensino médio da rede estadual para desenvolver de fato a inclusão escolar para esse público.

Dentro desta realidade do ensino médio da rede estadual do Amazonas, estão inseridos os jovens que fazem parte desta pesquisa. Estes estavam concluindo a educação básica na época da coleta de dados. No próximo subcapítulo, são apresentadas algumas informações sobre o perfil desses jovens.

2.5 Perfil dos jovens da Pesquisa

Neste item, delinea-se o perfil dos 66 jovens que responderam ao questionário no momento de entrada no campo da pesquisa, sendo 32 da Escola Passarinho e 34 da Escola Mawé. A sondagem foi realizada no primeiro semestre de 2023, ano em que os jovens estavam finalizando o ensino médio. O questionário exploratório abarcou diferentes aspectos, como faixa etária, renda familiar, trajetória escolar, situação laboral, projetos profissionais, a escola e os projetos, dentre outros.

A faixa etária dos jovens varia de 16 a 20 anos, mas a maioria tem 17 anos. Uma pequena parcela, neste caso, apenas 6 jovens, estão em distorção idade-série (19 a 20 anos). E grande

parte dos jovens que está em distorção idade-série é do gênero masculino. Quanto ao gênero, 31 indicaram serem do sexo feminino (47%), 32 do sexo masculino (48,5%) e 3 outros (4,5%).

Tabela 1 – Sexo por Escola

			Escola	
			Escola Passarinho	Escola Mawé
Sexo	Feminino	Contagem	14	17
		% de N da linha	43,8%	50,0%
	Masculino	Contagem	18	14
		% de N da linha	56,3%	41,2%
	Outro	Contagem	0	3
		% de N da linha	0,0%	8,8%

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

Conforme apresenta a tabela acima, na Escola Passarinho a maioria dos jovens é do gênero masculino, situação diferente da Escola Mawé, na qual temos mais jovens do gênero feminino. É também nesta última que estão aqueles que indicaram uma outra opção de gênero. Do conjunto total, no tocante à orientação sexual, a maior parte dos jovens é heterossexual (83,3%) e em proporção menor temos aqueles que indicam ser bissexual (7,6%), homossexual (3%), assexual (1,5%) e outra (2%).

Com base nas categorias raciais adotadas pelo IBGE, os jovens se identificaram como pardos (63,6%), brancos (27,3%), pretos (7,6%) e amarelos (1,5%). Essas informações vão ao encontro dos dados apresentados acima sobre a população jovem no Amazonas, em que a maioria se autodeclara como parda (68%) e branca (18%). No caso dos jovens da pesquisa, não houve autodeclaração de indígena.

Brasileira é a nacionalidade de praticamente todos eles, com exceção de um jovem nascido em Bolívar na Venezuela⁴⁰. A maioria é amazonense e nasceu em Manaus (55), mas registram-se também 4 jovens nascidos em outros municípios amazonenses (Anori, Manacapuru, Carauari e Tapauá); 4 jovens naturais de outros Estados (Rondônia, Pará, Maranhão e São Paulo) e 2 deles informaram nacionalidade e local de nascimento.

Sobre o estado civil, a opção de solteiro foi a mais escolhida (80,3%), mas também tiveram aqueles que dizem ser casados (3%) ou estar em união estável (1,5%). Além de

⁴⁰ De acordo com Pinheiro (2023), entre os anos de 2018 a 2020 migraram para Manaus aproximadamente 24 mil venezuelanos, sendo que destes cerca de 4.763 eram crianças de 0 a 14 anos de idade. Ainda conforme o autor, em 2021 depois das crianças, os jovens de 15 a 25 anos foram o grupo de idade que mais solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil.

separados/divorciados (1,5%) e até mesmo estar em outro tipo de relação (13,6%) como um namoro. Todos disseram que não têm filhos.

Logo abaixo, temos algumas informações sobre as pessoas com quem os jovens compartilham o local de moradia.

Tabela 2 – Quantidade de pessoas que moram na residência

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	4	17	25,8	25,8	53,0
	5	17	25,8	25,8	78,8
	3	13	19,7	19,7	27,3
	6	6	9,1	9,1	87,9
	2	5	7,6	7,6	7,6
	9	2	3,0	3,0	93,9
	7	1	1,5	1,5	89,4
	8	1	1,5	1,5	90,9
	10	1	1,5	1,5	95,5
	11	1	1,5	1,5	97,0
	12	1	1,5	1,5	98,5
	14	1	1,5	1,5	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

Tabela 3 – Pessoas que moram na residência

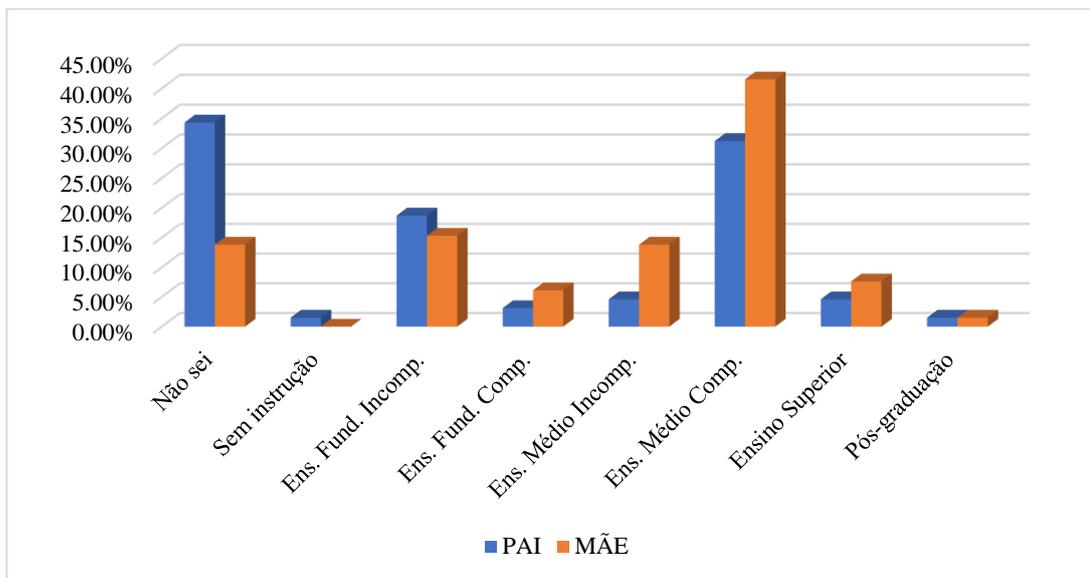
		Respostas		Porcentagem de casos
		N	Porcentagem	
Com quem você mora atualmente?	Mãe	53	39,6%	80,3%
	Irmãos	31	23,1%	47,0%
	Pai	24	17,9%	36,4%
	Avó	9	6,7%	13,6%
	Esposo	2	1,5%	3,0%
	Outros Familiares	7	5,2%	10,6%
	Padrasto	4	3,0%	6,1%
	Avô	3	2,2%	4,5%
	Madrasta	1	0,7%	1,5%
Total		134	100,0%	203,0%

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

A quantidade de moradores por residência varia entre 2 a 14 pessoas, todavia, a maioria dos jovens divide o lar com cerca de 3 a 5 integrantes (71,3%). Embora sejam a minoria, existem aqueles que vivem com mais de 8 pessoas na residência (10,5%). No que concerne às pessoas

que moram com os jovens, identificam-se diferentes arranjos familiares (tabela 3). A mãe, o pai e os irmãos são os três membros mais citados, porém, os avós, padrasto, madrasta e outros familiares também são indicados. Porém, considerando somente as variáveis mãe e pai, temos uma quantia de 35% dos jovens que moram com os pais, 58% moram somente com a mãe e 7% estão sob a responsabilidade do pai. Desse modo, a mãe é o membro mais citado e apenas 9 jovens não moram com a mãe.

Gráfico 7 – Nível de escolaridade dos pais



Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

O gráfico 7 esboça o nível de escolaridade dos pais daqueles jovens que responderam ao questionário. Ao que se pode verificar, o ensino médio completo é o nível de instrução que concentra os maiores percentuais para ambos os genitores, todavia, são as mães que mais chegaram a concluir o ensino médio. Mas, também chama a atenção a quantidade de jovens que não soube identificar a escolaridade do pai (34,3%). Uma provável explicação para isso, talvez seja o fato de conviverem menos com o pai que com a mãe, pois, como vimos, apenas 24 deles moram com o seu genitor (tabela 3).

A conclusão do ensino médio para expressiva parcela dos pais coincide com a expansão desta etapa da educação básica vivenciada no cenário brasileiro nos últimos anos. Contudo, embora exista um maior acesso ao ensino médio, este ainda não se consolidou como uma etapa universalizada. Exemplo disso, são os pais que não chegaram a concluir o ensino fundamental (17%), como também aqueles que não avançaram para o ensino médio (4,6%) ou que

avançaram, mas não o concluíram (9,3%). E poucos são aqueles que alcançaram o ensino superior (6%).

Tabela 4 – Renda mensal

		Frequência	Porcentagem
Válido	Até 1 salário mínimo	30	45,5
	De 1 a 2 salários mínimos	24	36,4
	De 2 a 5 salários mínimos	9	13,6
	Total	63	95,5
Omisso	Sistema	3	4,5
Total		66	100,0

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

No geral, as famílias têm baixo poder aquisitivo, pois significativa parcela dos jovens sobrevive com até 1 salário mínimo (45,5%) ou de 1 a 2 salários (36,4%)⁴¹. Em menor quantidade, temos os jovens que possuem uma renda mensal acima de 2 salários mínimos (13,6%).

Apenas 6 jovens afirmaram exercer algum tipo de atividade remunerada, a maioria não está trabalhando, mas está procurando trabalho (69,7%). Há também aqueles que não estão trabalhando e que não pretendem trabalhar agora (21,1%). Quase todos os jovens que realizam atividades remuneradas identificaram-se como sendo do gênero masculino, apenas um diz ser de outro gênero. As atividades declaradas foram as seguintes: “chapeiro de hamburgueria”, “pintor”, “entregador de lanches”, “injeção eletrônica”, “trabalho informal” e “autônomo”. Com exceção do jovem que trabalha como “chapeiro de hamburgueria”, todos os demais exercem atividades informais, ou seja, sem carteira assinada.

Quando questionados sobre a colaboração com as despesas de casa, 72% dos jovens disseram não contribuir com o pagamento de nenhuma despesa. Desses, apenas 2 trabalham. Um outro jovem que também trabalha declarou pagar sozinho todas as despesas. Dos 16 jovens que disseram colaborar com o pagamento de algumas despesas, 3 trabalham, 10 estão à procura de trabalho e 3 não trabalham e não pretendem trabalhar agora (tabela 5).

Esses dados nos levam a refletir sobre vários aspectos da relação que os jovens da pesquisa estabelecem com o mercado de trabalho. Um deles é o fato de que os jovens trabalham não somente para ajudar nas despesas de casa (2 jovens que trabalham não contribuem com o

⁴¹ No período em que foi aplicado o questionário o valor do salário mínimo era de R\$ 1.302,00.

pagamento de nenhuma despesa). E apesar da necessidade de sobrevivência ser sim um impulsionador para alguns jovens estarem trabalhando (1 jovem paga sozinho todas as despesas), há aqueles que trabalham e ajudam somente com algumas despesas (3 jovens), o que sugere que para além desta contribuição, estes podem trabalhar para viabilizar outras demandas de sua vida. Outra questão diz respeito àqueles que dizem não exercer atividade remunerada, mas que ainda assim contribuem com o pagamento de algumas despesas de casa (13 jovens). Neste caso, uma das possíveis explicações é que estes possuem alguma forma de renda, mas que não consideram um trabalho ou atividade remunerada. Nas entrevistas, por exemplo, uma das jovens relatou que quando não está na escola, trabalha fazendo tranças e aplicando cílios.

Tabela 5 – Despesas e atividade remunerada

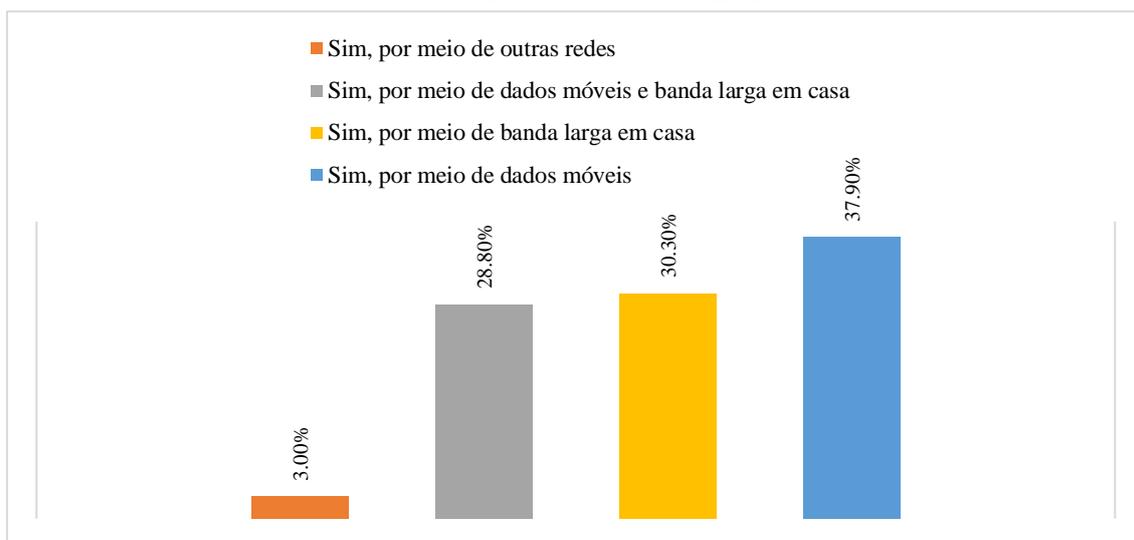
		Atividade Remunerada		
		Sim Contagem	Não, mas estou procurando Contagem	Não, e não pretendo trabalhar agora Contagem
Despesas: Qual sua posição com relação às despesas da casa?	Pago sozinho(a) todas as despesas	1	0	0
	Colaboro com o pagamento de algumas despesas	3	10	3
	Não colaboro com o pagamento de nenhuma despesa	2	35	11

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

Nesta discussão que será continuada no último capítulo, não podemos deixar de mencionar que o trabalho não deixa de ser uma atividade importante, mesmo para os jovens que passam muitas horas diárias na escola, como no caso dos jovens desta pesquisa que estudam em tempo integral e buscam formas de conciliar o trabalho com as demandas da escola.

Sobre o acesso a recursos tecnológicos, 96% têm celular e apenas 3% *tablet*. A maioria não possui computador 64%. Dos que têm, 21% é para uso coletivo e somente 15% o utilizam individualmente. Portanto, o celular é o recurso mais acessível aos jovens da pesquisa, poucos são aqueles que não fazem uso deste item. É por isso também que para boa parte deles, o acesso à internet ocorre principalmente por meio de dados móveis (gráfico 8).

Gráfico 8 – Acesso à internet



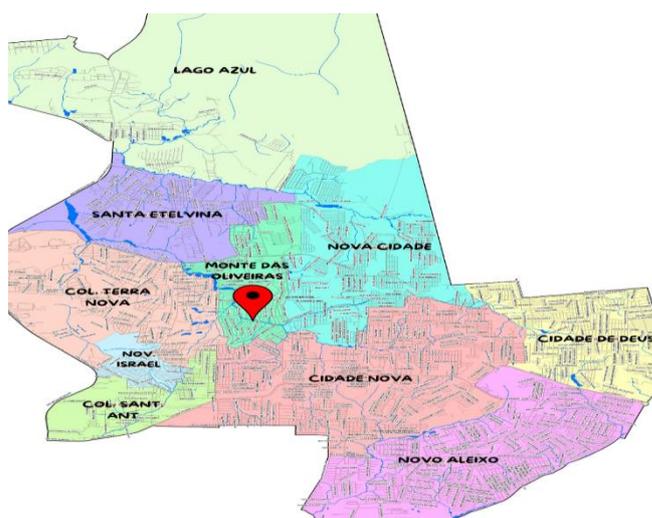
Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

Nas figuras 1 e 2, temos representado nos mapas a localização das escolas Mawé e Passarinho. Os jovens da Escola Mawé moram em sua maioria no bairro Redenção, ou seja, no mesmo bairro onde está situada a escola e apenas 3 deles residem em bairros da redondeza (Alvorada, Da Paz e Planalto). No bairro Monte das Oliveiras, onde situa-se a Escola Passarinho, moram 12 jovens. Mas a maior parte deles, 62%, habitam em bairros vizinhos (Colônia Terra Nova, Nova Cidade, Colônia Santo Antônio e Santa Etelvina).

Figura 1- Mapa Escola Mawé



Figura 2- Mapa Escola Passarinho



Fonte: adaptado de SEDECTI (2019)⁴²

⁴² Disponível em: https://www.selecti.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Mapa_%C3%A1rea_urbana_da_cidade_de_Manau.pdf. Acesso em 5 maio de 2024.

Assim, por morarem no mesmo bairro que a escola, são poucos os jovens que utilizam meios de transporte para chegar à Escola Mawé, pois, no geral, costumam ir a pé. Já no percurso que os jovens fazem até a Escola Passarinho, embora muitos optem por caminhar,

40% deles utilizam algum meio de transporte, principalmente o ônibus. Mas não foram raros os casos em que os jovens desta escola mencionaram que as opções escolhidas para irem e voltarem da escola ficava a depender de certa disposição para caminhar e quando lhes faltava esta disposição, utilizavam o ônibus, já que dispunham de passagem gratuita⁴³. A seguir, o relato de uma das jovens entrevistadas indica a importância dessa garantia do direito à isenção do transporte público aos estudantes no contexto urbano da cidade de Manaus.

Eu não quero mais ir andando, eu quero pegar o ônibus, que é muito mais rápido e a gente conseguiu e eu comecei no início do ano passado a vir de ônibus [...] Minha casa, assim relativamente longe, é uns 40 minutos daqui pra lá se for andando, entendeu? Ah, então eu ganhei o crédito do governo e venho (Pamela, 18 anos, Escola Passarinho).

A trajetória escolar no ensino fundamental de 85% dos jovens ocorreu toda na esfera pública, apenas 14% tiveram combinações de experiências em escolas privadas e públicas e 1% desfrutou de outros percursos, como a educação domiciliar. O ensino médio é a primeira experiência com a escola em tempo integral para 88% dos jovens, pois somente 12% a vivenciaram ainda no ensino fundamental. Há também aqueles que cursaram a primeira e/ou segunda série do ensino médio em outras escolas de tempo parcial, assim, para 24% dos jovens, a terceira série⁴⁴ do ensino médio pode ter sido a primeira vez em que estudavam em escola de tempo integral.

Dos 66 jovens que responderam ao questionário, o total de 59% cursou a primeira e segunda séries do ensino médio na mesma escola na qual encontravam-se matriculados no momento da aplicação do questionário.

Muitos jovens indicam que a distância (39,6%) é o motivo majoritário que os levaram a estarem matriculados nas respectivas escolas. Mas para outros, o que prevaleceu, foi a escolha dos pais e/ou responsáveis (25,5%). Em menor quantidade estão aqueles que optaram pela escola por ser uma instituição de qualidade (22,6%) ou por ser uma escola de tempo integral

⁴³ Com base no decreto nº 5.239, de 26 de janeiro de 2022, os estudantes da educação básica das redes públicas municipal e estadual de Manaus, que moram a um quilômetro de distância da escola, têm direito à gratuidade no transporte coletivo da cidade. Com este benefício cada estudante tem direito a até 44 passagens mensais, não cumulativas, proporcionais ao número de dias letivos de presença exigidas nas instituições de ensino. Este benefício, conhecido como Passe Livre Estudantil, não se estende aos estudantes de universidades públicas que por sua vez têm direito somente a meia passagem.

⁴⁴ Os jovens que responderam ao questionário estavam matriculados na terceira série do ensino médio nas duas escolas lócus da pesquisa.

(9,4%). Com exceção do quesito distância, que foi igual para as duas escolas, na Escola Mawé, a escolha dos pais e/ou responsáveis foi o segundo principal motivo e na Escola Passarinho, a qualidade da instituição figura como segundo lugar.

De modo geral, os jovens consideram a escola como algo muito importante (78%) em suas vidas, porém, para alguns, ela só é importante em parte (20%). Vejamos na tabela 6 os principais motivos para eles frequentarem a escola.

Tabela 6 – Motivos para frequentar a escola

		Respostas		Porcentagem de casos
		N	Porcentagem	
Principais motivos para frequentar	Se preparar para o ingresso no Ensino Superior	43	21,6%	66,2%
	Encontrar os seus amigos	33	16,6%	50,8%
	Gostar de estudar	30	15,1%	46,2%
	Se prepara para conseguir um emprego	24	12,1%	36,9%
	Gostar do ambiente escolar	16	8,0%	24,6%
	Se preparar para o ingresso em Curso Técnico	14	7,0%	21,5%
	Aproveitar os momentos de recreação	14	7,0%	21,5%
	Desfrutar da alimentação	14	7,0%	21,5%
	Se preparar para ser um empreendedor	8	4,0%	12,3%
	Outros	3	1,5%	4,6%
Total		199	100,0%	306,2%

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

A preparação para o ingresso no Ensino Superior é a opção mais apontada pelos jovens como justificativa para estarem na escola (21,6%). Mas, eles também vão para a escola para encontrar os seus amigos (16,6%), porque gostam de estudar (15,1%) e para se preparar para conseguir um emprego (12,1%). Outras razões como gostar do ambiente escolar ou se preparar

para ser um empreendedor aparecem com menos frequência (menos de 10%). E embora não sejam muitos, alguns a frequentam também para desfrutar da alimentação (7%).

Tabela 7 – Projetos Profissionais

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido			
Trabalhar e estudar	43	65,2	65,2
Ainda não sei	6	9,1	9,1
trabalhar e estudar/ montar um empreendimento	6	9,1	9,1
Apenas trabalhar	3	4,5	4,5
Montar um empreendimento	3	4,5	4,5
Apenas cursar o Ensino Superior	2	3,0	3,0
Outro	2	3,0	3,0
Apenas cursar um Curso Técnico	1	1,5	1,5
Total	66	100,0	100,0

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

Após concluir o ensino médio, a maior parte dos jovens tem como plano no âmbito profissional conciliar estudo e trabalho (43 jovens). Mesmo que a preparação para o ingresso no Ensino Superior seja pontuada como o principal motivo para frequentarem a escola (tabela 6), parte significativa desses jovens não pretende se dedicar apenas aos estudos. Os que planejam uma dedicação exclusiva aos estudos ou ao trabalho são a minoria (6 jovens).

Além de trabalhar e estudar, 6 jovens também marcaram a opção de montar um empreendimento⁴⁵. Assim, podemos interpretar que para estes, empreender soma-se às opções de trabalho e estudo. Talvez para eles, só trabalhar e estudar não seja suficiente para alcançar os seus objetivos profissionais, ou, montar um empreendimento seja uma forma alternativa (bico) de ganhar dinheiro. Também são poucos os que pretendem apenas empreender (3 jovens).

Dentre os jovens, há aqueles que ainda não sabem o que pretendem fazer após o ensino médio (6 jovens). Junto a estes, temos também 2 jovens que marcaram a opção “outro”. Incertos quanto aos planos futuros para o âmbito profissional, um deles responde que pretende “fazer tudo, faculdade, empreendimento”. É como na figura do *bricoleur*⁴⁶ que realiza as suas

⁴⁵ No questionário a pergunta requer apenas uma alternativa, mas na análise foi possível identificar que alguns jovens marcaram duas alternativas: “trabalhar e estudar” e “montar um empreendimento”. É por isso que na tabela 7 aparecem essas duas alternativas juntas como se fossem só uma “trabalhar e estudar/ montar um empreendimento”.

⁴⁶ Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011, p.1079) o *bricoleur* é “[...] aquele que executa um trabalho com as próprias mãos, empregando os materiais disponíveis, adaptando-os para construir passo a passo o equipamento necessário.

atividades conforme os materiais que encontra à sua frente, neste caso, os jovens sem muita clareza do que fazer no futuro pretendem aproveitar as oportunidades que aparecerem no caminho.

Embora alguns jovens compreendam que a concretização de seus projetos futuros tenha uma relação entre escolhas e oportunidades (36,4%) , a maioria deles possui uma visão mais estrita e individualista na qual entendem que tal concretização depende exclusivamente deles mesmos (57,6%). Uma quantidade menor deles acredita que depende da família (3%), da escola (1,5%) ou das oportunidades (1,5%).

Tabela 8 – Escola e Projetos Futuros

		Escola			
		Passarinho	Mawé	Total	
Você considera que a escola lhe oferece suporte para a concretização de seus projetos futuros?	Sim	Contagem	22	19	41
		% em Escola	68,8%	55,9%	62,1%
	Não	Contagem	3	7	10
		% em Escola	9,4%	20,6%	15,2%
	Em parte	Contagem	5	5	10
		% em Escola	15,6%	14,7%	15,2%
	Não sei	Contagem	2	3	5
		% em Escola	6,2%	8,8%	7,5%
	Total	Contagem	32	34	66
		% em Escola	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários da pesquisa.

No que diz respeito à relação da escola com os projetos futuros dos jovens, em maior parcela temos aqueles que afirmam receber suporte da escola para a concretização de seus projetos (62,1%). Para eles, isso ocorre porque: “a escola investe em diversos projetos para diversas profissões”; “apoio dos professores”; “a escola é boa”; “relevância dos conhecimentos para a vida”; “preparo para ingressar na faculdade”; “aulas diversificadas”; “aprendizados para ingressar no mercado de trabalho e universidade”; “a escola apoia os alunos”; “base para um futuro melhor”; “incentivo”; “preparação para concursos públicos”; “auxílio na escolha do futuro”; “motivam a fazer o quero”; “explica sobre o mercado de trabalho” (Questão 30 - Apêndice 1) .

Sem ter um projeto muito claro no início, ele vai sendo construído ao sabor do momento, lançando mão de peças disponíveis e que não têm nenhum emprego pré-determinado. Os resultados do trabalho construído são, portanto, contingentes, podendo inclusive ser diferentes da intenção inicial”.

Para os que entendem que a escola não oferece esse suporte, os principais motivos destacados são: “a escola não se importa”; “não leva os alunos a sério”, “baixa qualidade”, “ausência de cursos de capacitação”, “Enem fraco”; e “ a escola basicamente tem apenas o que as outras escolas de tempo parcial têm, com mais matérias que não considero relevante”.

Já os que reconhecem só em parte o apoio da escola aos seus projetos, justificam que almejam outros tipos de suporte como “cursos técnicos, informática avançada, administração etc”; entendem que “nem tudo se aprende na escola” e que algumas coisas atrapalham como as “aulas vagas”, ou que “a rotina é maçante e os problemas e preocupações dos alunos são ignorados”.

Algumas ações concretas da escola são mencionadas pelos jovens como parte do apoio que a instituição lhes oferece para a concretização de seus projetos, dentre esses temas: aulas diversificadas, projetos e preparação para vestibulares e concursos públicos⁴⁷. Por outro lado, o fato de algumas demandas dos jovens não serem contempladas os levam a não reconhecer ou reconhecer somente em parte a importância da escola para a realização de seus projetos.

As entrevistas com os 25 jovens selecionados trazem subsídios para o aprofundamento das relações que os jovens estabelecem entre a escola e os seus projetos. No próximo capítulo, busca-se contextualizar a implementação do Programa Escola Ativa nessas escolas, bem como a sua proposta pedagógica centrada no projeto de vida dos jovens.

⁴⁷ Discussão que é mais aprofundada no capítulo 4 da tese a partir da análise das entrevistas.

3 PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS: A PROPOSTA DO PROJETO DE VIDA COMO CENTRALIDADE PEDAGÓGICA

Este capítulo contextualiza a implementação do Programa Escola Ativa em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas, bem como, investiga as bases que fundamentam sua proposta pedagógica, principalmente com relação à anunciada centralidade no projeto de vida do jovem.

As discussões e análises realizadas neste capítulo estão ancoradas em diversos documentos produzidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), como orientações para as escolas e cadernos pedagógicos sobre o Programa Escola Ativa. Também foram utilizados documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), dentre tais, encontram-se diferentes normativas, diretrizes pedagógicas e propostas curriculares para o ensino médio. Por fim, fortalecem o debate, alguns registros coletados na Escola Passarinho⁴⁸.

O capítulo situa a criação do ICE em entrelace com a reforma do ensino médio no país, de forma a demonstrar como o Modelo criado pelo instituto encontra atalho para chegar ao território amazonense. Além disso, discute a expansão da oferta do ensino médio em tempo integral na rede estadual de ensino, a qual ocorre, principalmente, por meio da adaptação de escolas no contexto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Amazonas (PROETI-AM). Apresenta também, a configuração e as bases que fundamentam a proposta do Programa Escola Ativa, assim como, segue pistas sobre o processo de implementação desse programa nas escolas de ensino médio da rede estadual, que ocorre em meio aos desafios sociais impostos pelo cenário pandêmico. E, por fim, identifica as concepções que norteiam o pretendido enfoque do Programa Escola Ativa no jovem e o seu projeto de vida, as quais, de modo geral, apontam para um total individualismo dos projetos.

As discussões realizadas nesta parte do trabalho contribuem para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre como essas questões tão importantes para os jovens, que são os seus projetos de vida, são introduzidas nas escolas de ensino médio no contexto local, mas que na verdade, fazem parte de um movimento mais amplo que repercute em todo o cenário nacional.

⁴⁸ A escola compartilhou os registros das Formações do Programa Escola Ativa que estavam armazenados na ferramenta Google Drive utilizada pela escola. Na Escola Mawé não tivemos acesso a esse tipo de registro.

3.1 ICE e Reforma do Ensino Médio: caminho para implantação do Programa Escola Ativa no Amazonas

O Programa Escola Ativa tem por base o Modelo da Escola da Escolha desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), por isso, neste primeiro momento dedica-se à apresentação do histórico de atuação dessa instituição, com ênfase na maneira de como ocorre a criação do Modelo de educação que defendem e as proporções que ele vem ganhando no território nacional. Essa contextualização permite situar a implementação do Programa Escola Ativa no Amazonas como parte de um movimento maior e que tem ocorrido em âmbito nacional.

Instituído oficialmente no ano de 2002⁴⁹, o ICE se constitui como uma instituição privada sem fins lucrativos que tem como missão a mobilização da “sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão” (Magalhães, 2008, p.08).

A narrativa de criação dessa instituição é relacionada ao engajamento de um ex-aluno na reconstrução de sua antiga escola. Em meados dos anos 2000, Marcos Magalhães⁵⁰, ex-aluno de uma reconhecida escola do estado de Pernambuco, o Ginásio Pernambucano⁵¹, teve a iniciativa de reunir esforços para a recuperação e revitalização do prédio da escola ao qual se encontrava em estado de deterioração. Para isso, contou com o apoio de representantes do setor privado, que reunidos, constituíram a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano,⁵² posteriormente, transformada no ICE.

Recuperar a estrutura física do Ginásio foi considerada a parte mais fácil para os seus propositores. Todavia, apesar de importante, foi tida como insuficiente. Assim, nas palavras Magalhães (2008), não bastava “recuperar o corpo”, era necessário também “recuperar a alma”.

⁴⁹ Criado como associação privada pelo registro nacional de pessoas jurídicas no dia 30 de outubro de 2002 por meio da inscrição 05.364.274/0001-83 (Disponível em: <https://consultacnpj.redesim.gov.br/>. Acesso em 17 out. 2023)

⁵⁰ Fundador e atual presidente do ICE, é Engenheiro Elétrico formado pela Universidade Federal de Pernambuco com Pós-Graduação em Telecomunicações em Eindhoven (Holanda). Desenvolveu carreira profissional na Royal Philips Electronics (1971-2009). Atua também como Presidente do IQE – Instituto de Qualidade no Ensino. Membro fundador do Movimento “Todos pela Educação” e Membro do Conselho Internacional do World Fund for Education (Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> Acesso em: 13 out. 2023).

⁵¹ Criada em 1825 com o nome de Liceu Provincial, passou por inúmeras mudanças de nomenclatura e endereço. É reconhecida pela sua relevância histórica e por formar personalidades como o ex-presidente Eptácio Pessoa, Ariano Suassuna e Clarice Lispector, entre outros.

⁵² ABN AMRO Bank, CHESF, PHILIPS e Odebrecht foram algumas das empresas associadas (ICE, 2020).

E como forma de alcançar essa recuperação, considerada “mais profunda”, houve também mudanças na estrutura administrativa e pedagógica da escola, por meio do desenvolvimento de proposta que visava mudanças em três níveis: conteúdo (o que ensinar), método (como ensinar) e gestão (como organizar a estrutura e o funcionamento da comunidade educativa).

Dois nomes são mencionados como principais na concepção do novo Modelo pedagógico denominado de “Escola da Escolha”, são eles: Antônio Carlos Gomes da Costa e Bruno Silveira. O primeiro é reconhecido pelo ICE (2020a, p. 17) como “uma das mais importantes referências no cenário da infância e da juventude no Brasil” e suas contribuições para a elaboração do Modelo concentram-se em torno das dimensões do conteúdo e do método. Já o segundo é citado como “estrategista e apoiador da grande causa nacional em torno da mudança do panorama legal na causa da infância e da adolescência” (ibid), sendo o idealizador e arquiteto da nova institucionalidade da escola, assim, suas contribuições para a o delineamento do Modelo concentram-se na dimensão da gestão.

Como justificativa para a criação do Modelo pedagógico, o ICE apresenta um diagnóstico situacional sobre o quadro da juventude no início dos anos 2000 e faz inúmeros apontamentos sobre os problemas educacionais no país, a exemplo da evasão, da universalização, da qualidade, e dos índices de desenvolvimento, entre outros, chegando a afirmação de que a “escola média no Brasil não conseguiu resolver os problemas que se agravam cada vez mais, e se torna incapaz de enfrentar os novos desafios impostos pelo século XXI” (ICE, 2020a, p. 40).

O ensino médio foi a etapa inicial e objetivo da proposta do ICE, sob a argumentação de que a sociedade brasileira apresenta elevado contingente de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, como também devido à precária situação do ensino médio no país (Magalhães, 2008). Sobre este último, indica os baixos resultados do ensino médio nas avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); bem como, o quantitativo de jovens que nem estudam nem trabalham, que consideram, “*sem perspectivas, sem ambições e sem condições de construir um futuro e usufruir daquilo que forem capazes de produzir*” (ICE, 2020a, p. 28); além do quantitativo de jovens e crianças fora da escola, a maioria entre 15 e 17 anos. Estes estariam fora da escola “não porque não se matricularam, mas porque desistiram de estudar tendo em vista que *a escola é irrelevante em suas vidas, porque ela nada acrescenta, porque não tem sentido nem significado para eles*” (Ibid, grifos nossos).

Leão e Carmo (2014, p. 11), a partir de diversas pesquisas, nos ajudam a entender que apesar de “[...] todas as dificuldades vividas pela escola pública no Brasil, os jovens alimentam

expectativas de que o Ensino Médio possa contribuir para suas vidas, favorecendo a continuidade dos estudos e uma boa inserção profissional”. Assim, ao contrário dos argumentos do ICE, corrobora-se neste estudo com a perspectiva de Leão e Carmo (2014), entende-se que a escola ocupa o seu lugar de relevância na vida dos jovens e são muitos os fatores que podem contribuir para uma possível evasão escolar, não sendo resumidos, portanto, ao provável desinteresse dos jovens pela escola. Para os jovens do Norte do país, por exemplo, a necessidade de trabalhar é o principal motivo que os levam a abandonar a escola.

Porém, diante dessas alegações, com relação aos que consideram ser os problemas do ensino médio, em particular e da educação pública no geral, o ICE, por meio da elaboração do Modelo da Escola da Escolha, propõe o que denominam ser “um novo jeito de ver, sentir e cuidar da educação” (ICE, 2020a, p. 27).

Após a criação desse Modelo em 2004, houve a implementação no Ginásio Pernambucano⁵³, primeira escola a experimentar a proposta. Essa realidade inicial é ampliada para outras escolas no Estado de Pernambuco, por meio do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO).

Conforme Magalhães (2008, p. 27), o PROCENTRO “é fruto de uma constatação: a de que o Poder Público, por si só, não possui condições de implementar uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio”. Desse modo, por meio desse programa são firmadas parcerias entre a Secretaria de Educação de Pernambuco e o ICE, para o desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, ou seja, escolas de ensino médio experimentais que servem para a ampliação e replicação do Modelo de educação criado pelo instituto.

Vale ressaltar que desde o início da criação do modelo, o ICE pretendia influenciar a criação de uma política pública⁵⁴ e, isso se concretizou em pouco tempo na realidade pernambucana. Em 2007, o PROCENTRO é consolidado como política estadual de ensino médio em Pernambuco, desse modo, se no ano de 2004 apenas o Ginásio Pernambucano foi fonte de experimento, quatro anos depois, houve a expansão para 53 escolas no estado.

⁵³ Diante do estabelecimento de novo modelo de administração, com concurso para o preenchimento de vagas do corpo docente e do corpo discente e sob administração da Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano, o retorno das atividades no prédio reformado do Ginásio Pernambucano, não aconteceu de forma pacífica. A nova realidade anunciada não foi aceita pela comunidade escolar que ocupava o prédio antes da reforma, e por isso protagonizaram vários protestos (Leite, 2021).

⁵⁴ A história da constituição do ICE é relatada como parte de um “acaso”, ou seja, o fato do ex-aluno ter passado em frente ao Ginásio, e identificado a degradação do prédio e a partir de então ter mobilizado outros parceiros para a sua revitalização. Todavia, com base em informação divulgada no ano de 2000 pelo Jornal do Comércio, Costa (2020, p. 85) identifica que “tanto a reforma do prédio quanto a do modelo foram concomitantes”, cujo objetivo, desde o início, já era uma reforma educacional.

Apesar de ter como foco inicial o ensino médio, o ensino fundamental também passou a ser campo de atuação da instituição, culminando com a elaboração do Modelo da Escola da Escolha para os Anos Iniciais e Finais. O ICE defende que para enfrentar os desafios da educação no país, se introduzam nas escolas públicas, referências que “façam sentido e tenham significado para a criança desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Indicam, assim, que essas referências possibilitariam ao jovem chegar ao ensino médio como aquele “que buscou na escola a condição para a constituição de uma projeção de si no futuro [...]” (ICE, 2020a, p.37).

Abarcar também o ensino fundamental, possibilitou maior expansão da atuação do ICE, que desde 2009 passou a implantar o Modelo da Escola da Escolha em outros estados brasileiros, por meio de parcerias com secretarias estaduais e municipais. Até o ano de 2015, são registradas parcerias nos estados do Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo. A partir do ano de 2016, o alcance é ampliado absurdamente, chegando a todas as regiões brasileiras, nos mais diversos estados e municípios, como se vê na Figura 3.

Figura 3 - Mapa de Atuação do ICE



Fonte: ICE, 2023 (<https://icebrasil.org.br/atuacao/>)

No mapa, é possível observar que embora abarque o ensino fundamental, é na proposta para o ensino médio que concentra-se a sua maior atuação nas diferentes regiões. É possível identificar que a implantação do Modelo para o ensino médio alcançou em 2016 os estados do Maranhão e Paraíba; em 2017, ocorreu nos estados do Acre, Amapá, Goiás, Mato Grosso, Mato

Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Tocantins e Sergipe; em 2019 foi a vez dos estados de Minas Gerais, Amazonas e Paraná. Essa repentina expansão registrada desde 2016 não ocorre por acaso, deve-se, principalmente, ao papel desempenhado pelo representante do instituto junto aos reformadores do ensino médio.

Reformar o ensino médio no Brasil foi prioridade no governo de Michel Temer, que em 2016, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que culminou na destituição da Presidente eleita Dilma Rousseff⁵⁵, assume a presidência da república e, em menos de um mês, sanciona a Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, que reformula o ensino médio, transformada adiante na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Entre as determinações da Lei nº 13.415/2017 constam as alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) e a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017a). Desse modo, a lei estabelece uma nova organização curricular para o ensino médio que passa a ser composta por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos (IFs). Além disso, define também a ampliação da carga horária do ensino médio, para 1.400 horas, “devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos”, pelo menos “1.000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (Brasil, 2017a, Art. 1).

Como mencionado na introdução deste estudo, a reforma do ensino médio brasileiro situa-se no contexto mais amplo das reformas educativas globais no qual são criados pacotes de reformas educacionais que visam por meio de uma visão gerencial fortalecer a eficácia dos sistemas educacionais a partir de princípios como padrões, responsabilização e descentralização (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018).

Faz parte da reforma empresarial da educação que para além de adaptar e transformar à educação aos moldes da lógica neoliberal “[...] centrada na “empresa” como modelo social” a ser seguido, também a enxerga como uma “[...] oportunidade de investimento que faz girar a roda do lucro desde pequenos negócios até grandes corporações, subordinando os objetivos da educação [...] ao interesses hegemônicos de administradores de fundos de investimento [...] e das necessidades do campo empresarial” (Freitas, 2018, p. 44).

A atuação do setor empresarial na condução da reforma do ensino médio é apontada por autores como Feldemann de Quadros e Krawczyk (2019), que ao analisarem documentos

⁵⁵ Para Kozicki e Chueiri (2019, p. 158), não é “mera questão semântica ou retórica” utilizar a expressão ‘golpe’ ao invés de impeachment. Ao contrário: o vocabulário da política e do direito oferecem os dois termos, cada um com seus limites significados e possibilidades argumentativas”. Sendo assim, concordam que “É um tipo de golpe usar fórmulas constitucionais para subverter princípios constitucionais” (Dworkin, 1999, p. 3 *apud* Kozicki; Chueiri, 2019, p. 158).

provenientes das doze audiências públicas da MP 746/2016 (Brasil, 2016a), ocorridas entre os dias 5 de outubro a 30 de novembro de 2016, identificaram que mais de 30% do público era composto por representantes do setor empresarial.

Na mesma direção, em matéria publicada no jornal Intercept Brasil, Borges (2016, *online*) chama os leitores a conhecerem os bilionários convidados para reformar o ensino médio no país, destacando que Marcos Magalhães, presidente do ICE, também compõe o rol de convidados, e que embora não desfrutasse de grande fortuna como os demais, seu tesouro era outro: a amizade com o então ministro da educação, José Mendonça Filho.

A estreita relação entre o presidente do ICE e Mendonça Filho é firmada à época em que este ocupou os cargos de vice-governador (1999-2005) e governador do Estado de Pernambuco (2006). Naquele período, Mendonça apoiou a implantação e expansão dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) desenvolvidos por meio da parceria do ICE com a Secretaria de Educação de Pernambuco. Apoio reconhecido por Magalhães (2008, p.11) ao agradecê-lo por ter conduzido “[...] o processo no âmbito do Poder Executivo, acompanhando passo a passo a implantação do projeto”. O reconhecimento é mútuo, como se vê na fala do ex-ministro no evento de lançamento do Novo Ensino Médio:

Pernambuco hoje tem mais de 40% da rede de ensino médio em tempo integral e saltou do 21º lugar do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007 para primeiro lugar na última divulgação de resultados de 2015. Essas *experiências de sucesso*, com resultados concretos e consistentes, mostram *um caminho para o ensino médio que vale seguir* (Brasil, 2016d, grifos nossos).

Conforme o ex-ministro, as experiências iniciais do ICE com o ensino médio em tempo integral em Pernambuco, foram consideradas exitosas e por isso indica que é um caminho que se pretende seguir com a implementação do Novo Ensino Médio. E, é exatamente isso que vem acontecendo nas diferentes escolas públicas de ensino médio no país. No entanto, achamos pertinente demarcar que antes mesmo da citada afirmação do ex-ministro é possível identificar o alinhamento dos discursos sobre os motivos pelos quais se pretendia a então reforma do ensino médio.

Em entrevista concedida ao Diário de Pernambuco no ano de 2015⁵⁶, Magalhães é incisivo na defesa de um currículo nacional, pois de acordo com ele, o “Brasil tem um ensino médio com 14 matérias. Não há ser humano que aprenda bem 14 matérias em um ano. Nos países desenvolvidos, há sete matérias nessa etapa da vida escolar” (Nascimento, 2015). Cita

⁵⁶ Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2015/01/entrevista-marcos-magalhaes-em-defesa-de-um-curriculo-nacional.amp.html>. Acesso em: 18 out. 2023.

também que o trabalho desenvolvido pelo ICE avança rumo à escola do século XXI, onde o aluno não apenas adquire “conhecimentos de língua portuguesa, matemática e ciências”, mas desenvolve um “conjunto de competências atitudinais, com consolidação de valores, como solidariedade, autonomia e cooperação” (*idem*).

Na exposição de motivos da MP 746/2016, assinada pelo ex-ministro Mendonça Filho, encontramos discurso parecido quanto às justificativas apresentadas para a urgência em reformar o ensino médio:

[...] o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias; [...] a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas; [...] o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI; [...] reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias [...] (Brasil, 2016b, grifos nossos).

O documento segue justificando o caráter de urgência sob outros argumentos, como o expressivo quantitativo de jovens na atualidade, o baixo desempenho dos estudantes em avaliações como o SAEB, os altos índices de abandono e evasão, o quantitativo de jovens que não estudam e nem trabalham, o desinteresse do jovem em cursar o ensino médio, e a necessidade de tornar a escola atrativa e significativa por meio do desenvolvimento de um novo modelo para o ensino médio, dentre outros (Brasil, 2016b). Estes são exemplos que também indicam o quanto as concepções do ICE, com relação ao que consideram ser os problemas e as possíveis soluções para o ensino médio, ganham destaque na reforma do ensino médio.

Segundo Freitas (2018, p. 77), a reforma empresarial da educação, na qual está situada as recentes mudanças no ensino médio brasileiro, tem como finalidade última a privatização da educação pública. A privatização plena da educação, segundo o autor, ocorre quando o aluno é retirado da escola pública para a escola privada “ou terceirizada por meio de *vouchers*⁵⁷, em um livre mercado”. Todavia, explica que na maioria das vezes, “[...] é preciso que as redes públicas de ensino caminhem em direção a esse estágio final através de um processo progressivo e que vai legitimando-se paulatinamente no âmbito da sociedade”.

É justamente neste percurso que vão ganhando espaço para atuarem na educação pública instituições privadas com e sem fins lucrativos (Freitas, 2018). Por meio das parcerias público-

⁵⁷ “Dinheiro que é dado aos pais para que escolham em qual escola querem matricular seus filhos – se pública ou privada”(COSTA, 2020, p.116).

privadas, instituições como o ICE, como vimos, têm exercido cada vez mais influência na política educacional. Sobre tais parcerias, Cêa (2021, p. 34) explica que

Na ótica do capital, as parcerias público-privadas implicam em “[...] formas de cooperação entre as autoridades públicas e o mundo dos negócios [...]”, envolvendo ações em infraestrutura e fornecimento de bens e serviços (EUROPEAN UNION, 2005, p. 3). Tendo como pressuposto a ineficiência do Estado nação para a condução das políticas públicas, as parcerias público-privadas são apresentadas como uma ferramenta flexível, dinâmica e útil que, uma vez orientada por princípios de boa governança, pode concorrer para o alcance da sustentabilidade econômica e para o desenvolvimento social (EUROPEAN UNION, 2004; UNITED NATIONS, 2008; WORLD BANK, 2009). Em definições desse gênero, as PPPs são reduzidas a mecanismos de gestão baseados na partilha de responsabilidade entre governos e setor privado, na busca de máxima eficiência e efetividade em obras, processos, serviços e qualquer outra frente de atuação do Estado nação.

No campo da educação, as parcerias público-privadas são estimuladas por inúmeras recomendações dos organismos internacionais que visam atender aos interesses empresariais (Cêa, 2021; Silveira *et al*, 2022). Essas parcerias vão ao encontro de formas de privatização da educação pública, pois, conforme Peroni (2020, p. 02), os “processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública”.

A interferência no conteúdo pedagógico e na gestão das escolas públicas por parte de instituições privadas possibilita que embora a oferta da educação ocorra por meio do Estado, as dinâmicas do processo educativo sejam cada vez mais determinadas pelo setor privado, que buscam de várias maneiras introduzir a lógica mercantil no interior das escolas públicas (Peroni; Oliveira, 2019).

Outra faceta dessas parcerias são os benefícios concedidos pelo Estado às instituições privadas, “[...] seja por filantropia, cuja benesse mais imediata é a isenção de impostos regulamentada em lei, ou pela terceirização, em que o setor privado recebe para prestar serviço ao estado” (Costa, 2020, p. 111). Fato é, que a atuação do setor empresarial na educação pública, ainda que de maneiras distintas, representa a privatização da educação.

De acordo com Costa (2020), embora a atuação do ICE não ocorra por meio da transferência direta da gestão da escola por parceria ou por contrato de gestão, o setor público dá abertura ao privado, de forma que nas diversas secretarias de educação haja parcerias para o direcionamento da gestão educacional. Para a autora, essa atuação do ICE representa uma das novas formas de privatização da gestão da educação que ganha espaço nas políticas públicas.

Assim, em direção à implementação do Novo Ensino Médio, as experiências desenvolvidas pelo ICE “apontaram o caminho a ser seguido”, ou melhor, abriram o caminho para maior atuação do instituto no ensino médio público. A amizade do presidente do ICE com o ex-ministro da educação, Mendonça Filho, foi exaltada em cerimônia de liberação de recursos para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), ocorrida no dia 17 de janeiro de 2018. Na ocasião, o ex-ministro cumprimenta os presentes e direciona calorosa fala ao seu amigo: “Abraçar, meu amigo pessoal e grande líder Marcos Magalhães que preside o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Parceiro nosso! Junto com outros parceiros que compõem entidades privadas não governamentais e sem fins lucrativos que ajudam a educação brasileira” (Filho, 2018, tempo: 18min 46s).

Na referida cerimônia, o presidente do ICE, Marcos Magalhães é convidado a realizar a conferência de abertura e profere discurso sobre o trabalho que o ICE tem desenvolvido nos diferentes estados através de parceria com o governo federal e as diferentes secretarias, levando o Modelo Escola da Escolha para todas as regiões.

E se nós olharmos o que foi feito nos últimos, ou com menos de dois anos, sob a liderança do Ministro Mendonça Filho. Primeiro com a reforma do ensino médio, livrando o Brasil de um modelo anacrônico, um modelo jabuticaba que gerou resultados desastrosos nas últimas décadas, que a reboque desta reforma, uma política de incentivo, de fomento à implementação de escolas de tempo integral do ensino médio, fundamentado em resultados objetivos, onde Pernambuco foi o ponto de partida, mas esse modelo já está em 17 estados da federação [...] É importante que se leve em consideração resultados objetivos para que nós possamos dar os passos seguintes, e essa política trouxe essa abertura para que os estados possam efetivamente avançar nesta direção[...] (Magalhães, 2018,[tempo: 3 min 50 s]).

A instituição da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio da MP nº 746/2016, transformada posteriormente na lei nº13.415/2017, é enfatizada e celebrada na fala do empresário. Não por acaso, já que a sua empresa é responsável principalmente por atuar na implementação do ensino médio em tempo integral. De acordo com Bueno (2021), a educação em tempo integral para o ensino médio foi um dos conteúdos de mais força no processo que desencadeou a publicação da Lei nº13.415/2017. E nesse contexto, o Modelo Pernambucano de ensino em tempo integral, parece ter se legitimado como proposta a ser replicada, uma vez que tal Modelo é “[...] citado em seis das doze reuniões e audiências públicas da Comissão Mista que discutiu a MP nº 746/2016” (Bueno, 2021, p. 85).

O Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº1.145, de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016c), institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI), criado pela MP nº 746/2016. O programa visa “apoiar a implementação da

proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal” (Art.1º). Apresenta como objetivo geral o apoio à “ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados [...] por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE” que participam do programa (Art.2º). Para aderir ao programa é necessário que dentre outros critérios, as SEE assinem o Termo de Compromisso e desenvolvam plano de implementação das escolas de sua rede.

Em 2017, outra normativa foi publicada regulamentando o EMTI, portaria nº727 de 13 de junho de 2017 (Brasil, 2017b). A primeira portaria estabelecia que programa teria duração de quarenta e oito meses, mas já com a portaria MEC nº 727/2017 (Brasil, 2017b) ancorada no artigo 13 da Lei 13.415/2017 (Brasil 2017a), determina o prazo de dez anos de duração a partir da adesão, considerando a implantação, o acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados. Enquanto na primeira portaria ficou estabelecido o número máximo de 572 vagas distribuídas entre os estados da federação, na segunda estabeleceu-se o número mínimo de 367. A promulgação dessas duas portarias levou o presidente do ICE, na cerimônia sobre o repasse de verbas para o EMTI, a solicitar a criação de uma terceira normativa para o programa.

O meu pedido, é que não paremos por aí, tivemos duas portarias para implantar 500 escolas cada uma, iniciamos em 2017 e agora em 2018, que não paremos por aí, e o nosso pleito é que uma terceira portaria seja realmente editada no curto prazo, para que nós possamos avançar com mais 500 escolas dentro da mesma concepção, na minha instituição e os meus parceiros do Instituto Sonho Grande e do Instituto Natura, nós ajudamos os estados a implantar essas escolas sem nenhum ônus para os estados, é recurso privado das nossas instituições e nós nos comprometemos a continuar a dar esse apoio a todos os estados (Magalhães, 2018, [tempo: 6 min 35 s]).

O pleito do empresário ao governo foi atendido, pois após as primeiras portarias outras duas foram criadas, as portarias MEC nº1.023/2018 (Brasil, 2018d) e nº 2.116/2019 (Brasil, 2019)⁵⁸. Desse modo, é possível compreender a rápida expansão da atuação do ICE nas diferentes regiões brasileiras, uma vez que este conta com a ajuda do governo para a implantação simultânea do Modelo Escola da Escolha por meio do EMTI nos diversos estados. Além das parcerias com secretarias estaduais e municipais, o ICE também conta com ajuda de outras empresas e instituições, a exemplo das citadas a seguir.

⁵⁸ No item 4.2 voltamos à discussão sobre a regulamentação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O Instituto Sonho Grande (ISG)⁵⁹ é uma associação privada, que se denomina como organização sem fins lucrativos e apartidária, instituída no ano de 2015. É parceiro do ICE e atua na expansão do ensino médio integral e na avaliação dos resultados do *modelo*. A atuação do ISG se dá em torno de quatro eixos:

1) Implementação e Governança - apoio as as secretarias de educação na implementação e expansão do ensino médio integral com revisão de governança e aplicação de ferramentas; 2) Práticas pedagógicas e Gestão escolar - auxílio às redes escolares na implementação de modelo inovador centrado no desenvolvimento integral dos estudantes a partir da formação de professores e equipes escolares em novas práticas pedagógicas e da adoção de metodologias de gestão escolar; 3) Comunicação e Advocacy - Desenvolvimento de agenda pública de disseminação de conhecimento sobre o Ensino Médio Integral para engajamento de gestores públicos, legisladores, especialistas, famílias e estudantes a favor do modelo EMI como solução transformadora para o Ensino Médio; 4) Avaliação e Pesquisa - Realização de pesquisas e avaliações sobre os resultados diretos e indiretos do Ensino Médio Integral em diferentes variáveis como aprendizagem e desenvolvimento de competências socioemocionais, fluxo escolar, indicadores socioeconômicos e satisfação de estudantes, responsáveis e professores (Instituto Sonho Grande, 2023, *online*)⁶⁰.

Essa associação privada criada no ano de 2015 já nasce com “a causa do ensino médio integral”. De acordo com o instituto, isso ocorre porque o ensino médio integral “visa a formação integral dos estudantes, a partir de uma proposta pedagógica multidimensional, conectada à realidade dos jovens e ao desenvolvimento de suas competências cognitivas e socioemocionais”. Assim, por meio da ampliação da jornada escolar acreditam ser possível garantir a solidificação dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e proporcionar o desenvolvimento de habilidades em diferentes práticas educativas oferecidas no *modelo* (Instituto Sonho Grande, 2023, *online*). Os dados de atuação da organização apontam que alcançaram até o ano de 2023, 20 estados, 5,3 mil escolas e 998 mil estudantes.

Uma outra instituição privada que desenvolve parceria com o ICE desde 2014 é o Instituto Natura (IN).⁶¹ Criada em 2010, a instituição apresenta como objetivo a ampliação dos investimentos em educação a partir da arrecadação que realiza por meio da venda dos produtos da linha “Natura Crer Para Ver”. Desde 2020, passou a atuar em mais cinco países além do Brasil, são eles: Argentina, Chile, Colômbia, México e Peru. As ações do IN com relação às políticas públicas educacionais são centradas na alfabetização e no ensino médio integral. No tocante ao ensino médio em tempo integral, as iniciativas desenvolvidas nos últimos anos

⁵⁹ Criado como associação privada pelo registro nacional de pessoas jurídicas no dia 16 de julho de 2015 por meio da inscrição 22.915.504/0001-74 (Disponível em: <https://consultacnpj.redesim.gov.br/>. Acesso em 20 out. 2023).

⁶⁰ Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/l/pt?>. Acesso em: 20 out. 2023.

⁶¹ Criado como associação privada pelo registro nacional de pessoas jurídicas no dia 06 de junho de 2010 por meio da inscrição 12.384.445/0001-00 (Disponível em: <https://consultacnpj.redesim.gov.br/>. Acesso em 20 out. 2023).

estiveram voltadas à implementação e expansão da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a partir da aliança formada com o ISG e ICE. Para o IN, o ensino médio integral

[...] é uma proposta pedagógica inovadora que visa a formação integral do estudante por meio da ampliação da jornada escolar, abrangendo suas dimensões socioemocionais e cognitivas. O jovem formado por uma escola de EMI é mais bem preparado para a continuidade da vida acadêmica, formação profissional e para a vida em sociedade. Há uma matriz curricular diferenciada, inclusão de disciplinas eletivas, projeto de vida, práticas experimentais entre outras, ofertando uma escola mais alinhada aos interesses dos estudantes, aumentando seu pertencimento à escola e em consequência seu engajamento. Além disso, o EMI oferece segurança alimentar para os estudantes, pois são oferecidas três refeições diárias. Temos estudantes mais nutridos e mais dispostos a aprender (Instituto Natura, 2023, *online*)⁶².

A referida instituição indica que trabalha oferecendo apoio técnico, estratégico e pedagógico às secretarias de educação parceiras na implantação do modelo de ensino médio integral e também na produção de evidências sobre a educação integral através da criação do Centro de Evidências da Educação Integral (CEEI)⁶³. Além do Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, também são investidores do ICE empresas como a FIAT, Cacau Show, JEEP, Banco Itaú, dentre outros.

Como parceiros técnicos, o ICE conta com o apoio de duas outras associações privadas e que também são presididas por Marcos Magalhães, são elas: o Instituto Qualidade no Ensino (IQE)⁶⁴ e o STEM – Brasil.⁶⁵ A primeira foi criada em 1994 e tem como missão contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública, notadamente no Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Já a segunda foi instituída em 2008, e atua na formação de professores de escolas públicas nas áreas de Ciências Naturais e Matemática.

Embora seja possível identificar que o ICE, desde a sua criação, busca ampliar a sua atuação e os seus parceiros, é a partir principalmente dos últimos anos que isso ocorre demasiadamente. E isso acontece, como vimos, no contexto da reforma do ensino médio em que as experiências iniciais do ICE desenvolvidas em escolas de ensino médio no estado de

⁶² Disponível em: <https://www.institutonatura.org/ensino-medio/>. Acesso em: 20 out. 2023.

⁶³ O Centro é uma parceria do Insper com o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura e pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico: <https://www.insper.edu.br/pesquisa-e-conhecimento/centro-de-evidencias-da-educacao-integral/>.

⁶⁴ Criado como associação privada pelo registro nacional de pessoas jurídicas no dia 29 de novembro de 1994 por meio da inscrição 00.000.633/0001-08 (Disponível em: <https://consultacnpj.redesim.gov.br/>. Acesso em 20 out. 2023).

⁶⁵ Criado como associação privada pelo registro nacional de pessoas jurídicas no dia 13 de agosto de 2008 por meio da inscrição 10.299.533/0001-70 (Disponível em: <https://consultacnpj.redesim.gov.br/>. Acesso em 20 out. 2023). A página eletrônica da Organização pode ser acessada por meio do endereço: <https://stembrasil.org/>.

Pernambuco são tomadas como referência. Como enfatizam Drago e Moura (2021, p.357), o Modelo desenvolvido pelo ICE “foi quase integralmente proposto em 2016, na MP nº 746/2016 e na atual Lei nº 13.415/2017”. Conforme os autores, os representantes do instituto atendem aos interesses das instituições privadas, as quais são responsáveis pela concepção que agora avança por todas as redes estaduais de ensino médio no país.

E foi justamente a pavimentação desse caminho que permitiu a chegada do ICE ao estado do Amazonas, efetivada por meio do Termo de Cooperação Técnica Nº. 02/2020 entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM) e os institutos Natura, Sonho Grande e ICE, para a implementação do Programa Escola Ativa (Amazonas, 2020a).

3.2 Escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas e o Programa Escola Ativa

Como o foco do Programa Escola Ativa são escolas de ensino médio em tempo integral, é oportuno discorrermos sobre a configuração desta forma de oferta da educação básica no estado do Amazonas. A experiência com escolas de tempo integral no estado ocorre por via do ensino médio, no ano de 2002, com a transformação das escolas dos Centros de Excelência Profissional (CEPs) em Escolas de Tempo Integral.

Os CEPs foram criados em 1996 na rede pública estadual do Amazonas e tinham o objetivo de elevar o desempenho e o rendimento escolar dos alunos do então 2º grau, à qualificação profissional. Apesar de almejar expansão, os CEPs funcionaram em três escolas com formação para os seguintes cursos: Colégio Amazonense D. Pedro II (Curso Técnico em Turismo); Instituto de Educação do Amazonas (Curso de Magistério de 1.ª a 4.ª série); e Escola Estadual Sólon de Lucena (Curso Técnico em Contabilidade). Com a retirada gradual da profissionalização do ensino médio por meio do Decreto no 2.208/1997 (BRASIL, 1997), os CEPs foram extintos em 2002 e substituídos pelo Projeto Escolas de Tempo Integral (Ferreira, 2012; Torres, 2020).

Embora o Projeto Escolas de Tempo Integral tenha iniciado no ano de 2002 com o funcionamento de duas escolas de ensino médio (Escola Estadual Senador Petrônio Portela e Escola Estadual Marcantonio Vilaça I), sua regulamentação ocorre apenas no ano de 2008 por meio da Resolução nº112/2008 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) (Amazonas, 2008), que também amplia a oferta para o ensino fundamental, sobretudo, para a segunda etapa (6º ao 9º ano). Em 2011, outra normativa veio a regulamentar o projeto, a

Resolução nº17/2011 (Amazonas, 2011), que autoriza o funcionamento do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e médio ofertado em tempo integral em algumas escolas.

A partir de 2010, as escolas de ensino em tempo integral na rede estadual de ensino do Amazonas são classificadas em duas estruturas: as Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs) que são escolas adaptadas para funcionamento em tempo integral; e os Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs), que são escolas com estrutura arquitetônica, pensadas e planejadas para a oferta da educação em tempo integral.

De acordo com Torres (2020), algumas outras iniciativas do Governo amazonense contribuíram para o incentivo da ampliação do tempo dos jovens na escola, dentre tais, o Projeto Piloto do Ensino Médio (2007)⁶⁶, o qual tinha a “finalidade de promover o desempenho da aprendizagem como suporte ao estudante no seu contraturno e no componente curricular de dificuldade” (Torres, 2020, p.118) e, o Projeto Jovem Cidadão (2007)⁶⁷, que contava com bolsa de incentivo para o seu público-alvo, neste caso, jovens na faixa etária de 12 a 20 anos, e também desenvolvia atividades no contraturno escolar. Soma-se a esses programas, políticas do Governo Federal para o ensino médio, como o Mais Educação (2007)⁶⁸ e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) (2009), que foram adotados no Amazonas.

Instituído pela portaria MEC nº 971 de 9 outubro de 2009 (Brasil, 2009), o PROEMI teve por finalidade melhorar a qualidade do ensino médio por meio de apoio técnico e financeiro com vistas a apoiar e fortalecer propostas curriculares inovadoras nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante. Nas palavras de Moll (2017), o Programa pretendia não só a ampliação do tempo diário na escola, mas também o alcance de outros horizontes formativos, tendo em vista a formação humana integral.

Existe longo debate sobre a distinção entre educação integral e educação de tempo integral, termos que muitas vezes são utilizados como sinônimos. Santos (2023) defende que a educação integral é aquela que tem o sentido emancipatório, assim educação omnilateral, politécnica ou tecnológica são concepções que caminham nesse sentido. A educação integral no sentido omnilateral é aquela que busca o “desenvolvimento intelectual, corpóreo, cultural, afetivo, estético, psicossocial, e todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Santos, 2023, p. 76).

⁶⁶ Resolução nº. 28/2007 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE-AM.

⁶⁷ Resolução nº 04/2007 CIB-AM de 04 de setembro de 2007. Dispõe sobre análise e aprovação do Projeto Jovem Cidadão.

⁶⁸ Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007.

Para Gadotti (2009, p. 29), a educação integral é uma “concepção que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Nesse sentido, defende a necessidade de que mesmo que as escolas não possuam jornada integral, todas sejam de educação integral. Com este autor, entendemos que a simples ampliação do tempo do estudante na escola não é garantia do desenvolvimento de uma formação integral.

Cavaliere (2007), ao refletir sobre as relações entre o tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo realizado nesta, aponta três abordagens que tentam justificar a ampliação do tempo diário do estudante na escola: 1) aquela que vê a ampliação como meio de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, no sentido de que estes estariam mais expostos às práticas e rotinas da escola; 2) uma outra que entende a necessidade do aumento da jornada escolar como “adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher”; 3) há também aquela que compreende a ampliação do tempo como “parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (Cavaliere, 2007, p. 1016).

A terceira justificativa apresentada por Cavaliere (2007) é considerada a que mais propicia uma reflexão sobre as potencialidades da escola de tempo integral na perspectiva de uma formação mais ampla, uma formação integral. Por esse prisma, a autora defende que a ampliação do tempo diário na escola deve ser entendida como oportunidade para propiciar aos estudantes uma outra qualidade de experiência escolar que leve em conta todas as suas dimensões.

Após discutir diferentes apropriações de sentidos da educação integral, Santos (2023) identifica que nas políticas educacionais brasileiras prevalece uma concepção de educação integral não emancipatória, nesse sentido, tais políticas indicam a necessidade dos sujeitos se devolverem integralmente, todavia, não oferecem as condições adequadas para que isso aconteça.

Essa ausência de condições propícias para o desenvolvimento de uma educação integral em tempo integral foi identificada por Ferreira (2022), ao investigar a implementação do PROEMI nas escolas da rede estadual de ensino no Amazonas. O Programa previa a ampliação gradativa da jornada escolar, bem como a integração entre os saberes disciplinares e os não disciplinares. Todavia, segundo Ferreira (2022), dificuldades como a impossibilidade de aumento no quadro de professores, a ausência de infraestrutura das escolas, a falta de investimentos e garantias melhores de trabalho, foram alguns dos problemas que fragilizaram a consolidação da proposta do PROEMI na realidade local.

No Amazonas, as ações voltadas para a implementação do PROEMI tiveram início no ano de 2010, sendo o período de 2014 a 2015 o de maior expansão do Programa nas escolas da rede. Expansão essa influenciada pela Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024) ao estabelecer que a oferta da educação em tempo integral deve ser de “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). O Programa teve vigência até dezembro de 2017, mas, nos últimos anos houve uma estagnação no número de escolas atendidas no Amazonas, tendo em vista a priorização dada pela SEDUC-AM à implementação de outro programa federal de ampliação da jornada escolar (Ferreira, 2022), o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI) (Brasil, 2016c).

No contexto amazônico, esse Programa é denominado de PROETI e é regulamentado pela Lei 4.448 de 28 de março de 2017 (AMAZONAS, 2017a). Essa normativa, com amparo na portaria nº1.145/2016 (BRASIL, 2016c), dispõe sobre a implementação do PROETI no âmbito da rede estadual de ensino e determina que a “proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar para 5.400 horas/ano e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais” (Amazonas, 2017a, Art. 02).

Ainda com base na primeira portaria do programa federal (BRASIL, 2016c), a Instrução Normativa nº 001/2017 (Amazonas, 2017b) institui a estrutura organizacional, o perfil profissional, a função e as atribuições da equipe gestora das unidades de ensino da SEDUC-AM, participantes do PROETI. A estrutura organizacional das unidades de ensino participantes do programa deve ser composta por três instâncias: I - Órgãos Colegiados (Conselho Escolar e Conselho de Classe); II - Órgãos de Apoio à Escola (APMC e Grêmio Estudantil); e III) Órgãos Funcionais da Escola (Estrutura Administrativa e Estrutura Pedagógica).

Quanto à estrutura administrativa, é necessário que cada escola tenha: 1 - Gestor; 1 - Coordenador Administrativo Financeiro; 1 - Coordenador de Infraestrutura e Material; 1 - Secretário de Escola; Assistente ou Auxiliar Administrativo; Merendeiras, Vigias e Auxiliar de Serviços Gerais. Já a Estrutura Pedagógica deve ser composta por: 1 - Coordenador Pedagógico; 1 - Coordenador de Área de Linguagens; 1 - Coordenador de Área de Ciências Humanas; 1 - Coordenador de Área de Ciências da Natureza e Matemática; 1 - Coordenador de Área de Educação Física; 1 - Professor para o Ambiente de Mídias; 1 - Bibliotecário ou Auxiliar de Biblioteca; e Docentes, conforme a necessidade da escola.

Apesar de o documento estabelecer uma estrutura organizacional para o bom funcionamento das escolas participantes do PROETI, a realidade das escolas Mawé e

Passarinho, *locus* desta pesquisa, permite evidenciar, por exemplo, a ausência de profissionais para o atendimento de toda a estrutura pedagógica. Ambas as escolas não dispunham de todos os Coordenadores de Áreas⁶⁹, assim como, faltavam docentes para ministrar algumas disciplinas. Um dos motivos para a possível defasagem de professores coordenadores talvez seja o fato destes terem que atuar em regime de 40h semanais na mesma escola, requisito este que dispensa os profissionais que compartilham carga horária com outras escolas.

Com a publicação da segunda normativa do EMTI, portaria nº727 de 13 de junho de 2017 (Brasil, 2017b), novos parâmetros e critérios foram estabelecidos para o Programa. Essa segunda portaria possui amparo na Lei nº 13.415/2017⁷⁰ e aumenta o período de duração do EMTI, que antes era de 48 meses, para dez anos a partir da adesão considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados (Brasil, 2017b, Art. 3º). Atendendo à necessidade de demonstrar o funcionamento de mecanismos objetivos “para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para o efetivo atendimento em escolas de educação em tempo integral” (Brasil, 2017b, Art. 7º, IV), a SEDUC-AM elaborou Instrução Normativa (s/n de 24 de novembro de 2017) que dispõe sobre a seleção, o monitoramento, a avaliação e a formação continuada de gestores da rede estadual participantes do PROETI (Amazonas, 2017c).

A seleção dos gestores é composta por duas fases e ficou a cargo do Departamento de Gestão Escolar (DEGESC) da SEDUC-AM. A primeira etapa consiste na análise do currículo, ancorada nos seguintes critérios: ser professor ou pedagogo do quadro efetivo da secretaria; possuir diploma de nível superior preferencialmente com curso de Pós Graduação em Gestão Escolar; ter experiência mínima de três anos na área educacional; ter conhecimento básico de informática; e, dispor de tempo integral, com dedicação exclusiva ao cargo. Na segunda etapa, é realizada entrevista sobre a experiência profissional do candidato (Amazonas, 2017c, Art.5º).

Após esse processo, a secretaria se comprometeu em divulgar no *site* da instituição, a lista dos candidatos considerados aptos a comporem o Banco de Gestores Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino para as Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Ficou estabelecido que o Banco teria a duração de quatro anos e, que, conforme a necessidade, poderia

⁶⁹ Profissional responsável pela orientação e apoio dos professores referentes à aplicação de planos e programas planejados em prol do processo de ensino e aprendizagem, sem prejuízo da autonomia didática do professor (AMAZONAS, 2017b).

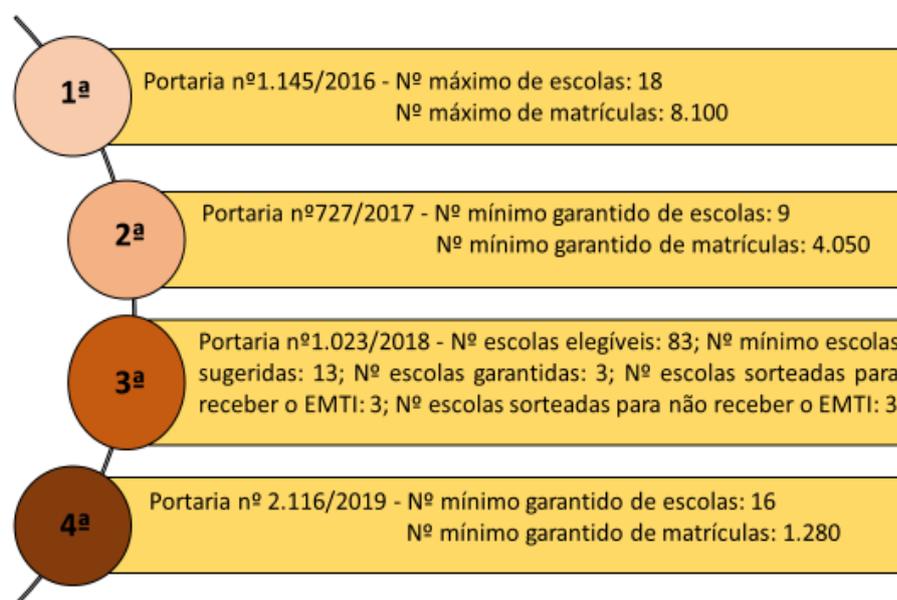
⁷⁰ A primeira portaria foi publicada em 2016 com amparo na MP, ou seja, antes da promulgação da Lei 13.415/2017.

ser utilizado para a composição de equipes gestoras das escolas públicas estaduais do Amazonas (Amazonas, 2017c, Art.7º).

O estabelecimento desses critérios de seleção para gestores de escolas do PROETI, difere do que ocorre na maioria das escolas da rede pública estadual de ensino, em que o exercício dessa função cabe ao servidor que recebe alguma indicação. Embora não esteja disponível no site da SEDUC-AM, a referida lista do Banco de Gestores Escolares, conforme anunciado na normativa, é possível identificar que em 2020 e em 2023, a secretaria realiza novas seleções para a composição do referido Banco⁷¹.

Além das normativas de 2016 e 2017, outras duas portarias vieram a regulamentar o EMTI: portarias MEC nº1.023 de 04 de outubro de 2018 (Brasil, 2018) e nº 2.116 de 06 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). O Programa, então, possui quatro edições, cada uma correspondente às suas respectivas normativas. Em todas as portarias foi estabelecido o quantitativo de escolas por Estado para participarem do Programa. A figura abaixo apresenta as informações sobre o quantitativo de vagas disponíveis para o Amazonas a cada edição:

Figura 4 - Quantitativo de escolas e matrículas indicadas para o Amazonas



Fonte: Elaborado pela autora com base nas portarias que regulamentam o Programa (BRASIL, 2016c; BRASIL, 2017b; BRASIL, 2018d; BRASIL, 2019).

⁷¹ Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/mais-de-500-servidores-concorreram-a-banco-de-reservas-para-gestor-da-secretaria-de-estado-de-educacao/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

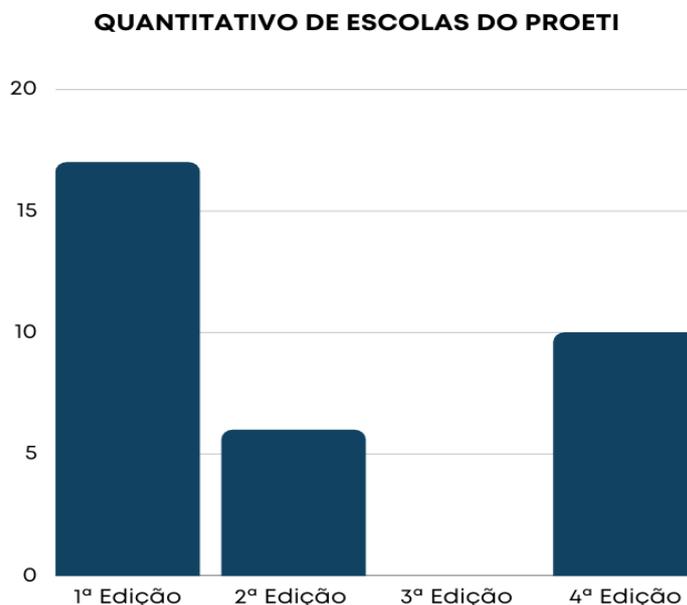
Como observado na figura acima, as portarias estabelecem critérios diferentes quanto a quantidade de escolha das escolas. Ao longo das portarias do EMTI, existe diminuição do número de escolas e matrículas indicadas para o Estado do Amazonas. Quanto ao total de matrículas por escola, as portarias 1.145/2016 (Brasil, 2016c) e 727/2017 (Brasil, 2017b) definem que as escolas possuam o mínimo de 120 estudantes no primeiro ano do ensino médio em tempo integral e ao final do terceiro ano de implementação, alcance 350 matrículas em tempo integral. Já a portaria 1.023/2018 (Brasil, 2018) estabeleceu o mínimo de 100 matrículas no ensino médio, e a portaria 2.116/2019 (Brasil, 2019) definiu o mínimo de 40 estudantes no primeiro ano do ensino médio integral, chegando ao total de 200 matrículas ao final do terceiro ano de implementação. As duas últimas portarias contemplam escolas de menor porte e existe menor expectativa quanto ao número de matrículas em tempo integral ao final do período de implementação.

Os números mínimos garantidos de escolas, por unidade federativa, indicado nas portarias 727/2017 (Brasil, 2017b), 1.023/2018 (Brasil, 2018d) e 2.116/2019 (Brasil, 2019), foram estabelecidos pelo MEC, de acordo com princípios de representatividade e abrangência das matrículas nas redes públicas. E caso as Secretarias Estaduais de Educação pleiteassem um número maior de escolas, fazia-se necessário passar por critérios de avaliação determinados pelo MEC.

A portaria 1.023/2018 (Brasil, 2018), além de abrir seleção para novas unidades escolares, estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa. Os passos descritos para a seleção das escolas são os seguintes: 1) o MEC disponibiliza lista de escolas elegíveis para cada Estado (83 - AM); 2) dessa lista, as secretarias indicam uma quantidade mínima de escolas sugeridas (15 - AM); 3) as secretarias têm direito de incluir no EMTI um número garantido de escolas sem participar do sorteio (3 - AM); 4) o restante das escolas participantes é definido por sorteio⁷², sendo parte para composição de grupo que receberá o EMTI (3 - AM) e parte para composição de grupo que não receberá o EMTI (3 - AM); 5) as escolas que forem sorteadas serão automaticamente contempladas com recursos provenientes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (no caso do Amazonas, as 6 escolas sorteadas no item anterior). O gráfico 9 indica o quantitativo de escolas da rede estadual pública do Amazonas que aderiram ao Programa em suas diferentes edições:

⁷² “O sorteio das unidades participantes da avaliação de impacto será realizado pela Assessoria Estratégica de Evidências em conjunto com os parceiros da Rede de Evidências, conforme previsto na Portaria MEC nº 950, de 14 de setembro de 2018” (BRASIL, 2018d, Art. 11º).

Gráfico 9 - Quantitativos de escolas que aderiram ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Amazonas por Edição



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações disponibilizadas pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais DEPPE/SEDUC-AM (AMAZONAS, 2023b).

Em 2023, o total de 33 escolas participou do PROETI no Amazonas, e conforme demonstrado no gráfico 9, a primeira edição do Programa foi a que contemplou o maior número dessas escolas (17 escolas). Na segunda edição, foram contempladas mais 6 escolas, já na quarta, houve a inclusão de mais 10 escolas. Em todas as edições, o número de escolas contempladas difere daqueles indicados nas portarias, mas chama atenção principalmente a terceira edição (portaria nº 1.023/2018), na qual não houve adesão ao Programa por parte do governo amazonense. Assim, as escolas que integram o PROETI são aquelas selecionadas na primeira, segunda e quarta edições do EMTI. Todavia, cabe pontuar que, além do Amazonas, outros estados também não participaram e/ou não tiveram escolas contempladas na terceira edição do EMTI, como aponta as informações do quadro 3.

Embora não se tenha encontrado informações sobre os motivos para a baixa adesão das unidades federativas à terceira edição do EMTI, supomos que talvez um dos motivos seja o estabelecimento de critérios como o sorteio das escolas, o indicativo de que as Secretarias Estaduais não poderiam retirar escolas sorteadas do EMTI e, que, caso mais de uma escola sorteada desistisse da adesão durante o decorrer da avaliação, todas as demais escolas, garantidas e sorteadas, também poderiam ser retiradas (Brasil, 2018d). Além disso, a normativa estabelece também que as escolas participantes da avaliação de impacto não recebam qualquer outro programa que seja exclusivo para um dos grupos sorteados. Apenas programas e ações

que contemplem ambos os grupos podem ser implementados nestas unidades e, que, caso alguma escola participante do sorteio deixe o Programa antes de quatro anos ou receba outros programas que comprometam a avaliação, será descontada a totalidade dos recursos já repassados à Secretaria de Educação desde a sua adesão (Brasil, 2018, Art. 16º, 27º, 28º).

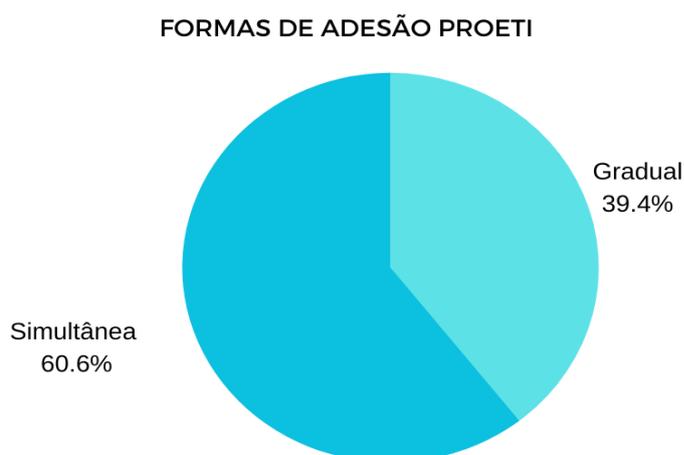
Quadro 3 - Adesão das Unidades Federativas ao EMTI nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019

Portarias	Total de Escolas	Total de Unidades Federativas
1ª Portaria nº1.145/2016	490 escolas	27 UF
2ª Portaria nº727/2017	358 escolas	24 UF
3ª Portaria nº1.023/2018	179 escolas	14 UF
4ª Portaria nº 2.116/2019	412 escolas	26 UF
Total	1.439 escolas	

Fonte: Dados sobre o EMTI encontrados no site do Ministério da Educação (atualizado em 06/07/2021)⁷³

Sobre as formas de adesão, as portarias definem que pode ocorrer de duas formas: gradual e simultânea. A primeira corresponde à conversão para o período integral apenas para a turma do primeiro ano do ensino médio, chegando a todos os anos ao final do terceiro ano de implementação. E a segunda é definida como a conversão de todas as turmas do ensino médio no ano de implementação do Programa na unidade escolar. O gráfico 10 demonstra a proporção das formas de adesão indicadas para as escolas do PROETI.

Gráfico 10 - Proporção das formas de adesão ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Amazonas



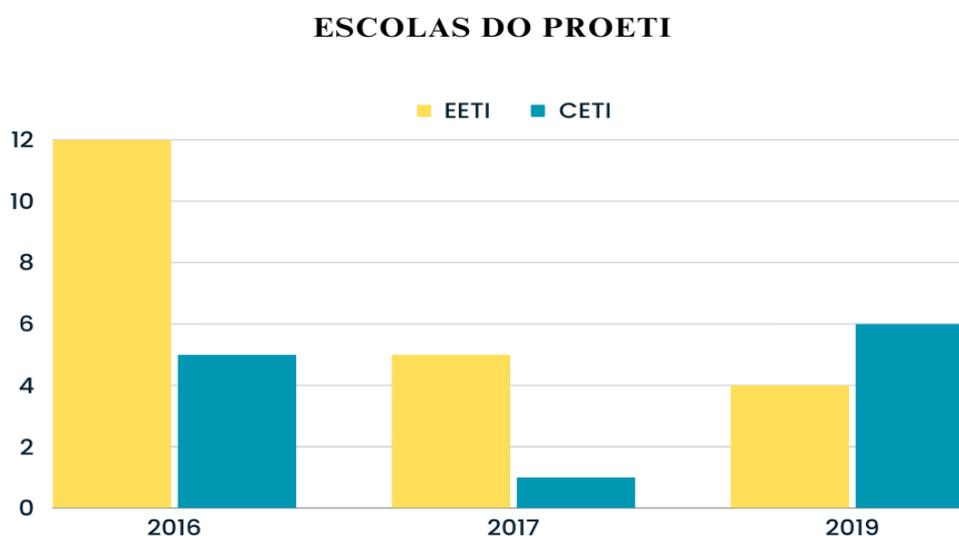
Fonte: Elaborado pela autora com base em informações disponibilizadas pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais DEPPE/SEDUC-AM (AMAZONAS, 2023).

⁷³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/emi>. Acesso em: 04 out. 2023.

Como demonstrado no gráfico acima, a maior parte das escolas aderiu ao PROETI de forma simultânea, ou seja, todas as turmas da unidade escolar foram convertidas para o ensino em tempo integral ao mesmo tempo. Outro dado importante diz respeito à quantidade de Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs) e Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs) integrantes do PROETI, como apresenta o gráfico 11.

De acordo com o Gráfico 11, as escolas participantes do PROETI são em sua maioria EETIs, ou seja, escolas adaptadas para funcionamento em tempo integral. No primeiro ano de adesão, apenas uma das escolas funcionava em tempo integral e o restante passou a ofertar o ensino médio em tempo integral a partir do ingresso no Programa. Dessas escolas, dois CETIs são indicados como parte da primeira adesão (2017), embora tenham sido criados e passados a funcionar a partir do ano de 2018. Na segunda edição (2017), as escolas escolhidas em sua maioria já eram EETIs e apenas uma ainda não atendia ao ensino médio em tempo integral. Por fim, na quarta edição (2019), observa-se maior quantidade de CETIs em comparação aos EETIs, sendo este um possível reflexo da criação de novos Centros de tempo integral inaugurados pelo Governo do Estado⁷⁴.

Gráfico 11 - Quantidade de EETIs e CETIs que aderiram ao PROETI



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações disponibilizadas pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais DEPPE/SEDUC-AM (AMAZONAS, 2023b).

⁷⁴ No site da SEDUC-AM encontramos a informação de que no período correspondente ao ano 2019 até início de 2023, foram construídos e entregues 13 CETIs, com investimentos de R\$257 milhões e abertura de 13 mil novas vagas na rede estadual de ensino. Os Centros Educacionais foram inaugurados principalmente nos municípios do interior do Estado do Amazonas. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/em-fonte-boa-governador-wilson-lima-inaugura-13o-ceti-da-sua-gestao/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

Adaptar escolas de ensino regular para o funcionamento em tempo integral, caminho escolhido para parte significativa das escolas do PROETI, nem sempre pode representar a melhor alternativa. Pois, como vimos no primeiro capítulo desta tese, desde que a Escola Mawé passou a funcionar com a jornada de tempo integral, observa-se o aumento do percentual de transferências e evasão. Evidencia-se que de 2017 a 2021, a taxa de abandono subiu de 1,1% para 8,7% e, isso, seria reflexo da mudança do ensino regular para tempo integral, já que muitos alunos não se adaptaram e conseqüentemente reprovaram por baixa assiduidade e/ou deixaram de frequentar a escola (Escola Mawé, 2022). Além disso, cabe lembrar, que a maioria das escolas públicas de ensino médio da rede estadual do Amazonas não possuem infraestrutura adequada para o funcionamento em tempo integral (ver gráfico 6).

Quanto à localização das escolas do PROETI, 14 estão localizadas na capital (Manaus), sendo 11 EETIs e 3 CETIs. As 19 restantes estão situadas em municípios do interior do estado (Anori, Barrerinha, Benjamin Constant, Beruri, Borba, Carauari, Coari, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manicoré, Maués, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira e Urucará). Dessas, 10 são CETIs e 9 são EETIs, distribuídas em uma unidade para cada um dos municípios citados. Considerando a extensão geográfica do estado do Amazonas, como discutido no capítulo anterior, evidencia-se que o PROETI alcança apenas 32% dos municípios, e a maior parte dessas escolas estão situadas na capital.

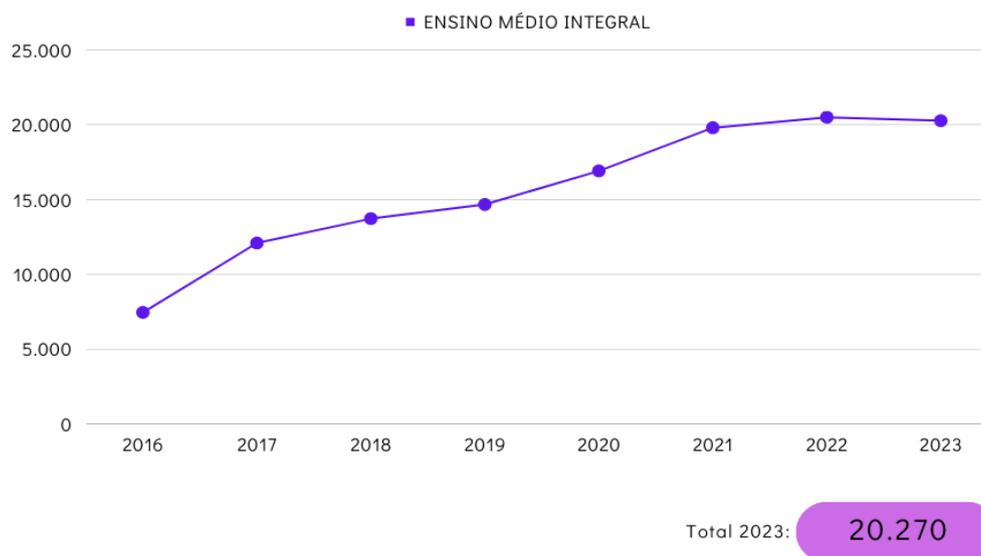
Essa breve caracterização sobre a oferta do ensino médio em tempo integral no Amazonas, indica a ampliação dessa forma de oferta nas escolas públicas da rede estadual de ensino, principalmente a partir da instituição do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2016c). Conforme pode se ver no gráfico 12.

Segundo os dados do Censo Escolar (2023) representados no gráfico 12, entre os anos de 2016 e 2023, o número de matrículas no ensino médio integral na rede estadual de ensino do estado do Amazonas, aumentou cerca de 63%. Aumento este concomitante ao início de implementação do PROETI nas escolas da rede a partir do ano de 2017. Do total de matrículas no ensino médio integral registradas no ano de 2023,⁷⁵ aproximadamente 63% são provenientes dos municípios do interior do Amazonas. Todavia, apesar desse significativo aumento de

⁷⁵ Os dados divulgados indicam os resultados preliminares do Censo 2023 (BRASIL, 2023). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 5 nov. 2023.

matrículas, é importante ressaltar que ainda são insuficientes, tendo em vista que cerca de 24⁷⁶ dos 62 municípios não registraram nem uma matrícula no ensino médio integral (Brasil, 2023).

Gráfico 12 - Matrículas no ensino médio integral na rede Estadual de Ensino do Amazonas (2016 a 2023)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de matrículas do Censo Escolar (2016 a 2023)⁷⁷.

No contexto dessa ampliação da oferta do ensino médio em tempo integral no Amazonas, a Secretaria de Educação estabelece parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e seus parceiros Instituto Natura e Instituto Sonho Grande, visando o fortalecimento da implementação do Novo Ensino Médio, sobretudo, em escolas de tempo integral, por meio do Programa Escola Ativa.

3.2.1 Programa Escola Ativa

Conforme a Secretaria de Educação, o Programa Escola Ativa tem como objetivo principal o planejamento e execução de um conjunto de ações inovadoras em Conteúdo, Método e Gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade de ensino na rede pública estadual (Amazonas, 2021a). São também objetivos do Programa:

⁷⁶ Considerando que foram registrados municípios com apenas uma matrícula no ensino médio integral, é possível que este número seja maior.

⁷⁷ Dados das matrículas iniciais do ensino médio integral na Rede Estadual (Urbana e Rural) do Amazonas, Censo Escolar de 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 04 nov. 2023.

- Formar cidadãos autônomos, solidários e competentes;
- Desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- Desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- Conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social;
- Proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;
- Prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;
- Ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, assim como Índice de Desempenho da Educação do Amazonas– IDEAM, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Educação e Desporto;
- Ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola para uma jornada escolar integral de, no mínimo, oito (08) horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula; Garantir um currículo escolar articulado por meio da Base Nacional Comum Curricular e sua Parte Diversificada, considerando as diretrizes e parâmetros nacionais e/ou locais, por meio de metodologias, estratégias e prática educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela Equipe Gestora de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida (Amazonas, 2021a, p.08).

Esse Programa tem por base, como dito, o Modelo Escola da Escolha desenvolvido pelo ICE. A proposta é estruturada em dois polos considerados complementares: Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico. E, conforme a SEDUC-AM, essa estrutura busca “apoiar e fortalecer a equipe escolar na adoção de processos de gestão e pedagógicos na efetivação de uma política pública de sucesso no estado do Amazonas” (Amazonas, 2021a, p. 07).

O Modelo de Gestão é desenvolvido a partir do conceito de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e consiste na “[...] arte de integrar tecnologias específicas (diferentes saberes) às diversas áreas do conhecimento e de educar pessoas. Ela tem mais postura e tomada de consciência que um método de gestão [...]” (ICE, 2020b, p. 22). Enquanto postura, espera-se que todos os atores da escola possuam engajamento para o alcance dos mesmos propósitos. Quanto ao seu caráter instrumental, parte de instrumentos técnicos e operacionais para o alcance dos objetivos estabelecidos.

A TGE estrutura-se a partir de três princípios: 1) Ciclo Virtuoso: relação positiva entre comunidade, escola, gestão pública e investidores sociais (parceiros), e consiste na ideia de que a escola precisa gerar os resultados dos investimentos que nela são feitos (recursos e resultados); 2) Comunicação: foco do trabalho do Gestor Escolar; e 3) Educação pelo Trabalho: compreende um processo educativo alicerçado na arte de influenciar e ser influenciado e apoia-se no princípio da Pedagogia da Presença (ICE, 2020b).

Descentralização e delegação planejada são outros conceitos considerados norteadores da proposta de Gestão. Em suma, ambos supõem a partilha das decisões com relação à escola, porém, o segundo refere-se mais a uma “transferência gradual e temporária” (Amazonas, 2023) das responsabilidades do gestor para outros membros da equipe escolar.

Esse método de gestão é desenvolvido a partir dos seguintes instrumentos: Plano de Ação (elaborado a partir do Plano de Ação da Secretaria de Educação e busca nortear a escola na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor); Programa de Ação (é um instrumento individual elaborado por cada membro da equipe escolar com base no Plano de Ação da Escola); Agenda (estabelece o cronograma para o desenvolvimento das ações planejadas); e Guia de Ensino e Aprendizagem (é um roteiro de ensino/aprendizagem partilhados pelos professores, estudantes e familiares) (ICE, 2020b).

Além disso, a TGA também utiliza a metodologia de gerenciamento PDCA⁷⁸, “conceito e instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar” (ICE, 2020b, p. 32). Nesse Modelo de Gestão, pretende-se a todo momento utilizar a ferramenta PDCA para o monitoramento e avaliação dos resultados, seja de uma aula, do período letivo, ou qualquer outro processo que demande planejamento e resultados. É necessário, então, por esse modelo, que a gestão e os processos educativos sejam mensuráveis, pois, utilizando as palavras do reconhecido teórico da Administração, Peter Drucker, o ICE concorda que “se você não pode medir, você não pode gerenciar” (ICE, 2020b, p. 78).

Autores como Rostirola (2020) e Silva e da Silva (2014) alertam sobre os impactos da implantação de modelos gerenciais na educação, aos quais transportam para as escolas os conceitos que são próprios do campo empresarial. Segundo os autores, isso faz com que as escolas sejam constantemente pressionadas e responsabilizadas por seus resultados, assim, passam a ser vistas mais como organizações empresariais e não somente como espaços de formação e transformação social.

Quanto ao Modelo Pedagógico, reúne concepções, fundamentos, eixos formativos e um conjunto de denominadas “inovações pedagógicas”, que alinhados ao Modelo de Gestão operacionalizam a proposta da Escola da Escolha. O referencial conceitual e filosófico da

⁷⁸“Também conhecido como Ciclo de Deming, esse método foi desenvolvido na década de 20, pelo professor e matemático estadunidense William Edwards Deming, mas só se destacou na década de 50, após a Segunda Guerra Mundial, tendo em vista o projeto executado pelo próprio Deming, de restabelecimento da infraestrutura da indústria japonesa. Popularmente utilizado na administração de empresas, o PDCA é um método de gestão de qualidade cujos objetivos pretendem garantir uma melhoria contínua nos padrões e ganhos em eficiência” (Jaques, 2022, p.86).

proposta é ancorado em três documentos: Paradigma do Desenvolvimento Humano - PNDU; Códigos da Modernidade concebidos por Bernardo Toro; e Mega-Habilidades concebidas por Dorothy Rich. Na visão do ICE, tais documentos apresentam

[...] uma concepção de educação para o desenvolvimento humano onde o ato de educar é um direito que transforma o potencial de todo ser humano em competências capazes de lhes permitir viver, conviver, trabalhar, educar-se nas distintas dimensões da vida pessoal, social e produtiva, e atuar num mundo em permanente e acelerada transformação (ICE, 2020c, p. 26).

Costa (2020) relaciona esse referencial do Modelo Pedagógico à uma perspectiva individualista de educação por centrar nos próprios sujeitos o desenvolvimento de competências consideradas importantes para adaptabilidade destes aos desafios presentes na sociedade. Essa concepção de educação difere, portanto, da concepção de educação integral no sentido defendido por autores como Cavaliere (2007), Gadotti (2009) e Santos (2023).

Com o objetivo de formar jovens “Autônomos, Solidários e Competentes”, a proposta elege como princípios o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. O primeiro prega que os estudantes sejam tratados como fontes de iniciativa, de liberdade e de compromisso. O segundo se refere aos quatro pilares da UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser). Já o terceiro centra-se na relação entre professor e aluno, na qual é preciso se fazer presente na vida do estudante por meio de vínculos afetivos. E o último parte de uma perspectiva de formação que transcende o domínio da racionalidade e incorpora os domínios da emoção, corporeidade e espiritualidade (ICE, 2020c).

A prática pedagógica das escolas que seguem esse Modelo é orientada por eixos formativos, aos quais guiam o currículo, o planejamento das aulas, da seleção dos conteúdos, temas, atividades, estratégias, recursos e/ou procedimentos didáticos, e também às práticas mais ampla do contexto escolar (Amazonas, 2021a). São três os eixos formativos dessa proposta: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI.

A “Formação Acadêmica de Excelência” refere-se aos conhecimentos que devem ser assegurados na Educação Básica, fundamentados na Base Nacional Comum Curricular. Trabalha com o conceito de *Expectativas de Aprendizagens* que são a “descrição dos conteúdos e habilidades fundamentais cujo desenvolvimento deve ser assegurado em cada componente curricular e de que maneira cada uma delas deve progredir ano a ano” (ICE, 2020d, p. 14). E,

embora não exclua as outras áreas de conhecimento, defende o enfoque prioritário em Língua Portuguesa e Matemática.

O objeto da “Formação para a Vida” é a educação moral e a formação de valores. Esse eixo possui fundamentação nas teorias de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento da moralidade na criança e no adolescente. Engloba também a Educação Emocional, a partir da junção daquilo que denominam inteligência social e emocional. No Modelo, essas questões são trabalhadas por meio do “estímulo ao desenvolvimento de aptidões humanas essenciais como a autoconsciência, o autocontrole e empatia e do estímulo a ouvir, resolver conflitos e cooperar” (ICE, 2020d, p. 33).

Com relação ao eixo “Formação de Competências para o Século XXI”, a finalidade é orientar a prática pedagógica na formação de competências nas dimensões sociais, emocionais e produtivas e preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Além disso, destaca como importante a necessidade de os estudantes desenvolverem a habilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações novas. Esse eixo é trabalhado a partir das categorias ‘*Aprender, Pensar e Inovar*’ (Pensamento crítico, capacidade de resolver problemas e tomar decisões, Comunicação oral e escrita efetiva, Curiosidade, criatividade e imaginação e Gestão da informação e dados), ‘*Aprender, Agir e Trabalhar*’ (Adaptabilidade e agilidade, Capacidade de iniciativa e empreendedorismo, Colaboração e interação social e intercultural em grupos de trabalho e liderar pela influência, Accountability-responsabilização pessoal), ‘*Aprender e Comunicar*’ (Tecnologias de informação e comunicação, Aprendizagem sobre mídias diversas) e ‘*Aprender e Estar*’ (Dedicação, Força de Vontade, Autocontrole, Perseverança, Determinação, Otimismo, Abertura a experiências, Esforço, Gratidão, Inteligência Social, Entusiasmo) (ICE, 2020d).

Para a proposta voltada ao ensino médio, as Metodologias de Êxito fazem parte das inovações pedagógicas do Modelo e correspondem aos componentes curriculares da parte diversificada do currículo, intitulados como: Eletivas, Práticas Experimentais, Estudo Orientado, Projeto de Vida e Pós-Médio. Cada componente possui carga horária pré-definida distribuídas entre as séries do ensino médio.

As Eletivas são componentes curriculares temáticos, com oferta semestral, cujo objetivo é a diversificação e aprofundamento dos conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular. É indicado que a formulação de cada Eletiva incorpore pelo menos dois professores de áreas distintas e se formalize na proposição de uma ementa. A escolha sobre qual Eletiva estudar deve ser do estudante, e a quantidade mínima de

oferta destas deve ser em um número mínimo igual ao número de turmas existentes nas escolas, fixando, ainda, um número máximo de participantes para cada Eletiva (Amazonas, 2021a).

O componente Práticas Experimentais objetiva ampliar as oportunidades de aprendizagens dos estudantes no ensino das Ciências da Natureza e Matemática, por intermédio da experimentação. Estrutura-se com duas aulas semanais para os estudantes nos componentes curriculares de Matemática, Biologia, Química e Física. É preferível que essas aulas sejam realizadas em laboratórios, mas caso a escola não possua laboratório podem ser realizadas em salas temáticas que devem ser preparadas previamente para essas atividades (Amazonas, 2021a).

No tocante ao Estudo Orientado, o principal objetivo é que os estudantes criem uma rotina de organização e planejamento de estudos pelo domínio de competências como auto-organização, autodidatismo, didatismo, entre outras. Esse componente é oferecido para cada turma em 06 (seis) horas/aulas semanais, destas, duas (02) aulas são destinadas à Avaliação Semanal. As avaliações são distribuídas em 5 semanas, divididas por blocos (dois componentes, um de menor e outro de maior carga horária), e a última semana é destinada à aplicação de simulados “no formato do ENEM, incluindo produção de texto, atendendo o mesmo rigor quanto ao horário e critérios de fiscalização” (Amazonas, 2021a, p. 26).

O Projeto de Vida é definido como o centro do Modelo do Programa Escola Ativa e enquanto componente curricular tem o “propósito de constituir uma base a partir da qual o jovem consolide seus valores, conhecimentos e competências para apoiar-se na construção do seu Projeto de Vida” (Amazonas, 2021a, p.17). As aulas estruturadas desse componente ocorrem nas duas primeiras séries do ensino médio e são voltadas à temática do “autoconhecimento” e do “futuro”. Já na terceira série, as aulas são destinadas ao componente Pós-Médio, que, dentre outros, têm a finalidade de realizar o acompanhamento do Projeto de Vida dos estudantes, supostamente elaborados nas séries anteriores. Uma discussão mais aprofundada desses componentes é realizada no último item deste capítulo.

Outras inovações pedagógicas apresentadas na proposta para o ensino médio correspondem às seguintes Práticas Educativas: 1) Acolhimento - Tem como objetivo apresentar as bases do projeto escolar para diferentes públicos, por intermédio de um conjunto de atividades. Tem uma dupla dimensão que corresponde ao acolhimento inicial (realizado por Jovens Protagonistas, voluntários do ICE, a fim de apresentar as bases do Modelo) e acolhimento diário que consiste no acompanhamento da entrada dos estudantes na escola; 2) Vivências em Protagonismo - por meio de Clubes de Protagonismo (organizações criadas e coordenadas pelos estudantes, apoiados pela equipe escolar, cujo objetivo é a formação do

estudante Protagonista) e Líderes de Turma (todas as turmas precisam ter seu Líder, que a represente perante a Equipe Gestora e com quem se reúne periodicamente); e 3) Tutoria - Ocorre por meio de um processo de escuta ativa sistemática, numa interação pedagógica realizada por todos os professores a cada estudante (Amazonas, 2021a).

Até aqui, apresentou-se as bases da proposta do Programa Escola Ativa, que têm seus fundamentos no Modelo Escola da Escolha, assinalando quais são os seus principais aportes conceituais e filosóficos, assim como, a estruturação das partes complementares entre gestão e processos pedagógicos. A seguir, a partir de alguns documentos, são abordados indícios sobre a implementação desse Programa em escolas de ensino médio em tempo integral da rede estadual de ensino.

3.2.2 Implementação do Programa Escola Ativa

O Acordo de Cooperação Técnica entre a SEDUC-AM e os institutos Natura, Sonho Grande e ICE foi assinado em 09 de março de 2020 e previa o apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o Estado na implementação do Programa Escola Ativa, “objetivando a melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado, assegurando a efetividade de suas ações no âmbito da rede pública” (AMAZONAS, 2020a). Ficou estabelecida vigência de 36 meses, podendo ser prorrogada pelo prazo necessário ao cumprimento dos objetivos estabelecidos no Plano de Trabalho do Programa.

As informações detalhadas sobre o Acordo e o Plano de Trabalho do Programa Escola Ativa, embora solicitadas, não foram disponibilizadas pela Secretaria de Educação ao justificar que os documentos ainda não haviam se tornado públicos e que não poderiam expor os dados pessoais dos parceiros, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (nº 13.709 de 14 de agosto de 2018). Também foram solicitados documentos referentes ao acompanhamento e avaliação da implementação do Programa na rede pública de ensino, mas da mesma forma, o pedido não foi atendido, pois, de acordo com a Secretaria, estes ainda estavam em fase de elaboração. Desse modo, discorreremos sobre a implementação do Programa a partir de algumas pistas encontradas nos documentos coletados nas escolas pesquisadas neste trabalho.

No que concerne ao prazo de três anos estabelecido no referido Acordo de Cooperação Técnica, este equivale ao ciclo de vida de implementação do Modelo Escola da Escolha. O ciclo é composto pelos níveis de *Sobrevivência*, *Crescimento* e *Sustentabilidade*. No primeiro nível,

é a fase de implantação do Modelo, considerada como aquela propícia aos erros, acertos e descobertas. O segundo nível corresponde à fase de domínio do Modelo, com a apropriação pela escola dos seus princípios e metodologias. E, o terceiro nível, é a etapa de consolidação, nele espera-se que a escola se “estabeleça como centro difusor de boas práticas como reflexo dos resultados alcançados e tenha condições de se tornar uma Escola Tutora, apoiando a formação de novos Gestores nos processos de implantação de novas escolas” (ICE, 2020c, p.32).

Logo, ao final do ciclo de vida da implantação do Modelo, espera-se que as escolas com o ciclo concluído tornem-se tutoras de outras escolas da rede pública, pois considera-se que devido aos resultados alcançados, estas sirvam de exemplo e possam se manter operando no sistema. Quando chega ao terceiro nível, a escola é tida como *Sustentável* “[...] porque retribui sob a forma de resultados àquele que a mantém por meio de recursos advindos dos tributos” (ICE, 2020c, p.32). Existe, portanto, a ideia de que a escola pública deve cumprir o seu papel de gerar resultados como forma de retorno aos investimentos públicos que nela se faz. Cabe frisar, que os resultados que se esperam aqui, são aqueles das avaliações externas e não o da formação integral dos estudantes.

A implantação do Modelo pode ocorrer de forma gradual (iniciando pela primeira série) e simultânea (nas três séries ao mesmo tempo). No âmbito do Programa Escola Ativa, a implantação nas escolas ocorreu somente de forma simultânea. E, de acordo com a Secretaria de Educação, a seleção das escolas para o Programa “se deu em observância aos critérios estabelecidos na lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2016, conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, que instituiu a Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino em Tempo Integral” (Amazonas, 2021a, p. 06). Em outras palavras, as escolas selecionadas para participarem desse Programa foram aquelas que aderiram ao PROETI. Como discutido anteriormente, a instituição do EMTI (Brasil, 2016c), no contexto da reforma do ensino médio, possibilitou a expansão do ICE por todas as regiões brasileiras, incluindo o Amazonas.

Para o lançamento do Programa Escola Ativa e assinatura do Termo, o Governo do Estado promoveu um evento no dia 09 de março de 2020 no Centro de Convenções Canaã localizado no bairro Petrópolis, zona sul de Manaus. No Diário Oficial, consta a informação da autorização de liberação de recursos entre a SEDUC-AM e a Secretaria de Estado da Cultura e Economia Criativa no valor de R\$ 3.924.571,20, (três milhões, novecentos e vinte e quatro mil, quinhentos e setenta e um reais e vinte centavos) destinado à cobertura de despesas decorrentes da realização do evento Escola Ativa, a ser realizado no período de 09 a 13 de março de 2020 (Amazonas, 2020b). Embora não se tenha mais informações sobre a aplicabilidade desses

recursos, considera-se importante mencionar esse achado, já que segundo o ICE, a parceria com as Secretarias não gera ônus ao Estado.

Nessa cerimônia de lançamento são proferidas algumas falas de autoridades presentes sobre as finalidades da implantação do Programa Escola Ativa no Estado. O Governador Wilson Lima pontuou as suas expectativas com o Programa:

O que a gente espera é ter alunos e cidadãos cada vez mais responsáveis, que sejam capazes de tomar decisões baseados no mundo em vivem, mas de uma maneira consciente em saber qual a decisão efetiva que está tomando, que possa ter a capacidade de escolher qual carreira quer seguir, como ela se insere nesse contexto social. Esperamos um ganho na produtividade do aluno, maior concentração, maior comprometimento com as disciplinas e que haja esse índice maior de aprovação, sem dúvida nenhuma, frisou Wilson Lima (Amazonas, 2020c).

O então Secretário de Educação à época, Luís Fabian, também expressou aprovação ao Programa: “Com a ‘Escola Ativa’, a ‘Escola da Escolha’, a gente consegue trazer realmente uma perspectiva de vida e de formação profissional mais adequada a essas crianças” (AMAZONAS, 2020c). A formação de alunos mais produtivos, responsáveis, conscientes e que saibam fazer escolhas no âmbito profissional, são, portanto, algumas das expectativas em torno da implementação do Programa.

Apesar da assinatura do Termo ser oficializada em março de 2020, conforme a Secretaria de Educação, a parceria teve início em 2019 com o planejamento e preparação para o início das aulas. Mas, o Programa de fato chegou às escolas no ano de 2020 em que 27 escolas selecionadas pela SEDUC-AM começaram a operar como projeto-piloto (Amazonas, 2021a).

No ano de 2021, foram selecionadas mais 8 escolas da rede estadual de ensino médio em tempo integral para integrar ao Programa Escola Ativa, totalizando 35 escolas, com atendimento de 16 escolas situadas na capital e 19 escolas no interior. Das escolas que atuam no Programa, quatro escolas ofertam a educação bilíngue em japonês, francês, inglês e espanhol, e uma é de educação indígena (Amazonas, 2021a). Vale ressaltar que além das 33 escolas do PROETI, outras duas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, situadas em Manaus, foram selecionadas para implementação do Programa Escola Ativa.

As transformações no currículo foram as primeiras mudanças implementadas nas escolas do PROETI com a adesão ao Programa Escola Ativa, como se vê nas figuras a seguir:

Figura 5 - Matriz Curricular Escolas do PROETI (2019)

Ens. 85
Est. 671


 PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL - PROETI
 MATRIZ CURRICULAR

Base Legal	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total Ensino Médio	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LDB N.º 9.394/1996 / Lei N.º 13.415-17/Portaria MEC N.º 727/2017/ Resolução CNE/CEB N.º 3-2018	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720	
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	3	120	3	120	3	120	360	
		Arte	1	40	1	40	1	40	120	
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	240	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	240	6	240	6	240	720	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	3	120	3	120	3	120	360
	Física		3	120	3	120	3	120	360	
	Química		3	120	3	120	3	120	360	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	3	120	3	120	3	120	360	
		História	3	120	3	120	3	120	360	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
	Total BNCC			35	1400	35	1400	35	1400	4200
	LDB N.º 9.394/1996 / Lei N.º 13.415-17/Portaria MEC N.º 727/2017/ Resolução CNE/CEB N.º 3-2018	Linguagens e suas Tecnologias	ELETIVO (*)	1	40	1	40	1	40	120
			Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	1	40	1	40	1	40	120
Matemática e suas Tecnologias		Fruição das Artes	1	40	1	40	1	40	120	
		Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas	2	80	2	80	2	80	240	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		Projeto de Vida e Empreendedorismo	1	40	1	40	1	40	120	
		Preparação Acadêmica	1	40	1	40	1	40	120	
		Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40	120	
		Práticas Desportivas	1	40	1	40	1	40	120	
	Direito e Cidadania	1	40	1	40	1	40	120		
Total Parte Flexível			10	400	10	400	10	400	1200	
Total da Carga Horária Anual			45	1800	45	1800	45	1800	5400	

Fonte: Resolução nº262/2018 – CEE-AM (AMAZONAS, 2018).

Figura 6 - Matriz Curricular Escolas do PROETI- Escola Ativa (2020 a 2023)

Base Legal	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total Ensino Médio	
			HS	HA	HS	HA	HS	HA		
LDB N.º 9.394/1996 / Lei Federal nº 13.415/17/ Resolução nº 3-2018 CNE-CEB/Resolução nº 4/2010 e	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720	
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	2	80	2	80	240	
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	240	
		Arte	2	80	2	80	2	80	240	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	240	6	240	6	240	720	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	3	120	3	120	3	120	360
	Química		3	120	3	120	3	120	360	
	Biologia		3	120	3	120	3	120	360	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	240	
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240	
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	Total Base Nacional Comum Curricular			33	1320	33	1320	33	1320	3960
	Parte Diversificada	Eletivas	2	80	2	80	2	80	240	
		Práticas Experimentais	2	80	2	80	2	80	240	
Estudo Orientado		6	240	6	240	6	240	720		
Preparação Pós-Médio		0	0	0	0	2	80	80		
Projeto de Vida		2	80	2	80	0	0	160		
Total Parte Diversificada			12	480	12	480	12	480	1440	
Total da Carga Horária Anual			45	1800	45	1800	45	1800	5400	

Fonte: Diretrizes Pedagógicas Programa Escola Ativa (AMAZONAS, 2021a)

Uma breve análise comparativa entre as duas matrizes das Figuras 5 e 6, permite evidenciar a diminuição da carga horária da formação geral básica e o aumento da carga destinada à parte diversificada do currículo. Houve diminuição das aulas de Língua Inglesa, História e Geografia (cerca de 33%) e um acréscimo de 240 horas aos componentes da parte flexível. Quando a comparação é entre as partes diversificadas das duas matrizes, é possível identificar que alguns dos componentes que já estavam presentes na matriz de 2019, possuem semelhanças com os da matriz de 2020.

Na matriz de 2019 existia um componente denominado de “Eletivo”, com carga horária de 120h e era trabalhado nos três anos do ensino médio de acordo com a oferta da SEDUC-AM e a escolha das escolas. As opções de eletivas eram as seguintes: Produção Textual, Educação em Saúde, Ecologia, Ciências Políticas, Matemática Financeira, História Regional, Geografia Regional, Tópicos de Literatura no Amazonas, Fitoquímica e Bioexatas Experimental (Amazonas, 2018). Na proposta de 2020, observa-se a permanência das “Eletivas”, mas com o acréscimo de horas (240h) e com o processo de elaboração diferente, como mencionado no item anterior.

“Metodologia do Estudo” era outro componente da matriz de 2019, com carga horária de 120h e que na matriz de 2020 se assemelha aos propósitos do “Estudo Orientado”, só que com carga horária expressivamente maior (720h). Na proposta de 2019, também já se trabalhava com a questão do Projeto de Vida enquanto componente curricular, porém, esse componente era denominado de “Projeto de Vida e Empreendedorismo” e tinha carga horária de 120h. A inserção desse componente nas escolas do PROETI foi objeto de investigação da pesquisa de mestrado que identificou, dentre outros, o alinhamento entre as ideias de projeto de vida e empreendedorismo (Caldas, 2020). Com a matriz de 2020, observa-se que o componente passa a ser denominado apenas de “Projeto de Vida” com carga de 160h. Isso não significa que o tema do empreendedorismo não seja mais trabalhado nessas escolas, pois, como veremos, faz parte do componente “Pós-Médio”.

Retirou-se do currículo das escolas do PROETI, componentes curriculares que ampliavam os conhecimentos da formação geral básica, como, “Espanhol”, “Fruição das Artes”, “Raciocínio Lógico e Resolução dos Problemas” e “Práticas Desportivas”. Os componentes “Preparação Acadêmica” e “Direito e Cidadania” também não permaneceram na matriz curricular dessas escolas.

Cabe lembrar que um dos objetivos do Governo do Estado com o Programa Escola Ativa é o fortalecimento da implementação do Novo Ensino Médio em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas. Assim, com o estabelecimento de uma carga horária máxima de

1.800h destinada à formação geral básica (BRASIL, 2017a) e o mínimo de 1.200h para a parte flexível do currículo (BRASIL, 2018b), as mudanças curriculares trazidas pelo Novo Ensino Médio representam perdas no sentido de uma formação mais ampla e crítica para os jovens estudantes do ensino médio público.

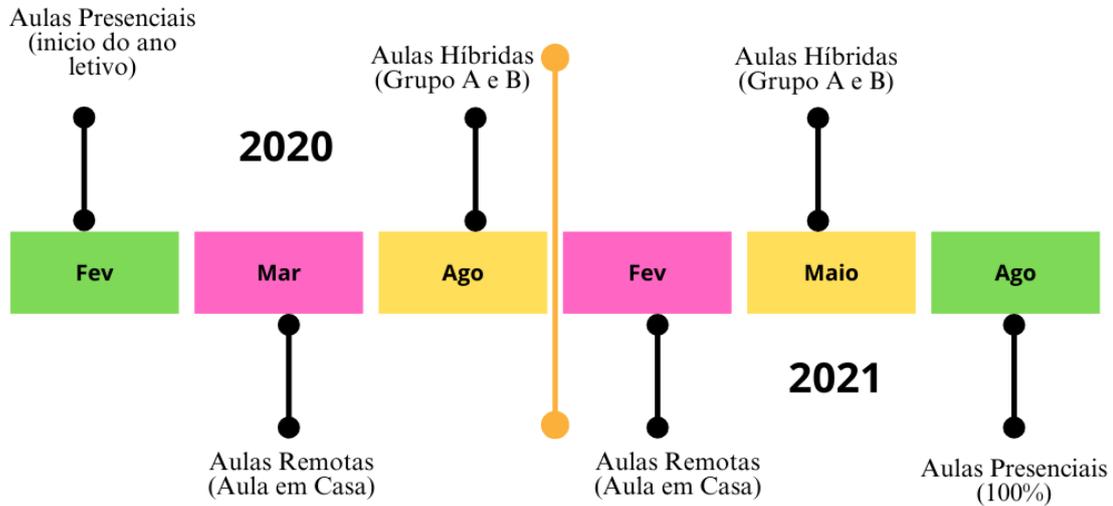
Portanto, a diminuição da carga horária dos componentes da formação geral básica nas escolas do PROETI, por meio da implantação do Programa Escola Ativa, é parte desse cenário que vem ocorrendo em âmbito nacional. A partir da breve análise comparativa realizada aqui, notamos que a implantação desse Modelo padronizado representou ainda mais perdas à formação dos jovens nas escolas do PROETI.

O planejamento das outras ações para a implementação do Programa Escola Ativa, para além das modificações na matriz curricular, teve que ser repensado e reestruturado, pois, logo após a assinatura do Termo em 16 de março de 2020, devido às infecções pelo vírus SARS-CoV-2, responsável por causar a doença Covid-19, o Governo decretou situação de emergência na saúde pública no Estado do Amazonas e suspendeu as aulas presenciais (Amazonas, 2020d).

Diante do cenário da pandemia de Covid-19 que se alastrou pelo território mundial, os anos de 2020 e 2021 marcaram a história do estado do Amazonas como um dos epicentros da doença. Ao realizar mapeamento sobre as ações do Governo amazonense para a educação no contexto pandêmico, Silva et.al. (2023) identifica que a suspensão e o retorno às aulas presenciais na rede pública, viveu um vaivém influenciado principalmente pela pressão para o retorno das atividades econômicas, com a reabertura de comércios e escolas.

Ainda conforme Silva et.al. (2023, p. 135), apenas quatro dias depois da primeira suspensão das aulas presenciais (16 de março de 2020), houve a “adoção instantânea de um programa de transmissão de aulas remotas pela TV aberta e pela internet, demarcando uma ideia de ‘pioneirismo’ que servirá de ponto de partida para tomadas de decisões nos meses posteriores”. Assim, no período de 2020 a 2021, as aulas no âmbito das escolas da SEDUC-AM aconteceram da seguinte forma:

Figura 7 - Linha do Tempo Aulas na Rede Estadual de Ensino do Amazonas no período da pandemia (2020 - 2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O retorno às aulas presenciais ocorreu em agosto de 2020 no formato de aulas híbridas e, inicialmente, para o ensino médio. Todavia, Silva et.al. (2023) destaca que desde o mês de abril já se discutia um possível retorno à presencialidade nas escolas e, quando isso de fato aconteceu, houve aumento dos casos de Covid-19 entre os docentes e demais profissionais da educação que retornaram às escolas com registros, inclusive, de óbitos entre esses profissionais.

Em janeiro de 2021, o Amazonas registrou a segunda onda de Covid-19 e enfrentou uma crise de abastecimento de oxigênio nos hospitais da capital e do interior. Nesse contexto, o ano letivo em 2021 teve seu início no dia 18 de fevereiro, em formato remoto, continuando assim até o mês de maio, quando as aulas voltaram a ser ministradas de forma híbrida até o final do primeiro semestre letivo (Portal Educa + Amazonas, 2021a e 2021b). Em 23 de agosto, as aulas voltaram a ser ministradas no formato presencial.

É nesse cenário de suspensão e retorno às aulas presenciais que ocorre a implementação do Programa Escola Ativa nas 35 unidades de ensino selecionadas pela SEDUC-AM. Conforme informações da Secretaria, a implementação do Programa começou em 2020, porém, com a oferta de ensino no formato remoto e/ou semipresencial, a formação continuada e o acompanhamento do Programa, aconteceram no formato remoto (Amazonas, 2023b). De 2019 a 2021 foram realizadas as seguintes ações:

ANO 1 2019 (2º semestre): Planejamento e preparação para o início das aulas.

ANO 2 2020: Acompanhamento formativo das escolas (realização dos ciclos de acompanhamento) e processo de formação continuada (Formação Inicial, WS Ciclo de Acompanhamento, Formação em Rotinas do Diretor e Liderança Servidora, Formação Habilidades Socioemocionais, Formação de Aprofundamento em Projeto de Vida, Formação de Rotinas pedagógicas e Formação Ações Protagonista e Semana de protagonismo).

ANO 3 2021: Acompanhamento formativo das escolas (realização dos ciclos de acompanhamento) e processo de formação continuada (Amazonas, 2023).

De acordo com a Secretaria, no triênio 2020, 2021 e 2022, foram realizadas formações continuadas contemplando toda a equipe escolar para o conhecimento geral da proposta e das especificidades das Metodologias de Êxitos apresentadas na Parte Diversificada do Currículo, e também aconteceram momentos com os jovens. O conjunto de formações voltadas às escolas foram: Formação Inicial, Formação de Projeto de Vida, Formação Rotinas Pedagógicas, Formação STEM Brasil, Formação Equipes Escolares, Ciclos de Acompanhamento e Escolas que cuidam (Amazonas, 2023b).

Para realização da implementação do Programa Escola Ativa, “o ICE contou com os seus parceiros estratégicos, Instituto Natura, Sonho Grande e parceiros técnicos, IQE e STEM – Brasil que contribuíram diretamente na implantação do modelo pedagógico e gestão” (Amazonas, 2023). Essas instituições privadas, como mencionado anteriormente, auxiliam o ICE na implantação do Modelo Escola da Escolha em diferentes regiões do país.

Com base nas informações supracitadas, a implementação do Programa Escola Ativa processou-se a partir de inúmeras formações, que, em sua maioria, aconteceram de forma remota. Em 2020, visto que o ano letivo teve início no dia 06 de fevereiro, algumas ações do Programa foram iniciadas presencialmente, exemplo disto foi o Acolhimento Inicial realizado em 10 escolas das 27 escolas selecionadas na primeira fase.

Nas outras 17 escolas⁷⁹ do Programa, essa ação aconteceu de modo virtual, por meio da estratégia denominada de “Retomada do Acolhimento do Amazonas”. O objetivo dessa estratégia era a realização de atividades consideradas importantes para apoiar os estudantes no processo de autoconhecimento e projeção de futuro, “desenvolvendo, assim, um estudante protagonista e, que, por isso, é autônomo, solidário e competente!” (ICE, 2020e). A programação contou com 4h de atividades e a participação dos jovens requeria a realização de inscrição.

Diante do contexto pandêmico, o ICE apresentou o “Plano Escolas que Cuidam” com estratégias para o prosseguimento da implementação do Programa Escola Ativa. As estratégias

⁷⁹ Dentre as 17 escolas estão as duas escolas lócus desta pesquisa.

listadas no Quadro 4 foram se configurando a partir da suspensão e retorno das aulas presenciais. Assim, algumas delas foram planejadas para acontecerem de modo remoto e outras no formato das aulas presenciais. Não é difícil imaginar as dificuldades enfrentadas pelas escolas para implantar as inúmeras “novidades” do Programa em meio ao contexto de outras barreiras impostas pela pandemia. Dificuldade essa também reconhecida pelo ICE (2020h, p.01)

O que fazer diante de um Projeto Escolar idealizado e que não foi possível sequer planejá-lo para executá-lo em sua plenitude? Essa, sem dúvida, tem sido a pergunta de muitos professores, gestores e membros das Secretarias de Educação. O mesmo questionamento tem feito parte das reflexões do ICE e, para ele, não temos uma resposta. Porém, consideramos que um dos caminhos possíveis é planejar, a partir de agora e de acordo com a nova realidade, na consideração de que o retorno às atividades presenciais requer diretrizes claras que ainda poderão ser alteradas após as primeiras avaliações da sua efetividade. De fato, há muitas incertezas, mas, igualmente, há clareza de que é necessário definir um ponto de partida tendo em vista o Plano de Ação das escolas.

Quadro 4 - ICE Plano Escolas que Cuidam

Plano Escolas que Cuidam			
Ação	Objetivo	Público	Formato
Acolhimento nas Escolas que Cuidam	Orientar a programação e execução da prática do Acolhimento a partir da nova realidade enfrentada pelas escolas.	Equipe de Implantação, Equipes Gestoras, Equipes Escolares, Pais e Responsáveis e Estudantes.	Online e Presencial
Fórum de Protagonismo Solidário – Espaço para pensar nas Soluções	Estimular o exercício do Protagonismo, levando os estudantes a refletirem e se posicionarem diante dos problemas reais com total dedicação e engajamento na busca de soluções.	2 estudantes	Online
ICE Café – Uma avaliação estratégica necessária	Realizar avaliação das ações desenvolvidas no 1º semestre e projetar ações e soluções para o futuro.	Equipe de Implantação, Equipes Gestoras e Técnicos das Regionais	Online
Nivelamento na perspectiva da recomposição do ano letivo 2020	Desenvolver estratégias para aproximar os estudantes do nível em que deveriam estar no ano escolar em curso.	Estudantes	Presencial
Protagonismo todo dia – outros contextos para atuação do jovem	Orientar a criação dos Clubes de protagonismos nas escolas.	Jovens Protagonistas ICE; Equipes Gestoras e Estudantes.	Online
Tutoria - para além do que já foi dito... O que muda?	Orientar a relação entre professores tutores e estudantes no retorno às aulas.	Professores	Presencial
Diretrizes para a gestão das medidas sanitárias e pedagógicas para escolas que cuidam	Apresentar um conjunto de diretrizes, como sugestão, para a gestão das medidas de natureza sanitária e pedagógicas na escola.	Equipes Escolares	Presencial

Fonte: Elaborada pela autora com base nos documentos orientadores sobre o Plano Escolas que Cuidam (ICE, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k, 2020l; 2020m).

Ao reconhecer a inviabilidade da execução do Programa no primeiro semestre de 2020, em decorrência do momento vivido, o ICE propôs a elaboração do Plano de Ação das escolas para o segundo semestre. Para o momento de avaliação do primeiro semestre de 2020 e a revisão do Plano de Ação, tendo em vista a recomposição de metas, estratégias e indicadores na retomada do ano letivo, tanto no âmbito das Secretarias quanto das escolas, o ICE especifica: “ainda que haja disponibilidade, os professores das escolas não fazem parte do público participante” (ICE, 2020h, p. 02).

Embora os professores não fizessem parte desse momento de avaliação e planejamento, a formação ocorrida no dia 27 de maio de 2020 teve o objetivo de realizar a escuta de todas as escolas para fazer um diagnóstico situacional do andamento da implantação do Programa Escola Ativa. Na oportunidade, as principais dificuldades relatadas pelas escolas foram: 1) Escolas com lotações indefinidas; 2) Suspensão das aulas presenciais impediu a efetiva implementação do programa; 3) Muitos alunos não foram atingidos pelo ensino remoto devido à falta de TV, internet, celular, afastamento das cidades para interiores, etc; 4) Manifestação de desapeço por haverem professores com cargas horárias pesadas (31h); 5) Falta de Administradores, Coordenadores de área e realinhamento das lotações; e 6) Questionou-se como implementar um modelo tão bom com uma carga horária tão pesada (Escola Passarinho, 2020a).

As incertezas quanto à proposta do Programa também estavam presentes entre os docentes da Escola Passarinho. Na formação realizada no dia 16 de julho de 2020, entre os docentes da escola, identificou-se os seguintes questionamentos: “Porque a gente tá com muita dúvida. O Escola da Escolha é lindo, é maravilhoso! Mas e na hora de preencher o formulário? Como é que a gente faz? Como é que isso acontece?” (Escola Passarinho, 2020b, [tempo: 1min 27s]).

Notamos que tanto na fala acima, quanto nos supracitados registros sobre as dificuldades relatadas pelas escolas, existe certo apreço pela proposta do Programa (“um modelo tão bom” “O Escola da Escolha é lindo, é maravilhoso!”), mas as condições reais de implantação da proposta geram dúvidas e descontentamentos (“com uma carga horária tão pesada”, “como é que a gente faz?”, “como é que isso acontece?”).

Outra aflição compartilhada pelos docentes da Escola Passarinho, citada na formação, girou em torno do despreparo das escolas para encarar os impactos que a pandemia representou à saúde mental dos estudantes, como podemos observar na seguinte fala: “A minha grande preocupação é, se houver um retorno das aulas, como estão chegando psicologicamente para nós, os nossos alunos? Porque nós sabemos que temos alunos que perderam pai, mãe, avó, seja

para a Covid ou por outras situações que aconteceram no meio do caminho” (Escola Passarinho, 2020b, [tempo: 1h 30 min]).

As pistas que seguimos sobre a implementação do Programa Escola Ativa em escolas do PROETI, permitem apreender que diante dos desafios impostos pelo contexto da pandemia de Covid-19, o processo não se efetivou como planejado. Nesse ínterim, além dos profissionais de educação lidarem com os desafios impostos e agravados pela pandemia, também tiveram que se empenhar para dar conta de um “Modelo lindo e maravilhoso”, mas que esbarrou nas realidades concretas das escolas, as quais, lembremos, em sua maioria, foram adaptadas para a oferta do ensino em tempo integral.

Em 2023, as escolas concluíram o ciclo de vida do Programa Escola Ativa e, desde 2022, teve início nas escolas de ensino médio, inclusive nas do PROETI, a implantação da nova Proposta Curricular e Pedagógica para o Ensino Médio (Amazonas, 2021b). Assim, até o momento de coleta de dados nas escolas do PROETI, existiam duas matrizes curriculares, a do Escola Ativa, apenas para as turmas da 3ª série, e a da nova proposta curricular para as turmas da 1ª e 2ª séries.

Não obtivemos informações sobre as causas para implantação de outra matriz curricular nas escolas do PROETI, pois, segundo a proposta do ICE, ao final do ciclo de vida do Programa, pretende-se que as escolas cheguem à fase sustentável e se tornem referências para as outras escolas. Talvez as dificuldades enfrentadas na implementação do referido Programa tenham influenciado essa decisão por parte da SEDUC-AM.

Mas, para a proposta desta tese, nos interessa investigar os sentidos que os jovens matriculados na 3ª série, em duas das escolas do Programa Escola Ativa, atribuem às experiências vivenciadas na escola voltadas ao projeto de vida. Todavia, antes de atingirmos este objetivo, é importante compreender em que consiste a centralidade nos jovens e seus projetos de vida, tal qual anunciado na proposta pedagógica que fundamenta este Programa no Amazonas.

3.3 A Centralidade Pedagógica no Projeto de Vida do Jovem: qual projeto de vida e para qual jovem?

A proposta que fundamenta o Programa Escola Ativa e o Modelo Escola da Escolha apresenta como a grande novidade das suas inovações em conteúdo, método e gestão, a centralidade no jovem e o seu projeto de vida. Por isso, a partir dos documentos elaborados

pelo ICE, nesta subseção, busca-se identificar quais concepções norteiam o pretendido enfoque do trabalho pedagógico alicerçado no jovem e o seu projeto de vida.

Segundo o ICE, a principal tarefa pedagógica do Modelo Escola da Escolha é criar as condições para a construção do projeto de vida do jovem. Essas condições se dariam a partir de processos educacionais organicamente estruturados, em que toda a equipe escolar deve se empenhar para garantir que o jovem construa o seu projeto de vida.

Figura 8 - Representação do Modelo Escola da Escolha



Fonte: ICE (2020c).

Na Figura 6, observa-se que o projeto de vida do jovem aparece de maneira centralizada, justamente com o intuito de remeter à ideia de que toda a proposta do Modelo gira em torno dessa finalidade. Quanto aos Eixos Formativos (Formação para a Vida, Formação Acadêmica de Excelência e Formação de Competências para o Século XXI), a proposta considera que um Projeto de Vida não se constrói sem a presença de qualquer um destes.

Simplemente não pode haver Projeto de Vida sem Formação Acadêmica de Excelência, porque não há cidadania sem domínio da língua materna ou dos números e das operações matemáticas, apenas para citar elementos primários. Assim como não há Projeto de Vida na formação de um brilhante Engenheiro calculista de estruturas se, de maneira indiferente, ele toma decisões sobre a indicação de vigas ou colunas e põe em risco a vida das pessoas numa projeção de futuro. Ou, ainda, um excelente advogado dotado de grande saber jurídico, de valores e atitudes de não indiferença em relação ao seu entorno, mas que não consegue estabelecer nem manter laços com as

pessoas com as quais convive no seu meio social ou produtivo porque não sabe lidar com opiniões contrárias às suas. Não é um exemplo de alguém que conseguiu *desenvolver as competências e habilidades para a construção de um Projeto de Vida* (ICE, 2020c, p.46 grifos nossos).

Pela passagem, entende-se que a construção de um projeto de vida requer o desenvolvimento de capacidades e habilidades que perpassam os Eixos Formativos da proposta do ICE, assim, não é por acaso que na Figura 8, esses eixos aparecem bem próximos à centralidade do Modelo, ou seja, ao projeto de vida do jovem.

Além dos eixos, as Práticas Educativas também possuem relação com o âmago da proposta. O *Acolhimento* dos estudantes no início do ano letivo é tido como o “marco zero do projeto de vida”, pois nesse momento o estudante percebe “[...] a importância de cada pessoa no processo de construção, autodesenvolvimento e de realização do seu Projeto de Vida, além de garantir a troca de experiências e integração entre todos da escola” (ICE, 2020n, p. 30).

No trabalho de *Tutoria*, também deve-se apoiar o estudante na construção do seu projeto de vida, assim, cabe ao professor tutor “[...] auxiliá-lo a descobrir as direções que quer tomar e a fazer o necessário para concretizar suas intenções em cada etapa de seu desenvolvimento” (ICE, 2020n, p. 43). As *Vivências em Protagonismo* consiste em outra prática vinculada ao projeto de vida dos jovens, pois ajuda na “formação de sua identidade, de valores e na capacidade de compartilhar e comunicar seus sonhos numa experiência de aprendizagem que está intimamente ligada à construção do seu Projeto de Vida” (ICE, 2020n, p. 50).

É possível notar que há um esforço teórico para justificar como o projeto de vida do jovem perpassa por todos os âmbitos da proposta. Existe uma aparente ideia de que todos os esforços da escola devem estar voltados para a construção de tais projetos. Não obstante, para reforçar essa necessidade, propõe-se um componente curricular no qual são desenvolvidas atividades consideradas imprescindíveis à elaboração do projeto de vida por parte dos jovens estudantes.

O componente curricular Projeto de Vida tem carga horária de 160h distribuídas entre as 1ª e 2ª séries do ensino médio. Para a 3ª série, é ofertado o componente Pós-Médio (80h), que objetiva, dentre outros, permitir que os estudantes acompanhem o seu projeto de vida elaborado nas séries anteriores. Os cadernos Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º anos do ensino médio (ICE, 2020o) e Pós-Médio: um mundo de possibilidades (ICE, 2020p), são materiais de apoio destinados aos professores. Já o Guia prático para a Elaboração de Projeto de Vida (ICE, 2020q) é o material desenvolvido para os alunos. A seguir, abordamos brevemente esses materiais com a finalidade de compreender como estão estruturados.

O caderno Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º anos do ensino médio (ICE, 2020o) é um documento que tem 648 (seiscentas e quarenta e oito) páginas e aborda de forma detalhada como devem ser desenvolvidas cada aula de Projeto de Vida. No total, são elaboradas 80 (oitenta) aulas que são distribuídas de igual forma entre as 1ª e 2ª séries do ensino médio. Cada aula é situada dentro de uma temática, tem objetivos e habilidades e descreve o passo a passo para o seu desenvolvimento. Os quadros 5 e 6 trazem informações sobre as aulas de Projeto de Vida.

As aulas do componente curricular Projeto de Vida para a 1ª série do ensino médio, conforme informações do quadro 5, estão organizadas sob quatro temáticas: *Identidade*, *Valores*, *Responsabilidade Social* e *Competências para o Século XXI*. Nessas aulas são trabalhadas questões voltadas ao autoconhecimento, autoconfiança, autodeterminação, autodisciplina, valores, responsabilidade pessoal, competências e habilidades. O foco dessa disciplina no primeiro ano centra-se no autoconhecimento e no desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para atuar no presente século.

Quadro 5 - Aulas de Projeto de Vida para a 1ª série do ensino médio

PROJETO DE VIDA 1ª SÉRIE	
TEMÁTICA	AULAS
Identidade	1. Quem sou eu?; 2 e 3. Espelho, espelho meu...como eu me vejo?; 4 e 5. Que lugares eu ocupo?; 6. De onde eu venho?; 7. Minhas fontes de significado e sentido da vida; 8. Eu e os meus talentos no palco da vida; 9. Minhas virtudes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.
Valores	10. Eu, meus amigos e o mundo; 11. Relações de Companheirismo; 12. E a conversa começa... A arte de dialogar!; 13. Respeito é bom e nós gostamos; 14. Todos nós temos dias bons e dias ruins; 15. Quando as nossas regras resolvem se encontrar. Os valores na convivência; 16 e 17. Ética e moral são coisas da Filosofia? 18 e 19. A vida em paz e o “melhor mundo do mundo”.
Responsabilidade Social	20. Viver entre gerações; 21. Resolução de conflitos; 22. Organização da vida e das coisas começa em mim!; 23. Eu sou o que penso, como, falo e faço; 25. Jovem Voluntário; 26. Preconceito, a arma criada por nossa mente.
Competências para o Século XXI	27. A vida é um Projeto; 28. Razão sensível e encantamento do mundo; 29. Sensibilidade, percepção e manifestações artísticas; 30 e 31. Decisão: O que precisa ser feito!; 32. Capacidade de realizar algo; 33. Avalia-se constantemente; 34 e 35. É preciso saber sobre o saber!; 36. Autovalorização: Mobilizando os meus recursos; 37 e 38. Sociedade do afeto e da sustentabilidade; 39. Ação! Sou o sujeito da minha própria vida; 40. Mantenha a esperança sempre viva.

Fonte: Adaptado de ICE (2020o).

A identidade, como discutido no capítulo anterior, é uma das variáveis importantes para a construção de projetos de vida. Identidade e projeto articulam-se à medida que os indivíduos, a partir das experiências vivenciadas, podem refletir sobre os seus gostos, afinidades, anseios,

potencialidades etc, e planejar as suas ações. Sobre isso, Dayrell (2019, p. 35), explica que “[...] quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre as suas preferências, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto”.

Ao contrário do que observado na proposta pedagógica do ICE, a identidade não se refere a um “Eu” interior natural, mas “trata-se de uma construção que cada um vai fazendo por meio das relações com o mundo e com os outros”. A identidade é, portanto, uma construção relacional que perpassa pelo reconhecimento de si e do outro, sendo assim, “carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 122-123).

A qualidade das relações com os outros é imprescindível para que os jovens construam visões positivas sobre si. De acordo com Dayrell (2001), no interior das instituições são vivenciadas relações sociais que interferem de forma positiva ou negativa na produção da subjetividade de cada jovem estudante. Por isso, é importante o desenvolvimento de relações de qualidade, pois um “jovem taxado de ‘mau aluno’, assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se toma um elemento a mais na produção de sua subjetividade” (Dayrell, 2001, p. 154).

Quadro 6 - Aulas de Projeto de Vida para a 2ª série do Ensino Médio

PROJETO DE VIDA 2ª SÉRIE	
TEMÁTICA	AULAS
Sonhar com o futuro	1. A vida pode ser fácil, mas não é algodão doce; 2 e 3. Capacidade de adaptação: Resiliência; 4. Quando é o meu tempo?; 5 e 6. Uma viagem rumo a Ítaca; 7 e 8. Ter ambição é bom, mas é importante saber o que fazer com ela; 9 e 10. De um sonho para a realidade: A arte do planejamento; 11 e 12. Minhas premissas;
Planejar o futuro e Definir as ações	13 e 14. Meus objetivos estão definidos. E agora?; 15 e 16. Tenho um sonho e um plano. Mas aonde quero chegar?; 17 e 18. Estou no caminho certo? 19 e 20. Tudo depende do que faço: Minhas ações; 21 e 22. Acertar nos alvos: A importância das estratégias; 23 e 24. O esperado encontro com os resultados; 25 e 26. Onde estou neste momento: Indicadores de Processo; 27 e 28. Para onde eu vou? Indicadores de Resultados; 29 e 30. Fatores Críticos de Sucesso.
Rever o Projeto de Vida	31 e 32. O Projeto de Vida não tem fim. A importância do monitoramento; 33 e 34. Crescimento e melhoria do desempenho sempre; 35 e 36. E se algo saiu errado? É preciso corrigir a tempo; 37 e 38. Como saber se corrigiu o problema? 39 e 40. Começar de novo, sempre e sempre em frente: a ilusão do definitivo.

Fonte: Adaptado de ICE (2020o).

Na 2ª série, de acordo com o quadro 6, as aulas objetivam a elaboração de projetos por parte dos jovens. A partir das temáticas *Sonhar com o futuro*, *Planejar o futuro*, *Definir as*

ações e Rever o Projeto de Vida, as aulas estão direcionadas para que os estudantes: Reflitam sobre o Projeto de Vida como algo pelo qual se é responsável; Entendam a relação que há entre ambições e esforços; Definam objetivos e metas do Projeto de Vida; Definam as estratégias para alcance das metas; Reflitam sobre os resultados (metas) alcançados; Façam a recapitulação de todo o processo de solução de problema para estabelecer ações futuras (ICE, 2020o).

É também no segundo ano que os estudantes devem utilizar o Guia prático para a Elaboração de Projeto de Vida (ICE, 2020q). O documento funciona como uma espécie de diário do estudante. A partir de um conjunto de atividades sobre autoconhecimento e valores, pretende ser uma memória do projeto de vida dos jovens. Além disso, o guia traz a estrutura do Plano de Ação a ser preenchido pelos estudantes com base no seu projeto de vida. Segundo o ICE, ter um projeto de vida “[...] é traçar um Plano de Ação para dar sentido e direção aos seus sonhos” (ICE, 2020q, p. 6).

O Plano de Ação é composto pelas seguintes partes: 1) Introdução; 2) Valores; 3) Visão; 4) Missão; 5) Premissas; 6) Objetivos; 7) Prioridades; 8) Metas; 9) Indicadores de Resultados; 11) Indicadores de Processos; e 12) Ações. A elaboração do Plano de Ação é concebida como a possibilidade de se planejar a vida, assim, por meio desse instrumento o jovem “pode ser bem sucedido em tudo o que faz” (ICE, 2020q, p.51).

A PDCA é outra ferramenta da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) ensinada nas aulas de Projeto de Vida, por meio dela, pretende-se que os estudantes busquem a melhoria contínua em seus projetos. A seguir, temos a ilustração dessa ferramenta aplicada ao projeto de vida.

Figura 9 - PDCA aplicado ao Projeto de Vida



Fonte: Formação inicial das Equipes Escolares do Programa Escola Ativa (ICE, 2020r).

gerenciais. É preciso, por essa perspectiva, que os jovens sejam proativos e tenham compromisso com o seu projeto de vida (ICE, 2020o).

Na visão do ICE (2020o), o projeto de vida é um processo gradual, lógico e reflexivo. Refere-se ao caminho traçado entre aquele “que eu sou” e aquele “que eu quero ser”. É uma rota cujo ponto de partida é o autoconhecimento e o ponto de chegada é onde se quer chegar. É fruto de uma análise consciente e individual. Desse modo, projetar o futuro requer o estabelecimento de objetivos, metas e prazos.

Em oposição à conceituação apresentada pelo instituto, partimos do pressuposto que o projeto de vida não fundamenta-se em uma elaboração rigidamente sistematizada, ou seja, não é fruto de um cálculo matemático, nem é escrito formalmente com objetivos, metodologias e cronogramas a serem cumpridos. Muito pelo contrário, esta ideia consiste em uma “[...] construção dinâmica, de um plano que ‘remete’, que se ‘lança adiante’ no ritmo da vida, a partir do hoje: uma ação que o indivíduo projeta realizar em algum momento futuro, em um arco temporal mais ou menos largo” (Villas; Nonato, 2014, p.15).

Como dito no capítulo anterior, a pesquisa utiliza da definição de projeto de vida conceituada por Leão, Dayrell e Reis (2011, p.1071) com base nos estudos de Alfred Schütz (1999), ao afirmar que essa ideia consiste na “[...] ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”.

O projeto de vida não segue uma linearidade, bem como não é “abstratamente racional”, na verdade, é o “[...] resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do *campo de possibilidades* em que está inserido o sujeito”. É também concebido no mundo da intersubjetividade, uma vez que por “[...] mais velado ou secreto que possa ser, ele é expresso em conceitos, palavras, categorias que pressupõem a existência do Outro” (Velho, 1999, p. 103 grifos do autor).

Desse modo, por ser uma construção dinâmica e envolver outros fatores complexos, a elaboração do projeto de vida, tal qual idealizada pela proposta do Modelo Escola da Escolha, assenta-se em premissa individualista e instrumental. Não se pode submeter a construção de algo tão complexo às noções gerenciais como um Plano de Ação milimetricamente elaborado e continuamente avaliado.

Ainda sobre a proposta pedagógica do ICE, no último ano do ensino médio, pretende-se que os estudantes façam o acompanhamento do suposto projeto que elaboraram no ano anterior. Embora não existam mais aulas do componente Projeto de Vida, esse acompanhamento deve ser realizado na disciplina denominada de Pós-Médio. Ao contrário do

extenso material elaborado para as aulas de Projeto de Vida, o caderno elaborado para o docente desta disciplina (Pós-Médio: um mundo de possibilidades) possui apenas 70 páginas. O quadro 7 apresenta um resumo dos conteúdos deste componente.

Quadro 7 - Conteúdo Pós-Médio 3ª série do ensino médio

PÓS – MÉDIO 3ª SÉRIE	
TÍTULO	CONTEÚDO
As coordenadas do GPS para a universidade	Por dentro das instituições de ensino superior; O que oferecem as instituições de ensino superior?; Como escolher uma universidade?. Os processos seletivos das universidades: como chegar lá?; O raio X do Enem; Prouni e Fies: o financiamento como possibilidade; A “Cartografia” dos cursos.
Muitos caminhos levam para o mercado... de trabalho: a formação técnica e tecnológica	Os cursos tecnológicos e Técnicos.
Os itinerários para uma carreira militar para além das "continências"	Perspectivas da profissão; Campo de trabalho; O que faz o oficial da aeronáutica?; O que faz o oficial da marinha?; Nível 1 da carreira militar: as escolas preparatórias; Nível 2 da carreira militar: as academias militares; Nível 3 da carreira militar: as escolas de engenharia militares.
Empreendedorismo ou a arte de criar impactos	Empreender no Brasil; O perfil do empreendedor Características; Abrir a primeira empresa é como ganhar asas!; As coisas podem ficar melhores; A arte de ver mais longe e evoluir com erros; Empreendedores adoram “não” como resposta.
O mapa-múndi do trabalho – o que ele revela?	Engenharia e produção; Advocacia; Gestão de serviços; Saúde; Agronegócio, siderurgia e mineração; Energia e recursos renováveis; Meio ambiente e biotecnologia; Tecnologia; Educação; Como se preparar para enfrentar o mapa mundi do trabalho?

Fonte: (ICE, 2020p).

No último ano do ensino médio são trabalhados conteúdos voltados ao campo profissional, o intuito é que eles sirvam também para a revisão do projeto elaborado nos anos anteriores. O material preparado para o componente Pós-Médio não traz aulas estruturadas, apenas um conjunto de informações muito vagas sobre os temas: Universidade (processos seletivos e cursos), Formação Técnica e Tecnológica, Carreira Militar, Empreendedorismo e Situação de algumas profissões no Brasil.

Queiroz (2021, p. 21), ao analisar esse documento, identifica uma contradição no próprio título e questiona a que “mundo de possibilidades” o material se refere, visto que apresenta um recorte a cinco possibilidades? “Para quem são essas possibilidades e a quem interessam? Como num recorte de possibilidades, é possível promover ao jovem as escolhas para o seu futuro? De quem é esse futuro?”.

Limitar o conhecimento dos jovens da realidade como um todo, e do campo profissional de forma específica, inviabiliza as suas escolhas e projeções futuras. Como já discutido, o conhecimento da realidade é um requisito muito importante para a elaboração de projetos. É

imprescindível que os jovens estudantes tenham informações sobre as reais possibilidades que estão ao seu alcance (atual ou potencial) para esboçar e possivelmente concretizar o seu projeto de vida. Não só as possibilidades, mas também os limites, constrangimentos e dificuldades que se fazem presentes no seu cotidiano. A escola é, portanto, um espaço que pode possibilitar aos estudantes o conhecimento ampliado da realidade. Para isso, conforme Dayrell (2019), faz-se necessário garantir nesse espaço tempos de experimentação que sejam orientados por uma ação educativa intencional.

Outro aspecto que chama atenção e que reforça a concepção da Escola da Escolha sobre o projeto de vida aos moldes gerencial, diz respeito à ideia de uma elaboração do projeto pré-estabelecida na 2ª série, e acompanhada na 3ª série do ensino médio. Essa ideia é reforçada em momento formativo ocorrido no dia 15 de julho de 2020, entre os docentes da Escola Passarinho: “Projetos de vida precisam de prazos”; “No terceiro ano, ele não constrói mais o projeto de vida dele porque ele só tem que agir para atingir as metas dele”; “Terceiro ano, ele não constrói mais, ele só faz o acompanhamento daquilo que ele tá colocando em prática” (Escola Passarinho, 2020c, [tempo: 26 min]).

Nessas falas, é possível observar que predomina a ideia de que a construção do projeto de vida é algo estático, ou seja, os estudantes elaboram os seus projetos para posteriormente somente fazer o “controle” destes. Ao contrário desse entendimento, como pontuado no capítulo anterior, nos ancoramos na concepção de que a construção do projeto de vida é um processo dinâmico que é constantemente transformado pelos sujeitos.

No decorrer da sua trajetória no mundo da vida cotidiana, os sujeitos expostos a diferentes experiências podem ressignificar, modificar ou até mesmo abandonar alguns dos projetos para a sua vida. As expectativas, desse modo, podem ser alcançadas ou frustradas e requererem novas rotas. É, portanto, problemático achar que o jovem vai supostamente construir o seu projeto de vida no período de um ano (2ª série) e depois somente acompanhará e tentará atingir as metas deste projeto (3ª série).

Porém, mesmo partindo de uma perspectiva instrumental de projeto de vida e apresentando “um mundo de possibilidades” que restringe as escolhas dos jovens, a elaboração dos seus projetos é apontada como a tarefa mais importante da Escola da Escolha, isso porque, de acordo com o ICE

[...] ela representa a efetivação dos processos educativos postos a serviço do estudante. Jovens concluintes do Ensino Médio com seus Projetos de Vida elaborados de acordo com as suas escolhas e decisões conscientes, refletem a efetividade de um currículo cujos processos asseguraram práticas pedagógicas orientadas pelos Eixos Formativos

e um projeto escolar plenamente conduzido pelos Princípios Educativos Nessa escola, uma visão foi realizada e seguramente uma geração autônoma, solidária e competente se apresentará à sociedade com grandes condições de fazer muita coisa bacana. (ICE, 2020c, p.46).

Ter jovens que chegam ao final da Educação Básica com projetos de vida construídos, é o que demonstraria a eficiência do Modelo Escola da Escolha. As escolas que conseguem ter êxito neste quesito são consideradas as que de fato realizaram a visão do Modelo. Como consequência desta proeza, a sociedade ganha, pois, poderá contar com jovens “autônomos, solidários e competentes”, dispostos a realizar “muita coisa bacana”.

Ainda conforme o Instituto, o intuito é [...] *constituir um jovem* que ao final da Educação Básica tenha formulado um Projeto de Vida como sendo a expressão da visão que *ele constrói de si* em relação ao seu futuro e define os caminhos que perseguirá para realizá-la [...] (ICE, 2020c, p. 41 grifos nossos). Existe, portanto, a pretensão de se alcançar (formar) um determinado modelo de jovem (aquele que constrói projeto de vida). Esse jovem idealizado constrói o seu projeto de vida baseado na projeção que faz de si no futuro e traça a rota para chegar lá.

Identifica-se no discurso do ICE, pelo menos dois pontos a serem questionados. O primeiro é o objetivo de alcançar um ideal de jovem, remetendo não ao que o jovem é no presente, mas ao que será no futuro. Em sintonia com o primeiro, o segundo refere-se à ênfase de que o projeto de vida é sobre a visão que o jovem tem em si no futuro, quando na verdade, encontramos uma visão já definida pela proposta pedagógica, do tipo de jovem que se pretende no futuro.

Desta forma, o Modelo já define a visão de futuro que se tem do jovem, ou seja, um “[...] jovem que ao final da Educação Básica tenha se constituído como autônomo, solidário e competente” (ICE, 2020c, p. 41). Esse ideal formativo consiste em um jovem com forte base de conhecimentos e valores, que tem “[...] empatia aos problemas reais que estão ao seu redor, apresentando-se como parte da solução” e que têm “[...] amplas competências que permitam capacitar se permanentemente nas várias dimensões da sua vida” (ICE, 2020c, p. 18).

Ao estabelecer o ideal formativo de jovem que se pretende alcançar, os esforços educativos da proposta estão voltados ao jovem no futuro, à concepção de um jovem a “vir a ser”. É importante pontuar que as imagens que se tem a respeito da juventude estão diretamente relacionadas a maneira como se compreende os jovens. Dayrell (2003, p. 41) ao discutir sobre as concepções de juventude destaca que

Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (Salem, 1986), negando o presente vivido.

Conceber o jovem como um “vir a ser” inviabiliza a compreensão das suas reais demandas e necessidades no tempo presente. Os jovens não podem ser medidos pelo sucesso vindouro, pois “[...] a juventude tem um valor presente, significativo para os sujeitos e a sociedade: é vivência dinâmica, em processo rumo ao futuro, com escolhas que constroem identidade, caracterizando, assim, a condição juvenil” (Villas; Nonato, 2014, p. 19).

Como vimos, essa é uma das maneiras como historicamente foram se constituindo visões sobre a juventude, ou seja, aqui a juventude é valorizada pela perspectiva da transição para a vida adulta. Uma outra visão sobre a juventude é aquela que a entende como um problema, um “momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade” (Dayrell, 2003, p. 41). Um exemplo desta visão pode ser constatado abaixo:

Nós sabemos que muitos dos nossos alunos *não têm uma visão de futuro, não tem perspectiva de futuro*. Na verdade, não têm sonhos. E quem não têm sonhos perdeu a sua razão de viver. E eles *estão numa fase crítica* que é a fase da adolescência. Muitos vem de família de baixa renda, muitos querem ter tudo, mas não podem. E aí muitos caem na vida do crime, vão furtar, vão roubar, vão trocar por entorpecente para conseguir aquilo que eles querem (Escola Passarinho, 2020c, [tempo: 3min]).

Na passagem, observa-se o entendimento de que muitos jovens são desprovidos de sonhos e, por isso, não têm perspectivas de futuro. Esses jovens também são vistos em uma fase crítica, a fase da adolescência. Mas, não para por aí, além de não terem perspectiva de futuro e estarem nessa “fase difícil”, o desejo por acesso a bens materiais, em detrimento da desfavorável situação econômica e familiar ao qual se encontram, os fazem caminhar rumo à criminalidade.

Sobre essa visão dos jovens como uma “fase crítica”, Carrano (2003) explica que nas sociedades ocidentais é habitual a definição da juventude por critérios etários associados à imaturidade psicológica, por isso a irresponsabilidade seria um atributo do ser jovem, principalmente na adolescência. Contudo, o autor pondera que é preciso “[...] compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais” (p.110).

Na discussão realizada no capítulo 2, vimos que a juventude refere-se à uma construção social, cultural e histórica, ou seja, a juventude é uma construção que se faz em determinado tempo e contexto (Carrano, 2003; Dayrell, 2007; Weller, 2014). Na verdade, não existe uma

única juventude, mas, sim, diversas juventudes. Isso porque as formas de se vivenciar o ser jovem na sociedade está diretamente relacionado a fatores que perpassam a condição juvenil.

São variados os âmbitos que integram a condição juvenil, como, as culturas juvenis, o tempo e o espaço, o trabalho e a sociabilidade dos jovens. A constituição de uma determinada condição juvenil é influenciada, por exemplo, pela posição social que o jovem ocupa, ou seja, o modo como se vive a juventude nas classes populares não é o mesmo das classes com maior poder aquisitivo (Dayrell, 2007).

As vivências das juventudes são construídas a partir do contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. Portanto, a desigualdade social que influencia no acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais é um dos exemplos que apontam para a existência de diferentes juventudes. Os jovens, nesse sentido, fazem parte de um todo em que possuem características semelhantes, mas, também, possuem peculiaridades ao modo como vivenciam sua juventude.

Ter clareza da existência dos diferentes modos de ser jovem ajuda a refletir sobre as questões que os afetam, evitando assim, o olhar estigmatizante sobre os jovens. Todavia, distante dessa visão ampliada sobre a diversidade das juventudes, a proposta pedagógica de centralidade no projeto de vida do jovem, aqui estudada, concebe o jovem na perspectiva do “vir a ser”. Isso é exposto na fala a seguir:

Qual é o meu produto final com as aulas de Projeto de Vida e Pós-Médio? A formação de um ser autônomo, um cara capaz de agir por si mesmo, proativo. Mas também que seja solidário. Que seja sensível às questões do mundo a sua volta e que seja competente. Competente no sentido de ir lá e resolver, a partir da mobilização de uma série de estruturas que são as habilidades (Escola Passarinho, 2020c, [tempo: 50 min]).

Temos, portanto, que embora na proposta pedagógica do ICE tente-se passar a ideia de que a escola deve “respirar” o projeto de vida dos jovens, já que todos a todo momento devem se preocupar com essa questão, é principalmente por meio dos componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Pós-Médio” que pretendem-se alcançar o “produto final” dessa proposta, ou seja, um jovem a “vir a ser” autônomo, solidário e competente. Diante desta constatação, com Lopes (2019, p.69) é possível indagar:

Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos

anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser.

Como vimos, o ICE também supõe saber como os jovens devem ser no futuro, é assim que desenvolve uma proposta ancorada na perspectiva instrumental de um projeto de vida sistematicamente elaborado para um jovem a “vir a ser” autônomo, solidário e competente. Sendo assim, além de não reconhecer as demandas e necessidades que os jovens apresentam no tempo presente, também busca a homogeneização das diversas juventudes.

Enfim, o esforço teórico que realizou-se nesta seção, nos permitiu compreender em que consiste o Modelo Escola da Escolha e como ele chegou aos jovens estudantes do ensino médio no Amazonas, ou seja, através do Programa Escola Ativa. Também foi possível seguir algumas pistas sobre a implementação desse Programa nas escolas de ensino médio em tempo integral.

Contudo, apesar dos apontamentos realizados sobre as concepções pedagógicas desse Modelo, partilha-se da ideia de que a sua materialização no chão das escolas perpassa por ressignificações. Isso porque os jovens e demais profissionais da escola “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 53). Assim, na próxima seção, objetiva-se ouvir os jovens que de alguma forma estão inseridos no contexto de implementação do Programa Escola Ativa, tentando captar quais os sentidos que estes atribuem às experiências escolares voltadas ao Projeto de Vida.

4 OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES VOLTADAS AO PROJETO DE VIDA EM ESCOLAS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA: O QUE OS JOVENS TÊM A DIZER?

Neste último capítulo da tese são discutidos os dados construídos a partir das entrevistas com os vinte e cinco jovens das escolas, aqui denominadas de Passarinho e Mawé. Quando foram entrevistados, os jovens estavam cursando o último ano do ensino médio, mas também haviam estudado as duas séries iniciais desta etapa da educação na mesma escola. Eles ingressaram no ensino médio durante o contexto pandêmico e isso teve um grande impacto sobre as suas vidas e aprendizagens. É por isso, que abrindo as discussões deste capítulo, optou-se por dar espaço para que o leitor possa compreender que os sujeitos desta pesquisa não são mais alguns jovens do ensino médio, mas, sim, jovens, estudantes de escola pública, que na aguardada transição do ensino fundamental para o ensino médio, tiveram as suas biografias marcadas por este triste momento que viveu a humanidade.

As análises realizadas no capítulo permitem conhecer quais são os projetos que os jovens têm para a sua vida e de que maneira pretendem concretizá-los. Ainda em torno disso, também são debatidas questões sobre o lugar das famílias nos projetos dos jovens, o trabalho e a continuidade dos estudos como dimensões centrais de tais projetos e até que ponto, no âmbito dos relatos, pode se falar em fantasias ou propriamente em projetos.

Além disso, direcionando as análises para a relação dos jovens com as escolas e suas vivências na proposta do Programa Escola Ativa, o capítulo aborda o sentido que os jovens atribuem às experiências escolares voltadas ao projeto de vida, assim como, identifica quais experiências escolares sedimentadas no estoque de conhecimento dos jovens que eles consideram relevantes para os seus projetos.

No contexto da análise, foi possível identificar que as experiências vivenciadas pelos jovens nas escolas voltadas ao projeto de vida correspondem ao desenvolvimento dos componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-Médio e os sentidos que atribuem a estas experiências podem ser representados pelas seguintes categorias: “*PV desnecessário, idealista e repetitivo*”; “*PV útil para os indecisos*”; “*PV serve para empreender e ter metas*”; “*PV ajuda no planejamento profissional*”; “*Pós-Médio agrega*” e “*Pós-Médio não agrega*”. Já as categorias que representam as experiências escolares que consideram relevantes para os seus projetos de vida, são estas: “*Os professores e as aulas*” e “*Projetos, palestras e outras ações da escola*”.

Considera-se que as discussões realizadas nesta parte final da tese contribuem para problematizar a forma como as políticas públicas para o ensino médio têm abordado a necessária relação entre a escola, os jovens e os seus projetos de vida. De início, é importante demarcar que as interpretações que os jovens desta pesquisa fazem sobre as experiências vivenciadas em torno da curricularização do projeto de vida, indicam que esta não é a melhor alternativa para que as escolas possam lhes auxiliar na construção dos seus projetos.

Os quadros abaixo trazem algumas informações mais específicas sobre os 25 jovens que participaram das entrevistas.

Quadro 8 – Perfil dos jovens da Escola Passarinho

(continua)

Jovem	Idade	Raça/cor	Estado civil	Escolaridade dos pais		Moradores	Trabalho	Motivos de frequência	Perspectiva profissional
				Mãe	Pai				
Borboleta	18	parda	Outro	EM	EF/IN	Mãe, pai e irmãos	Não, mas estava à procura	Gostar de estudar; Ensino Superior e emprego	Trabalhar, estudar e montar um empreendimento
Julieta	16	parda	solteiro (a)	ENS. SUP.	EM	Pai, irmãos e madrasta	Não e não estava à procura	Gostar de estudar; gostar da escola; Ensino Superior e emprego	Cursar o ensino superior
Leão	16	parda	Namorado	EM	EF/IN	Mãe e irmãos	Não, mas estava à procura	Ensino Superior e alimentação	Cursar o ensino superior
Elaine	18	parda	Namorado	EM	EM	Avó e outros parentes	Não, mas estava à procura	Amigos; gostar de estudar; Ensino Superior e emprego	Trabalhar e estudar
Hugo	18	branca	solteiro (a)	ENS. SUP.	PÓS-GRAD.	Mãe	Não e não estava à procura	Amigos; gostar de estudar; e Ensino Superior	Trabalhar e Estudar
Jota	17	parda	solteiro (a)	NÃO INFO	NÃO INFO	Mãe, pai e irmãos	Não, mas estava à procura	Amigos; gostar de estudar; Ensino Superior e empreender	Trabalhar, estudar e montar um empreendimento

(conclusão)

Jovem	Idade	Raça/cor	Estado civil	Escolaridade dos pais		Moradores	Trabalho	Motivos de frequência	Perspectiva profissional
				Mãe	Pai				
Pérola	17	parda	solteiro (a)	EM	EF/INC	Mãe, pai e irmãos	Não, mas estava à procura	Amigos; gostar de estudar; Ensino Superior; Curso Técnico; e recreação	Trabalhar e estudar
Marcelina	17	parda	solteiro (a)	EM	NÃO INFO	Mãe	Não, mas estava à procura	Gostar da escola	Trabalhar e estudar
Ronaldinho	17	branca	separado/divorciado	EF/INC	EM	Mãe, pai e irmãos	Não, mas estava à procura	Curso Técnico	Trabalhar e estudar
Pâmela	17	parda	solteiro (a)	EM/INC	ENS. SUP.	Mãe, pai e irmãos	Sim	Amigos; gostar de estudar; Ensino Superior; e recreação	Trabalhar e estudar
Messi	17	parda	Namorado	NÃO INFO	NÃO INFO	Mãe, pai e irmãos	Não, mas estava à procura	Amigos; gostar de estudar; Ensino Superior; Curso Técnico; Emprego e recreação	Trabalhar e estudar
Allemos	17	preta	solteiro (a)	EF/INC	NÃO INFO	Mãe, irmãos e outros parentes	Não, mas estava à procura	Emprego	Ainda não sabia
Maestro	17	preta		EF	NÃO INFO	Mãe, irmãos e padrasto	Não e não estava à procura	Gostar da escola; Ensino Superior; e Curso Técnico;	Trabalhar e estudar

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados dos questionários (2024).

EF: ensino fundamental; EF/INC: ensino fundamental incompleto; EM: ensino médio; EM/INC: ensino médio incompleto; ENS.SUP: ensino superior; PÓS-GRAD: pós-graduação.

Quadro 9 – Perfil dos jovens da Escola Mawé

(continua)

Jovens	Idade	Raça/cor	Estado civil	Escolaridade dos pais		Moradores	Trabalho	Motivos de frequência	Perspectiva profissional
				Mãe	Pai				
Mila	17	parda		EM	ENS. SUP.	Mãe, pai e irmãos	Não, mas estava à procura	Gostar de estudar; Ensino Superior; e Curso Técnico	Cursar o ensino superior
Aleixa	18	branca	solteiro (a)	EF/INC	EM	Mãe	Sim	Amigos; gostar de estudar; gostar da escola; Ensino Superior; e recreação	Trabalhar e estudar
Mikael	17	parda	Namorado	EM	EM	Avó	Não, mas estava à procura	Recreação	Trabalhar e estudar
Julyandria	18	parda	solteiro (a)	NÃO INFO	NÃO INFO	Outros parentes	Não, mas estava à procura	Ensino Superior	Trabalhar e estudar
Pedrosa	18	branca	solteiro (a)	EF	EF	Mãe, pai, irmãos e avó	Sim	Amigos; e alimentação	Cursar o ensino superior
Querida	17	parda	solteiro (a)	NÃO INFO	NÃO INFO	Mãe, pai e irmãos	Não, mas estava à procura	Amigos; emprego; e alimentação	Trabalhar e estudar
Gata	17	branca	Namorado	EM	NÃO INFO	Mãe, avó e outros parentes	Não, mas estava à procura	Amigos	Trabalhar e estudar
Daniel	17	parda	solteiro (a)	EM	EM	Mãe, pai e irmãos	Sim	Ensino Superior	Trabalhar e estudar
César	17	branca	solteiro (a)	EM/IN C	NÃO INFO	Avó	Não, mas estava à procura	Amigos; gostar de estudar; Ensino Superior; Emprego; e alimentação.	Trabalhar e estudar
Romana	16	parda	solteiro (a)	EM/IN C	EM/IN C	Mãe	Não e não estava à procura	Amigos; gostar da escola; Ensino Superior; Emprego; e empreender	Trabalhar e estudar

(conclusão)

Jovens	Idade	Raça/cor	Estado civil	Escolaridade dos pais		Moradores	Trabalho	Motivos de frequência	Perspectiva profissional
				Mãe	Pai				
Delacruz	18	parda	casado	EM	NÃO INFO	Esposo(a)	Sim	Amigos; gostar de estudar; emprego; alimentação; e recreação	Trabalhar, estudar e montar um empreendimento
Frederico	18	parda	solteiro (a)	EF/INC	EF	Mãe, pai e irmãos	Sim	Amigos; Ensino Superior; e alimentação	Trabalhar e estudar

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados dos questionários (2024).

EF: ensino fundamental; EF/INC: ensino fundamental incompleto; EM: ensino médio; EM/INC: ensino médio incompleto; ENS.SUP: ensino superior; PÓS-GRAD: pós-graduação.

4.1 - Entrando no Ensino Médio: os jovens e o contexto pandêmico

A conclusão do ensino fundamental representa um marco importante para os jovens que, muitas vezes, nutrem expectativas para a fase seguinte, ou seja, o ensino médio. Para os jovens da pesquisa, essa transição de uma etapa para outra foi marcada por um contexto atípico e desafiador. Em 2020, quando o Governo do Estado do Amazonas decretou situação de emergência na saúde pública por causa da Covid-19 e suspendeu as aulas presenciais, os jovens estavam cursando o nono ano do ensino fundamental, como podemos verificar nos relatos a seguir:

[...] até que chegou a pandemia e aí que foi no início do meu nono ano. E aí foi aquilo, né? Ah, vamos ficar 15 dias sem aulas! Aí todo mundo "aaa" todo mundo feliz, ninguém imaginava, que nesse dia estava todo mundo assim, porque a gente foi para o nono ano, né? Aí iniciou e quem lembra a gente estudou até março no presencial, e aí teve a notícia que a gente ia ficar 15 dias, fiquei "Ah, tudo bem, só 15 dias!". E foi nessa que eu fiquei em casa. Aí foi passando, se passou um mês assim, eu fiquei muito estranho, dois meses e o pessoal só falando "e aí, essas aulas não vão voltar não?". Estava todo mundo já e foi assim, todo mundo queria tanto que não tivesse aula, né? E quando a gente ficou sem, todo mundo queria voltar, é engraçado (Pâmela, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Foi quando começou a pandemia, né? Porque eu estava no nono ano do meu ensino fundamental. Aí eu pensei, pô, nono ano, vou fazendo uma coisa boa, né? Aí no primeiro mês, pow, pandemia. Aí acabou para o meu lado. Aí eu não aprendi nada no nono ano, só me passaram direto, eu não tinha aprendido nada (César, 17 anos, Escola Mawé. Quadro 9).

Nos relatos dos dois jovens, é possível identificar que foi exatamente no início do ano de 2020 que começaram a ter que lidar com a nova realidade imposta pelo contexto pandêmico. Ao mesmo tempo que, inicialmente, ficar alguns dias em casa gerou algum ânimo por parte dos

estudantes, a extensão desse período também tornou-se preocupante para eles. Essa sensação inicial de certa animação com a interrupção das atividades escolares, por soar como uma espécie de “férias” repentinas, mas, que posteriormente tornou-se uma preocupação devido ao prolongamento e as dificuldades de adaptação, também foi constatada por Severo (2023), ao investigar as percepções de jovens do Rio Grande do Sul com relação a pandemia.

Em seu último ano do ensino fundamental, o jovem César tinha muitas expectativas quanto ao seu aprendizado na escola, mas diante das suspensões das aulas e as novas metodologias adotadas pela escola, o jovem relatou que não aprendeu nada naquele ano e ainda assim progrediu para o ensino médio. Por sua vez, o primeiro ano do ensino médio não supriu as suas expectativas de aprendizagem:

No primeiro ano praticamente devido à pandemia, obviamente, tem muitos professores que nem deram aula direito. No primeiro ano eu saí tipo, sabendo pouca coisa, terminei aquele ano não sabendo muita coisa assim, praticamente não lembro de nada do primeiro ano (César, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Quando os jovens iniciaram o ensino médio em 2021, foi no momento em que o Amazonas registrou a segunda onda de Covid-19 e enfrentou uma crise de abastecimento de oxigênio nos hospitais. Ou seja, depois de passarem todo o nono ano do ensino fundamental lidando com a realidade de estudar em um contexto pandêmico, ainda no início do ensino médio, diante do agravo da situação, os jovens continuaram enfrentando muitos desafios.

[...] quando eu entrei no ensino médio veio estava no meio da pandemia, então o primeiro ano foi bem difícil, tive que me esforçar bastante (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8)

E eu entrei, só que por um tempo, ainda foi online. A gente ficou até junho ou julho, por aí, eu acho. Eu não me lembro muito bem, mas foi até pelo meio do ano online ainda. E aí foi quando deu a notícia de que ia começar a presencial e eu fiquei muito ansiosa (Pâmela, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

[...] eu meio que não perdi totalmente primeiro, mas metade dele eu perdi, mas por conta da pandemia também (Maestro, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Foi uma experiência um pouco difícil, porque eu entrei no ensino é médio, na pandemia, depois de meses eu vim conhecer essa escola aqui, não conhecia muita gente, até vim... fazer, chegar no próximo, as pessoas pegando pouca intimidade depois de meses é vim conhecendo a escola, os professores, diretores, quando foi no segundo ano que aí que eu comecei ficar um pouco mais aberta e livre para as pessoas (Romana, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Os jovens relataram que só de fato tiveram o maior contato com a escola, a partir do segundo semestre do seu primeiro ano no ensino médio. Como relatou a jovem Pâmela, isso a

deixou muito ansiosa. No caso da jovem Romana, é somente a partir do seu segundo ano na escola, que ela conseguiu estabelecer relações com as pessoas no ambiente escolar, oportunidade que as aulas *online* não lhe proporcionaram. Aliás, foram vários os relatos dos jovens sobre como foi para eles estudarem de maneira remota e mesmo no formato híbrido, vejamos alguns:

[...] Aí tive que estudar aqui, foi meio turbulento, porque as aulas não funcionavam como é agora, tipo, toda semana era cortado tipo, terça e quarta [...]. Aula remota não funcionava, foi mais questão também, de porque quebrou, né? Teve a pessoa que foi demitida e tal, e os pais não puderam pagar internet. Aí teve muito aluno que não pôde acompanhar as aulas. Aí o governo passou, todo mundo aí foi estranho, entendeu? Foi muito estranho (Frederico, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Não gostava daquele site que a gente tinha que acessar, porque tinha muito problema. Aí a gente enviava a tarefa, parecia que não tinha, que não foi enviada (Gata, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Aí nessa, começou a pandemia e aí foi quando a gente ficou sabendo [...] foi quando deu a notícia de que ia ser a aula online, aí eu fiquei "Não vou me dar bem com isso", mas aí eu fui tentando e eu fazia e tal as aulas. [...] Eu tenho muita dificuldade em prestar atenção, sabe? É mais presencial que eu consigo entender mesmo (Pâmela, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Em vários dos relatos, é possível observar que os jovens de certa forma se sentiram prejudicados pela suspensão das aulas presenciais e pelo difícil acesso e/ou acompanhamento das aulas em formato remoto. Não apenas os prejuízos à aprendizagem, mas também a ausência da convivência e de uma rotina escolar foram percebidos por eles. Expressaram que mesmo que não tenham tido êxito em sua aprendizagem escolar, “o governo passou todo mundo”, pois, como mencionado, nos anos de 2020 e 2021, a SEDUC/AM adotou medidas de flexibilização para a progressão escolar dos estudantes da rede. Questões emocionais também marcaram esse período da vida dos jovens, como se observa nos relatos a seguir.

Bem difícil por questões emocionais, mesmo, de ter que deixar a escola, ficar em casa. Vai ter que ter muita mais concentração, além do medo do próprio vírus, né? De tudo que estava acontecendo. Eu fiquei com muito medo. Até hoje eu tenho muito trauma que ficou da pandemia por perdas. Então foi bem difícil focar na escola, mas eu consegui (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Aí veio a pandemia [...], aí eu estava triste, mal, estava preso em casa, com a mãe que não demonstrava ser muito afetiva com os filhos e tipo, só então “eu tô criando vocês e quando terminar, cada um segue seu rumo” e estava assim eu tava meio assim, eu procurei sair, surtei né? Foi a época que eu surtei (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Foi meio como é que posso te dizer? Foi meio estranho, porque tipo assim, a gente já tinha uma rotina que já era tipo, já era acostumado com essa rotina, entendeu? Aí quando veio, começou aquela preocupação, entendeu? Tipo, não podia sair de casa,

minha mãe não me deixava sair de casa, meu pai também não deixava. Aí foi mais questão de tipo, eles pegaram, né? O corona e tal foi meio preocupante também para mim, né? (Frederico, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

De fato, foram muitos os abalos emocionais que marcaram a vida dos habitantes de um Estado que foi um dos epicentros da doença, e para os jovens isso não foi diferente. Eles relataram o medo da doença e das inúmeras perdas causadas por ela. Não foi fácil para eles conciliarem os seus estudos escolares na transição do ensino fundamental para o ensino médio em meio ao contexto pandêmico. O isolamento social repercutiu na vida daqueles que, a exemplo da jovem Aleixa, tinham na escola um refúgio: “A escola era o meu refúgio, a escola sempre foi meu refúgio. Eu sempre gostei de estar dentro da escola [...]” (Aleixa, 18 anos).

Os impactos do isolamento social também atingiram os jovens de diferentes regiões do país, como indicam os estudos de Severo (2023) e Varquez *et al* (2022). Para os jovens do Rio Grande do Sul, como explica Severo (2023, p. 10), “a mudança das relações presenciais para virtuais gerou sentimentos negativos, especialmente, pela interrupção do contato com colegas e da rotina escolar”. No entanto, em jovens da região metropolitana de São Paulo, de acordo com Varquez *et al* (2022), sintomas de depressão e ansiedade foram associados a maior exposição às telas, a inversão do sono, as dificuldades do ensino remoto, bem como a outros marcadores sociais (como cor/raça e casos de Covid-19 em casa). Os dados reforçam a “importância da rotina escolar na vida desses jovens e os desafios colocados às escolas para a promoção da saúde mental dos estudantes no período pós-pandemia” (Varquez *et al*, 2022, p. 304).

Diante de todo esse cenário, a jovem Julieta relatou o que talvez tenha sido o desejo de muitos jovens que vivenciaram o ensino médio neste período:

[...] eu queria mais um ano. Acho que por conta desse negócio da pandemia, isso mudou a minha cabeça de um modo que eu não conseguia me concentrar nas coisas. Eu tive que me esforçar 120%, então eu queria mais um ano relaxado para mim pensar para mim, colocar minha cabeça no lugar e poder entrar de cabeça no pós ensino médio (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Pensar no que fazer após o ensino médio é uma preocupação que remete ao projeto de vida dos jovens. O cenário da pandemia agravou o contexto contemporâneo de incertezas que permeiam a vida dos jovens. E é justamente nesta conjuntura que os jovens da pesquisa vivenciaram o modelo da proposta do Programa Escola Ativa, que como mencionado, tem o jovem e o seu projeto de vida como centro da escola. Nas discussões adiante, buscamos conhecer e compreender o que os jovens entendem por projeto de vida e quais são os seus projetos.

4.2 - “Projeto de vida parece fácil, mas não é!” Os projetos dos jovens

Quais as concepções que os jovens têm sobre projeto de vida? O que eles entendem e como definem este termo? O que eles imaginam quando pensam em projeto de vida? Estas foram algumas das questões que permearam o desenvolvimento das entrevistas. Então, antes de adentrarmos na discussão sobre os projetos que os jovens elaboram para a sua vida, é importante mencionar o que eles entendem por projeto de vida.

No geral, as conceituações elaboradas pelos jovens para expressar o que compreendiam sobre projeto de vida, podem ser representadas por duas principais categorias denominadas de “Expectativas futuras” e “Planejamento futuro”. A primeira refere-se às respostas que indicam que o projeto de vida envolve várias realizações futuras. Já a segunda, entende que o projeto de vida equivale ao planejamento do futuro. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 1 - O que a gente quer para o futuro (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8);

Projeção da nossa vida. O que a gente vai viver futuramente, o que a gente vai querer, o que a gente vai fazer, o que a gente vai propor com alguém, entendeu? (Ronaldinho, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8);

Projeto da minha vida, o que eu quero fazer depois do do ensino médio. O que eu quero na minha vida e tudo mais (Hugo, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8);

Sobre o futuro, depois que a gente sair da escola, o nosso futuro também (Delacruz, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Exemplo 2 - É... fazer. Planejar um trajeto de vida, planos, sonhos. É... ambições. É tentar encaixar tudo isso no perfil escolar e profissional e escolher um caminho para buscar essas coisas (Leão, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8);

Acho que planejar o futuro que pretende fazer, sonho essas coisas, metas também (Jota, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8);

É planejar a própria vida, ter um pensamento sobre o seu futuro assim, e tentar e tipo, planejar ele e tentar segui-lo (César, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9);

Projeto de vida é um planejamento preparado para o futuro. É eu planejar meu futuro logo antes de eu querer mudar alguma coisa (Juliandrya, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Nas duas concepções, é observável que existem aproximações quanto ao entendimento do que é projeto de vida para os jovens, pois, ambas indicam formas de antecipação do futuro. Todavia, a principal diferença entre elas é que na categoria “Planejamento futuro”, os jovens indicam um certo preparo, por meio do planejamento, para lidar e/ou guiar a vida no futuro. Esta foi a categoria que agrupou a maior parte das respostas, ou seja, parte significativa dos jovens compreendem o projeto de vida por meio de uma visão bem próxima daquela defendida

pela proposta do Programa Escola Ativa. Na qual o projeto de vida requer um planejamento sistemático a ser seguido, assim como, o estabelecimento de metas, que aliás foi a definição dada por alguns jovens: “É a gente se... A gente tem metas que precisam ser traçadas [...] São metas que você... que você... Meio que anota para você que precisam ser traçados” (Maestro, 17 anos); “Metas!” (Jota, 17 anos).

Não é por acaso que alguns jovens associaram a expressão “projeto de vida” ao componente curricular “Projeto de Vida”: “Projeto de vida? Ah, tipo a matéria, a matéria!” (Allemos, 17 anos); “Rapaz, vem tipo assim, nós planejar nosso futuro assim e os professores ensinar como é que vai ser algum dia” (Marcelina, 17 anos); “É uma aula sobre como você é... lida com as coisas da vida, sobre como você projetaria seu futuro [...]” (Mikael, 17 anos).

Há também aqueles que relacionaram o projeto de vida ao âmbito profissional: “Fazer tipo, ué. Ah, o plano de profissional, essas coisas, de estudo” (Daniel, 17 anos); “Emprego no futuro!” (Marcelina, 17 anos); “Ah, o desemprego!” (Mikael, 17 anos). Sendo assim, a futura inserção profissional ou até mesmo a ausência de uma inserção devido a falta de emprego, são ideias que perpassam o entendimento dos jovens sobre o projeto de vida.

Aliás, para alguns, “projeto de vida parece fácil, mas não é!” (Maestro, 17 anos). Na mesma linha de raciocínio, os jovens Hugo e Aleixa expressaram o seu ponto de vista sobre o porquê do projeto de vida não ser algo tão simples e fácil.

Eu vou meio que projetar a minha vida, mas querendo, não, não dá pra gente projetar uma coisa que basicamente a vida ela é assim, as coisas não acontecem como a gente planeja, né? (Hugo, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8)

Vem que eu tenho que dar um jeito de programar a minha vida, só que tudo quando eu falo projeto de vida, tipo quantos carros eu vou ter? Qual é a casa que eu vou ter? Quantos filhos eu quero ter? Qual é o emprego que eu quero? Qual é o salário que eu quero? Qual é esse que eu quero? Tipo, tudo isso eu tenho que definir, mas eu não tenho certeza se eu realmente quero aquilo (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

A incerteza e imprevisibilidade da vida são o que na visão dos jovens Hugo e Aleixa tornam o projeto de vida um conceito complexo. Mesmo para aqueles que interpretaram o projeto de vida como um planejamento a ser elaborado e seguido, como “um trajeto” ou um plano “antes de querer mudar alguma coisa”, pensar em seus projetos não é uma tarefa fácil. A maioria dos jovens tinha alguns projetos elaborados para realizarem após a conclusão do ensino médio, mas há também aqueles que relataram ainda não ter “nada programado”. Vejamos a seguir quais são esses projetos.

4.2.1 - Prosseguimento nos estudos e inserção profissional

A continuidade nos estudos por meio do ingresso no Ensino Superior ou em cursos técnicos foi mencionado como parte do projeto de vida de muitos jovens, alguns também pretendiam, concomitante aos estudos, conseguir uma inserção profissional. Porém, houve aqueles que pretendiam trabalhar somente após concluir mais uma etapa de sua formação, graduação ou curso técnico, ou os que preferiam primeiro conseguir uma inserção para depois continuar os estudos.

Julieta, Leão, Ronaldinho, Mila, Romana e Juliandrya compõem o grupo dos jovens que almejavam uma dedicação exclusiva aos estudos, como relatam:

Daqui um tempo, eu me imagino na faculdade fazendo a minha faculdade de medicina. Sempre foi o meu sonho, medicina pediátrica. E depois da faculdade? Eu consegui um emprego, mas o meu sonho, sonho mesmo. É conseguir a minha própria clínica para poder cuidar das crianças que não tem acesso a pediatria, uma boa pediatria no público. Eu quero oferecer um bom trabalho para elas (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

[...] ah e medicina, no caso, agora me interessei pelo ramo da medicina. Eu pretendo me tornar médico um dia (Leão, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Bom, daqui eu tentar fazer um curso de enfermagem e também o curso de auxiliar de necrópsia. E nisso eu vou para ser auxiliar, o técnico também. [...] é um dos meus sonhos, que é entrar como auxiliar de necropsia e quero seguir nisso (Ronaldinho, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

[...] eu tô querendo fazer ou psicologia, ou arquitetura. São duas coisas que sempre me interessei desde cedo que foi esses... esses dois cursos (Mila, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

É que eu, quando eu terminar o ensino médio, eu pretendo muito entrar em uma faculdade, fazer odontologia, seguir com essa carreira, tem uma, é boa experiência nessa área da saúde. É isso (Romana, 16 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Eu terminar o ensino médio, ir para uma universidade e consegui fazer a profissão que eu quero. Médica veterinária (Juliandrya, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Tanto Julieta como Leão, pretendiam cursar medicina, no caso de Julieta, observa-se que o seu desejo em atuar na profissão carregava uma perspectiva social, a de prestar um bom serviço na área da pediatria. Os jovens Ronaldinho, Romana e Juliandrya também almejavam profissões na área da saúde (enfermagem, odontologia e medicina veterinária). Já a jovem Mila, apesar de não ter se decidido entre psicologia e arquitetura, tinha como projeto, o de se dedicar a uma dessas duas áreas após a conclusão do ensino médio.

No grupo daqueles que visavam primeiro uma inserção profissional, estão os jovens Jota, Maestro e Frederico:

É, tipo, passar num concurso militar. Aí eu tenho esse âmbito de concurso militar, aí eu penso que depois que eu me formasse, eu tentaria, eu pensaria em fazer uma faculdade assim, num como eu. Até lá eu já teria demorado mais, já teria mais tempo para pensar no que eu faria de faculdade. Acho que eu faria algo por interesse, mas seria alguma coisa voltada à matemática ou à química (Jota, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

É tipo as minhas metas em projetos de vida na minha vida profissional é meio que o que eu estou focando agora é concurso, eu já me inscrevi para para ESA e estou estudando (Maestro, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Eu sou uma pessoa que, tipo, pensa assim, se eu tenho o plano A, que é a parte da polícia, eu tenho o plano B, eu tenho o plano C, D, E, etc, por exemplo, se não der certo na polícia, né? Ultimamente eu fui chamado para a segunda chamada do exército, né? Eu posso, por exemplo, me socializar lá dentro, buscar, como é que faz concurso para, por exemplo, para forças armadas, não é aí também parte de investigação, parte de perito criminal, de delegado, etc (Frederico, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Observa-se, conforme os relatos, que os três jovens compartilhavam de projetos semelhantes, ou seja, a inserção profissional por meio de concurso público na carreira militar. O jovem Jota pretendia passar em um concurso militar para depois pensar e decidir melhor sobre a faculdade. Já o jovem Maestro, apesar de não mencionar o desejo de cursar uma faculdade, parecia ter bem claro o objetivo de ingressar na Escola de Sargentos das Armas (ESA). No caso de Frederico, ser policial figurava como o seu principal objetivo, mas caso não conseguisse, pensava em várias outras opções também na área militar. Sobre ingressar no Ensino Superior, ele relatou que se identificava como advogado, como engenheiro, mas que

[...] tinha um sonho de ser engenheiro, porque eu era bom em matemática, mas tipo quando eu vi que não ia dar, porque tem muito engenheiro que ultimamente está trabalhando como atendente e tal, tem faculdade de engenheiro mais tipo, não está trabalhando? Ah, isso daí é uma coisa que, pô, eu não quero saber para mim, entendeu? Eu quero uma coisa maior, quero uma coisa tipo que afete a minha vida, não como balconista de banco e, etc, como motorista de Uber. Eu quero uma coisa, uma dessas coisas para mim já está ótimo, entendeu? Eu quero ser uma dessas coisas, eu vou ser uma dessas coisas. Uma dessas profissões, e é isso (Frederico, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Diante do cenário de precarização do trabalho e da desvalorização dos diplomas, o jovem enxergava na carreira militar uma “coisa maior”, algo que “afete a sua vida” de forma positiva. Em outras palavras, o que Frederico pretendia, por meio de uma profissão na área militar, era o alcance de alguma segurança e estabilidade, o que para ele não era possível vislumbrar por meio de certas profissões como balconista ou motorista de aplicativo, por exemplo.

Conciliar trabalho e estudo integrava o projeto de vida dos jovens Hugo, Daniel, Mikael e Aleixa, como se vê a seguir:

Terminar o ensino médio, me formar, se Deus quiser, em medicina, concursar e tudo. [...] quando eu terminar eu vou fazer faculdade e trabalhar aí, tipo, trabalhar de manhã, à tarde, fazer faculdade à noite? Vixe (Hugo, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Fazer faculdade, né? E conseguir um emprego. Ou então ir para o exército. [...] eu acho que biologia, alguma coisa de biologia (Daniel, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Eu frequento uma igreja que quando o homem chega na idade de 18 anos, ele faz uma missão por dois anos e então com isso que eu estava pensando depois que eu voltasse dessa missão, eu começaria a fazer uma faculdade. Mas ao mesmo tempo, eu estaria trabalhando [...] (Mikael, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

[...] então quando eu sair daqui, já quero ir direto para a faculdade, assim que eu vou fazer a faculdade à noite, trabalhar de dia e vida que segue. [...] vou mudar pra Itacoatiara começar lá a faculdade de química e biologia porque eu quero ser perito criminal. [...] eu tinha que fazer física-química, mas não existe física-química, então eu vou fazer química, física e biologia (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Os quatro jovens pretendiam cursar uma faculdade e ao mesmo tempo trabalhar. Para Hugo e Aleixa, a forma que almejavam a conciliação entre essas duas tarefas era trabalhando de dia e estudando à noite. O jovem Daniel pretendia trabalhar e estudar, mas também tinha a opção de servir o exército. No caso de Mikael, depois do ensino médio, primeiro tinha o projeto de participar de uma missão da sua instituição religiosa, para depois, prosseguir com os estudos e também trabalhar.

Para um outro grupo de jovens, a inserção profissional surgia como a possibilidade de viabilização do projeto de continuidade dos estudos. Estes jovens tinham o projeto de ingressar em um curso superior, mas indicavam uma probabilidade de trabalhar para poder realizar este projeto.

Já até conversei com a titia que eu pretendo fazer medicina veterinária, mas primeiro eu quero terminar o ensino médio, né? E depois fazer um curso para ver como é que é para aprender e depois ver a faculdade. [...] caso não der certo, né? Porque o meu pai, ele trabalha, mas não também não ganha muito, né? Eu pretendo trabalhar, mas ainda não sei de que e tentar pagar a minha faculdade sozinha (Elaine, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Eu ainda pretendo fazer os vestibulares. [...] eu pretendo fazer medicina, eu sei que é difícil. Às vezes eu penso em desistir porque é difícil e se eu não passar, é caro. Mas eu quero fazer assim mesmo e eu quero entrar na área de neurocirurgião. [...] Eu preciso de um emprego, não é porque assim o dinheiro gira em torno disso tudo. Então eu estou nesse emprego agora, só que eu estou começando a fazer uns cursos que eu quero me especializar para poder eu começar a trabalhar. E nisso eu vou começar juntando dinheiro, não todo meu dinheiro, porque eu vou precisar dinheiro, mas uma parte eu quero deixar guardada para poder quando for de eu fazer, quando eu ver que consegui o que eu queria a quantia, eu vejo se eu consigo realizar o que eu quero, entendeu? (Pamela, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Eu pretendo sair do... Terminar o Ensino médio aqui, né? E fazer alguns cursos, eu já estou disponibilizado para fazer um... Tipo meu tio, ele vai me colocar na OI, ele vai me colocar para trabalhar na OI, aí eu vou juntar uma certa quantia, porque infelizmente, não precisa depender tipo do meu pai ou da minha mãe para ter uma certa quantia em dinheiro. [...] eu tenho medo de reprovar no ENEM. Eu de fato tenho medo. Eu tirar uma nota tipo muito ruim assim, então se eu cursar através de uma de uma bolsa, pô, muito bom, eu vou conseguir eu, aí tá top, mas se eu não conseguir eu pretendo juntar dinheiro e entrar numa faculdade, tipo com meu próprio dinheiro sempre, também me sustentar. [...] Eu pretendo cursar na área de biologia porque é uma área que de fato chama atenção pra mim. (César, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

O trabalho surge nestes casos, nos termos de Schutz (1979), como uma relevância imposta para os jovens. Pamela e César pretendiam prestar o vestibular para ingressarem em uma universidade pública ou conseguirem uma bolsa em instituições privadas, estes eram os objetivos que estavam de acordo com o seus interesses, em outras palavras, não precisar arcar com as despesas de um curso superior, seria a opção escolhida por eles, suas relevâncias intrínsecas. No caso de Elaine, apesar de relatar que pretendia fazer medicina veterinária e não citar os vestibulares, ficou subentendido que se as coisas acontecessem de acordo com o seu interesse, não pretendia pagar a sua faculdade. Quando os jovens indicam a probabilidade de conseguir um trabalho para poder custear os seus projetos de prosseguimento nos estudos, caso não consigam êxito nos vestibulares, o trabalho torna-se uma relevância imposta pela realidade em que estão inseridos.

Fato é, que, a continuidade dos estudos e a inserção profissional, seja primeiro uma e depois a outra, ou ambas ao mesmo tempo, são dimensões que ocupam grande importância no projeto de vida dos jovens. Desse modo, torna-se evidente que os jovens têm como principais demandas o ingresso no ensino superior e a inserção no mercado de trabalho.

Nas últimas décadas, com o aumento do acesso e finalização do ensino médio, houve a ampliação da demanda pelo ensino superior no país. Nesse contexto, cresce a oferta do ensino superior a partir, principalmente, da ampliação da rede privada. São criados, portanto, programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁸⁰ e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)⁸¹. Tais programas incentivam o ingresso no ensino superior de grupos sociais que estão em desvantagens socioeconômicas.

⁸⁰ O programa oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas (Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/prouni>).

⁸¹ Instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores ofertados por instituições de educação superior privadas que participam do programa (Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/fies>).

Além disso, ainda que em menor proporção, houve expansão da rede pública por meio de instituições federais, estaduais e municipais (Picanço, 2015).

Embora se questione a forma como a expansão do ensino superior tem ocorrido na realidade brasileira, Salata (2018) destaca que nas últimas duas décadas houve um aumento da taxa de acesso ao ensino superior da população em idade adequada. De 2005 a 2015, por exemplo, a expansão do ensino superior foi proporcionalmente maior que a do ensino médio, levando a um aumento de jovens que concluíram o ensino médio e ingressaram no ensino superior. Ainda assim, o autor enfatiza que a expansão da oferta do ensino superior “não leva, necessariamente, a democratização da barreira de acesso ao mesmo”, pois, a “origem social dos jovens continua exercendo forte efeito sobre as chances de ingresso no ensino superior no Brasil, a despeito da expansão do mesmo” (Salata, 2018, p. 240).

Os jovens da pesquisa situam-se neste contexto de expansão do ensino superior brasileiro, e provavelmente isso seja uma das explicações para que estes incluam a continuidade dos estudos em seus projetos. Quanto à escolha dos cursos, é possível observar que o curso mais citado por eles foi o de medicina, uma profissão com grande prestígio social e boa remuneração. Em segundo lugar, estavam a área de ciências biológicas, seguida de outras menos citadas, como enfermagem, odontologia, psicologia, medicina veterinária, direito, matemática, química e física. Além disso, equiparados aos que pretendiam ser médicos, estavam os jovens que objetivavam seguir a carreira militar.

Com relação à inserção profissional, cabe pontuar que embora ela apareça como uma demanda futura para os jovens, no momento da entrevista, alguns deles, mesmo estudando em tempo integral, precisavam conciliar estudo e trabalho. Várias eram as formas que eles buscavam para lidar com a condição de estudantes trabalhadores, no entanto, prevaleciam as atividades noturnas e aquelas realizadas aos finais de semana. Aleixa, por exemplo, é uma jovem que desde muito cedo buscou formas de ter alguma renda, e no ensino médio não foi diferente.

[...] eu comecei a arranjar emprego, aí eu fazia isso, fazia aquilo e é para tudo quanto era canto, fazia todo o tipo de coisa, carregava água, enchia as coisas e eu comecei a aprender a fazer unha e cabelo, né? Eu via a minha tia fazendo, aí eu pedi um dia para ela me ensinar, aí hoje em dia eu consigo fazer isso profissionalmente, tenho meus materiais. [...] Aí nessa época eu eu fazia os programas, eu ganhava o meu dinheiro, comprava minhas coisas, aí eu comecei a faltar muito no sétimo ano, eu faltei quase um, reprove. Que eu faltava muito, porque eu saía de madrugada e eu não conseguia acordar no outro dia para ir para a escola, aí... Foi eu que começava no turno da noite. Aí tá, me acostumei! Aí eu quando entrei no oitavo ano, eu parei, eu falei não, isso daí não é pra mim, não gostei muito. Aí eu comecei a trabalhar de novo, mas no turno da parte da tarde de sábado e domingo. [...] Aí no segundo, deu no início do segundo ano eu comecei a trabalhar numa hamburgueria dia de sábado e domingo só, numa

hamburgueria, numa picanharia [...] eu saí do emprego devido a hamburgueria ter trocado de lugar, né?. [...] Aí eu arranjei um emprego fixo, aí eu vou todo dia no horário da noite, eu entro para a escola 6:30 da manhã, eu saio 4:30, eu já vou direto para o trabalho, eu saio daqui, vou direto para o meu trabalho, eu tomo banho lá, troco de de roupa lá, que meu patrão deixa. Aí terminou à meia-noite, o meu turno meia-noite, eu vou para casa, durmo, eu falo que eu dou um cochilo, é que eu não durmo meia-noite, eu durmo 1:30/2 horas. Aí eu acordo e eu venho de novo para escola (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

O relato da jovem demarca vários momentos da sua trajetória em que buscou formas de obter alguma remuneração e ao mesmo tempo lidar com os estudos escolares. Ainda na infância, a jovem vivenciou momentos muito difíceis, como a perda do pai e a ausência da mãe em casa. Isso fez com que se sentisse responsável pelo cuidado da casa e o sustento de seus irmãos. A partir de então, passou a realizar formas alternativas de conseguir algum dinheiro, como arrumar unhas e cabelos e até mesmo realizar programas noturnos, dentre outros. Já no ensino médio, começou a trabalhar no ramo da alimentação e no momento da entrevista exercia a função de chapeira em uma hamburgueria no turno noturno. Para a jovem, conciliar trabalho e escola nunca foi tarefa fácil. No ensino médio, por exemplo, relata uma rotina extremamente cansativa, o que a levou a ter uma queda no desempenho escolar. Assim como Aleixa, outros dois jovens entrevistados trabalhavam no turno noturno:

Daqui, eu chego em casa, tomo um banho, aí 17 horas eu vou pro lanche. Saio 23 horas, 23:30 é o horário que acaba (Delacruz, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

E tipo, saio da escola, eu tenho que trabalhar, trabalhar e só. Trabalho num lanche aqui perto. Da minha mãe (Daniel, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Além do período noturno, os três jovens tinham em comum o fato de trabalharem em estabelecimentos de alimentação. Mas, enquanto Aleixa e Delacruz trabalhavam principalmente para contribuir diretamente com o sustento da casa, pois Aleixa ajudava a sua mãe, que por questões de saúde não podia trabalhar, e Delacruz já morava com a sua namorada, o jovem Daniel auxiliava a sua mãe na lanchonete da família. Semelhante aos jovens mencionados, Camila também trabalhava em um restaurante no período noturno, mas apenas nos dias de sexta a domingo. Alegava que não tinha tempo para muita coisa já que entrava no trabalho às 16h e saía por volta de meia noite.

Pedrosa era outro jovem que trabalhava aos finais de semana em uma oficina mecânica. Mas ao contrário dos outros jovens, costumava trabalhar também em alguns dias da semana no horário da aula.

Se eu for dia de semana, quando eu ia, quando era terça e quinta, das cinco... não das cinco não. Era tipo das 7:30 da manhã até as 5 da tarde eu saía, meu pai ia me buscar, eu passava quase o dia todo, como se fosse no colégio. Aí durante o dia de sábado, que é o dia que eu recebo, todo sábado, eu recebo. Aí é mais tarde, tipo, depende do dia. Como é oficina é injeção eletrônica e mecânica, depende do dia, se, tipo, se o dia for movimentado, nós vai sair um pouquinho mais tarde. [...] Falto aula, é... quando eu quero ganhar mais dinheiro (Pedrosa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

O jovem relatou que quando queria ganhar mais dinheiro preferia faltar às aulas e ir trabalhar. Mencionou que trabalhava desde o primeiro ano do ensino médio e quase chegou a reprovar devido ao excesso de faltas. Pedrosa e Camila são jovens que relataram trabalhar como uma forma de obter acesso a recursos materiais. Como expressa a jovem Camila: “acabo comprando um monte de coisa e gastei todo o meu dinheiro, mas o dinheiro é meu e aí eu posso gastar”. Algumas outras jovens relataram formas esporádicas de trabalho:

Quando eu não estou na escola, eu tipo, às vezes eu eu trabalho porque eu tenho uns bicos por aí, eu faço trança, às vezes eu faço cílios nas meninas (Marcelina, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8)

[...] eu faço cordão de miçanga, essas coisas, né? [...] às vezes eu faço por fazer. Mas às vezes eu posto, aí a pessoa se interessa e eu vendo (Elaine, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Eu gosto de pintar. Eu vendo meus quadros e artesanato de biscuit. Eu vendo no Instagram (Pérola, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Os trabalhos que as jovens declararam realizar de forma eventual aparentam estar conectados ao seus *hobbies*, ou seja, são atividades que elas aprenderam e gostavam de realizar, mas ao mesmo tempo utilizavam para ter alguma renda. Isso demonstra que, assim como indicam os estudos, para os jovens brasileiros, o trabalho nem sempre está atrelado à sobrevivência imediata, mas pode representar a possibilidade de vivenciar a própria condição juvenil, como lembra Dayrell (2012).

Vários outros aspectos poderiam ser discutidos sobre essas experiências de trabalho dos jovens e um exemplo disto é a ausência de contratações por meio de carteira assinada⁸², principalmente para aqueles que trabalhavam em estabelecimentos comerciais. Porém, um fator que precisa ser destacado é a rotina exaustiva que os jovens que trabalhavam no período noturno. Os exemplos desses jovens chamam a atenção para um debate que ainda precisa ser aprofundado, o de que mesmo para os jovens do ensino médio que estudam em tempo integral, ainda que não para todos, o trabalho não deixa de ser uma realidade presente.

⁸² Apenas a jovem Aleixa relatou ter sido contratada de maneira formal com carteira assinada.

Então, o que leva um jovem a permanecer em uma escola de tempo integral mesmo tendo que trabalhar? Muito tem se buscado investigar sobre os jovens trabalhadores que estudam no ensino médio noturno e/ou na Educação de Jovens e Adultos, mas estes dados pedem que também invistam-se em pesquisas que procurem conhecer mais sobre estes jovens que invertem o caminho, trabalham a noite e passam o dia na escola. Os dados da pesquisa não permitem responder a este questionamento, apenas apontam indícios de que essa permanência pode estar entrelaçada às relações que os jovens estabelecem com a escola.

4.2.2 - Viajar, cultivar amizades e ter animais de estimação também são projetos

Mesmo que a continuidade dos estudos e a inserção profissional ocupem centralidade no projeto de vida dos jovens, é preciso reconhecer que não é somente o estudo e o trabalho que importam como projeções futuras para eles. A seguir, a jovem Pamela explica o que também fazia parte do seu projeto de vida.

eu também me imagino com minhas amigas verdadeiras que eu tenho aqui. Eu sei que acabam muitos ciclos assim, só que eu quero, tem amigas que eu quero levar para minha vida e eu me imagino com ela nesse futuro. [...] Não penso muito em casamento, se eu se for para acontecer, eu sei que vai acontecer e espero que seja bom. E eu sempre penso em ter tipo assim, algum animalzinho. Eu amo muito o gato, então vai ter gato na minha casa, sim, e vai ter cachorros sim, sabe? Mas eu também pretendo fazer intercâmbio e eu também queria poder fazer uma faculdade fora, porque assim eu penso que é melhor do que fazer aqui, sabe? Se eu fizer uma lá fora e conseguir trabalho para lá e fazer intercâmbio também para poder melhorar o meu inglês (Pamela, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Cultivar algumas amigas do ensino médio, ter animais de estimação e fazer intercâmbio eram alguns dos outros projetos da jovem Pamela. Ao longo de sua trajetória de vida, a jovem teve muita dificuldade para estabelecer vínculos de amizade, principalmente no ensino fundamental. Em vários momentos da entrevista, citou o quanto isso lhe incomodava. Ao contrário do que havia vivenciado até então, no ensino médio estabeleceu alguns laços de amigas que a influenciaram incluir no seu projeto de vida o desejo de prolongar tais amigas para além do ensino médio. Este é um exemplo que torna aparente o quanto a biografia do indivíduo influencia nos seus projetos (Schutz, 1979).

O projeto de fazer intercâmbio ou viajar e conhecer outros lugares era algo em comum entre Pamela e os outros colegas, como mostra os trechos abaixo.

É... pretendo ir para uma cidadezinha na Suécia chamada Kiruna, eu tenho amigos lá (Leão, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Aí, também. Viajar, conhecer lugares novos (Jota, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Eu tenho um projeto de sair para estudar fora, tipo intercâmbio também seria uma das opções, foi o que eu gostaria de fazer, que era o intercâmbio, porque eu sempre eu sempre quis aprender muito inglês e a minha tia fez o curso de.. é fez intercâmbio, ela aprendeu muito e esse foi um dos meus interesses que eu comecei a ter também para fazer intercâmbio, porque nossa conhecer uma língua nova [...]. Mas é um sonho, um pouquinho distante que eu acho que eu vou ter que esperar até eu conseguir (Mila, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Seja para rever os amigos, estudar e aprender uma nova língua ou simplesmente para desfrutar do destino, os três jovens deixaram explícito que conhecer outros lugares também fazia parte de seus projetos. Além da família e dos amigos constituírem parte da rede que influenciavam esse projeto, como mencionado por Leão e Mila, por exemplo, pode-se pensar também que a região geográfica na qual os jovens estão situados figura como um fator que contribui para a vontade de conhecer novos lugares, mas também para a não viabilização desta.

Isso porque, o fato de morar em Manaus no Amazonas, um local de difícil acesso geográfico se comparado a outras regiões do país, por vezes faz com que os seus moradores se sintam isolados e com o desejo de conhecer novos lugares. Porém, este difícil acesso que culmina, por exemplo, nos altos valores de passagens aéreas, inviabiliza a possibilidade de viajar, sobretudo, para as pessoas de baixa renda. É, assim que, por exemplo, a jovem Mila reconhecia que o seu projeto de fazer intercâmbio tornava-se, na verdade, um sonho “um pouquinho distante”.

Sobre o tema casamento e formação de uma família, foram principalmente as jovens mulheres que relataram a sua opinião. A jovem Pamela expressou que dentre os seus projetos, o casamento não era algo que ela almejava enquanto projeto, mas que também não descartava a possibilidade de acontecer. Mas a jovem Julieta se considerava uma “menina muito clichê”, pois tinha o projeto de casar, ter filhos e formar uma família. Ao contrário de Julieta, Mila é uma jovem que relatou o seu desejo de “ser a tia rica da família”, expressão coloquialmente utilizada para elucidar a opção da mulher em não querer lidar com os ofícios da maternidade.

Casar, ter filhos e formar uma família, portanto, não integrava o projeto de vida de todas as jovens. Ainda que no imaginário social persistam formas tradicionais de se conceber o papel da mulher ligado à instâncias como o casamento, os relatos das jovens indicam que o matrimônio e/ou a maternidade não é uma expectativa para todas as mulheres. Inclusive, as jovens chegaram a relatar de forma muito mais detalhada os seus projetos profissionais e de estudo que aqueles voltados ao âmbito familiar. Tais relatos podem ser situados no contexto

das transformações vivenciadas pela sociedade moderna em que, como mencionado, ocorre o “desacoplamento” e “diferenciação” dos elementos da vida e do comportamento congregados na família e no casamento na sociedade industrial (Beck, 2010).

Os jovens tinham projetos ligados a várias instâncias da sua vida, no projeto de vida do jovem Mikael, por exemplo, a instituição religiosa também ganhava um peso. Assim, ao final do ensino médio tinha o projeto de passar dois anos da sua vida dedicados a uma missão voluntária junto a outros jovens da sua instituição. E só após o cumprimento deste projeto, pretendia realizar os demais projetos que tinha para a sua vida. Com o exemplo de Mikael e dos outros jovens, entende-se, como explica Schutz (1979), que qualquer projeto é projetado dentro de um sistema maior de projetos, por isso o projeto de vida diz respeito à multidimensionalidade da condição e da vida humana (Alves; Dayrell, 2015).

4.2.3 - Os que ainda não têm “*nada programado*”

Quando questionados sobre os seus projetos, alguns jovens relataram que naquele momento não tinham projetos ou não sabiam expressá-los. O jovem Allemos é um dos que relatou ainda não ter “*nada programado*”, como se vê:

Assim, falando pro futuro, pro futuro, não tenho. Eu não. Não penso assim, porque tipo assim eu não, não, não tô com essa mente ainda pra. Eu sei que eu tenho, eu já tenho 17 anos e tal, mas eu não. Eu ainda não tenho nada programado assim (Allemos, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Neste relato, o jovem expressou que ainda não dispunha de uma projeção sua no futuro, como se não se sentisse preparado para pensar sobre os seus possíveis projetos, apesar de citar que já tinha 17 anos. Na fase da juventude, em que Allemos e os outros jovens se encontravam, intensificam-se os questionamentos sobre a própria vida e qual rumo deve dar a esta, mas como vimos, responder a tais indagações e pensar no projeto de vida nem sempre é uma tarefa fácil. Allemos mencionou a sua idade como uma forma de reconhecer que naquela idade imagina que já deveria ter alguma coisa “programada” para a sua vida, mas, que ainda não tinha, pois não se sentia preparado, não estava “com essa mente ainda”.

Dentro desse grupo de jovens, situa-se aqueles que estavam incertos quanto aos seus projetos futuros. Marcelina, por exemplo, é uma jovem que havia realizado a inscrição para o concurso da ESA, mas que não tinha mais certeza sobre o que realmente queria: “É, é. Não

tenho mais certeza, mas no futuro, se Deus quiser, vou estar num emprego, então, ajudar minha família” (Marcelina, 17 anos). Em meio a incerteza sobre o seu projeto profissional, o seu principal desejo era conseguir um emprego para poder ajudar a sua família, mas não mencionou que tipo de emprego pretendia uma inserção.

Messi foi outro jovem que não tinha certeza quanto aos seus projetos para o futuro:

Os projetos que eu queria é o mais ou menos o básico que eu queria, fazer cursos que eu queria, fazer projeto aqui na escola, diferenciados. E conseguir ficar um final do ano, tranquilizar, passar tranquilo. [...] É um plano muito aberto, pois pra mim eu quero fazer certos cursos e ao mesmo tempo trabalhar e estudar. Só que eu não consigo ver muito, porque realmente na minha cabeça vai ter vários obstáculos vindo na minha frente e eu sei que isso pode aparecer e eu tenho que ficar preparado para fazer alguma coisa. Então eu não vou seguir sempre a mesma planilha, a planilha vai mudar toda hora, eu sei disso, então não consigo falar afirmamente o que eu vou fazer, mas é o que pode acontecer (Messi, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Diante das incertezas e barreiras que o jovem acreditava que poderia enfrentar no futuro, os seus projetos eram para um arco temporal mais curto, ou seja, para o momento presente. Por isso, projetava aquilo que considerava básico, como finalizar o seu último ano do ensino médio de forma tranquila e participar de projetos diferenciados na escola. Ele pensava em algumas opções para o futuro, como fazer alguns cursos e ao mesmo tempo trabalhar e estudar, todavia, não conseguia afirmar se era realmente isso que faria, já que segundo ele, “a planilha vai mudar toda hora”.

Ao pensar nos obstáculos que poderia enfrentar, o jovem entendia que os seus projetos poderiam mudar a todo momento, afirmava, portanto, que “não seguirá sempre a mesma planilha”. Nesse sentido, o jovem reconheceu que o projeto de vida não é algo fixo. Como explica Schutz (1979), no mundo da vida cotidiana o indivíduo vivencia diferentes experiências que exercem influência sobre os seus projetos. Essas experiências moldam o estoque de conhecimento e ao mesmo tempo os interesses e projetos dos indivíduos.

O caráter dinâmico do projeto de vida também foi perceptível nas reflexões da jovem Querida, como se observa a seguir.

Assim, ultimamente, eu estou muito indecisa, eu não tenho muito o fixo. Eu sempre estou mudando, mas assim, se eu fosse eu ia gostar de fazer tipo, uma faculdade de direito ou enfermagem. [...] eu penso comigo mesmo, porque eu, em direito, literalmente. Eu seria [...] Como que posso dizer? Eu não consigo falar muito bem com as pessoas assim, eu tenho uma dificuldade, mas a enfermagem também. [...] eu não tenho nada totalmente concreto, porque toda vez eu vou vou mudando de pensamento. [...] até ano passado eu tinha em em em fazer várias coisas assim, tipo, fazer a faculdade, outra faculdade, se desse também, caso eu não passasse, caso eu não gostasse daquela faculdade, eu iria fazer uma outra ou talvez é me mudar de

cidade para fazer outra faculdade, mas agora, agora, não, não. [...] Eu não achei ainda o meu projeto de vida para o futuro (Querida, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

A jovem chegou a considerar algumas alternativas para o seu futuro profissional como cursar Direito ou Enfermagem, mas ao mesmo tempo, analisa as dificuldades pessoais que precisaria enfrentar para seguir estas profissões e por isso mudou de ideia. Afirmava, portanto, que não tinha nada totalmente concreto porque sempre estava mudando de pensamento. Considerava que “não achou o seu projeto de vida para o futuro”, e, por isso, preferia pensar mais no presente (“eu penso mais agora e eu não me imagino muito na frente, eu deixo as coisas acontecerem devagar”).

Diante da incerteza quanto ao futuro, característica do próprio contexto contemporâneo, Messi e Querida são exemplos de jovens que cedem maior importância ao tempo presente ou “presente estendido”, como denomina Leccardi (2005). Além desse contexto de incerteza que marca a vivência dos jovens na atualidade, observa-se que no caso da jovem Querida, a questão da sua indecisão quanto aos seus possíveis projetos, é marcada também pela ausência de experiências que propiciem uma identificação com determinada área profissional. Neste caso, é importante lembrar que a idade e o que ela possibilita enquanto vivência é um fator que interfere na dinamicidade do projeto (Dayrell, 2001).

4.2.4 - A família e os projetos dos jovens

O entrelace entre a família e os projetos dos jovens foi uma constante identificada em boa parte dos relatos. Algumas investigações apontam que quando se trata de projetos futuros não são poucos os jovens que anunciam a família como principal ou até mesmo o único suporte com que podem contar (Falcão, 2014; Gonçalves, 2005; Leão; Dayrell; Reis, 2011). Para significativa parte dos jovens desta pesquisa, a família também é uma instituição que lhes oferece suporte quanto aos seus projetos.

Minha família, minha família sempre me apoia em tudo. [...] Ah, eles falam se aquilo que é, se aquilo realmente é o que eu quero, eu tenho que correr atrás e me esforçar bastante, e que qualquer coisa que eu precisar, eles vão estar ali do lado (Elaine, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Nos meus pais [...] Eles não, é minha mãe mesmo, porque ela me apoia em tudo que eu faço assim, concurso, em cursos normais, para mim fazer (Marcelina, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

É, tem a minha mãe, ela me ajuda bastante [...] (Maestro, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Na minha família, a gente é uma mulher que ela é dentista também. Ela disse que quando eu é, se eu passasse, né? No Enem, entrasse na faculdade, ela ia me ajudar muito que daqui a alguns anos eu posso trabalhar no consultório odontológico dela, tenho ajuda dela e como entrar em alguma faculdade também, ela poderia conseguir uma vaga para mim no.... É? Como é o nome da faculdade? Nilton Lins (Romana, 16 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Com a ajuda da minha Madrinha que ela sabe, ela pode me ajudar a escolher para mim fazer um curso [...] (Julyandrya, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Nos presentes relatos, os jovens mencionaram diferentes membros da família aos quais consideravam importante para lhes ajudarem em seus projetos, mas a mãe é sem dúvidas o membro mais citado. Elaine, Marcelina e Maestro são jovens que pareciam contar com o apoio da família, principalmente de suas mães, para qualquer demanda que precisassem. A família, neste caso, os “apoia em tudo”. Esta abertura dos jovens com as suas famílias é característico do contexto contemporâneo em que as famílias tornaram-se instituições mais flexíveis e há mais espaço para a negociação familiar (Coutrim, Cunha, Matos, 2016). O relato do jovem César também é um exemplo dessa maior abertura aos jovens no núcleo familiar.

Rapaz, eu por muito tempo assim me vi sem apoio, assim, de realmente... a única... tipo eu, voltei a falar com minha mãe só esse ano, tipo o mês passado assim porque foi quando ocorreu que a gente teve uma discussão, não é? E acabou que eu acabei desabafando de vez sobre tudo, não é? Aí ela decidiu assim, me ajudar [...] E praticamente ela é a única pessoa que eu posso me apoiar agora. Mesmo assim, eu tenho um primo, né? Um primo que ele realmente foi como um pai pra mim, dos meus 10 anos de idade até o até agora, 17, porque foi, foi ele quem me ajudou, quem cuidou de mim junto com minha avó, minha avó, eu devo muita coisa pra ela, porque foi ela que, tipo, depois desse do término lá, né? Foi ela quem acolheu eu e minha irmã, né? De lá praticamente vivi apoiado nela, mas hoje, hoje em dia assim, eu acho que eu não devo depender tanto assim da minha avó, do meu primo assim, e é até mesmo da minha mãe para poucas coisas assim, mas [...] quando eu me sinto muito mal assim eu busco apoio neles [...] (César, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

A biografia do jovem César é marcada por alguns conflitos e traumas familiares. Ainda quando criança, vivenciou a separação de seus pais, fato que, segundo o jovem, marcou a sua infância. Por um tempo, o jovem não teve muito contato com os pais e diz ter se sentido abandonado e por isso “demorou muito para organizar um projeto para a sua vida”. Com a separação dos pais, a avó e o tio passaram a participar da sua criação. Situação que demonstra os novos arranjos familiares contemporâneos, em que há, por exemplo, a convivência de mais de duas gerações no domicílio. Além da avó e do tio, com os quais o jovem tinha maior convivência e diálogo, mais recente passou a contar com o apoio da mãe após maior abertura desta para as suas questões.

É claro, que, embora, no contexto atual, existam relações mais horizontalizadas entre pais e filhos, em alguns casos persistem resquícios do modelo de socialização vigente na família até meados do século XX, em que há uma exacerbação do poder adulto sobre os mais jovens (Falcão, 2014). Desse modo, se para alguns jovens, a família é o principal suporte aos seus projetos, para outros ela representa um empecilho aos seus possíveis projetos, sobretudo, aqueles de cunho profissional. É o que se observa nos relatos das jovens a seguir:

[...] Ah, psicóloga? Pra gente ir doida não pode terapeuta? É pra ficar doido [...]. Eles não gostam muito da opção de eu escolher psicologia, porque eles falam psicologia é para gente doida. E fazer arquitetura é para a pessoa que está pensando muito alto porque não tem dinheiro suficiente, esse curso não traz dinheiro suficiente para você. Eles pensam que eu tenho que escolher algo que só dê dinheiro, não uma coisa que eu gosto [...] (Mila, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

É, tem outras coisas também que quero fazer, que é concurso público da PM, mas só que eu não tenho muito apoio da minha família porque eu sou mulher, né? [...] Desde pequena, eu sempre sonhei carreira policial. Fazer carreira policial, só que minha mãe quis que eu fizesse odontologia (Romana, 16 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

[...] eu ia gostar de fazer tipo, uma faculdade de Direito ou Enfermagem, mas é tipo como a minha família sempre diz ‘ai mana, tu não se dá bem com isso, tu não se dá, não dá, não dá, não dá, não sei o que não’ tipo, porque eles falam que eu sou boa com crianças mas eu não acho isso (Querida, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

As famílias das três jovens, como se vê, buscavam interferir em seus possíveis projetos profissionais, de modo a direcionar aquilo que consideravam melhor para a carreira profissional das jovens. Chama a atenção o fato desse direcionamento ocorrer principalmente com as jovens do sexo feminino, passando a ideia de que as mulheres precisam que alguém escolha por elas, assim como foi por muito tempo. Para além disso, observa-se, no caso de Romana, por exemplo, que a interferência da família ocorre com base na discriminação de gênero, pois consideram que a carreira policial não é apropriada para mulheres.

Como mencionado anteriormente, existe uma relação entre valores e projeto de vida, já que este é desenvolvido a partir de valores tanto individuais quanto dos grupos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Segundo Almeida e Alves (2021), nesta relação entre valores e projeto, um grande desafio se coloca quando os valores dos membros de um grupo ou de uma geração não dialogam com os valores dos jovens. Nos relatos das três jovens, foi possível observar as divergências quanto aos valores que as famílias consideravam importantes para as suas escolhas futuras e aqueles que eram importantes para as próprias jovens. Assim, por exemplo, escolher uma profissão que trouxesse um bom retorno financeiro é o que a família

almejava para a jovem Mila, em contrapartida, para ela, escolher uma profissão da qual gostasse e se identificasse era o valor mais importante.

Os exemplos acima demonstram o embate entre os interesses das jovens e aquilo que os seus pais almejavam para elas. De um lado estão as relevâncias intrínsecas para as jovens, ou seja, os seus possíveis projetos baseados em seus interesses (“fazer aquilo que eu gosto”; “ser policial”; “Direito ou Enfermagem”) e, do outro, encontram-se as relevâncias intrínsecas dos pais (“escolher algo que de dinheiro”; “cursar odontologia”; “trabalhar com crianças”), que acaba tornando-se relevâncias impostas para as jovens (a jovem Romana, por exemplo, abandonou o seu projeto de seguir a carreira militar e passou a considerar a vontade da mãe que preferia que a filha fosse dentista).

A partir da interferência que a família almejava alcançar nos projetos das jovens, a jovem Querida chegou à conclusão de que “[...] eles (a família) têm um projeto pra mim, mas eu não caibo com aquele negócio”. De fato, não se pode projetar pelo ou para o outro, o projeto de vida tem o caráter indelegável e intransferível. Não se deve, portanto, projetar algo para os jovens, mas em uma relação de diálogo buscar formas de auxiliá-los e fazer junto a eles (Almeida; Alves, 2021; Machado, 2006).

Para além da perspectiva do suporte e da interferência nos projetos, para alguns jovens, a família é sinônimo de motivação aos seus projetos, mas, também referência de um caminho a não ser seguido. Os jovens compartilhavam do desejo de ajudar e retribuir tudo o que a família já fez por eles, sendo movidos pelo sentimento de gratidão e dever com a família. As mães, mais uma vez, apareciam como figuras centrais na vida dos jovens, estas eram, ao mesmo tempo, motivação para a concretização dos projetos e também um projeto na vida deles, uma vez que almejavam proporcionar uma vida melhor para elas.

[...] ajudando pessoas que fizeram tudo por mim. Cuidar da minha família também, da minha avó e tudo da minha irmãzinha, é isso. [...] ajudar minha mãe, e é isso. Fazer tudo por ela que ela fez por mim até eu morrer. Então é isso (Hugo, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

E eu quero também dar orgulho para a minha família, sabe? [...] ajudar sempre a minha família, tipo quero muito dar uma casa para minha mãe. A gente já tem uma casa, só que eu quero dar o melhor para ela, quero dar tudo porque ela merece mesmo (Pâmela, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Daqui 10 anos, eu me imagino, é, financeiramente estável, com trabalhando. E cuidando da minha família, porque a minha mãe já fez demais por mim, então eu me imagino ela dentro da nossa casa, junto do meu lado, do meu trabalho (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

O perfil dos jovens da pesquisa mostrou que os jovens estavam inseridos em diferentes arranjos familiares. Todavia, dentro dessas configurações, a mãe, em detrimento do pai, continuava a ser o membro mais presente na vida dos jovens. Os dados parecem confirmar a constatação de que, no Brasil, *o filho é da mãe* (Lyra, 2011), expressão utilizada em alusão ao fato da responsabilidade do cuidado e da criação do filho recair em maior medida sobre as mulheres⁸³.

A marcante presença das mães na vida dos jovens desta pesquisa é uma realidade compartilhada por diversos outros jovens brasileiros, como demonstram algumas pesquisas (Dayrell, 2003; Falcão, 2014; Leão; Dayrell; Reis, 2011). Outra semelhança entre esses jovens é o desejo de retribuição familiar como parte de uma obrigação, mas também de um dever moral. Nesse sentido, para os jovens desta pesquisa, a família, sobretudo a figura materna, consistia em uma “[...] instância moral estruturada a partir do eixo do ‘dar, receber, retribuir’, segundo uma moral da reciprocidade (Mauss, 1974), diante da qual os jovens sentem-se na obrigação de um dia retribuir pelo que fizeram a eles até então” (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1076).

Contudo, para alguns jovens, a família aparecia como um caráter diferente de motivação, ou seja, como incentivo daquilo que não almejavam para o seu futuro. É o caso, por exemplo, da jovem Aleixa, como se vê abaixo.

A vida é por fase, se tu não tiver uma fase da vida, quando a gente não nasce em berço de ouro, mas se tu tiver uma fase da vida em que tu não vai te matar, tu não vai ter um conforto lá no futuro. Então eu penso, vou logo me matar cedo. Porque eu olho para minha família e vejo que tem pessoas bem sucedidas e eu vejo pessoas que são mal sucedidas, digamos assim (...). Minha mãe não se formou nem no primário (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Ao falar sobre os seus projetos, a jovem faz uma projeção sua a partir dos exemplos de seus familiares. Menciona a trajetória de vida de vários membros da sua família e chega a conclusão de que para as pessoas de baixa renda (“que não nasceram em berço de ouro”), o que vale é o esforço pessoal no presente, para alcançar condições melhores de sobrevivência no futuro. Para a jovem, o investimento nos estudos para além do ensino médio era essencial, pois, pelo exemplo da sua família, apenas a conclusão do ensino médio não seria capaz de proporcionar melhores condições de vida no futuro. Assim como Aleixa, outros jovens

⁸³ De acordo com Lyra (2011, p.188) “o cuidado para com os filhos é uma atividade relacionada à reprodução da existência humana e, portanto, associada culturalmente às mulheres e ao feminino [...] essa associação entre as mulheres e o cuidado para com a criança foi naturalizada”.

reforçaram em seus relatos, a crença em discursos meritocráticos de esforço pessoal para o alcance de seus projetos, questão que será aprofundada em outro momento. Fato é, que, para os jovens desta pesquisa, a família, de uma forma ou de outra, consistia em instância significativa para a elaboração dos seus projetos.

4.2.5 - Fantasias ou projetos?

Todo projeto, como explica Schutz (1979), envolve um fantasiar, mas as meras fantasias não consistem em projeto. As fantasias são baseadas em idealizações, desejos, sonhos que não precisam ponderar a realidade. Já o projeto, também envolve tudo isso, mas vinculado diretamente à realidade. Consiste, portanto, em um “fantasiar, dentro de um quadro dado, ou, melhor, imposto, imposto justamente pela realidade dentro da qual a ação projetada vai ter de ser desenvolvida” (Schutz, 1979, p.140). Nesse sentido, é preciso levar em consideração a viabilidade prática do projeto.

Ao pensar em seus projetos, o indivíduo precisa ponderar os meios e fins que estão em seu alcance atual ou em seu alcance potencial. O primeiro refere-se ao setor do mundo que é acessível à experiência imediata do indivíduo. Já, o segundo, envolve duas zonas de potencialidades, as restauráveis, que consistem naquelas experiências que um dia foram acessíveis ao indivíduo e que existe a possibilidade de retomá-las, e as atingíveis, as quais referem-se ao mundo que nunca esteve ao alcance do indivíduo, mas que pode ser trazido a ele (Schutz, 1979; Schutz; Luckmann, 2023).

Com base nessas conceituações, é possível indagar até que ponto os jovens estariam projetando ou fantasiando os seus futuros? Estariam eles considerando a realidade e aquilo que está em seu alcance atual ou potencial na elaboração de seus projetos? Analisemos, portanto, alguns relatos em busca de pistas para essas perguntas.

Questionados sobre os seus projetos, os jovens também relataram como pretendiam concretizá-los. Para a maioria, o esforço pessoal por meio dos estudos é o principal caminho que possibilitaria a realização de seus projetos.

Bom, primeiro, estou me esforçando muito no ensino médio agora. Nesse ano eu estou me esforçando que só. Então vai muito do esforço também. (Elaine, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8);

Ah, no início é estudar bastante, porque é uma maneira de passar no concurso. Estudar. Se esforçar também (Jota, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8);

Eu mesmo estudo sozinho em casa, eu pego um livro, vejo edital no youtube ou um vídeo mesmo (Ronaldinho, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8);

Estudando muito, correndo atrás de tudo que eu preciso. Eu, eu estou fazendo vários cursos preparatórios para poder tentar entrar nessas duas faculdades (UFAM e UEA). Eu estou fazendo várias especializações também para poder tentar entrar, estudando muito, estudando muito, quebrando a minha cabeça. (Mila, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9);

É... estudando muito, muito mesmo. Não é fácil, né? Passar. Prefiro entrar na federal, vai ser difícil mesmo tentar. Vou fazer Enem esse primeiro ano, primeira vez que eu vou fazer o Enem (Romana, 16 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Bem, estou contando com os meus conhecimentos, e, bem, eu estou estudando bastante para passar no Enem e tenho uma nota boa para mim entrar pra UFAM. (...) eu estou me preparando para o macro da UEA também. E fazendo, me preparando para o concurso da ESA, que é do exército (Leão, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8);

É, talvez eu faça o Enem, é. E se eu conseguir uma nota boa aí eu vou para a universidade ou então eu faço uma particular mesmo. A minha mãe poderia pagar, eu acho (Daniel, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Tanto para o projeto de prosseguimento dos estudos como para o de passar em concurso público, os jovens enfatizaram que a dedicação aos estudos era imprescindível e por isso precisavam se esforçar bastante. Para além da escola, alguns estudavam também em casa e/ou em cursinhos preparatórios. Boa parte deles tinha o objetivo de cursar o ensino superior em instituições públicas, mas reconheciam que conseguir uma vaga não era tarefa fácil, e, por isso, foram enfáticos ao relatar que precisavam “estudar muito, muito mesmo”.

Embora tivessem o objetivo de concorrer às vagas em instituições públicas, poucos jovens mencionaram os processos seletivos seriados das duas principais instituições universitárias⁸⁴ do Amazonas. A maioria citou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como principal meio para o ingresso nas universidades. Romana, por exemplo, relatou que perdeu as inscrições dos outros vestibulares e por isso participaria apenas do ENEM. Os vestibulares seriados, portanto, são possibilidades que poderiam estar ao alcance de muitos mais jovens.

Alguns jovens também pretendiam concorrer a vagas em instituições públicas e/ou privadas por meio do ENEM, é o caso do jovem César que tinha receio de tirar uma nota ruim e não conseguir uma bolsa para a faculdade. Assim como ele, as jovens Pamela e Elaine mencionaram a possibilidade de trabalhar para custear a mensalidade da faculdade caso não

⁸⁴ Processo Seletivo Contínuo (PSC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que consistem em processos seletivos realizados mediante três provas anuais e consecutivas, correspondentes às três séries do ensino médio.

conseguissem ingressar no ensino superior de forma gratuita. César pretendia cursar ciências biológicas, Pamela medicina e Elaine medicina veterinária. Considerando a realidade em que esses jovens estão inseridos, oriundos de famílias de baixa renda, contando com poucos “recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais” (Dayrell, 2007, p. 1114), podemos nos perguntar quais as chances deles realmente conseguirem custear as suas despesas com o ensino superior em uma instituição privada? A depender do curso, as chances de atingibilidade tornam-se cada vez menos prováveis, mais distantes, portanto, da zona de alcance desses jovens⁸⁵. Por essa perspectiva, pode-se dizer que por não considerarem a realidade, tais projetos se aproximam muito mais do âmbito da fantasia (pensamento do modo optativo) que propriamente do projeto (pensamento do modo potencial) (Schutz, 1979).

Outros jovens também mencionaram os seus projetos futuros sem de fato considerarem as suas zonas de alcance atuais ou potenciais. Hugo, por exemplo, relatou que após o ensino médio almejava ingressar no curso de “medicina, concursar e tudo mais”, explicou também “que querendo ou não, quando eu terminar, eu vou fazer faculdade e trabalhar aí, tipo, trabalhar de manhã, à tarde e fazer faculdade à noite”. Pelo relato, observa-se que o jovem desconhecia a estrutura e o funcionamento da graduação em medicina, que normalmente é um curso diurno e com grande carga horária, o que exigiria muita dedicação. Sendo assim, dificilmente conseguiria trabalhar de dia e estudar medicina no período noturno. A expressão “tudo mais” utilizada pelo jovem para falar dos seus planos após o ensino médio, na verdade, indica que ele ainda não havia definido o que pretendia fazer no futuro, e, que, faria as suas escolhas conforme o que fosse se colocando no seu campo de possibilidades.

Aleixa é outra jovem que desconhecia os requisitos para a profissão que pretendia seguir e por isso mencionou os seus projetos de forma muito genérica. Segundo a jovem, o seu projeto no âmbito profissional era o de atuar como perito criminal e para isso teria que “fazer física-química, mas não existe física-química, então eu vou fazer química, física e biologia”. Além disso, como vimos, a jovem pretendia conciliar trabalho e estudo. O que a jovem aparentemente não sabia é que os requisitos para atuar como perito criminal variam conforme as localidades e que o provimento do cargo ocorre por meio de concurso público. Ou seja, não bastaria, por exemplo, que a jovem atendesse aos requisitos formativos para atuar na profissão, seria necessário também a aprovação no concurso. Desse modo, com relação ao futuro profissional, os planos da jovem pertencem mais ao âmbito da fantasia do que de fato ao do projeto.

⁸⁵ A mensalidade do curso de medicina, por exemplo, custa em torno de sete salários mínimos atuais.

A análise realizada neste estudo permite compreender que pode-se considerar que os jovens elaboram projetos quando levam em conta na imaginação do projeto, os meios e fins que acreditam estarem em seu alcance real ou potencial. Assim, quanto mais o futuro imaginado distancia-se da realidade, maiores são as chances deste permanecer apenas como fantasia e não como projeto para a vida dos jovens. Isso não significa dizer que basta elaborar projetos considerando as zonas de alcance atingíveis para que eles se concretizem tal como pretendido. Pois, de acordo com Schutz (1979), existe uma faixa de indeterminação entre a antecipação e a conduta real na execução do projeto. Todavia, é importante frisar que embora existam divergências entre o projeto imaginado e aquele executado, o conhecimento da realidade com suas zonas de alcance reais ou potenciais aumentam as chances de atingibilidade do projeto.

Um aspecto que chama a atenção é a crença compartilhada entre a maioria dos jovens no esforço pessoal como principal caminho para a concretização dos projetos. Não é por acaso que a sondagem dos questionários indica que aproximadamente 60% acreditavam que a concretização dos seus projetos futuros dependia exclusivamente deles mesmos. O jovem Frederico, por exemplo, ao falar do seu projeto de seguir a carreira militar, entendia que nada além de uma doença poderia lhe impedir de concretizar esse projeto: “Se eu estudar e eu quiser, eu posso entrar, mas se eu tiver uma doença, mesmo eu estudando, não vou poder entrar, entendeu?”. Na mesma linha de raciocínio pensava a jovem Alexia, como se vê no relato a seguir:

Eu penso que não existem dificuldades, existe preguiça, por exemplo, eu trabalho, tenho que manter uma casa, tenho que pagar contas e tenho que fazer isso, tenho que fazer aquilo, tá? A gente só não consegue se a gente não quiser, porque força de vontade todo mundo tem, tem que saber usar (...). É, para mim não existe dificuldade, existe preguiça. Então, o que tu quiser agora aqui, tu quiser construir uma escada no meio, todo mundo pode fazer basta ter motivação, coragem, assim, não ter preguiça e querer fazer (Alexia, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Por acreditarem que a concretização dos seus projetos dependia de seus esforços pessoais, os jovens vinculavam a eles próprios os seus medos e receios quanto ao fracasso dos seus projetos. “Não estudar o suficiente”, “desistir de tudo”, “fracassar” e “ausência de foco” foram algumas das expressões utilizadas por eles quanto aos seus principais receios em torno dos seus projetos. Para eles, o êxito ou fracasso dos seus projetos dependiam principalmente deles mesmos. Como explica a jovem Alexia, “não existem dificuldades, existe preguiça”, desse modo, fica subentendido que, na visão da jovem, se o indivíduo substituir a preguiça pela força de vontade realizará os seus projetos.

Na contramão do discurso do esforço pessoal, o referencial teórico desta pesquisa demonstra, que o projeto de vida circunscreve-se ao campo de possibilidades em que os sujeitos estão inseridos. Não basta apenas querer ou ter força de vontade para elaborar e concretizar projetos para a vida. É preciso, portanto, considerar as possibilidades e as limitações que demarcam as circunstâncias em que estão inseridos os sujeitos, pois o campo de possibilidades

não é igual para todos os grupos sociais, ao contrário, ele é demarcado por diferenças estruturais de classe, raça, gênero, território etc., que, na sociedade capitalista, de consumo e exploração em que vivemos produzem as desigualdades socioculturais de acesso, violações de direitos básicos e violências diversas. Nesse sentido, para os/as jovens de algumas classes sociais o campo de possibilidade é muito maior do que para outros/as (ALMEIDA; ALVES, 2021, p. 27).

Ter clareza de que o projeto de vida envolve as possibilidades e os limites do contexto social em que se vivenciam as experiências, é importante para que se possa problematizar, o que Almeida e Alves (2021, p. 27) chamam de “lógica meritocrática” na concepção dos projetos, ou seja, a crença de que a concretização do projeto de vida “depende ‘apenas’ do esforço pessoal e próprio de cada indivíduo”. Como se observou nas análises realizadas, boa parte dos jovens da pesquisa transfere para si próprios a responsabilidade pelo sucesso ou possível fracasso de seus projetos, desta forma, não reconhecem a influência que os aspectos da realidade social exercem sobre tais projetos.

A escola certamente pode ser um local para que os jovens conheçam a realidade em que estão inseridos e desenvolvam um “posicionamento crítico e autocrítico sobre o seu campo de possibilidades e a si mesmo” (Almeida; Alves, 2021, p. 27). É preciso, portanto, que o trabalho desenvolvido pela escola seja capaz de permitir que os jovens possam enxergar a realidade de maneira mais crítica, e, assim, ponderem as questões sociais que podem limitar os seus projetos futuros.

Sobre isso, é importante mencionar que embora muitos jovens da pesquisa tenham repetido o discurso meritocrático quando relataram sobre a elaboração e concretização dos seus projetos de vida, como veremos, o mesmo não ocorre quando relatam sobre as experiências que vivenciaram nas escolas voltadas ao projeto de vida. Neste último caso, os relatos caminham mais próximo de uma ponderação entre os seus projetos e aquilo que a realidade lhes possibilita.

Os jovens entrevistados nesta pesquisa estavam finalizando o ensino médio em escolas de tempo integral que participavam do Programa Escola Ativa, que como explicado no capítulo anterior, tinha como foco o jovem e o seu projeto de vida. Sendo assim, as discussões a seguir

incorporam as percepções dos jovens sobre a materialização desse programa em suas respectivas escolas.

4.3 - Os jovens, as escolas e os seus projetos

A escola era um ambiente que ocupava boa parte do tempo dos jovens entrevistados, sujeitos desta pesquisa. Fazia parte, portanto, do mundo da vida cotidiana dos jovens, já que correspondia à realidade diária e contextual na qual encontravam-se inseridos (Schutz, 1979). Além de passarem 7 horas diárias na escola, a maioria dos jovens precisava incluir outras demandas nas suas rotinas, como afazeres domésticos, trabalho, cursos e o cuidado com os irmãos mais novos. Era principalmente aos finais de semana que incluíam atividades de lazer em suas rotinas, apesar de que nem todos podiam desfrutar desses momentos.

Estudar em escola de tempo integral não tinha o mesmo significado para todos. Enquanto alguns, por exemplo, enfatizaram a rotina pesada e exaustiva por passarem muito tempo na escola (César: “eu nunca gostei de estudar aqui nessa escola por causa exatamente dessa carga de horário que é das 7:00 até as 16 horas”), outros preferiam estar na escola a ter que ficar mais tempo em casa (Pérola: “me deixa mais tempo fora de casa, não gosto muito de ficar em casa”).

Ao descreverem suas rotinas diárias dentro das escolas, os jovens relataram diversos aspectos da organização e funcionamento das instituições. As escolas tinham a mesma carga horária e organizavam as suas rotinas de modo semelhante, todavia, divergiam na maneira de conduzir as atividades. O horário do almoço, por exemplo, funcionava de diferentes formas nas duas escolas. Este era um momento que os jovens gostavam porque ficavam mais tempo livres. Na Escola Passarinho, as turmas seguiam um cronograma semanal que ordenava a sequência de liberação dos estudantes para o almoço, e, logo após o almoço, os jovens passavam o restante do intervalo na quadra ou outros espaços abertos da escola, como os corredores. De forma diferente, na Escola Mawé, os jovens eram liberados ao mesmo tempo para almoçar e depois podiam ficar na quadra, corredores, dormitório e auditório. Também neste intervalo, a escola contava com o apoio de um grupo de jovens que fazia parte da Monitoria⁸⁶.

⁸⁶ Projeto da escola que tinha o objetivo de contar com a ajuda dos estudantes para a organização dos momentos de intervalo na escola.

Os espaços das escolas também apareceram nos relatos dos jovens, que, no geral, indicavam que na Escola Mawé, muitos ambientes não eram utilizados (Mila: “tem sala de dança, mas a gente não dança, tem a sala de informática, mas não é usada”), a quadra e o auditório eram os ambientes em que mais gostavam de ficar. No que se refere à Escola Passarinho, os locais como laboratório de ciências e sala de informática eram melhores aproveitados, além disso, a horta era um espaço que os jovens gostavam muito (Messi: “A escola é pesada, mas a horta, que eu gosto de ir lá é um canto de relaxamento e que eu cuido das plantas que me relaxa lá”). No entanto, a falta de ambientes confortáveis e climatizados para desfrutar nos momentos de intervalo foi uma queixa de vários jovens dessa escola.

O quadro de professores era outra diferença perceptível entre as escolas. Ao contrário da Escola Passarinho, na Escola Mawé havia uma maior rotatividade de professores que compartilhavam carga horária em outras escolas. Desse modo, enquanto os relatos dos jovens da Escola Passarinho indicavam que dificilmente ficavam sem ter aulas (Pâmela: “é raro não ter algum professor dentro da sala de aula. Aqui tem professor entrando e saindo”), na Escola Mawé a realidade era outra, pois, a maioria dos jovens mencionou os constantes tempos de aulas livres por falta de professores.

De modo geral, a maioria dos jovens gostava de estudar em suas respectivas escolas e se estes pudessem, em outra oportunidade, as escolheriam novamente. Todavia, alguns jovens, principalmente os da Escola Mawé, alegaram que se possível optariam por uma escola de tempo parcial. Ao passo que as aulas, a socialização com os amigos e as refeições consistiam no que os jovens mais gostavam na Escola Mawé, os jovens da Escola Passarinho gostavam principalmente das aulas, dos projetos e dos professores.

Ao relatarem sobre a relação entre a escola e os seus projetos, muitos jovens mencionaram a importância da formação e dos conhecimentos adquiridos na escola para a concretização dos seus projetos.

Enxergo a escola como um caminho, uma preparação para tudo aquilo que eu vou viver depois (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

(...) ninguém consegue chegar lá sem ter o estudo básico e mais para frente, [...] é porque a escola tipo assim, dá, dá, dá... oportunidade assim, para o pessoal que quer. Então eu estou aceitando essa oportunidade porque eu quero ser alguém assim no futuro tal (Allemos, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

É importante porque meus projetos giram em torno de um estudo. Eu tenho que estudar bastante para eu conseguir o que eu quero e aqui é um lugar que eu estudo bastante e que eles também dão suporte (Pamela, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Observa-se que a escola adquire dois principais sentidos para os jovens, o de preparação para o futuro e o de aquisição de conhecimentos. Enquanto alguns jovens enxergam a escola como um caminho para o futuro, pois lhes oportuniza “ser alguém” neste futuro, outros a percebem como importante para a aquisição de conhecimentos que lhes permitam perseguir outros projetos como o ingresso no Ensino Superior.

Ao falarem sobre os seus projetos, os jovens da pesquisa de Alves e Dayrell (2015) também mencionaram que desejavam “ser alguém na vida”. Para esses jovens, segundo os autores, ser alguém na vida é muito mais que conquistar um lugar no mercado de trabalho. Significa, portanto, ter um lugar que lhes permitissem “ser reconhecido como um membro da sociedade, como um cidadão” (Alves; Dayrell, 2015, p. 387). No caso desta pesquisa, os jovens associaram o investimento na escola como a possibilidade de ser alguém na vida, pois, na concepção deles, sem ter uma formação básica “ninguém consegue chegar lá” (Allemos, 17 anos).

Como dito, o prosseguimento dos estudos, em um momento mais próximo ou distante, faz parte do projeto de vida da maioria dos jovens desta pesquisa. Assim, para alguns jovens, a escola é vista principalmente como uma preparação para a concretização deste projeto. É o caso, por exemplo, do jovem Frederico, que considerava importante os conteúdos de Língua Portuguesa para a área em que pretendia atuar: “português, porque é uma área de... de... direito e tal, né, que eu vou ter que mexer com... Eu vou ter que saber português, né?”. E também o do jovem Mikael que reconhecia a importância de estudar matemática, física e química, mas que ao mesmo tempo questionava o excesso de matérias que não agregavam e nem lhe ajudavam nos seus projetos.

Embora para alguns jovens, a família continuasse a ser a principal fonte de apoio para os seus projetos, como também ocorreu com os jovens da pesquisa de Leão, Dayrell e Reis (2011), a análise das entrevistas indica que, para outros, a escola é quem ocupava este lugar. Há também aqueles que consideravam de igual forma a atuação dessas duas instituições como importantes para os seus projetos. Messi, por exemplo, relatou, que, neste caso, contava com “os professores, os alunos e diria os nossos pais também é... os meus pais me apoiam”. Da mesma forma, o jovem Jota relatou encontrar suporte “em casa e também aqui no colégio com algum, com alguns professores que apoiam e também ajudam a ter mais clareza nessas coisas”.

Se não é novidade que a família seja considerada pelos jovens como a instituição que lhes apoia em seus projetos, ainda que não seja uma realidade para todos, pode-se dizer que com base nos dados desta pesquisa, a novidade se coloca justamente no fato de alguns jovens

citarem a escola e não a família como o local que encontravam apoio para tais projetos. A jovem Pâmela, por exemplo, relatou que “Por incrível que pareça, eu encontro muito apoio aqui na escola, sabe? (...) É meio que o suporte que eu tenho, a escola”. Outros relatos caminharam na mesma direção, como se vê: “Bem, aqui na escola eu tive muito apoio” (Leão); “Aqui no colégio, eles ajudam bastante a gente em relação a certas dúvidas e tudo, pessoal que a gente está meio perdido no que vai fazer depois do ensino médio (Hugo).

“Por incrível que pareça” foi a expressão utilizada pela jovem Pamela para relatar algo que parecia ser até então inesperado e surpreendente, ou seja, o apoio da escola ao seu projeto de vida. Essa novidade, todavia, não se confirmou para todos os jovens entrevistados, pois, foram, principalmente os jovens da Escola Passarinho que enxergavam a escola sob essa perspectiva, enquanto que para os jovens da Escola Mawé a família continuava sendo o principal suporte.

De que maneira então as escolas Passarinho e Mawé contribuíram para os projetos de vida dos jovens, sujeitos desta pesquisa? Quais as ações desenvolvidas pelas escolas orientadas para a construção dos projetos de vida dos jovens? Quais foram as ações e atividades desenvolvidas nas escolas que os jovens consideraram importantes para os seus projetos? Essas são algumas das perguntas para as quais buscamos respostas neste capítulo.

4.3.1 - “Projeto de vida? Ah, tipo a matéria, a matéria!” Experiências com o Projeto de Vida na escola

Conforme discutido no capítulo anterior, as escolas Passarinho e Mawé faziam parte do Programa Escola Ativa, no qual apresentava uma proposta centralizada no jovem e o seu projeto de vida. Mas apesar do enfático argumento da proposta, no qual supostamente todos os esforços da escola deveriam estar voltados para o projeto de vida dos jovens, é sobretudo, por meio dos componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Pós-Médio” que a questão do projeto de vida é abordada nesse modelo de escola.

Não é por acaso, portanto, que ao serem questionados sobre quais ações haviam sido desenvolvidas em suas escolas voltadas à questão do projeto de vida, os jovens logo indicavam aquelas centradas nos componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Pós-Médio”. Todavia, vale ressaltar que não era o intuito inicial da pesquisa restringir a análise das percepções dos jovens especificamente a tais componentes, mas, sim, sobre as possíveis ações voltadas à questão do projeto de vida desenvolvidas nas escolas. Porém, como de modo quase automático

os jovens ao ouvirem o termo “projeto de vida” o associavam às aulas dos respectivos componentes e indicavam que estas eram as únicas ações que tinham vivenciado nas escolas voltadas a construção do projeto de vida, optou-se, então, por considerar que para eles, essas eram as experiências escolares voltadas ao projeto de vida as quais poderiam atribuir sentido.

Para compreender os sentidos dessas experiências para os jovens, foi preciso que no decorrer das entrevistas, estes olhassem de maneira reflexiva para tais experiências, como uma forma de recapitulação, pois como explica Schutz (1979), apenas uma experiência passada, olhada do ponto de vista retrospectivo, como já finalizada pode ser considerada uma experiência com sentido. Desse modo, para o autor, somente a experiência percebida reflexivamente na forma de atividade espontânea tem significado, sendo que o “como” da experiência só pode ser reproduzido por recapitulação.

Antes de analisar os sentidos atribuídos pelos jovens às experiências com os componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-Médio, faz-se necessário uma aproximação, a partir da visão dos jovens, sobre como ocorreu o desenvolvimento destes componentes em suas respectivas escolas. De acordo com a proposta do Programa Escola Ativa, as aulas do componente “Projeto de Vida” são destinadas às duas séries iniciais do ensino médio, bem como, as de “Pós-Médio”, somente para a terceira série. Os jovens entrevistados estavam no último ano do ensino médio e contavam naquele momento com aulas da disciplina “Pós-Médio”.

As descrições que os jovens realizaram sobre a forma como foram desenvolvidas as aulas dos respectivos componentes, em cada contexto escolar, em alguns momentos apresentavam semelhanças e em outros eram divergentes. Isso acontece, porque, segundo Schutz (1979), a interpretação da realidade para os sujeitos envolve elementos que os aproximam, pois implica no compartilhamento com o outro, numa relação intersubjetiva, e também elementos que os distanciam, já que existem aspectos essencialmente privados de suas experiências. É por isso que mesmo compartilhando do mesmo contexto escolar (mesma escola e turma), os jovens ao descreverem como ocorreu o desenvolvimento das disciplinas, em alguns momentos pareciam estar falando de realidades diferentes.

Para abordar sobre o desenvolvimento das disciplinas nas escolas, a partir do olhar dos jovens, a análise a seguir é realizada vinculando os relatos dos jovens aos respectivos contextos. Essa forma de organizar a análise permite comparar as semelhanças e diferenças entre a implementação dessas disciplinas nas duas escolas.

4.3.1.1 - Projeto de Vida e Pós- Médio na Escola Passarinho

Ao serem questionados sobre as ações desenvolvidas pela escola voltadas à questão do projeto de vida, os jovens da Escola Passarinho logo mencionaram as aulas do componente curricular Projeto de Vida: “A gente teve isso, entramos em contato com o projeto de vida já no primeiro ano” (Pâmela); “a gente tem aula de projeto de vida” (Messi); “Uma matéria até o ano passado, a gente teve essa matéria” (Pérola). Nos relatos alguns jovens descreveram que foi somente no ensino médio que ouviram falar na expressão “projeto de vida”.

A primeira vez que eu ouvi falar em projeto de vida foi aqui na escola, porque antes eu estudava em outras escolas, não era de tempo integral, então eles não dava muita bola para esse assunto de projeto de vida, projeto para protagonista. Essas coisas, eles não ligavam muito. (Borboleta, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Segundo a jovem Borboleta, as aulas de projeto de vida consistiam no planejamento de um roteiro com a descrição do passo a passo de como os jovens pretendiam conquistar as suas metas. Nas palavras da jovem, “todo ano tinha um projeto de vida para você não escapular para trás e esquecer o que você quer” (Borboleta). Sendo assim, lembrar e seguir o roteiro era importante nas aulas, para que os jovens não ficassem “perdidos”, não esquecessem a “rota” que os guiaria para o alcance dos seus projetos. A construção do projeto de vida com base em um passo a passo aparece também em outras descrições relatadas pelos jovens, como as que se vê a seguir.

Pode fazer um texto ou uma planilha fazendo o que você quer para o teu futuro. E segue essa planilha, aí já fez essa planilha uma vez. Só que aí já está seguindo ela ainda, até do começo ao fim do ano, as perguntas (Messi, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

A gente teve isso, entramos em contato com o projeto de vida já no primeiro ano, que era uma forma de planejar tipo a nossa vida, ficou um tópico. A professora falou que por metas que atingiram essas metas, a gente conseguiria (Jota, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

A professora chegou a passar uma tarefa dizendo o que eu queria para o meu futuro e teve uma que ela perguntou, o que eu? Quais profissões? Eu já cheguei a pensar em fazer. Aí eu fiquei assim, pensando. Até que eu botei lá vários, né? Que eu já cheguei a pensar. (Elaine, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Nas aulas de projeto de vida, conforme explica o jovem Messi, pretendia-se que os alunos elaborassem uma planilha com os seus projetos futuros e a seguissem do início ao final do ano. Era, portanto, uma forma de planejamento que envolvia o estabelecimento de metas. E

de acordo com o que foi ensinado para o jovem Jota, este era o caminho para o alcance do seu projeto.

Com os relatos até aqui descritos, observa-se que as aulas de Projeto de Vida na Escola Passarinho foram desenvolvidas, pelo menos em parte, conforme o que prevê a proposta do Programa Escola Ativa. Desse modo, prevalece nos relatos, a ideia do projeto de vida como algo que requer um planejamento sistematicamente elaborado, com o desenvolvimento de objetivos e metas a serem estrategicamente alcançados, já, que, conforme a proposta do programa, o estabelecimento de metas, prazos e ações concretas ajudam o jovem a saber cada etapa que precisa ser cumprida rumo ao futuro que ele almeja (ICE, 2020q).

Outras descrições ressaltam a premissa individualista das aulas de Projeto de Vida:

Não tem muita coisa prática, é mais conversas assim, meio que pessoais, que os professores entram com a gente convencendo a gente de que a gente tem que pensar num futuro [...]. É um diálogo incentivando a gente, mostrando as consequências que seriam se a gente não criar e os benefícios, sabe? (Pâmela, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

É... a professora apresentava os temas, o que eu quero ser no futuro, meus pontos fracos, meus pontos fortes, e ela usava disso para acho que para ajudar a gente a melhorar, focar nesses pontos ruins para torná-los melhor, talvez (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

[...] o que você quer e quais são suas falhas, defeitos, mais o que que você é bom, o que tu consegue fazer de melhor aquilo, como é o teu jeito. Meio que para você pensar. Como pode melhorar, melhorar e tirar o os erros que você tem? Meio que pensa muito pessoalmente a aula do projeto de vida (Messi, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Incentivar os jovens a elaborarem o seu projeto de vida para que não sofram as possíveis consequências de não terem um projeto é o que acontecia nas aulas, conforme descrito pela jovem Pamela. Nessas aulas, tentava-se convencer os jovens de que eles precisavam pensar no futuro que queriam para as suas vidas. Essa é uma questão que precisa ser problematizada, pois, como discutido, as formas que os jovens se relacionam com o tempo futuro não são as mesmas para todos. Para alguns, é no momento presente, em um arco temporal mais curto, que as suas ações futuras são projetadas. Além disso, a ideia de convencer os jovens a planejarem o futuro para não sofrerem consequências, assenta-se em uma premissa individualista de auto responsabilização. Desse modo, passa a impressão de que o sucesso ou fracasso futuros dependem exclusivamente do jovem e seu planejamento, e não também dos aspectos estruturais do campo de possibilidades.

As aulas dessa disciplina também tinham o objetivo de fazer os jovens refletirem sobre sua identidade numa perspectiva individual de autoconhecimento. Conhecer as características

positivas e negativas dos seus comportamentos com o intuito de mudar aquilo que consideravam ruim era um dos focos da disciplina, conforme relatado pelos jovens. Não encontramos nos relatos, portanto, aspectos que apontam também para o caráter relacional da construção das identidades, que permita os jovens refletirem sobre a importância do pertencimento grupal para a garantia da identidade individual.

Por ser uma matéria, como citavam os jovens, os professores também passavam atividades, corrigiam e atribuíam notas, como explicou Marcelina, ao falar das aulas: “Professora passava uma, algumas perguntas, né, sobre... Sobre como a gente ia ser, o que a gente queria ser depois que acabasse o ensino médio. Aí a gente preenchia e dava para ela corrigir” (Marcelina, 17 anos). Mas ao contrário do que descreve Marcelina, outros jovens indicam que, na verdade, os professores não levavam muito a sério o trabalho com essa disciplina.

[...] eles não passaram nada não, tipo, deixava o tempo o tempo, tempo livre só pra estudar assim, mas nunca passaram nada de atividade (Allemos, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Foi, mas a gente, os professores não davam muita atenção pra essa disciplina. Eles aproveitavam pra passar ano passado. Eu acho que a minha professora de matemática, que foi a de projeto de vida também, ela passava aula de matemática nesse tempo (Pérola, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Deixar o tempo da aula livre para serem realizadas atividades de outras disciplinas ou até mesmo aproveitar o período da aula de Projeto de Vida para dar continuidade aos conteúdos de outro componente, é o que faziam os professores responsáveis pelas aulas de Projeto de Vida. Neste ponto, é importante situar que os professores não tinham uma formação acadêmica específica para ministrar essa disciplina. Qualquer professor que precisasse completar a sua carga horária de trabalho poderia ser selecionado para trabalhar com o componente. Isso pode ser interpretado como um exemplo que demonstra as formas de resistência de alguns professores às mudanças impostas pela reforma do ensino médio⁸⁷.

Questionados se na série atual eles haviam vivenciado alguma outra experiência voltada à temática do projeto de vida, os jovens relataram que não era mais a disciplina Projeto de Vida, como explicou a jovem Julieta, houve uma espécie de substituição: “Nós temos uma matéria

⁸⁷ No contexto da reforma com a diminuição das horas aulas destinadas à formação geral, resta aos docentes completarem a jornada de trabalho com a parte diversificada do currículo. Há, portanto, a desvalorização e desprofissionalização docente (KUENZER, 2017), pois “cabe aos professores a efetivação dos Itinerários Formativos, independente destes estarem dissociados de sua formação inicial” (FALCÃO; CALDAS; CASTRO, 2024, p. 15).

que se chama pós médio, que é para gente planejar o que vai fazer após o ensino médio” (Julieta, 18 anos). Pós-Médio, então, para alguns jovens aparecia como uma nova disciplina que substituiu a matéria Projeto de Vida. Os jovens Hugo e Leão relataram o que haviam experienciado nesta disciplina até aquele momento, como se vê abaixo.

Tem algumas coisas que o professor cai pra gente estudar. Ah, qual? É, qual é a área? qual é, quanto é, quanto é novo? Qual é a duração de uma... de uma faculdade de medicina na UEA, na UEA não, na UFAM? Aí qual é a duração da outra universidade e tudo mais? (Hugo, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Ele tira algumas dúvidas sobre formatura, concurso, vestibulares e tudo mais. O foco no momento tá sendo o traçado profissional. O que realmente a gente quer ser no futuro. Na área de pós-médio a gente também estuda, é, escolhas profissionais e planos de carreira (Leão, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Conforme os relatos dos jovens, a escolha profissional, os processos seletivos para as universidades públicas no Amazonas, a duração dos cursos e a diferença entre os cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogo, foram algumas das questões trabalhadas nas aulas do componente curricular Pós-Médio. Esses, de fato, são conteúdos que compõem a ementa dessa disciplina na proposta do Programa Escola Ativa. Mas, não foram somente estes os conteúdos abordados nas aulas, nos relatos a seguir, é possível identificar que a questão do empreendedorismo foi outro tema muito trabalhado nas aulas dessa disciplina.

A gente tem uma nova disciplina que chama pós-médios. A gente tá aprendendo a administrar o negócio. E o dinheiro, o dinheiro. A gente cria um negócio, tem que fazer ele ter lucro e esse lucro ir aumentando. (Pérola, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Só o Pós-médio, que ficou do projeto de vida, a gente sempre estudou, empreendedorismo. [...] a gente vem, a gente vende para nós ter uma... como é que posso te falar, é? Um pensamento de como é que são os vendedores, como é que ele vende, qual a etapa eles passam (Marcelina, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

[...] recentemente no na matéria de pós-médio, que é tipo projeto de vida, só que pro terceiro pós-médio, a gente tem organizado o nosso trabalho. Um trabalho recente é organizar, é uma vendinha para a gente juntar dinheiro [...] (Leão, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Pós-médio é como se fosse o projeto de vida também, só que é mais numa numa área financeira pra ver o que a gente vai encarar lá fora com o emprego, tipo pós-médio, o que a gente vai ter que fazer depois do ensino médio, para conseguir se manter, sabe? E aí é mais algo financeiro, essas vendas que estavam tendo era para gente aprender a empreender. [...] É uma ideia, assim que a gente teve e nisso a gente aprendeu a criar planilhas, essas coisas, sabe? A usar o Excel. Tudo isso (Pâmela, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

“Administrar um negócio”, “realizar vendas”, “ter lucro” e “aprender a empreender” foram algumas das expressões utilizadas pelos jovens para relatar o que haviam estudado nas

aulas de Pós-Médio. No entendimento da jovem Camila, o Pós-Médio equivalia ao Projeto de Vida, porém, numa área mais financeira. Para ela, o objetivo dessa disciplina era o de ensinar os jovens a empreender para que quando não tivessem mais alternativas diante da realidade do mercado de trabalho, utilizassem de suas ideias empreendedoras para sair “do fundo do poço”.

Ao falarem sobre a matéria Pós-Médio, a questão do empreendedorismo foi muito enfatizada pelos jovens dessa escola. Isso talvez seja indício de que, até aquele momento, as aulas desenvolvidas tinham principalmente o empreendedorismo como foco. Como abordado no capítulo anterior, o empreendedorismo também é um dos conteúdos que são previstos para esse componente curricular na proposta do Programa Escola Ativa. E pelos relatos dos jovens, parece ter ganhado certo destaque nas aulas de Pós-Médio na Escola Passarinho.

4.3.1.2 - Projeto de Vida e Pós- Médio na Escola Mawé

Na escola Mawé, os jovens também mencionaram como ocorreram as aulas de Projeto de Vida. Mikael, por exemplo, explicou que foram “três anos, é na verdade, foi dois anos que tivemos esse projeto de vida e sempre tinha a mesma pergunta, como que você se vê 10 anos ou 5 anos ou 50 anos?”. Outras atividades realizadas nas aulas também foram descritas pelos jovens, como as indicadas nos relatos a seguir.

A gente fazia árvores de ideias. Era uma árvore que a gente colocava o que a gente queria ser e a gente colocava na parede e via todo mundo fazendo. Às vezes era só graça, como por exemplo, um dos meus colegas, ele colocou que queria ser agiota, outro que seria motoboy [...] (Mila, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Aí, tipo, que eu me lembre, ela fez uma árvore com nossos sonhos, que a gente queria fazer, que a gente queria cursar. Aí alguns botaram queria ser médico, engenheiro, policial (Delacruz, 18, anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Quase todos os jovens dessa escola citaram em seus relatos a dinâmica da *Árvore dos Sonhos*⁸⁸, desenvolvida nas aulas de Projeto de Vida. Essa é uma atividade que tem como objetivos conhecer e socializar os propósitos e sonhos dos participantes em diferentes esferas de suas vidas. Na abordagem utilizada na escola, pelos relatos dos jovens, identifica-se a dimensão profissional como foco da atividade. De acordo com a jovem Mila, a atividade era mais um momento de descontração que realmente correspondia a algo que os fizessem refletir

⁸⁸ Na busca por informações sobre essa dinâmica foi possível identificar que essa é uma atividade muito utilizada nas aulas de Projeto de Vida (ver por exemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=25GXynFIKw>).

sobre as suas possíveis escolhas profissionais. Rodas de conversas e elaboração de planejamentos também fizeram parte das aulas de Projeto de Vida na Escola Mawé.

Toda vez a professora fazia uma roda assim com os alunos para saber o que que eles, se tinham é algum propósito de... propósito de vida assim daqui pra frente, o que eles vão querer fazer quando terminar o ensino médio [...] o que eles pretendiam fazer daqui para frente. É só isso (Romana, 16 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Aí a gente fazia e também no mapa, a gente fazia, como é que a gente ia chegar ao nosso futuro. Era, às vezes era isso, ou ela passava um texto explicando como era tal coisa com tal profissão (Juliandrya, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

De acordo com Romana, nas aulas desse componente, o docente sempre fazia a mesma coisa, neste caso, uma roda de conversa para saber das projeções futuras dos jovens. Mas, segundo a descrição de Juliandrya, as aulas envolviam atividades como a criação de planos e metas e a construção de mapas para orientar os passos do projeto. O mapa na proposta do programa Escola Ativa corresponde ao Plano de Ação que é um instrumento de planejamento com etapas determinadas para se alcançar um objetivo (ver capítulo 3).

Se comparados os relatos dos jovens, em ambas as escolas, os conteúdos do componente Projeto de Vida foram desenvolvidos nas escolas conforme o que propõe a proposta do programa. É principalmente essa ideia de um passo a passo na construção do projeto de vida, com planejamento e metas, que marcou as aulas desse componente nas duas escolas. Porém, este foi um aspecto mais enfatizado pelos relatos dos jovens da Escola Passarinho.

Outros dois aspectos aproximam a forma como as aulas de Projeto de Vida foram trabalhadas nas duas escolas. O primeiro corresponde ao fato de tentarem convencer os jovens de que eles precisavam pensar no futuro, como explica o jovem Frederico: “Desde 2021, é a mesma professora [...], ela sempre busca com o aluno, ela sempre quer que o aluno pense alguma coisa para o futuro, mesmo o aluno não querendo ela quer que o aluno pense em alguma coisa [...]” (Frederico, 18 anos). E o segundo diz respeito ao fato de que Projeto de Vida era mais uma matéria na qual os jovens precisavam realizar atividades a fim de obter nota, como relataram os jovens: “Eu tinha aula de projeto de vida. Professora, passava mais atividades e só” (Daniel, 17 anos); “A gente desenhávamos projetos, né, pra ela, né? E aí ela via, dava nota” (Querida, 17 anos).

No tocante ao componente Pós-Médio, os jovens da Escola Mawé também o associaram ao Projeto de Vida estudado nas duas séries anteriores: “trocamos, a gente não tem mais projetos de vida no terceirão, a gente tem pós-médio” (Aleixa); “A gente tem o pós-médio, que é mesmo

que o projeto de vida” (Gata); “A gente tem o pós-médio, que é, eu acho que é tipo um projeto de vida” (Delacruz); “É no terceiro ano, não tem projeto de vida. Tem, eu acho que é pós-médio”. Houve, portanto, na visão dos jovens, uma substituição entre as disciplinas, mas que no geral parecem estar associadas. E o que eles haviam estudado até aquele momento nessa nova disciplina? Os relatos a seguir respondem.

É, agora no terceiro a gente não tem projeto de vida, a gente tem o pós-médio, mas basicamente é a mesma coisa, só muda o nome e o pós-médio, ele vai falar os cursos que a gente pode fazer na faculdade: bacharelado, tecnólogo e licenciatura. Ele vai mostrando isso, vai falando aqui o que é PSC, o que é SIS, o que é o Enem, o que é o ENADE, as instituições que tem no, aqui no Amazonas, instituições que vem de fora. (Mila, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Pós-médio é Ela fala de algumas universidades e como são para a gente ver qual é boa para a gente escolher logo (Juliandrya, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

É falando como é, a vida é tipo, depois que a termina o ensino médio, né? Como? É faculdade? O curso, essas coisas (Daniel, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9)

Todos os jovens descreveram que nas aulas do componente que substitui o Projeto de Vida, o Pós-Médio, os conteúdos estavam centrados no prosseguimento de estudos no Ensino Superior. Nessas aulas, foram abordadas informações sobre os vestibulares como o Enem e os demais processos seletivos seriados das universidades públicas do Amazonas, mas também de outras instituições no país. Além disso, segundo a jovem Gata, houve também palestras sobre essas temáticas.

Sendo assim, na escola Mawé, os relatos dos jovens indicam que o foco das aulas de Pós-Médio esteve voltado para a questão da inserção no Ensino Superior. Como discutido anteriormente, esse também foi um assunto trabalhado nas aulas de Pós-Médio na Escola Passarinho, todavia, parece não ter ganhado a mesma dimensão como na escola Mawé. Pois, segundo os relatos dos jovens, as aulas abordaram principalmente a temática do empreendedorismo.

Mas, o que os jovens pensam sobre essas experiências com Projeto de Vida e Pós-Médio enquanto componentes curriculares? Quais são os sentidos que eles atribuem a essas experiências? Essas experiências contribuíram para os seus projetos de vida? Tais questionamentos orientam as próximas discussões realizadas neste capítulo.

4.3.1.3 - Sentidos das experiências com Projeto de Vida e Pós-Médio nas escolas

A história das experiências do indivíduo constitui a sua biografia, que por sua vez, articula-se ao seu estoque de conhecimento (Schutz, 2009). Não existem experiências totalmente isoladas, pois as experiências presentes se relacionam com o contexto de experiências passadas e de expectativas mais ou menos abertas de experiências futuras. Desse modo, o contexto de sentido da experiência pressupõe a relação temporal entre a experiência atual, a experiência passada e a experiência antecipada.

Essa história de todas as experiências acumuladas no estoque de conhecimento do indivíduo e que constitui a sua biografia é um recurso que lhe permite interpretar e atribuir sentidos a outras experiências. Todavia, quando o indivíduo ainda não encontra subsídios (tipificações) no seu estoque de conhecimento para interpretar tal experiência, é preciso, então, a constituição de nova explicação para a situação.

Nesta pesquisa, na análise dos sentidos que os jovens atribuem às experiências voltadas ao projeto de vida nas escolas, que, como mencionado, correspondem às vivências nos componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-Médio, foi possível identificar em algumas entrevistas, a relação entre experiência e biografia. Isso ocorreu principalmente entre aqueles jovens que estavam mais abertos ao momento da entrevista e relataram alguns aspectos da sua história de vida.

Embora, a princípio, considera-se que todos os jovens podiam dispor de experiências prévias que de algum modo os auxiliassem a atribuir sentidos às experiências vivenciadas nas escolas voltadas ao projeto de vida, compreende-se a possibilidade também de que não dispusessem de esquemas interpretativos (tipificações) no seu estoque de conhecimento para a interpretação de tais experiências. Na análise das entrevistas, não foi possível definir se a interpretação das experiências com o projeto de vida na escola se fundamentaram na presença ou ausência de tipificações, todavia, algumas entrevistas permitiram a relação entre a interpretação dessas experiências e a biografia dos jovens. Mas, de todo modo, fato é, que seja ancorado em experiências prévias ou não, os jovens desta pesquisa são seres sociais capazes de atuar, interpretar e atribuir sentido ao mundo (SCHUTZ, 1979) e, portanto, às experiências escolares que vivenciaram nas escolas voltadas ao projeto de vida.

Além disso, é importante lembrar que, como também explica Schutz, os indivíduos não vivem isolados e por isso suas experiências e os sentidos que atribuem à elas podem em alguma medida se aproximar ou distanciar-se, mas em todo caso, não se pode esquecer que as experiências dos indivíduos são constituídas em interação com outras subjetividades.

Para compreender os sentidos que os jovens atribuem às experiências escolares voltadas ao projeto de vida nas escolas, utilizou-se a categorização, técnica da análise de conteúdo que consiste em classificar os “elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado por analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2018, p. 50). As categorias foram criadas de forma indutiva, ou seja, emergiram das análises das entrevistas e foram organizadas com o auxílio do software *Atlas TI* (versão 24).

Com base na análise, foram criadas seis categorias denominadas da seguinte forma: “*PV desnecessário, idealista e repetitivo*”; “*PV útil para os indecisos*”; “*PV serve para empreender e ter metas*”; “*PV ajuda no planejamento profissional*”; “*Pós-Médio agrega*” e “*Pós-Médio não agrega*”. A criação destas categorias levou em consideração o agrupamento dos relatos que possuíam algum tipo de proximidade quanto aos sentidos atribuídos às experiências investigadas. Na sequência, abordamos os relatos em suas respectivas categorias.

- ***PV desnecessário, idealista e repetitivo***

Nesta categoria estão reunidos os relatos dos jovens que interpretam a experiência com o componente curricular Projeto de Vida a partir de uma visão crítica, pois entendem que a proposta da disciplina não dialoga com a realidade ao permanecer focada no âmbito das idealizações. Além disso, compreendem que a inserção desse componente nos currículos do ensino médio não é necessária e também reforçam o caráter repetitivo das aulas.

Os jovens Hugo e César relataram o que as aulas de Projeto de Vida representaram para eles, como se vê a seguir:

[...] eu achava meio um pouco desnecessário. Basicamente era a aula em relação ao que você quer fazer que você quer para sua vida, o que quer fazer é, basicamente ela faz uma bola de neve, a mesma coisa, então, né, tipo... é repetitivo e tudo mais (Hugo, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Olha o projeto de vida assim, tipo, eu não me lembro de muita coisa porque foi uma matéria que eu nunca levei a sério, assim, [...]... Tipo, nos três anos foi professora diferente. O meu professor ele, abordava um ponto, falando sobre o futuro e passava uma atividade depois, tanto que eu não lembro de nada. (César, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

“Bola de neve” é a expressão que Hugo utiliza para a forma como interpreta as aulas dessa disciplina. Na opinião do jovem, as aulas eram desnecessárias e repetitivas, quase nada do que estudou considerou que realmente era necessário, nas palavras dele talvez “uns 20

porcentozinho de algumas coisas que eu achava que precisava ter”. Para César, as aulas da disciplina também eram sempre a mesma coisa e não tinham muita importância.

Mikael também apontou no seu relato que tinha dúvidas se realmente precisava ter vivenciado essa experiência no seu ensino médio.

[...] eu tive uma crise existencial. Um primeiro ano que foi alguma novidade, algumas algumas matérias e uma delas foi o projeto de vida. E aí aí tipo, eu comecei, eu achei muito fácil, né? Porque é só falar algumas coisas bem essenciais, só que algumas perguntas se referiram a esse, esse lance de o que você pensa sobre o futuro. [...] eu não sei se vale a pena ter um essa matéria (Mikael, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

O jovem relata que as aulas de Projeto de Vida lhe causaram uma crise existencial, pois, apesar de parecer fácil, na prática, pensar sobre o futuro, é, na verdade, algo complexo. Este mesmo jovem é um dos que associaram a expressão “projeto de vida” ao desemprego, portanto, para ele, pensar no futuro era algo que lhe remetia às dificuldades que configuram o mercado de trabalho no contexto contemporâneo e que possivelmente teria que lidar quando concluísse o ensino médio. Diante desse sentimento que as aulas lhe causaram, o jovem passou a não gostar dessa matéria e a questionar se realmente era uma experiência necessária. Para Aleixa, estudar Projeto de Vida também não era algo tão simples.

Eu não vou mentir. Projeto, eu não suportava essa aula. Projeto de Vida, Eu acho que não é uma matéria necessária. Na minha opinião, não acho que é uma matéria necessária [...]. O projeto de vida é mais como se fosse a filosofia, só que ele vai ainda mais o lado de um futuro lhe pertence. O futuro lhe está na sua mão. É por isso que é uma coisa complexa. Eu achei complexo, pois a gente tem que fazer elaborações de coisas que a gente não sabe se realmente vai acontecer. (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

As aulas de Projeto de Vida centravam-se na ideia de uma responsabilização individual dos jovens sobre os seus próprios futuros. Os jovens, neste sentido, seriam os “senhores dos seus destinos”, aqueles com o “futuro na mão”. É justamente esse discurso de responsabilização dos sujeitos jovens por um futuro, que eles não sabem “se realmente vai acontecer” e que, na opinião da jovem Aleixa, tornava as aulas dessa disciplina muito complexas. Ainda, segundo a jovem, o Projeto de Vida era só mais uma disciplina na qual precisava de aprovação e por isso não era uma matéria necessária.

Nas interpretações que as jovens Mila e Querida fazem da experiência de estudar Projeto de Vida no ensino médio, prevalece o sentido idealista dessa experiência, conforme observa-se nos relatos adiante.

A matéria a gente tinha a matéria projeto de vida, a gente fazia alguns projetos idealistas, mas a gente nunca colocava um projeto em cima para botar a par, né? [...] seria uma coisa muito imaginação, não real, porque a gente só escreve, bota no papel e fica por assim mesmo. (Mila, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Tipo é, a gente faz lá o que é, o que que a gente quer para o nosso futuro, nosso projeto e tal. Qual carreira que a gente quer seguir? Qual o curso que a gente quer seguir na faculdade? Mas só que assim é eles não abrem muito eles, eles restringem muita coisa (Querida, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Assim como outros jovens, Mila e Querida não deixavam de elaborar os seus projetos quando solicitados nas aulas dessa disciplina, todavia, as idealizações realizadas por elas tinham mais o propósito de atender a uma demanda do componente curricular do que propriamente o de pensar em projeções futuras a serem colocadas em prática nas suas vidas. Pode-se pensar, portanto, que nessas aulas, os jovens eram induzidos a elaborar “alguns projetos idealistas” para cumprirem uma exigência da disciplina e serem aprovados.

Para os jovens, elaborar o seu projeto de vida era só mais um requisito avaliativo que precisavam cumprir. O aspecto idealista das aulas desse componente curricular também foi relatado por Aleixa.

[...] o projeto de vida só era "como que você vai traçar a sua rota, até o seu ponto de vida". "Qual é a sua meta de vida?" Perguntas assim que eu não sei, eu posso traçar uma meta agora, mas o mundo, ele é horrível, né? Te dá uma rasteira e o que eu posso ver? [...] O projeto de vida [...] você vai ter que pensar mais, porque vai ter que pegar e tu vai ter que definir aquilo que tu quer para tua vida. Só que tu pode mudar de opinião com o tempo. Então, é uma coisa que tu pode fazer... o primeiro, segundo, terceiro ano de alguma coisa e quando tu chegar na tua faculdade, tu pode estar infeliz com aquele curso, com o teu salário. (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Na interpretação da jovem Aleixa, as aulas tinham um caráter muito hipotético, ou seja, faziam os estudantes opinarem sobre várias coisas da vida, sem considerar a realidade e as possibilidades. Definir uma rota e meta de vida, como propunha as aulas, por exemplo, era uma tarefa muito difícil para a jovem.

Mas podemos em algum momento nos perguntar, o que faz a jovem atribuir esse sentido à experiência com as aulas de Projeto de Vida? Certamente a história de todas as suas experiências e a sua biografia lhe permitem atribuir esse sentido à vivência escolar nesta disciplina. A jovem, desde a sua infância, vivenciou diversos constrangimentos que lhe fizeram ter essa percepção sobre o mundo como algo “horrível”. Em sua jornada de vida, foram várias as “rasteiras” que a fizeram cair. Dentre tantos outros constrangimentos, a jovem teve que lidar com a perda do pai ainda na infância e o sustento dos irmãos mais novos. Tudo isso fez com que a jovem compreendesse, que, na verdade, não bastam apenas suposições para elaborar o

seu projeto de vida, assim como outros jovens, ela não queria somente “suposições e sim uma coisa concreta que te dê um chão para te pisar” (Aleixa).

Por fim, como explicitado neste tópico, os relatos dos jovens reunidos nesta categoria indicam que para eles, as aulas do componente curricular Projeto de Vida foram desnecessárias, idealistas e repetitivas e não contribuíram para que pudessem elaborar os seus projetos futuros.

- ***PV útil para os indecisos***

A categoria intitulada “PV útil para os indecisos” se caracteriza por incorporar a ideia de que se a disciplina Projeto de Vida tem alguma utilidade, esta refere-se ao auxílio que pode dar àqueles jovens que ainda “não têm nada programado”. Em boa medida, essa é uma ideia compartilhada por jovens que entendem que embora a experiência com a disciplina não tenha contribuído para o auxílio dos seus próprios projetos, de alguma forma, ela foi importante para os colegas que ainda estavam “perdidos”.

No entendimento do jovem Ronaldinho, por exemplo, as aulas de Projeto de Vida foram importantes porque possibilitaram que muitos colegas passassem a ter projetos. Nas palavras dele, as aulas contribuíram porque “[...] antes, ninguém tinha projeto de vida, mas agora quase todos já têm projeto de vida. [...] já sabe o que vão ser. Já, já tem um pequeno futuro” (Ronaldinho, 17 anos). Apesar de afirmar que ninguém tinha projeto antes dessas aulas, e que depois quase todos começaram a vislumbrar “um pequeno futuro”, o próprio jovem chegou a mencionar que pretendia cursar enfermagem e atuar como auxiliar de necropsia, pois desde dos “12 anos já venho me preparando para esta questão de trabalho, faculdade e etc” (Ronaldinho, 17 anos).

Ao contrário do que pensava o jovem Ronaldinho, alguns jovens relataram que justamente por já terem projetos, compreendiam que as aulas da referida disciplina não eram relevantes, exceto para os jovens que estavam indecisos.

Tem muita gente que é confusa sobre o que quer, sobre o que vai fazer depois que sair do ensino médio. Então eu vi o projeto de vida como uma solução para essas pessoas que não decidem o que querem ou então que estão com medo do que vai acontecer pós-escola (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

[...] eu também entendo que muita gente tem dúvida ainda do que quer fazer. Quer fazer, do que quer seguir. Muita gente não sabe nem que dia é hoje, etc. Aí muita gente era, é perdida, aí, meio que isso auxiliava essas pessoas querendo... que querem, tudo. (Hugo, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Na interpretação da jovem Julieta, a disciplina Projeto de Vida era considerada a solução para os jovens que ainda não haviam decidido sobre os seus projetos ou tinham medo do que enfrentariam pela frente ao saírem do ensino médio. No caso dela, que já tinha noção do que queria, a disciplina não teve grandes contribuições para a sua vida.

Julieta é uma jovem que tinha o objetivo, no campo profissional, de ser médica. A jovem desde a infância contava com o apoio da mãe e dos avós que, segundo ela, “sempre foram muito incentivadores sobre educação, sobre eu me formar em medicina, que é o meu sonho, e eles sempre me ajudaram”. Filha de uma professora, Julieta relatou que sempre foi muito estudiosa e chegou a ganhar muitas premiações na escola. Com relação aos seus projetos, chegou a mencionar que “sempre gostei de planejar tudo, então meio tem um planejamento da minha vida como eu quero ser” (Julieta, 16 anos).

Sem dúvidas, as experiências que constituem a biografia da jovem lhe serviram de subsídios para que pudesse interpretar e atribuir sentido à experiência que vivenciou com as aulas de Projeto de Vida na escola. Como exposto, a jovem sempre contou com o suporte da família para auxiliá-la em suas possíveis escolhas futuras e com as possibilidades que estavam ao seu alcance, a jovem desenvolveu o gosto pela leitura e estudos. Tudo isso faz parte das experiências que passaram a fazer parte do seu estoque de conhecimento, da sua própria biografia e que lhe permitiram interpretar que a matéria Projeto de Vida era a solução para os colegas indecisos.

Assim como Julieta, o jovem Hugo entendia que as aulas de Projeto de Vida eram úteis para os jovens que “estavam perdidos”. Para ele, que também queria ser médico, as aulas eram consideradas desnecessárias. Mas diferente do exemplo de Julieta, não há como inferir que essa interpretação da experiência com Projeto de Vida na escola possui relação com a biografia do jovem. Na verdade, o que pode ser relacionado à sua biografia são os seus projetos, que apesar de se aproximarem mais do âmbito da fantasia que propriamente do projeto, justificam-se pelo desejo de dar uma vida melhor para a mãe, já que desde criança enfrentou muitas dificuldades ao lado dela. Talvez esse desejo que o impulsiona a projetar e a fazer várias coisas ao mesmo tempo (“cursar medicina, trabalhar, concursar, e tudo”), também de alguma forma tenha contribuído ao sentido atribuído pelo jovem à experiência.

Uma peculiaridade desta categoria é que ela é constituída a partir de relatos dos jovens, não sobre si, mas sobre outros, com exceção do jovem Delacruz. Este jovem foi o único a se enxergar como parte daqueles que ainda não tinham projetos e que passou a pensar mais sobre isso com as aulas de Projeto de Vida. Nas palavras do jovem, essa foi uma experiência “Importante porque, tipo, [...] tinha muita gente que estava indeciso do futuro que a gente tinha

depois de sair da escola, que queria fazer, que queria cursar também. Aí abriu um pouco minha mente que queria ser” (Delacruz, 18 anos). Apesar disso, durante a entrevista, o jovem preferiu não relatar quais seriam os seus possíveis projetos.

Ainda nesta categoria, temos o jovem Frederico que também interpretou essa experiência como sendo importante para os colegas que não sabem responder o querem ser quando terminarem o ensino médio.

[...] O que tu quer ser quando terminar aqui, né? Tem muita pessoa que não sabe o que dizer, entendeu? Tem muita pessoa que fala, Ah, vou ver depois, aí o depois chega e nada. Porque eu já sei o que quero ser, entendeu? Aí a pessoa vem e começa a abrir a mente das pessoas, entendeu? Tipo, o que tu quer ser? A pessoa pensa e vai lá escreve, entendeu? (Frederico, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Assim como Julieta e Hugo, o jovem Frederico mencionou que já tinha um projeto para a sua vida profissional, que no caso, consistia em seguir uma carreira militar, a princípio como policial. Para ele, nas aulas da disciplina, passar para o papel o que projetava era tarefa fácil. Mas para aqueles que ainda não tinham decidido sobre o que seriam após o ensino médio, o exercício de passar para o papel, de acordo com o jovem, era importante justamente por ajudar a pessoa a “abrir a mente” e pensar sobre isso.

Frederico é um jovem que relatou ter optado pela carreira militar como escolha profissional após uma conversa que teve com um amigo do pai que já atuava na área. Quando isso aconteceu, ele estava no segundo ano do ensino médio e desde então passou a projetar uma carreira na área. O fato de o jovem contar com essa experiência no seu estoque de conhecimento pode ter influenciado também a sua interpretação sobre as aulas de Projeto de Vida no ensino médio. Como, supostamente, os que ainda não haviam decidido sobre o futuro não compartilharam da mesma experiência que ele, o jovem pode ter interpretado que as aulas de Projeto de Vida poderiam ser uma experiência importante para quem sempre “deixa para depois” e acaba não se decidindo (Frederico, 18 anos).

Em suma, o sentido que a maior parte dos jovens reunidos nesta categoria atribui às experiências vivenciadas por eles nas escolas com o Projeto de Vida enquanto componente curricular, pode ser expressada na seguinte frase: “É uma experiência útil para os indecisos, mas não para mim”.

- *PV serve para empreender e ter metas*

Para alguns jovens, as aulas de Projeto de Vida foram importantes para aprender a empreender ou aprender a elaborar metas para serem realizadas em pequenos prazos. É este sentido atribuído à experiência com projeto de vida nas escolas, que caracteriza a categoria discutida neste tópico.

Com relação à importância das aulas para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras, são, sobretudo, os jovens da Escola Passarinho que atribuem este sentido às aulas de Projeto de Vida.

Eu pensei, poxa, que matéria inútil. Já sei tudo! Aí na minha primeira aula. Eu lembro muito bem. Contabilidade, educação financeira, pensei, caramba, eu gasto muita coisa. Eu fui me interessando... eu consegui tirar várias coisas bem úteis de lá. Como guardar dinheiro, como empreender? Empreender como noções básicas de empreendedorismo. Tanto que no terceiro ano a gente está aplicando tudo isso e está dando bem certo. (Leão, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

E ela (professora) passa a tarefa que a gente fica copiando, respondendo e depois ela passa tipo um projeto para a gente, por exemplo, aprender a empreender. Essa é tipo uma das atividades de projeto de vida que é o empreendedorismo (Borboleta, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Na descrição que os jovens fizeram sobre como ocorreram as aulas dos componentes Projeto de Vida e Pós-Médio, observa-se que a questão do empreendedorismo aparece entre os jovens da Escola Passarinho e é relacionada às aulas de Pós-Médio. Porém, alguns jovens explicaram que desde o primeiro ano do ensino médio, os conteúdos das aulas de Projeto de Vida também abordaram o estudo do empreendedorismo. De acordo com a jovem Marcelina, no “projeto de vida, a gente sempre estudou empreendedorismo”.

Um parêntese pode ser colocado neste momento da discussão para situar que, conforme identificado na pesquisa de mestrado (que antecedeu a elaboração desta Tese), nas escolas do PROETI-AM antes da implantação do Programa Escola Ativa, existia um componente curricular denominado de “Projeto de Vida/empreendedorismo”. Naquele contexto, a pesquisa identificou que nessas escolas, o projeto de vida e o empreendedorismo eram tratados como sinônimos. Talvez essa seja uma das explicações para que em escolas como a Escola Passarinho, tenha permanecido este elo entre as duas temáticas (CALDAS, 2020).

Agora, voltando aos relatos dos jovens citados acima, embora os jovens tenham interpretado essa experiência como importante ao passar o estudo do empreendedorismo, nos projetos que elaboram para a sua vida, não encontramos relação com tal temática.

Outro sentido que os jovens atribuem à experiência com Projeto de Vida, diz respeito à importância das aulas para o estabelecimento de pequenas metas para o dia a dia.

Ajuda, mais com o projeto de vida que eles ensinam a gente realmente traçar suas metas a como alcançar elas de tipo, de forma disciplinada e ter... já projeto de vida também foi o que mais me ensinou a ter uma rotina por conta que eu não tinha, não foi muito de ter rotina. Aí eu aprendi. (Maestro, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

A meta é aquilo tudo está batendo agora que pode bater em um dia. Aí, tinha assim, um cronograma que ela fazia a meta que tu batia em um dia, a meta que tu batia em dois dias. A meta que bate em uma semana, um mês, e aí tinha de ano, eu disse "ai, mas eu não sei, aí tinha que escrever." Aí eu escrevia qualquer coisa, mas nos dias eu eu botava, focar nos estudos, terminar minhas tarefas, fazer as avaliações, completar elas com a nota máxima. Eu traçava tudo direitinho, aí eu cumpria as metas eu riscava, quando eu não cumpria, eu deixava lá. Projeto de vida era bom assim, mas tinha hora de ter que planejar a vida toda, ai, não, eu ficava nervosa. (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Para Maestro, as aulas de Projeto de Vida lhe ajudaram a ter mais disciplina ao estabelecer uma rotina a ser seguida diariamente em busca de pequenos objetivos. Com as aulas, o jovem aprendeu a organizar e a gerir melhor o seu tempo. Um dos seus projetos, por exemplo, era o de passar no concurso da ESA e com base no que aprendeu nas aulas, passou a seguir um cronograma de estudos com foco neste objetivo. Aprender a se organizar e ter uma rotina é o que o jovem considerou de mais importante nesta experiência.

Da mesma forma, para a jovem Aleixa, o que as aulas de Projeto de Vida agregaram de relevante ao seu estoque de conhecimento foram os aprendizados sobre estratégias de organização para o alcance de pequenas metas. Por um lado, a jovem considerava que as aulas eram boas quando incentivavam os jovens a pensarem em estratégias para alcançarem pequenas metas diárias, semanais, mensais, etc. Sendo assim, terminar as tarefas escolares, fazer as avaliações, tirar boas notas, dentre outras, eram as pequenas metas que a jovem estabelecia no seu cotidiano na escola. Por outro lado, quando se tratava das atividades voltadas a um planejamento para a vida, as aulas tornavam-se mais complexas e não tinham tanta utilidade para a jovem, que na maioria das vezes, fazia as atividades apenas para “agradar a professora”.

[...] para metas em curto prazo, ele é muito essencial, sim. Eu quero uma meta para mim chegar à nota máxima, eu vou fazer o meu projeto de vida, vou fazer o meu cronograma, vou botar o que eu vou fazer no meu, no meu dia a dia fazer isso, Vou fazer isso, vou fazer aquilo (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Assim como demonstram as outras duas categorias citadas anteriormente, também nesta categoria, é possível identificar que as aulas do componente curricular Projeto de Vida não contribuíram para que os jovens elaborassem os seus projetos de vida. Se houve alguma contribuição nas aulas do componente, essa consistiu em agregar ao estoque de conhecimento dos jovens, habilidades empreendedoras e estratégias de organização da vida diária.

- *PV ajuda no planejamento profissional*

Dentre todas as categorias, a categoria intitulada de “PV ajuda no planejamento profissional”, é aquela que se destaca por concentrar o menor número de jovens entrevistados. Nela, estão reunidos os relatos de duas jovens que consideraram que as aulas do componente Projeto de Vida contribuíram para os seus projetos profissionais.

Ah, eu gostei porque, tipo assim, até ano passado eu não sabia o que realmente eu queria. Eu não tinha planejamento de nada pro meu futuro. Eu não sabia o que eu queria, o que eu ia fazer eu só estava praticamente assim, deixando a vida levar. Aí a professora foi passando tarefa, assim, para ver o com que a gente se identificava, o que é que a gente realmente queria? Qual quais foram o nosso sonho antigamente e tal, [...] aí eu fui me planejando, entendendo que o projeto de vida não era só uma tarefa que eu tinha que fazer, era o que eu tinha que planejar minha vida. Aí foi o que eu fui, organizando tudinho. Eu fui decidindo o que eu queria. [...] fui pesquisando, aí foi o que eu descobri que eu gostava muito de medicina veterinária (Elaine, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

É, achei legal. Porque me deu tempo de pensar na profissão que eu queria. Antes de fazer de escolher essa, porque tinha outra. Porque a gente pode aproveitar para planejar antes de querer decidir logo uma coisa que a gente acha que ia dar certo ou que a gente achava que ia ser como planejado (Juliandrya, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Elaine e Juliandrya eram de escolas diferentes, mas partilhavam da mesma compreensão sobre a experiência com as aulas de Projeto de Vida, ou seja, a de que as aulas de certa forma contribuíram para as suas projeções futuras quanto à escolha profissional. Outra coisa em comum entre as jovens, era a opção pelo curso que almejavam ingressar, o de medicina veterinária. No caso de Juliandrya, antes de ter contato com a disciplina Projeto de Vida, afirmou que almejava cursar medicina, mas em algum momento durante as aulas, pôde repensar a sua escolha. Já para a jovem Elaine, foi somente a partir das aulas da disciplina, que passou a se interessar pela profissão de médica veterinária. Antes disso, a jovem chega a mencionar que não pensava muito sobre os seus projetos para o futuro.

Ao contrário da maioria dos jovens entrevistados, a jovem Elaine, a partir de uma atividade realizada na disciplina Projeto de Vida, conseguiu decidir sobre a sua profissão e passou a interpretar que “o projeto de vida não era só uma tarefa que (ela) tinha que fazer, era o que (ela) tinha que planejar para a sua vida”.

Para a jovem Juliandrya, as aulas da disciplina foram importantes porque lhes deram um tempo para pensar sobre a profissão que ela queria. Mas apesar disso, a jovem ainda não detinha muitas informações sobre o curso e contava com a ajuda da família para lhe auxiliar em sua escolha, como se observa no seu relato: “Com a ajuda da minha madrinha que ela sabe, ela pode me ajudar a escolher para mim fazer um curso. É que ela sabe, tipo, por exemplo, ela sabe que eu quero fazer esse daí. Aí ela sabe, por exemplo, para qual universidade poderia ser bom para me fazer. Aí ela que me ajuda nesse negócio”.

O sentido atribuído por Elaine e Juliandrya à experiência com as aulas de Projeto de Vida se caracteriza como uma exceção entre os demais jovens. Em suas interpretações, elas conseguem enxergar que essa experiência contribuiu para elaboração a dos seus projetos profissionais. Mas apesar disso, as análises das entrevistas com as jovens indicam que elas ainda careciam de mais informações sobre a sua escolha profissional, pois como mencionado, a jovem Juliandrya não sabia nem em quais instituições poderia cursar medicina veterinária. Do mesmo modo, a jovem Elaine não chegou a mencionar em qual ou quais instituições almejava ingressar, tampouco se participaria dos vestibulares, mas pensava em possivelmente trabalhar para custear as despesas com a sua formação superior, isso sem ao menos ponderar os meios e fins que estavam em seu alcance atual ou em seu alcance potencial para a concretização do seu projeto.

- ***Pós-Médio agrega***

A categoria “Pós-Médio agrega”, como o próprio nome sugere, diz respeito ao sentido positivo que os jovens atribuíram à experiência com as aulas deste componente curricular. Nos relatos que compõem esta categoria, os jovens fazem uma clara distinção entre as aulas do componente Projeto de Vida que foram desenvolvidas nos dois primeiros anos do ensino médio, e as aulas de Pós-Médio que estudaram no terceiro e último desta etapa. E são, principalmente, os jovens da Escola Mawé que atribuem este sentido representado pela categoria aqui descrita.

Pérola é a única jovem da Escola Passarinho que também pode ser representada pela presente categoria. Abaixo, podemos observar o relato que justifica a inserção da jovem nesta categoria.

Acho que me ajudou um pouco. Porque com essa atividade de pós-médio que eu soube que eu entendi como é que lidava com o Excel, porque a gente tem que fazer planilha. Pra definir gastos, lucro. Aí tem que mandar um negócio para o professor. Aprendi a mexer no cartão de crédito, débito. Eu consegui meu primeiro emprego, já que eu já conseguia mexer com esses negócios. (Pérola, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

De acordo com o relato da jovem, as aulas da disciplina Pós-Médio agregaram ao seu estoque de conhecimento experiências voltadas à educação financeira e isso contribuiu para que ela conseguisse o seu primeiro emprego em um supermercado por meio do Programa Jovem Aprendiz⁸⁹. Como estudava em tempo integral, após o turno da escola, ela seguia para o trabalho, permanecendo por lá até as 20h. Uma rotina que a jovem considerou difícil de conciliar e por isso desistiu do trabalho. Mas de todo modo, a jovem considerou que a experiência com Pós-Médio na escola foi algo positivo por ter contribuído para a sua primeira inserção no mercado de trabalho.

Ao comparar as experiências entre as disciplinas Projeto de Vida e Pós-Médio, a jovem Mila, que estudava na Escola Mawé, relatou que “antes era só ideal. Agora a gente está pelo menos tendo, é o princípio do que a gente pode fazer mostrando” (Mila, 17 anos). Da mesma forma, para a jovem Querida, que pertencia à mesma instituição, nas aulas de Projeto de Vida “[...] eles restringem muita coisa, diferente de agora (com Pós-Médio) que a gente está aprendendo um pouco sobre o Enem, sobre vestibulares, como chegar até lá, como não chegar até lá, esse tipo de coisa” (Querida, 17 anos). Parece, portanto, que na interpretação das jovens, ao contrário do componente Projeto de Vida, as aulas de Pós-Médio lhes aproximavam de algo mais concreto, ou seja, de maiores informações sobre as possibilidades voltadas ao ingresso no ensino superior.

Do mesmo modo, para alguns outros jovens da Escola Mawé, as aulas de Pós-Médio foram importantes por lhes oferecer maiores informações sobre o ensino superior.

Eu vou confessar, o pós-médio, até que ajuda a pensar sobre a faculdade melhor. É porque realmente teve vezes que eu não tava mais pensando aí agora eu voltei tipo, a pensar de novo (Mikael, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

O pós médio que ajuda muito o aluno a estudar sobre os cursos superiores ou para aqueles alunos também que não tem é... Ainda não sabia ainda escolher qual faculdade pretende fazer um curso. Ela ajuda bastante essa matéria. E as prova também, a prova do Enem como que funciona (Romana, 16 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

⁸⁹ A Aprendizagem Profissional foi estabelecida pela Lei nº.10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº. 5.598/2005 e posteriormente pelo Decreto nº 9.579/2018, com o objetivo de criar oportunidades tanto para o aprendiz (jovens entre 14 e 24 anos) quanto para as empresas.

É tipo, eu não sabia muito das faculdades assim. Na aula de pós-médio, me ajudou bastante. [...] quantos, quantos anos a gente pode fazer faculdade que a gente quer. Quanto é a mensalidade também (Delacruz, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Para o jovem Mikael, as aulas do referido componente lhe despertaram o desejo, por vezes adormecido, de dar continuidade aos estudos no nível superior. No entendimento de Romana, o conteúdo estudado nas aulas da disciplina ajudava os jovens a terem mais conhecimento sobre os cursos superiores e também sobre as formas de ingresso, com destaque à prova do Enem. Da mesma forma, para Delacruz, essas aulas foram importantes por lhe fornecerem informações sobre o ensino superior, como exemplo, a duração dos cursos e os valores das mensalidades em instituições privadas.

Ao encontro da percepção desses jovens, a seguir, Aleixa e César explicam de forma mais detalhada o porquê de considerarem relevantes as aulas de Pós-Médio.

Eu acho necessário a matéria que tem agora pós-médio. O pós médio tá mostrando para gente muito, tinha coisa que eu não sabia. [...] no terceiro já estão preparando a gente pra faculdade, que é o pós-médio, ou seja, é tua vida, a tua vida após o ensino médio. O que que tu vai, qual o caminho que tu vai querer seguir? Essas são as perguntas. [...] a gente está fazendo trabalho de pós-médio, inclusive o trabalho, eu estou com ciências humanas, não é? Eu vou ter que vender meu peixe para os alunos que vão assistir. Ciências humanas oferecem licenciatura, bacharelado em história. [...] acho essa essa matéria para mim é essencial (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

[...] professora de química, ela tá preparando a gente para o ENEM, por incrível que pareça. Ela não tá trabalhando exatamente assim, ela mostra tipo, carreiras futuras que a gente pode seguir tipo carreiras que a gente pode pensar assim, pô, eu me encaixo muito bem nessa carreira que eu vou seguir [...] só esse ano que tá sendo relevante de fato, porque a professora, ela está buscando de fato mostrar para a gente o tipo coisas que a gente pode seguir futuramente (César, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Na interpretação que Aleixa faz das experiências voltadas ao projeto de vida que vivenciou na escola, se as aulas do componente Projeto de Vida eram consideradas desnecessárias, idealistas e repetitivas, na contramão, colocam-se as aulas do componente Pós-Médio, que para a jovem eram consideradas necessárias. Conforme o seu relato, foi somente no último ano do ensino médio que teve experiências, dentro desta disciplina, voltadas a uma melhor preparação para o ensino superior. Desse modo, as aulas lhe permitiram conhecer, por exemplo, as diversas ramificações de uma determinada área, bem como, as oportunidades que ela pode oferecer.

Interpretação semelhante pode ser encontrada no relato do jovem César, que também compreende que as aulas do Pós-Médio agregaram informações relevantes ao seu estoque de

conhecimento com relação ao preparo para o Enem e às possibilidades de carreiras futuras. Para o jovem, se comparado às aulas de Projeto de Vida, é somente no último ano do ensino médio, com o Pós-Médio, que de fato passou a ter informações consideradas relevantes para o seu projeto profissional.

Logo, após o exposto, é possível compreender que principalmente para os jovens da Escola Mawé, diferente da experiência com as aulas do componente Projeto de Vida, as aulas de Pós-Médio, de certa forma, contribuíram para que os jovens pensassem os seus projetos profissionais. Contudo, cabe pontuar, que é somente no último ano do ensino médio que esses jovens passaram a obter maiores informações sobre as oportunidades e possibilidades voltadas ao prosseguimento dos estudos em nível superior, que como discutido, é uma dimensão importante no projeto de vida da maioria dos jovens entrevistados.

Como explicou a jovem Querida, por exemplo, foi somente no terceiro ano que eles passaram a aprender “um pouco sobre o Enem, sobre vestibulares, como chegar até lá, como não chegar até lá, esse tipo de coisa”. Fica claro, portanto, o porquê de Queiroz (2021) explicitar que a disciplina Pós-Médio apresenta aos jovens um “mundo de possibilidades limitadas”. Quais os motivos para deixar que os jovens só tenham um pouco mais de informações sobre as formas de ingresso no ensino superior, por exemplo, quando estiverem finalizando o ensino médio? Seria uma forma de dificultar a participação desses jovens nos processos seletivos seriados, já que são realizados mediante provas anuais e consecutivas nos três anos do ensino médio? Por que fazê-los passar dois anos elaborando várias suposições sobre o futuro, quando na verdade, o que eles querem é conhecer as oportunidades que estão em seu alcance atual ou em seu alcance potencial?

É possível inferir que o fato de os jovens da Escola Mawé interpretarem a experiência com as aulas de Pós-Médio como algo positivo, ocorre, principalmente, porque esta os aproximou mais ao âmbito da realidade, ou seja, daquilo que eles consideravam como algo mais concreto para elaboração dos seus possíveis projetos.

- ***Pós-Médio não agrega***

Ao contrário da discussão anterior, a categoria “Pós-Médio não agrega” corresponde às interpretações dos jovens que consideraram irrelevante a experiência com as aulas do respectivo componente. Também diferente da categoria anterior, apenas três jovens pertencem a esta

categoria, sendo todos eles da Escola Passarinho. Os relatos a seguir demonstram um pouco sobre o sentido dessa experiência para eles.

Nós temos uma matéria que se chama pós médio, que é para gente planejar o que vai fazer após o ensino médio, né? Só que eu acho que está faltando alguma coisa nessa aula. Foi muito fora, a gente está só vendo tipo, “Ah, faz o curso!” “O que é cursos disso?” “O que é curso daquilo?” Eles não estão focando tipo, você quer fazer isso? (Julieta, 16 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Essa disciplina eu acho que eles deviam ensinar mais como vai ser no mercado de trabalho, né? Como a gente deve se comportar, como a gente se deve vestir, como devemos ajeitar as nossas coisas tudinho. Documento. É, fazer cursos, nossos planejamentos de vida e tudo mais (Elaine, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Falando a real, eu acho (Pós-Médio) também um pouco desnecessária, mas como eu falei, tem muita gente ainda que é perdida, não sabe de certas coisas. Aí é bom para essas pessoas que não sabem o que querem e tudo mais (Hugo, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Conforme observa-se nos relatos, Julieta e Elaine esperavam mais das aulas de Pós-Médio. A expectativa de Julieta, que como mencionado, era uma jovem que desde muito cedo tinha o objetivo de ser médica, consistia em que as aulas dessa disciplina lhes possibilitasse conhecer melhor sobre as etapas para alcançar o seu projeto profissional. Ter informações, por exemplo, sobre as notas de corte do curso nas universidades públicas, os processos seletivos seriados, o funcionamento do sistema de cotas, algumas ferramentas de estudo como a revisão de outras provas elaboradas pelas bancas etc, são alguns dos conhecimentos que poderiam estar mais próximo de atender as expectativas da jovem.

Já para Elaine, que pensava na possibilidade de trabalhar para custear a sua formação superior, as aulas dessa matéria deveriam ser mais focadas na inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, no contexto destas aulas, a jovem gostaria de ter aprendido, por exemplo, a como se preparar para uma entrevista de emprego ou até mesmo saber quais cursos seriam necessários para conseguir um emprego.

Na interpretação do jovem Hugo, assim como, a disciplina Projeto de Vida, as aulas de Pós-Médio também eram consideradas desnecessárias. Para ele, que dizia já ter decidido sobre o seu projeto de vida, nenhuma das experiências com as disciplinas agregaram ao seu projeto. Mas, para aqueles que ainda estavam “perdidos”, sem “nada programado”, o jovem entendia que talvez as aulas desses componentes tivessem utilidade.

Sendo assim, de modo geral, com base na análise das seis categorias, é possível inferir que, se para os jovens da Escola Mawé, a experiência com as aulas do componente Pós-Médio, ao possibilitar maiores informações sobre as oportunidades de inserção no ensino superior e as

possibilidades de atuação profissional, de certa forma contribuíram para que eles pudessem ao menos pensar sobre os seus projetos, o mesmo não ocorre para os jovens da Escola Passarinho. No caso destes últimos, as experiências que tiveram na escola, voltadas ao projeto de vida, não foram capazes de lhes auxiliar no processo de construção dos seus projetos.

Mas, se para a maioria dos jovens, as experiências vivenciadas nas escolas, que tinham supostamente o foco no jovem e o seu projeto de vida, não foram capazes de contribuir para os seus projetos de vida, teriam outras experiências que eles consideraram relevantes para a construção de tais projetos? É o que a próxima discussão procura responder.

4.3.2 - *“Tipo, os professores ajudam muito a gente!”* Experiências relevantes para o projeto de vida dos jovens

Nesta análise, busca-se verificar quais experiências escolares sedimentadas no estoque de conhecimento dos jovens que contribuem para a construção dos seus projetos. Diante deste objetivo, podemos nos perguntar, por exemplo, “de que forma ocorre a sedimentação de uma experiência?” ou “como dizer que uma experiência é relevante para o indivíduo?”. Para responder a tais questionamentos, encontramos fundamentação nos escritos de Schutz.

Segundo Schutz e Luckmann (2023), a sedimentação de experiências segundo relevância e tipicidade em estruturas de sentido, corresponde ao processo de aquisição de conhecimento, que, por sua vez, forma o estoque de conhecimento do indivíduo. Em linhas gerais, pode-se dizer que a sedimentação de experiências consiste na aquisição de conhecimento. O processo de sedimentação de uma experiência pode ocorrer de duas formas, no sentido amplo, que diz respeito àquelas experiências que apenas confirmam elementos de conhecimentos já existentes no estoque (“experiências inquestionadas”). E, no sentido estrito, que refere-se àquelas experiências as quais o conhecimento habitual do estoque do indivíduo é insuficiente (“experiência problemática”) e, requer a aquisição de novos elementos de conhecimento ou a transposição, “a graus mais elevados de clareza, elementos de conhecimento antigos, mas não suficientemente aclarados para a situação atual” (SCHUTZ; LUCKMANN, 2023, p. 165).

Ainda, conforme os autores, enquanto a sedimentação de experiências “inquestionadas” permite a consolidação de conhecimentos já existentes, a sedimentação daquelas consideradas “problemáticas”, possibilita a aquisição de novos conhecimentos. Certas experiências são sedimentadas no estoque de conhecimento do indivíduo com base nos conhecimentos que este

considera relevante, ou seja, a partir do seu interesse em determinada situação. Sendo assim, na vivência de uma experiência, o indivíduo pode selecionar, no âmbito das relevâncias intrínsecas (que dependem do seu interesse), aquilo que considerar relevante para ampliar ou consolidar o seu estoque de conhecimento.

No caso desta pesquisa, a análise das entrevistas possibilita conhecer algumas experiências escolares relevantes para os jovens no que concerne à construção do projeto de vida. Essas experiências são consideradas relevantes por estarem alicerçadas aos interesses deles e, desse modo, acrescentarem ou consolidarem conhecimentos ao seus estoques de conhecimento voltados ao projeto de vida.

Durante as entrevistas, os jovens foram indagados sobre aquelas experiências que haviam vivenciado durante o ensino médio, as quais consideravam que lhes ajudavam ou poderiam lhes auxiliar na construção e realização dos seus projetos de vida. Ou seja, buscou-se conhecer quais eram as experiências vivenciadas nas escolas que eles consideravam relevantes para os seus projetos. Com base nos relatos, foi possível identificar que tais experiências podem ser agrupadas em duas principais categorias: “*Os professores e as aulas*” e “*Projetos, palestras e outras ações da escola*”. Nas próximas linhas são aprofundadas as discussões em torno dessas categorias.

4.3.2.1 - *Os professores e as aulas*

Nesta categoria, encontram-se os relatos dos jovens que destacam a importância da atuação dos professores ao proporcionarem experiências consideradas relevantes para os seus projetos. O acesso à informações sobre oportunidades de concursos, o incentivo à participação nos vestibulares, as aulas diversificadas e o compromisso com a aprendizagem dos jovens, dentre outras, são algumas questões pelas quais perpassam tais experiências, cujo os professores têm papel central. Por vezes, não é somente por proporcionar essas experiências, que os professores são mencionados, mas também por serem eles mesmos figuras importantes na vida dos jovens.

Para compreender melhor como os jovens interpretam a atuação dos professores em experiências relevantes para os seus projetos, vejamos alguns exemplos. A seguir, temos os relatos de jovens que contaram com a atuação dos professores para a elaboração dos seus projetos.

Aí os professores vêm falar para nós de concursos públicos, muitas coisas, né? Tipo, eu entrei no do ESA, que é o concurso para ser militar, sargento das forças armadas, aí eles estão ajudando nós a estudar, essas coisas, para nós chegar lá e ser uma sargento. [...] os professores, eles citam muito sobre essas coisas, né? De concurso e eles ajudam bastante nós a estudar. (Marcelina, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

[...] eu vim saber sobre essa prova, ESA que os professores anunciaram para a gente também a data de inscrição, essas coisas e [...]. Tipo, os professores ajudam, então, tipo os professores, eles me ajudam a estudar, fazer as coisas, tipo, se eu tiver com dificuldade de com algum assunto, eu posso até ir lá e perguntar dele. (Maestro, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Tem alguns professores que ajudam, nós também, tipo, é a professora, tipo a professora [...], a gente fala pra... se já abriu, se tem um curso pra gente coisar na internet lá fora que eu tenho, tipo concurso de polícia, ela fala que já tinha... está abrindo a inscrição. Aí ela manda a gente se inscrever. (Delacruz, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Conforme se verifica nos relatos, ingressar na Escola de Sargento das Armas (ESA), era um projeto compartilhado por Marcelina e Maestro. Projeto este que contou com a atuação dos professores ao proporcionarem para os jovens, informações sobre o certame e auxiliá-los na aquisição de conhecimentos necessários para a realização da prova. Na visão de Marcelina e Maestro, os professores sempre estavam dispostos a ajudá-los no que fosse preciso para que eles realizassem os seus projetos. Isso fazia com que os jovens estabelecessem uma relação de confiança com os professores e os reconhecessem como pessoas com quem podiam contar.

Da mesma forma, para Delacruz, os professores eram figuras importantes, pois tentavam ajudar os jovens a obterem informações sobre oportunidades no campo profissional. O jovem cita, por exemplo, que recebeu incentivo de uma professora para se inscrever no concurso da polícia. Sobre isso, é importante contextualizar que um pouco antes de acontecerem as entrevistas, foram publicados alguns editais de concursos para a área de Segurança Pública do Governo do Amazonas. Desse modo, os relatos indicam que os professores estavam atentos às oportunidades que poderiam se colocar no campo de possibilidades dos seus alunos.

[...] Os professores, é principalmente o professor [...], ele está sempre incentivando, é a fazer as provas, fazer os vestibulares e tal, sempre que assim, porque eu quero ser médica, mas eu também quero é fazer na área do exército para as forças armadas. Então, sempre que tem, ele sempre está ali, incentivando a fazer tudo, tudo que ele vê. Os outros professores também, eles sempre estão incentivando a gente a se inscrever nisso ou a conseguir a isenção. A estudar, sempre estão passando os assuntos para a gente, então o realmente o local que mais me incentivava a tudo isso é a escola [...]. E as aulas que eu tive também fizeram eu aprender práticas diferentes. Então, seria ruim se eu não tivesse tido essas aulas. (Pâmela, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Pâmela reconhecia a escola como o principal local no qual encontrava apoio para os seus projetos. Assim como os outros jovens, ela reconhecia que os professores faziam o possível

para incentivá-los a aproveitarem as oportunidades que se colocavam em seus alcances atuais ou potenciais. A própria jovem passou a considerar em suas projeções futuras, a possibilidade de tentar ingressar na ESA, oportunidade esta que foi apresentada pelos professores. Mas não era somente isso que fazia a jovem reconhecer a importância dos professores para os seus projetos. As aulas diversificadas também consistiram em experiências relevantes para os seus projetos. Isso porque, a jovem entendia que as aulas realmente contribuíram para o seu aprendizado e isso seria importante para quando, por exemplo, fosse participar dos vestibulares.

Nos relatos abaixo, também são mencionados alguns aspectos que os jovens consideravam importantes na atuação de seus professores nas escolas.

Bom, basicamente professores, todas as dúvidas que eu tenho eles respondem tudo dão conselho, é bom. Basicamente, os projetos que tem aqui e os professores que a gente sempre é. Influenciam a gente a ter ideias [...] e tudo ajuda a gente a fazer esse projeto e tudo (Hugo, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

[...] os professores, apoiam bastante sobre isso [...]. Os professores interagem muito com os alunos para diversificar, não é só aula, aula. Ele realmente conversa com a gente, eles têm uma simpatia com a gente. (Messi, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Os relatos dos jovens apontam que ter professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos, prontos a ajudar a superar as dificuldades, que proporcionam aulas diversificadas e estabelecem boas relações de convivência também são experiências importantes para que possam pensar sobre o seu futuro. E mesmo para aqueles jovens que ainda não tinham “nada programado” para um futuro distante, o incentivo, apoio e interação com os professores figuravam como importantes.

Para Messi, um jovem que participava de muitos projetos na escola, algo que será discutido adiante, os professores reconheciam o seu potencial (“sabe que eu tenho um grande potencial lá fora”). Isso era importante para o jovem, pois, mesmo que naquele momento pensasse os seus projetos para um arco temporal menor (projetos para o presente), não se culpava por isso, já que por meio das relações de qualidade que tinha com os seus professores, pôde desenvolver uma visão positiva sobre si próprio. Desse modo, ele sabia do seu potencial, mas também entendia que nem tudo sobre o seu futuro dependia somente dele, pois na vida real “a planilha vai mudar toda hora” (Messi, 17 anos).

Ao que tudo indica, para os jovens, o que importa não é somente o que os professores podem proporcionar para eles enquanto mediadores do conhecimento. O fato de serem bons profissionais, cultivarem relações de qualidade com os jovens e acreditarem em seu potencial também constituem-se em experiências relevantes para que estes elaborem projetos para a vida.

[...] quem me fez ter interesse no meu projeto foi a professora de biologia, né? Graças a Deus. [...] Ali é, eu me interessei [...] assim, por causa da professora de biologia, ela consegue explicar muito bem [...] tipo ela me interessou muito assim pela forma de explicar dela. [...] os professores, que tipo de fato, explicam muito bem, eu acho que de fato eles, tipo, veem o futuro assim nos alunos e tipo, espera que eles tipo? Como pode dizer? Dê orgulho para eles, assim, porque, tem professor, de fato, que se dedica assim pra explicar a matéria dele assim (César, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

César teve muitas dificuldades para decidir sobre os seus projetos para o futuro, como relatou: “Eu demorei muito para organizar meus pensamentos, para seguir algum na... na minha vida. O projeto é exatamente para minha vida, demorei muito mesmo”. Ele se sentia abandonado, sem ter muito com quem contar. Foi somente no seu último ano do ensino médio que começou a ter uma noção sobre os seus possíveis caminhos futuros. De acordo com o jovem, a professora de biologia foi a responsável por esta mudança de cenário, suas aulas e o comprometimento com o seu trabalho, consistiram na experiência relevante que influenciou o jovem a querer atuar na área de Ciências Biológicas. Diante dos constrangimentos que marcaram a sua biografia, o jovem era grato por ter encontrado uma referência para pensar no seu futuro, talvez seja por isso que utiliza a expressão “Graças a Deus” quando menciona esta influência para o seu projeto.

Ainda, segundo a interpretação do jovem, os professores que têm comprometimento com o trabalho e se dedicam a aprendizagem dos alunos são aqueles que de fato estão preocupados em contribuir para que os alunos possam conquistar os seus projetos futuros. Para ele, esses professores almejam que os alunos sejam motivo de orgulho no futuro, ou seja, que sejam exemplos de bons frutos do trabalho desenvolvido por eles.

Diante do exposto, é visível que os professores e aquilo que eles podem proporcionar enquanto profissionais da educação, têm um vínculo imprescindível com os jovens e os seus projetos de vida. Os professores contribuem para que os jovens elaborem os seus projetos quando lhes proporcionam experiências relevantes e que despertam os seus interesses. Sendo assim, algumas dessas experiências consistem em ter acesso à informações que possam ampliar ou consolidar o estoque de conhecimento do jovem, assim como, o seu campo de possibilidades. Além disso, é importante que haja incentivo para que os jovens aproveitem as oportunidades, que possam participar de aulas diversificadas (aulas práticas, por exemplo), que sejam cultivadas relações de qualidade com confiança, empatia e respeito, e que também os professores contribuam para que os jovens construam identidades positivas sobre si e ao mesmo tempo tenham conhecimento da realidade com todas as suas possibilidades, limitações e constrangimentos.

Os relatos dos jovens permitem compreender que os professores são peças fundamentais quando se trata de discutir a relação da escola com o projeto de vida das juventudes. Na pesquisa, são principalmente os jovens da Escola Passarinho que reconhecem essa atuação dos professores em experiências relevantes para os seus projetos. Tanto é assim, que para os jovens dessa escola, os professores figuram entre aquilo que eles mais gostam na instituição. Já na Escola Mawé, embora alguns jovens também tenham mencionado a importância da atuação dos professores para os seus projetos, isso ocorre com menor frequência. Como destacado no início deste capítulo, para os jovens da Escola Mawé, a família continuava a ser o principal suporte com que contavam para a concretização de seus projetos.

Uma questão a ser pensada sobre isso diz respeito ao próprio funcionamento das escolas, pois, como abordado, enquanto na Escola Passarinho a maioria dos professores cumpria o expediente de trabalho na mesma escola (40h semanais), o mesmo não ocorria na Escola Mawé, já que convivia com grande rotatividade e ausência de professores. Diante dessas realidades distintas, cabe refletir sobre em que circunstâncias as escolas estariam melhores preparadas para auxiliarem os jovens na construção dos seus projetos. Como vimos, isso não é uma tarefa fácil, requer, por exemplo, que existam relações de confiança entre os professores e os seus alunos. Relações de qualidade precisam de tempo para serem construídas e talvez em uma escola em que há essa frequente rotatividade e ausência de professores, seja mais difícil oferecer suporte aos jovens na construção de seus projetos.

4.3.2.2 - *Projetos, palestras e outras ações da escola*

Esta categoria reúne um conjunto de experiências vivenciadas pelos jovens nas escolas que foram consideradas como relevantes para os seus projetos. Tais experiências agregaram ou consolidaram informações e conhecimentos ao estoque de conhecimento dos jovens, e dessa forma, contribuíram para que estes elaborassem ou ao menos esboçassem os seus projetos futuros. Vejamos a seguir quais foram essas experiências.

Para alguns jovens, a participação em projetos da escola foram relevantes para que pudessem ter uma noção sobre os seus possíveis projetos de vida. Jota e Mikael são alguns desses jovens, como se observa nos relatos adiante.

[...] aqui nossa escola participou de um projeto que era tipo, não é um projeto científico, aí foi, STEM Brasil. Eu acho que isso agregou bastante no projeto de vida, porque... como a gente fez o projeto, a gente fez o antisséptico bucal, aí foi para a

parte de votações. A gente ganhou em primeiro lugar a parte da nossa área e em segundo lugar na regional. Aí eu acho que esse processo ajudou bastante, porque o grupo que foi selecionado para a gente fazer esse trabalho teve bastante aprendizado até lá e também a gente ganhou o bagulho, o negócio no que vai se agregar no nosso currículo. [...] Porque com esses projetos, me fez me aproximar mais assim do que eu realmente quero agora. (Jota, 17 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Tipo, eu tive ideia de, por exemplo, a faculdade que eu quero ingressar é na Pedagogia e aí me ajudou a monitoria, ajudar os coordenadores e também ver os projetos que eles faziam em alguns que eles fizeram, então me ajudou a pensar melhor ter um consentimento (Mikael, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

A oportunidade de participar da Feira STEM Brasil⁹⁰ consistiu em experiência relevante para o projeto de vida do jovem Jota, que estudava na Escola Passarinho. Premiada por ser destaque na competição, a equipe da qual o jovem fazia parte foi responsável pela criação de um antisséptico bucal natural, fabricado com plantas medicinais cultivadas na horta da escola. Neste projeto, os jovens participaram de aulas experimentais e trabalharam conteúdos comuns às disciplinas de química, física e biologia (Silva, *et al*, 2021).

Essa foi uma experiência que agregou mais conhecimento ao seu estoque, assim como, contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal. Além do valor simbólico, aprendizados que o jovem considerava serem para a própria vida, compreendia que essa experiência também tinha um valor material, no sentido de que poderia valorizar o seu currículo profissional. Para ele, essa experiência também lhe aproximou dos possíveis projetos profissionais, pois, a partir de então, descobriu o seu interesse em cursar algo voltado para a área das Ciências da Natureza.

De modo diferente, mas, também envolvendo um projeto da escola, o jovem Mikael, ao atuar no projeto de monitoria da Escola Mawé, pôde decidir sobre a sua escolha profissional. O projeto tinha como objetivo contar com o apoio dos estudantes para supervisionar as atividades desenvolvidas na escola nos momentos do intervalo. Envolver-se neste projeto permitiu ao jovem Mikael conhecer melhor sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos para a organização da rotina escolar, e isso despertou o seu interesse pela profissão. Logo, participar da monitoria foi a experiência relevante para que o jovem vislumbrasse a inserção no curso de Licenciatura em Pedagogia como parte do seu campo de possibilidades.

Alicerçados nesses exemplos, fica claro que as experiências proporcionadas pelos projetos na escola podem ser uma ferramenta importante para auxiliar os jovens na construção

⁹⁰ Este evento é uma iniciativa da Educando em que equipes compostas por professores e estudantes de escolas do Ensino Médio podem inscrever seus projetos. A iniciativa tem como um de seus objetivos o de promover e incentivar a realização de projetos de iniciação científica e tecnológica em escolas de Ensino Médio (Disponível em: <https://feira2023.stembrasil.org/>. Acesso em: 10 set. 2024).

dos seus projetos de vida. Os projetos, a depender dos conteúdos e objetivos, podem despertar o interesse dos jovens por, dentre outros, determinadas áreas do conhecimento, uma profissão específica ou até mesmo por uma maior atuação na sociedade. Sobre este último, alguns jovens mencionaram o envolvimento em projetos da escola que buscavam debater temas importantes para a sociedade, como problemas ambientais, abuso sexual, suicídio, *bullying*, *cyberbullying*, preconceito, dentre outros. Para a jovem Borboleta, participar desses projetos era importante “porque traz mais aprendizado e você também transmite para as outras pessoas”, ou seja, na visão da jovem, era imprescindível levar adiante, para as outras pessoas, os conhecimentos que foram sedimentados em seu estoque de conhecimento a partir dessas experiências. Pode-se pensar que talvez este fosse um projeto da jovem em uma perspectiva coletiva.

Além dos projetos, as palestras também se inscrevem no rol das experiências relevantes para o projeto de vida dos jovens.

[...] aqui a gente tem a opção de ter palestra com pessoas que participam, que fazem parte de algum curso, que fazem faculdade de alguma coisa, tipo de delegado, dançarino, atriz, cantor, cantora, é arquiteta, médica, perita, tem várias, várias pessoas que ajudam a gente a encontrar um lugar que a gente precisa, a gente precisa encontrar um lugar, né? (Mila, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Foi quando os perito criminal vieram aqui. [...] Mas tipo eles falaram que eles não aquele aluno que tira nota 10, tira nota, tipo exemplar. Eles eram alunos, normal, entendeu? Tipo, o aluno que ficava de recuperação, aquele aluno que conversava na aula do professor, entendeu, mas isso não impediu de quando terminasse aqui, estudasse, chegasse onde a gente chegou, entendeu? [...] eu não sei se foi coincidência ou não, mas tipo do segundo ano para cá, né, que foi quando eu comecei a me identificar mais com essa área criminal [...]. (Frederico, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Mila e Frederico consideram as palestras relevantes para que pudessem refletir sobre os seus projetos profissionais. A jovem Mila gostava quando a escola trazia profissionais de diferentes áreas para conversar com os estudantes e expor um pouco sobre suas experiências enquanto profissionais. No entendimento dela, essas palestras eram importantes para que os jovens pudessem encontrar “um lugar”. Ou seja, interagir com profissionais de diferentes áreas representava uma oportunidade de os jovens encontrarem algo com o que se identificassem. Para ela, que não contava com a aprovação da família sobre suas opções de escolha profissional (Psicologia ou Arquitetura), a escola era o local em que buscava apoio para decidir seguir aquilo que realmente queria e participar dessas palestras a motivava.

Já no caso de Frederico, foram principalmente as palestras realizadas na escola com profissionais da Segurança Pública do Amazonas, que consistiram nas experiências relevantes que lhes auxiliaram em seu projeto profissional. Em uma das palestras, o jovem menciona que

se sentiu motivado a dar continuidade em seu projeto de seguir a carreira militar, quando ouviu que não necessariamente precisava ser um aluno exemplar para alcançar os seus projetos. Para o jovem Frederico, que já havia decidido sobre o seu projeto profissional, o contato com profissionais da área por meio dessas palestras foi essencial às suas experiências que consolidaram conhecimentos ao seu estoque de conhecimento voltados ao seu projeto.

As palestras na escola, portanto, também são um recurso que podem auxiliar os jovens na construção ou consolidação de seus projetos. É possível observar que promover palestras na escola com profissionais das mais diversas áreas pode ser uma oportunidade para o jovem conhecer melhor sobre profissões e, assim, quem sabe, encontrar algo com o que se identifique (“um lugar”). Além disso, esse parece ser um recurso que desperta o sentimento de motivação aos jovens, que, se sentem estimulados a construir e concretizar projetos profissionais. Sobre isso, o jovem César explicou: “vem o pessoal aqui, eles falaram sobre os trabalhos deles e tipo, *eles realmente motivavam o pessoal* que estava lá no auditório pra tipo seguir, ouvir um ramo, não sendo aquele ou sendo o outro assim”.

Outras experiências relevantes para os jovens foram algumas disciplinas eletivas, que ampliaram o seu estoque de conhecimento com temáticas que eles consideraram significativas para pensar nos seus possíveis projetos. As eletivas, como dito anteriormente, são componentes curriculares temáticos, com oferta semestral, cujo objetivo é a diversificação e aprofundamento dos conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular.

as eletivas de hoje estão muito fracas nesse ano, mas no primeiro ano que tivemos as eletivas, elas ajudaram bastante sobre em questão de pensar, já que você tinha várias, várias temas para você ingressar, como por exemplo Direitos e Cidadania, aí dava uma ideia de você pensar sobre o que quer cursar ou e dava uma motivação maior (Mikael, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

A gente chama eletiva que era sobre a floresta amazônica assim, isso me ajudou bastante, porque quando a gente fez os vestibulares e caiu bastante sobre aquele assunto, então eu achei, achei até bom porque a gente aprende bastante coisas novas e isso isso me deu um grande bônus para para mim, me ajudar mais lá na frente (Querida, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

Não foram todas as eletivas que os jovens consideraram uma experiência relevante para projetar os seus possíveis caminhos futuros. Como apontam os relatos, para o jovem Mikael, foram relevantes aquelas disciplinas centradas em temas que ajudavam a pensar sobre a escolha do curso superior ou até mesmo aquelas que os motivava a pensar nas possibilidades futuras. O

jovem cita, por exemplo, a eletiva “Direito e Cidadania”⁹¹, que abordava questões sobre os direitos e deveres dos jovens, o uso de tecnologias, meio ambiente e saúde pública, dentre outras.

No âmbito das eletivas consideradas relevantes pelos jovens, Querida menciona que estudar temas que dizem respeito ao contexto local, como a disciplina sobre a floresta amazônica, lhe ajudou a adquirir conhecimentos relevantes para que se saísse bem no vestibular. E, embora, a jovem ainda não tivesse decidido sobre os seus projetos futuros, estava inscrita nos processos seletivos contínuos e compreendia que essa experiência poderia lhe ajudar ainda mais no futuro.

É possível inferir que, de modo geral, não é propriamente no âmbito dos componentes curriculares voltados ao projeto de vida (Projeto de Vida e Pós-Médio) que os jovens vivenciaram experiências relevantes para os seus projetos de vida. Se existem componentes que contribuem para que possam pensar, esboçar ou construir os seus projetos, estes referem-se a temáticas que possibilitam a sedimentação de conhecimentos mais amplos, como aqueles voltados à própria realidade local e social. Além, é claro, dos conhecimentos de base científica que ampliam a formação básica, pois, como discutido, a inserção no ensino superior fazia parte das expectativas futuras da maior parte dos jovens entrevistados.

O jovem Frederico explica quais são aqueles componentes curriculares estudados na escola e que de alguma forma podem contribuir para a concretização de seu projeto profissional (ingressar na carreira militar). Ele cita as disciplinas de Química e Língua Portuguesa, por exemplo. Assim como ele, vários outros jovens interpretam a relação da escola com os seus projetos por meio do vínculo entre a sedimentação de conhecimentos proporcionados pela escola, no âmbito das disciplinas de base científica e a possibilidade de usá-los para alcançar os seus projetos, sobretudo, aqueles voltados ao prosseguimento dos estudos.

Ainda sobre as experiências consideradas relevantes para os jovens e os seus projetos, não são só os professores que aparecem como figuras importantes. Os jovens entendem que estudar em uma escola na qual toda a equipe escolar se empenha para que eles consigam desfrutar de experiências que possam lhes auxiliar com relação à construção e concretização dos seus possíveis projetos, também é imprescindível. Sobre isso, Borboleta e Aleixa explicam:

Assim, eles incentivam você a tirar nota boa, a se inscrever em concurso. Tanto que na nossa porta está colado lá um bocado de coisa sobre o Enem, porque estão tentando fazer com que esse ano seja 100% de alunos no Enem. E é muito bom porque toda

⁹¹ Essa era uma disciplina que fazia parte da matriz curricular das escolas do PROETI e que foi retirada com a implantação do Programa Escola Ativa (ver item 3.2.2).

equipe do [...], eles, tipo te incentivam muito a você conseguir seus objetivos a chegar lá, é muito bom (Borboleta, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Eles se preocupam muito com a gente, eles todos fazem o projeto. Aí vamos fazer a isenção do ENEM, eles chamam todo mundo do terceiro ano. Vão fazer sim, vocês são obrigados a fazer, não quer? Vai fazer, se preocupam se tu vai fazer ou não. Ele se preocupam se tu conseguir ou não, ele se preocupa se tu vai chegar lá ou não (Aleixa, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

A própria possibilidade de conviver em uma escola onde se sentem acolhidos e motivados consiste em experiência relevante para os jovens e os seus projetos de vida. Uma escola em que toda a equipe escolar está comprometida em fazer com que os jovens tenham informações sobre as oportunidades que se colocam em seu alcance atual ou potencial, que busca ampliar ou consolidar os seus estoques de conhecimento e, assim, os seus campos de possibilidades, certamente é capaz de proporcionar experiências que os jovens consideram relevantes para ao menos esboçar os seus projetos.

Desse modo, segundo Borboleta e Aleixa, possibilitar com que os jovens se inscrevam nos vestibulares, concursos, cursos, que solicitem a isenção de taxas, ou que obtenham maior acesso à informações sobre as oportunidades, dentre outros, também correspondem a ações realizadas pelas escolas, consideradas importantes para apoiar os jovens e os seus projetos.

Como se observa no relato adiante, no âmbito escolar, não são somente os conhecimentos científicos que importam para que os jovens possam pensar sobre as suas condutas futuras.

E é mais questão de educação também, por exemplo, eu vi coisas aqui que eu não quero levar pra minha vida, entendeu? Tipo, por exemplo, é ficar discutindo com o professor, tem coisas que a professora já me falou também que para me ajudar bastante, entendeu? Tipo uma das coisas que mais falam aí é tipo, por exemplo, usar droga, ficar bebendo e tal, é uma coisa que eu não quero para mim, entendeu? (Frederico, 18 anos, Escola Mawé, Quadro 9)

Falar em juventude e projeto de vida não implica somente compreender o que os jovens querem para a vida, mas também aquilo que eles não querem. Para o jovem Frederico, a convivência na escola e a boa relação com os professores também foram experiências relevantes para pensar sobre aquilo que não tinha lugar no seu projeto de vida: relações desrespeitosas e o consumo de substâncias ilícitas.

Enfim, com a análise dessas duas categorias (“*Os professores e as aulas*” e “*Projetos, palestras e outras ações da escola*”) é possível inferir que embora os jovens identifiquem que as experiências escolares voltadas ao projeto de vida concentraram-se em torno do desenvolvimento dos componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-Médio, o mesmo não

acontece quando refletem sobre as experiências vivenciadas no ensino médio, as quais consideraram relevantes para o seus projetos de vida. São, em boa medida, as experiências que não foram vivenciadas dentro da proposta destes componentes que oportunizaram a sedimentação, em seus estoques de conhecimento, de experiências relevantes que de fato contribuíram para ao menos esboçar os seus projetos futuros.

A partir da análise dos dados, a presente pesquisa sustenta a seguinte tese: A curricularização de uma temática que ao mesmo tempo é tão importante e complexa para os jovens não é capaz de atender as demandas das juventudes amazônicas com relação ao que esperam da escola enquanto suporte aos seus projetos de vida.

Na disputa que se coloca em torno do conceito de projeto de vida, de um lado encontram-se os reformadores do ensino médio, que por uma perspectiva instrumental querem fazer os jovens acreditarem que projeto de vida é simplesmente uma questão de planejamento e, que, portanto, é de inteira responsabilidade do próprio sujeito. Se fracassar é porque não planejou ou planejou de forma insuficiente. Mas do outro lado, estão os jovens do ensino médio público que em meio às limitações e aos constrangimentos de todos os tipos, sabem que “projeto de vida parece fácil, mas não é”, pois na vida real “a planilha vai mudar toda hora”. E, é por isso, que eles reclamam por menos suposições e mais oportunidades. Como em um grito de socorro exclamam: “Nos deem um chão para que possamos pisar!”.

Fica claro, portanto, que projeto de vida não se estuda, não se atribui nota, não se avalia, ou seja, projeto de vida não pode ser mais um compromisso escolar com o qual os jovens têm que se preocupar. Na contramão do que vem ocorrendo no ensino médio brasileiro com a curricularização do projeto de vida, o que os jovens desta pesquisa indicam é, que, a escola contribui para que ao menos possam esboçar os seus projetos de vida, quando lhes proporcionam a vivência em experiências relevantes, que agregam ou consolidam os seus conhecimentos, com relação às oportunidades que se colocam em seus alcances atuais ou potenciais.

Não é a reaplicação de um Modelo que chega pronto às escolas, sem considerar a realidade local, como pretende o ICE e os seus parceiros por meio da Escola da Escolha, que de fato permitem que as escolas sejam uma fonte de suporte aos jovens na construção e concretização de seus projetos de vida. Para que a escola possa cumprir esta função junto aos jovens, é mais importante investir na formação e valorização dos professores, contar com o apoio de outras instituições públicas para o desenvolvimento de ações que aproximem os jovens do conhecimento da realidade, elaborar projetos que permitam diferentes vivências para os jovens, estar atenta e informar os jovens sobre as possíveis oportunidades que possam se colocar

em suas zonas de alcance, trabalhar com temas que ultrapassem a dimensão pessoal dos projetos para que estes também possam refletir sobre as questões coletivas, propiciar a vivência em atividades mais variadas possíveis para que estes descubram os seus interesses e gostos, dentre outros. Enfim, para oferecer suporte aos jovens e aos seus projetos, é preciso também que o Estado forneça suporte às escolas públicas de ensino médio, para que tenham um bom funcionamento e que por meio de seus recursos humanos e materiais propiciem experiências relevantes para os jovens e os seus projetos.

Para os próprios jovens, a tentativa de reaplicação de um Modelo pronto em suas escolas não foi uma experiência relevante. A criação de Clubes de Protagonismos, por exemplo, que é considerada uma das inovações pedagógicas do Modelo Escola da Escolha, não foi uma ideia que os jovens aderiram na Escola Mawé, como explicou a jovem Mila: “Eu não participei porque eu não achei legal. Os alunos não se interessaram muito porque eu acho que ocupava muito tempo. A gente tinha que ficar metade do tempo do almoço nesses clubes então, ocupava muito tempo. Na hora do almoço, a gente quer ficar é feliz, de boa, sem se intrometer com ninguém, só conversando, jogando bola. Seria esse o princípio das nossas coisas, em vez de fazer um clube que tomaria 1 hora, 2 horas no nosso tempo”.

É preciso pontuar também que embora os jovens reconheçam o suporte da escola por meio daquelas experiências consideradas relevantes para os seus projetos de vida, ainda apresentavam muitas demandas que não foram atendidas pelas escolas. Algumas delas estão expressas nos relatos a seguir.

Mas o que eu acrescentaria que eles dessem mais, assim, oportunidade de a gente conhecer lugares fora né? De conhecer as profissões assim de perto, para a gente ver como é que é o dia a dia e tudo mais (Elaine, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

Poderia ser melhor na questão dos cursos, né? Tipo, Para outras pessoas aqui que só estudam ou ficam meio cansativo passar o dia todo aqui só estudando, só estudando. E seria muito bom pra ela se tivesse curso, né? E elas, tipo, fizessem tarefa. E no período da tarde, curso, então quando terminasse o ano já estaria com curso e mais chances pra ter vaga de trabalho (Borboleta, 18 anos, Escola Passarinho, Quadro 8).

[...] a gente não consegue fazer teatro, porque a gente não tem recurso suficiente ou porque às vezes as pessoas não ajudam umas às outras, [...] mas é mais aquele negócio, mas bom, tem sala de dança, mas a gente não dança, tem informática, mas tem a sala de informática, mas não é usada. A sala de música também (Mila, 17 anos, Escola Mawé, Quadro 9).

De modo geral, os jovens querem ter acesso a oportunidades e algumas delas são citadas nos relatos acima: conhecer outros lugares fora da escola, como visitas à universidades, por exemplo; realizar cursos na escola; e ter uma formação mais ampla que envolvam aulas de

dança, música e teatro. Eles demandam, portanto, que a escola lhes aproxime da realidade que os cercam e que também propicie experiências que possam descobrir as suas potencialidades, pois como lembra Dayrell (2019, p. 35), “[...] quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre as suas preferências, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto”.

Nas palavras da jovem Aleixa, é preciso também que na escola, os jovens tenham momentos que lhes propiciem aprender a relaxar, pois, segundo a jovem, “se tu não relaxa, tu não tem vida”. Os jovens desta pesquisa almejam oportunidades de trabalhar, conseguir um emprego estável, obter uma boa remuneração, viajar, conhecer o mundo, falar mais de uma língua, enfim, eles querem poder chegar aos “60 anos e poder falar: ó, eu vivi, eu não sobrevivi” (Aleixa, 18 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese intitulada “Por menos suposições e mais oportunidades: Juventude e Projeto de Vida em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas” discorre sobre as interpretações que os jovens fazem a respeito das experiências que vivenciaram na escola voltadas à construção do projeto de vida. Nesta parte final do trabalho, apresenta-se os principais resultados encontrados na investigação e também são discutidas algumas questões que não puderam ser aprofundadas no corpo do texto.

Em primeiro lugar, é importante mencionar que a opção pela construção de uma seção destinada ao percurso metodológico da pesquisa foi realizada com base na necessidade de apresentar as escolhas teóricas e metodológicas, bem como expressar os desafios encontrados no percurso, caracterizar o lócus da pesquisa e situar quais foram os sujeitos participantes desta investigação. Sobretudo, o aporte na sociologia fenomenológica de Alfred Schutz, representou à própria pesquisadora, uma desconstrução na forma de olhar e analisar a realidade. A tentativa de analisar os resultados a partir de uma aproximação aos conceitos teóricos desenvolvidos por Schutz consistiu em tarefa desafiadora, mas que mostrou-se muito rica.

Entre as discussões do trabalho, foi possível situar que os jovens vivem em contexto social marcado pela instabilidade e incerteza nas mais diferentes esferas de suas vidas. E isso repercute na forma como lidam com o tempo, com as instituições, com as relações sociais, com o mercado de trabalho, dentre outros. Como explica Pais (2005), nesse contexto, os jovens caminham por estruturas sociais labirínticas e têm os seus percursos de vida marcados por movimentos oscilatórios e reversíveis, ou seja, movimentos de idas e vindas em experiências vivenciadas no âmbito do trabalho, da escola, da vida conjugal, etc.

A constatação de que os jovens são afetados significativamente pelas transformações que caracterizam o contexto contemporâneo e como isso dificulta ainda mais a assunção de projetos para a suas vidas, fez com que alguns estudiosos enxergassem a relação entre os jovens e os seus projetos como uma pauta importante no campo das políticas públicas para a juventude. Diante disso, situar a escola dentro dessa pauta como uma instituição importante na produção de suportes que possam auxiliar os jovens com relação aos seus projetos, também tornou-se um debate necessário.

Embora a conjuntura contemporânea tenha dificultado as projeções dos jovens a longo prazo e o presente se torne para muitos deles a principal dimensão com que conseguem lidar melhor, é papel da sociedade e de suas instituições auxiliar os jovens para que estes tenham

condições de elaborar e concretizar os seus projetos mesmo que não sejam pensados a longo prazo. A escola, portanto, torna-se uma instituição muito importante no oferecimento de suportes que viabilizem o desenvolvimento dos projetos de vida dos jovens. Não se trata aqui de colocar a responsabilidade totalmente sobre a escola no que concerne aos jovens e os seus projetos, mas sim de reconhecer que esta é uma instituição que tem um papel fundamental na formação e no auxílio dos jovens quanto às suas possibilidades de projeções futuras.

A necessária relação entre a escola e os projetos de vida dos jovens ganhou dimensão no contexto das políticas educacionais brasileiras, sobretudo, a partir da reforma do ensino médio. Essa reforma, que, na verdade, trata-se de uma contrarreforma, já que insere-se no contexto de retrocessos no tocante às políticas sociais no país, se apropriou e deu um novo sentido ao conceito de projeto de vida, diferente daquele que apontam algumas pesquisas sobre a temática (Dayrell; Carrano, 2014; Weller, 2014; Villas; Nonato, 2014; Leão; Dayrell; Reis, 2011). Além dessa apropriação, os reformadores fizeram com que a ideia de projeto de vida estivesse atrelada a uma suposta liberdade de escolha dos jovens no Novo Ensino Médio.

Realizar escolhas mais alinhadas ao projeto de vida do jovem consistiu em um dos argumentos propalados pelos reformadores e seus apoiadores para que fosse possível criar consenso favorável às mudanças introduzidas no ensino médio por meio da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Todavia, como apontam diversos estudos, a suposta grande novidade do ensino médio, ou seja, a possibilidade dos jovens escolherem os caminhos que almejam trilhar em busca de uma formação mais alinhada aos seus interesses e ao seus projetos, trata-se de uma verdadeira falácia. No Amazonas, por exemplo, não existem escolhas por parte dos jovens na proposta do Novo Ensino Médio. O que se tem é uma escolha limitada que é realizada pela escola e/ou pela gestão, ficando condicionada à estrutura material instalada e ao perfil do quadro funcional. Sendo assim, as suposições de um ensino médio que atenda aos interesses e projetos de vida das diferentes juventudes no contexto amazônico não se sustentam (Falcão, Caldas, Castro, 2024).

O Projeto de Vida constitui-se no principal foco do Modelo da Escola da Escolha criado e difundido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e os seus parceiros. Aliás, não se trata de pura coincidência, o fato da reforma do ensino médio e do Modelo desenvolvido pelo ICE elegerem o projeto de vida da juventude como focos centrais de suas propostas. Como discutido no desenvolvimento desta tese, o Modelo desenvolvido pelo ICE “foi quase integralmente proposto em 2016, na MP nº 746/2016 e na atual Lei nº 13.415/2017” (Drago; Moura, 2021, p. 357), além disso, tal Modelo parece ter se legitimado como proposta

a ser replicada, uma vez que é “[...] citado em seis das doze reuniões e audiências públicas da Comissão Mista que discutiu a MP nº 746/2016” (Bueno, 2021, p. 85).

O Modelo da Escola da Escolha é implementado no Amazonas por meio do Programa Escola Ativa, ou seja, em outras palavras, no contexto local, o Modelo recebe o nome desse Programa. Ocorre, desse modo, uma espécie de “*control c*” e “*control v*” (copiar e colar) entre o Modelo e o Programa. Tanto é assim, que o próprio ICE explica que o seu objetivo é criar soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão.

A reforma do ensino médio criou o cenário propício para a propagação desse Modelo replicável de escola desenvolvido pelo ICE, pois é justamente a partir desta, que evidencia-se a ampla difusão deste Modelo pelas escolas de ensino médio em tempo integral de todo território brasileiro, inclusive no Amazonas.

Ao ampliar o olhar sobre o que a reforma do ensino médio representa em uma conjuntura global, vimos que esta situa-se no contexto mais amplo das reformas educativas globais no qual são criados pacotes de reformas educacionais que visam por meio de uma visão gerencial, fortalecer a eficácia dos sistemas educacionais (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018).

O ICE também criou o seu pacote e por meio da reforma, tem adentrado às escolas públicas de ensino médio de todo o país. E não se trata apenas das escolas em tempo integral, que é o seu foco principal, pois o Modelo criado pelo instituto é proposto na própria Lei nº 13.415/2017 que reformula o ensino médio (Drago; Moura, 2021, p. 357). Mas poderíamos nos perguntar de onde vem esse pacote? Como surgiu a ideia de criar o Modelo da Escola da Escolha? Segundo o que contam os seus criadores, o Modelo surgiu do acaso, ou melhor, do acaso que virou um caso. Todo o enredo dessa suposta criação que surgiu “do nada” foi explicado no corpo da tese. O que não foi mencionado é que, segundo achados de Sousa (2020, p. 116 grifos nossos), o presidente do ICE “começou a criar esse modelo em 1999, quando ainda trabalhava na Philips. Ele se inspirou nas iniciativas que executivos como Gerstner, da IBM, estavam aplicando nos *Estados Unidos* para espalhar a educação em tempo integral por seu estado natal”.

Seria, portanto, o Modelo do ICE mais um dos pacotes educacionais importados dos Estados Unidos para a educação brasileira? Conforme Sousa (2020), uma das principais inspirações do ICE, Louis Gerstner, líder da IBM⁹², integra o Centro de Curriculum Redesign (CCR), que é uma entidade constituída por organizações internacionais, esferas

⁹² A IBM - International Business Machines Corporation é uma das maiores empresas do mundo no segmento de TI (Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt>. Acesso em 01 out. 2024).

governamentais, instituições acadêmicas, corporações e organizações sem fins lucrativo, cujo o principal objetivo é o redesenho dos currículos a fim de propagar suas recomendações e estruturas a nível mundial. A IBM é uma das instituições pertencentes ao CCR que comercializa produtos e serviços educacionais para os governos brasileiros. Este é um dos inúmeros exemplos que situam em uma escala global a privatização da educação pública no Brasil.

No caso da atuação do ICE, o que se observa é uma nova forma de privatização em que, na relação público e privado, o setor público apesar de não transferir diretamente a gestão da escola por parceria ou por contrato de gestão, abre-se o caminho para que o setor privado atue nas escolas públicas por meio de parcerias para o direcionamento da gestão educacional (Costa, 2020). O ICE não atua somente na gestão da escola, mas atinge também os processos educativos em busca da padronização que a reaplicação do seu Modelo de escola exige.

Na realidade local, foi possível identificar por meio das pistas que seguimos sobre a implementação do Programa Escola Ativa em escolas de ensino médio em tempo integral, que as mudanças curriculares efetivadas nas escolas do PROETI por meio do respectivo Programa, representaram perdas à formação geral básica dos jovens. Não obstante, esta implementação representou também uma preocupação a mais para as escolas, que, em seu cotidiano, além de lidarem com os desafios impostos e agravados pela pandemia, tiveram que engendrar esforços para atender às mudanças estabelecidas pelo Programa.

No tocante ao conteúdo da proposta do Programa Escola Ativa, a análise da centralidade pedagógica do Modelo permitiu identificar quais as concepções de projeto de vida e de jovem que sustentam tal proposta. Assim, nesta proposta o projeto de vida é concebido por uma perspectiva instrumental ancorada em noções gerenciais do campo da administração, e o jovem é considerado como um produto final que se espera alcançar, o jovem a “vir a ser” autônomo, solidário e competente.

A tentativa de instrumentalização dos projetos de vida dos jovens é mais um exemplo de como as ideias empresariais buscam adentrar o contexto educacional e conceber o funcionamento da escola aos moldes de uma empresa. Por isso, em um momento em que coloca-se em cena a disputa por qual concepção de projeto de vida tem adentrado as escolas de ensino médio no país, a conceituação proposta por Schutz (1979) nos ajuda a compreender que o projeto relaciona-se a própria conduta humana e que por isso uma visão instrumentalizada não dá conta da complexidade que envolve a construção e concretização dos projetos que os indivíduos elaboram para as suas vidas.

Conceber o projeto de vida por uma perspectiva instrumental é também transferir para os sujeitos a responsabilidade de sozinhos definirem e alcançarem os seus projetos. Por essa

visão, o projeto de vida é uma rota linear entre a situação presente do sujeito e aquela que ele pretende alcançar no futuro. Em alguns exemplos os materiais didáticos voltados às aulas de Projeto de Vida ilustram esta rota com a imagem do indivíduo subindo uma escada, cujo objetivo é caminhar em direção ao topo para se alcançar o projeto. No contexto contemporâneo essa escada poderia na verdade ser substituída por um labirinto, pois como mencionado, diante das incertezas que marcam tal contexto é muito mais difícil determinar rotas lineares e pontos fixos nas trajetórias juvenis. Sendo assim, além do projeto de vida não consistir em algo estático, a própria conjuntura contemporânea desafia um planejamento sistemático dos projetos tal qual pretende essa concepção instrumentalizada.

Como dizer para os jovens desta pesquisa que projeto de vida é apenas questão de planejamento quando eles mesmos sentiram na pele os desafios diários enfrentados pela imprevisibilidade do contexto pandêmico? Mesmo sabendo que “projeto de vida parece fácil, mas não é!”, os jovens por vezes acabam repetindo as concepções defendidas pelos propositores do Modelo implementado em suas escolas. Da mesma forma, alguns deles acabam repetindo o discurso meritocrático em torno dos projetos que os culpabiliza pelo sucesso ou fracasso dos seus projetos de vida.

Os resultados da pesquisa apontam que não é no âmbito da curricularização do projeto de vida que os jovens vivenciaram experiências relevantes para a construção dos seus projetos. A forma como uma temática tão importante para os jovens têm adentrado às escolas de ensino médio no Amazonas, ou seja, por meio da inserção do Projeto de Vida como componente curricular, não contribui para que estes possam sedimentar em seus estoques de conhecimento experiências relevantes para os seus projetos.

Em meio a uma reforma que pretende a precarização do ensino médio e a desvalorização e desprofissionalização docente (Kuenzer, 2017), os jovens da pesquisa evidenciam a importância dos professores no suporte aos seus projetos de vida. Os professores contribuem para que os jovens elaborem os seus projetos quando lhes proporcionam experiências relevantes, que despertam os seus interesses e permitem-lhes ampliar ou consolidar os seus estoques de conhecimento.

A reaplicação de um Modelo padronizado nas escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas, não cria as condições, como se pretende, para que os jovens possam construir os seus projetos de vida. O que se evidencia na pesquisa é que quem tem a capacidade e dever de criar tais condições é o Estado por meio de políticas públicas que garantam que as escolas tenham estrutura física e material adequada para propiciar aos jovens experiências

relevantes para os seus projetos e uma formação ampla que leve em consideração todas as suas dimensões.

As expressões que fazem parte do título desta tese “menos suposições” e “mais oportunidades” indicam que o que os jovens almejam enquanto suporte para a construção e concretização de seus projetos é que a escola de ensino médio seja capaz de lhes aproximarem do seu campo de possibilidades, identificando assim as possibilidades, oportunidades e limitações circunscritas ao contexto no qual estão inseridos. Eles querem que ao invés da escola jogar para cima deles a total responsabilidade por projetarem os seus futuros com base em idealizações sem fundamentos, que ela os ajude a construir projetos para a suas vidas levando em consideração as suas possíveis zonas de alcance.

Sendo assim, este estudo reforça a necessidade de se repensar a forma como a relação entre o ensino médio e os projetos de vida dos jovens tem adentrado às escolas públicas brasileiras. As experiências dos jovens desta pesquisa com aulas de projeto de vida, em sua maioria, mostraram-se desnecessárias e irrelevantes. Os jovens não querem ter aulas de projeto de vida, o que eles querem é que a escola, junto a outras instituições, lhes possibilite conhecer as oportunidades que se colocam em sua zona de alcance atual ou potencial. É claro que também existe a necessidade do poder público criar tais oportunidades para que os jovens tenham uma maior margem de escolha em seus possíveis projetos de vida.

Desde que houve alteração no cenário político do país, com as eleições de 2022, intensificou-se o movimento que proclamava a revogação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017a). Algumas medidas consideradas mais democráticas foram realizadas neste contexto, como a abertura de consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio (Brasil, 2023). Todavia, depois um período conturbado de disputas em torno dos possíveis caminhos para o ensino médio em 31 de julho de 2024, alguns meses antes da finalização desta tese, o governo aprovou a Lei nº 14. 945 que apesar de não atender todas às expectativas do movimento que pleiteava a revogação da Lei nº 13.415/2017, já que revoga apenas parte desta, pelo menos avança no aumento da carga horária destinada à Formação Geral Básica, que passa a ser de no mínimo 2.400 horas.

Conhecida como reforma da reforma do ensino médio, a Lei nº 14. 945/2024 mantém muitas questões que foram amplamente criticadas pelos pesquisadores e entidades do campo educacional, como por exemplo, a possibilidade da oferta do ensino médio por meio da educação à distância e a permanência de itinerários formativos. A nova legislação revoga o parágrafo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que determinava que os currículos do ensino médio deveriam “[...] considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho

voltado para a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 1996, Art. 35A, § 7º) e inclui novo artigo em que especifica que serão “asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável” (Brasil, 1996, Art. 35B, § 2º).

Houve uma mudança na legislação com relação à redação que menciona a inserção do projeto de vida no ensino médio. Se antes deveria-se adotar um trabalho voltado para a construção do projeto de vida do jovem, a nova legislação indica que é preciso assegurar ao jovem oportunidades de construção de projetos de vidas, resta saber, portanto, de que forma isso repercutirá nas escolas de ensino médio pelo país a partir da implementação da reforma da reforma. Sabemos que os jovens realmente querem oportunidades para que possam construir e concretizar os seus projetos de vida, mas a que tipo de oportunidades a reforma da reforma se refere? Seria “um mundo de possibilidades limitadas” como propõe o Modelo do ICE? Estas são questões que precisam ser investigadas por futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 25-36, dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2024.
- ABRAMO, H. W. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2 ed. 2011.
- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ALMEIDA, J. R. de; ALVES, M. Z. Juventudes e projetos de vida. In: LEAL, A; CORREA, L; NONATO, S. (Orgs). **Cadernos Temáticos: Juventude brasileira e educação**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021 - Ebook. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-projetos-de-vida-1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.
- ALVES, M. Z. **Ser alguém na vida**. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte -MG, 2013.
- ALVES, M. Z; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 375-390, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- ALVES, P. C. Fenomenologia e teoria social. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 12–22, 2021. DOI: 10.15448/1984-7289.2021.1.39153. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39153>. Acesso em: 2 set. 2023.
- AMAZONAS. Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas. **Anuário Estatístico da Segurança Pública 2012** Estado do Amazonas. Manaus, Amazonas: Editora UEA, 2013. Disponível em: <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/revistaeletronica/download/5-1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n.º 112/2008 – CEE/AM. Regulamenta o Projeto Educação em Tempo Integral. **Diário Oficial do Estado**: Poder Executivo, Manaus, AM, 2008.
- AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação (PPE/AM)**. Governo do Estado. Manaus, AM. 2015.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 17 de 15 de março de 2011-CEE/AM**. Aprova a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral elaborado

pela Secretaria de Estado de Educação-SEDUC/AM, retroativo ao ano de 2009. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Lei 4.448 de 28 de março de 2017a. Dispõe sobre a implementação do Programa de Fomento das escolas de Ensino Médio em tempo integral, no âmbito da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado**: Poder Executivo, Manaus, AM, 28 mar. 2017.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Instrução Normativa nº 001 de 30 de janeiro de 2017. **Diário Oficial do Estado**. Manaus, AM, 03 fev. 2017b, p. 5.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Instrução Normativa de 24 de novembro de 2017. **Diário Oficial do Estado**. Manaus, AM, 01 dez. 2017c, Número 33.65.

AMAZONAS. Volta às aulas tem inauguração de laboratório maker em Manacapuru. **Diário Oficial do Estado**. Manaus, AM, 24 jul. 2023a, Número 35.031, p. 1. Disponível em: www.imprensaoficial.am.gov.br. Acesso em: 31 out. 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. **OFÍCIO Nº 210/2023-GSEAP/SEDUC**. Resposta ao Requerimento expedido em 20/04/2023b. Manaus, 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas Programa Escola Ativa** - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Manaus, AM, 2021a.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus, 2021b. Disponível em: <<https://www.sabermais.am.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº. 02/2020. Extrato. **Diário Oficial do Estado**. Manaus, AM, 28 jul. 2020a, Seção II, p. 5.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Portaria GS Nº247/2020, de 06 de março de 2020. Concede destaque de Crédito Orçamentário em favor da Secretaria de Estado da Cultura e Economia Criativa. **Diário Oficial do Estado**. Manaus, AM, 06 mar. 2020b, Seção II, p. 3.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº262/2018 – CEE/AM**. Aprova a Matriz Curricular para o Ensino Médio das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral – PROETI, instituído pela portaria nº 727/2017, de 12 de junho de 2017, a contar do ano letivo de 2019.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Wilson Lima lança programa Escola Ativa, que vai capacitar mais de mil professores na capital e interior do Amazonas**. Manaus, AM, 2020c. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wilson-lima-lanca-programa-escola-ativa-que-vai-capacitar-mais-de-mil-professores-na-capital-e-interior-do-amazonas/?fbclid=IwAR3cswLyXv1sEc1_fG0phN85Q1qHyndodooNbgtpPfn1Hw0KK6uj8a8iNs4. Acesso em: 12 nov. 2023.

AMAZONAS. **Decreto n. 42.061, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a declaração de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19. Manaus, 2020d. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391375>. Acesso em: 13 nov. 2023.

AMAZONAS. Universidade Estadual do Amazonas. Observatório de Políticas Públicas. **Monitoramento dos Índices Educacionais do Estado do Amazonas 2019-2021**. Coord. Elton Pereira Teixeira, Manaus (AM): editora UEA, 2023. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4676>. Acesso em: 20 jun 2024.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, E. A. de. O mundo da vida e a ação, em Alfred Schutz. **Problemata - Rev. Int. de Filosofia**. v. 02. n.01 pp. 54-74, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/problemata/article/view/11773/6832>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BALLERINI, C. O futuro em construção. In: FALCÃO, F; NONATO, M. (Orgs.). Projeto de Futuro. **Revista Onda Jovem**. 15 ed. jun-ago, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. Sebastião Nascimento (trad.). 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

BERNARDIM, M. L; SILVA, M. R da. Juventude(s) e Ensino Médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 17, n. 4 -, out-dez 2017. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 02 fev. 2021.

BOULOS, Guilherme. Por que ocupamos? Midia Ninja. You Tube. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=H8-O2_JuILo. Acesso em 20 jul. 2024.

BOUTINET, J. C.. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui no âmbito do MEC o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. Brasília, 2009b. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf.

BRASIL. **LEI Nº 12.852 de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o

Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. LEI N° 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 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória** n. 746 de 22 de setembro de 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jul. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº00084 Medida Provisória n° 746**, de 15 de setembro de 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016b.

BRASIL. **Governo lança Novo Ensino Médio, com Escola em Tempo Integral e nova proposta curricular**. 2016d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39571:proposta-preveflexibilizacao-er-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo-integral>. Acesso em 17 out. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. MEC, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.023, de 04 de outubro de 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, MEC, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-impresanacional/file>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Portaria nº 1.432/2018. Estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos - material de suporte que esclarece a construção dos itinerários formativos com base nos 4 eixos estruturantes, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2018b. Seção I, p.94.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB N° 3, de 21 de novembro de 2018a. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Seção I, p.21. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base: ensino médio, 2018c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2019. Brasília, MEC, 2019. Disponível: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2116-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017a, Seção I, p.1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados preliminares do Censo Escolar 2023** (redes estaduais e municipais) - DOU anexo I. Disponível em:https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/dou_preliminar_anexo_I.xlsx. Acesso em: 07 nov. 2023.

BORGES, H. Conheça os Bilionários convidados para “Reformar” a Educação Brasileira de acordo com sua ideologia, **Jornal Intercept Brasil**, 2016. Disponível em:<https://www.intercept.com.br/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>. Acesso em 17 out. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Tempo, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei Nº 6.840/2013 à Lei Nº 13.415/2017**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2021. 144 f.

CALDAS, R. S. M. **A inserção do empreendedorismo nas escolas do PROETI/Manaus**: um estudo na política pública. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2020.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARRANO, P. C. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, P. C. Identidades juvenis e escola. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CASSIO, F; GOULART, D. C. **Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’**: Novo Ensino Médio em São Paulo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 25 out. 2023.

CASTRO, F. F. A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 48 n. 1, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2012.48.1.06>. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2012.48.1.06. Acesso em: 10 ago 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de Escola e qualidade da educação pública. *Educ. Soc.* Campinas, 28 (100), out. 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/VMNngFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2023.

CÊA, G. S. dos S. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 30–47, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.44350. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44350>. Acesso em: 11 jan. 2024

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CORREIA, J. C. **A teoria da comunicação de Alfred Schutz**. Lisboa: Horizonte, 2005.

COSTA, M. F. da S. **Escola da escolha**: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital. 336 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020.

COUtrim, R. M. da E; CUNHA, M. A. de A; MATOSI, D. A. S. A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do ensino médio. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 173-186, dez. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432016000300173&lng=pt&nrm=iso. acessos em 03 set. 2024. <https://doi.org/10.2015/01047043v25n472016173>.

DAYRELL, J. T.. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. T. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 25-38, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46981999000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2023.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 nov. 2023.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 fev. 2021.

DAYRELL, J. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, J. *et al.* (Orgs.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 298-321.

DAYRELL, J. T.. Por uma Pedagogia da Juventude. **Revista Onda Jovem**, 1 ed, 2019. Disponível em: <https://issuu.com/ondajovem.com.br/docs/oj1>. Acesso em: 19 nov. 2023.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. Juventude e Ensino Médio: quem é este jovem que chega à escola. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

DESLAURIERS, J. P; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELLAZZANA-ZANON, L. L; FREITAS, L. B. de L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, out. 2016. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218>. Acesso em: 12 set. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>.

DORNELLES, G. do N. **Juventudes e projeto de vida: uma Revisão Bibliográfica na área da Educação (2011-2020)**. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia – licenciatura). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre – RS, 2021.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100203. Acesso em: 28 dez. 2023.

DRAGO, C. C; MOURA, D. H. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 357-376, mai./ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i35.1472> Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 28 out. 2023.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

DUBET, F. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona:2006.

ESCOLA MAWÉ. **Projeto Político e Pedagógico**. Manaus, Amazonas, 2022.

ESCOLA PASSARINHO. **Registro da reunião via Skype com escolas do Programa Escola Ativa**. Manaus, AM, 27/04/2020a.

ESCOLA PASSARINHO. **Gravação da Formação Competências, Habilidades Cognitivas e Socioemocionais**. Manaus, AM, 16/07/2020b [1min 27s - 1h 30 min]. Disponível no Drive da Escola.

ESCOLA PASSARINHO. **Gravação da Formação Projeto de Vida e Preparação Pós Médio na perspectiva da Escola da Escolha**. Manaus, AM, 15/07/2020c [3min - 50min]. Disponível no Drive da Escola.

ESCOLA PASSARINHO. **Projeto Político e Pedagógico**. Manaus, Amazonas, 2023.

EVANGELISTA, A. P. **A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre Rio Branco – AC, 2020.

FALCÃO, N. M. “**É pesado, mas vou levando**”: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

FALCÃO, N. M; CALDAS, R. S.M; BARROS, E. B. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14360, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14360>. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 20 nov. 2023.

FALCÃO, N. M; CALDAS, E. C. R. Diálogos sobre a escolha profissional: a aproximação entre o estudante da escola pública de ensino médio e a universidade **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 9, n. 3, p. 147-156, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/8185/pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FALCÃO, N. M; PEREIRA, S. R. Os estudos sobre juventude nos programas de pós-graduação em educação da região norte do Brasil (2007-2017). In: **IV ISA Forum of Sociology**, 2021, Porto Alegre. Anais do IV ISA Forum of Sociology (virtual), Porto Alegre, 2021.

FALCÃO, N. M; CALDAS, R. S. M; CASTRO, J. M. Percursos formativos no contexto da implementação do novo Ensino Médio no Amazonas: : de quem é a escolha?. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–19, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16503. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16503>. Acesso em: 12 set. 2024.

FÁVERO, A. A; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos** (Eletrônica), v. 19, n. 1, janeiro, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 21 set 2023.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14414, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14414. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FELDEMANN DE QUADROS, S; KRAWCZYK, N. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas**, [S.l.], out. 2019. ISSN 1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/97711>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

FERREIRA, J. N. **O Programa Ensino Médio Inovador nas Escolas Públicas Estaduais em Manaus**: Concepções em jogo e promessas não cumpridas. 92 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601295>. Acesso em: 02 dez. 2021.

FILHO, J. M. **Discurso na Cerimônia de liberação de recursos para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília. transmissão em 17 jan. 2018. [18min 46s]. Disponível em: <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/videos/1598643266850148/>. Acesso: 01 out. 2023

FRANCO, M. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo. Cortez. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo; Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCEZ, E. F. Weber, Schutz e a busca de sentido na ação social: uma análise comparativa. **Em Tese**, Florianópolis, v. 11, n. 1, jan./jun., 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2014v11n1p63>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2014v11n1p63>. Acesso em: 10 ago 2023.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. **Metodologias das pesquisas qualitativas em Educação** (org) WELLER, W; PFAFF, N. 3. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, H. S.. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 207–219, nov. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200009>. Acesso em: 02 set. 2024.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 13, nº25, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v13n25p9-22>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629>. Acesso em: 06 fev. 2024.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes e educação. In: Morais, R.; Noronha, O. M.; Groppo, L. A.. (Org.). **Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares**. 1ed.Campinas: Alínea, 2008, v. , p. 233-264.

GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GUIMARÃES, V. O. S; GROppo, L. A. Quando juventude não é apenas uma palavra: uma releitura sociológica acerca da categoria juventude. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 05-18, jul./dez. 2022. DOI:<https://doi.org/10.5585/cpg.v21n2.22787>. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v21n2.22787>. Acesso em 06 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e Estados**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Panorama Censo**. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **PNAD Contínua - Educação 2023**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024

ICE. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. 4ª Edição, 2020a.

ICE. **Caderno Conceção Modelo de Gestão - Tecnologia de Gestão Educacional**. 4ª Edição, 2020b.

ICE. **Caderno Modelo Pedagógico – Conceção do Modelo Pedagógico**. 4ª Edição, 2020c.

ICE. **Caderno Modelo Pedagógico – Eixos Formativos**. 4ª Edição, 2020d.

ICE. **Retomada do Acolhimento do Amazonas**. 2020f. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5WO24_I36JQ. Acesso em: 14 nov. 2023.

ICE. **Plano Escolas Que Cuidam**. Fórum de Protagonismo Solidário – Espaço para Pensar nas Soluções. Manaus, AM, 2020g.

ICE. **Plano Escolas Que Cuidam**. ICE CAFÉ – Uma Avaliação Estratégica Necessária. Manaus, AM, 2020h.

ICE. **Plano Escolas Que Cuidam**. O Nivelamento na perspectiva da recomposição do ano letivo 2020. Manaus, AM, 2020i.

ICE. **Plano Escolas Que Cuidam**. Protagonismo Todo Dia – Outros contextos para atuação do Jovem. Manaus, AM, 2020j.

ICE. **Plano Escolas Que Cuidam**. Tutoria - para além do que já foi dito... o que muda?. Manaus, AM, 2020k.

ICE. **Plano Escolas Que Cuidam**. Diretrizes para a Gestão das medidas sanitárias e pedagógicas para Escolas Que Cuidam. Manaus, AM, 2020l.

ICE. **Plano Escolas Que Cuidam**. Acolhimento Nas Escolas Que Cuidam. Manaus, AM, 2020m.

ICE. **Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas Educativas**. 4ª Edição, 2020n.

ICE. **Material do Educador**. Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º anos do Ensino Médio. 2020o.

ICE. **Pós Médio um mundo de possibilidades**. 2020p.

ICE. **Guia Prático para a elaboração de Projeto de Vida**. 2020q.

ICE. **Formação inicial das Equipes Escolares do Programa Escola Ativa**: Projeto de vida no Ensino Médio. Manaus, AM, 11/03/2020r.

INSTITUTO NATURA. **Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/ensino-medio/>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO SONHO GRANDE. **Por que o ensino médio integral?**. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/porque-ensino-medio-em-tempo-integral/pt?>. Acesso em: 20 out. 2023.

JAIQUES, K. T. **Subordinação dos Saberes à Economia**: Enquadramentos Neoliberais no Modelo da Escola Da Escolha. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da São João Del-Rei. Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, São João Del-Rei., Minas Gerais, 2022.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-81232020000100057>. Acesso em: 02 jun. 2020.

KOZICKI, K; CHUEIRI, V. K. de. Impeachment: a arma nuclear constitucional. **Lua Nova**, São Paulo, n. 108, p. 157-176, Dez. 2019. DOI; <https://doi.org/10.1590/0102-157176/108>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/PKW8c7yQfs6gqBKMnh3KLFg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2020.

KRELLING, L. I. F. **Novo Ensino Médio e o componente curricular projeto de vida: significações atribuídas por jovens em uma escola de Joinville/SC**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville, Univille, Joinville - SC, 2022.

LALANDA, Piedade. **Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica**. *Análise Social*, Lisboa, v. 33, n.4, p. 871-883, 1998.

LEÃO, G; CARMO, H. C. Os jovens e a escola.. In: Lycinia Maria CORREA, L. M; ALVES, M. Z; MAIA, C. L. (Orgs). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010. Acesso em: 13 set. 2020.

LECCARDI, C.. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35–57, nov. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/3p3mXn5TfgkkGSnWsXZ3zxr/#>. Acesso em: 16 maio 2024.

LEITE, J. C. Z. **Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano**. Brasília: Anpae, 2021. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Parcerias-em-educacao-19-04-021.pdf>. Acesso em 17 out. 2023.

LIMA, M. C. S; GOMES, D. J. L. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 315-336, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 25 out. 2023.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LYRA, J. O lugar dos homens e das masculinidades no debate sobre juventude. In: DAYRELL, J; MOREIRA, M. I; STENGEL, M. (Orgs). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

MAGALHÃES, M. A. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio:** Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.136 p. Disponível em:<https://alfredoreisviegas.files.wordpress.com/2017/07/ice.pdf>. Acesso em 01 out. 2023.

MAGALHÃES, M. A. **Discurso na Cerimônia de liberação de recursos para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília. transmissão em 17 jan. 2018. [3min 50 s - 6min 35s] Disponível em: <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/videos/1598643266850148/>. Acesso: 01 out. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, jan-abr. 2006. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MARGULIS, M; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura (et al.); MARGULIS, Mario (ed). **La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Biblos, 1996.

MELO, L. **Fanzine** - Projeto de Vida. Observatório da Juventude da UFMG, n. 06, 2012. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 05-06, p. 05-14, dez. 1997 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 jun. 2024.

MENEZES, E; CRUSOÉ, N. M. DE C.. Elementos da sociologia compreensiva de Max Weber: aplicação categorial para a pesquisa em educação . **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e239168, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239168por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QJPndyWDZVSjPvndvf8CBSm/#>. Acesso em: 10 ago 2023.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MOURA, R. H. P; COURA, A. de C. Invasão ou ocupação? A estratégia argumentativa do Poder Judiciário nas decisões envolvendo o ingresso em imóveis abandonados. **Revista de Direito da Cidade**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 2098–2123, 2021. DOI: 10.12957/rdc.2021.52949. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdc/article/view/52949>. Acesso em: 25 jul. 2024.

NASCIMENTO, A. Entrevista Marcos Magalhães: em defesa de um currículo nacional. **Diário de Pernambuco**, 19/10/2015. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2015/01/entrevista-marcos-magalhaes-em-defesa-de-um-curriculo-nacional.amp.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

NASCIMENTO, J. T. d. **Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica numa**

escola ribeirinha do Amazonas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, 2017.

NOVAES, R; CARA, D; SILVA, D. Introdução. In: NOVAES, R; SILVA, D; PAPA, F. (org). **Política Nacional de Juventude:** diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude – Fundação Friedrich Ebert, 2006.

NUNES, B. F; WELLER, W. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 9, n.2, p. 43-57, 2003.

OLIVEIRA, L. A.; PINHEIRO, H. P.; SANTOS JUNIOR., M. A. **Região Metropolitana de Manaus e Mudanças Climáticas:** experiência participativa no município de Novo Airão/AM. Observatório da Região Metropolitana de Manaus, 2021. Disponível em: <https://www.observatoriomm.org.br/categoria/publicacoes/>. Acesso em: 24 jun 2024.

ORTEGA, A.; HOLLERBACH, JDG Publicidade, Mídia e Educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio 2017 . **Scielo preprints** , 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3462. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3462>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PAIS, José Machado. **Ganchos, Tachos e Biscates:** jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2005.

PASQUALOTTO, L. C. Capitalismo e Educação. **Revista Faz Ciência**, jan 2006. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/354/267> Acesso em: 10 out. 2019.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: FAVERO, Osmar *et al.* (orgs.) **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

PERONI, V. M. Relação Público-privado no contexto neoconservador no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PICANÇO, F.. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades?. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 88, p. 145–181, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/3088145-179/2015>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PINHEIRO, D. F. **O direito à educação das crianças venezuelanas em manaus:** análise das normativas nacionais e internacionais. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2023.

PORTAL EDUCA + AMAZONAS. **Ano Letivo 2021**: volta às aulas da rede estadual está prevista para 18 de fevereiro com ensino remoto. 2021a. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/ano-letivo-2021-volta-as-aulas-da-rede-estadual-esta-prevista-para-18-de-fevereiro-com-ensino-remoto/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

PORTAL EDUCA + AMAZONAS. **Governo do Amazonas mantém ensino híbrido e protocolos de segurança no retorno às aulas presenciais do interior**. 2021b. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/governo-do-amazonas-mantem-ensino-hibrido-e-protocolos-de-seguranca-no-retorno-as-aulas-presenciais-do-interior/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUEIROZ, L. M. S. **A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, RN, 2021.

RODRIGUES, G. G. do N. **Trabalho, política e educação no contexto neoliberal: o retorno à Teoria do Capital Humano**. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

ROSSI, F.; HUNGER, D.. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 313–336, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4409> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BZ6Mg4DWyRdLffjThQSHJh/#>. Acesso em: 16 maio 2024.

ROSTIROLA, C. R. **Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco**. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, Paraná, 2020.

SALATA, A.. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219–253, maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SANTOS, A. B. **A política do Ensino Médio por Mediação Tecnológica em Manaus**. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2020b.

SANTOS, H. O mundo da vida e a ação, em Alfred Schütz. **Problemata - Rev. Int. de Filosofia**. v. 2. n. 01, pp. 54-74, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/11773/6832>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTOS, H. Ação, relevância e interpretação subjetiva. **Estudos de Sociologia**, v.1, n.18, 2012a. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revsocio/article/view/235228>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS, H. Ação e relevância em narrativas de adolescentes autoras de atos infracionais. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez, pp. 489-512, 2012b. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/93>. acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, H. A sociologia de Alfred Schutz. In: SELL, C. E; MARTINS, C. B. (orgs). **Teoria sociológica contemporânea: autores e perspectivas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SANTOS, H. P dos. **Atenção, Relevância, Mundo da Vida**: Estudos fenomenológicos sobre a atenção na sociedade contemporânea a partir de Aron Gurwitsch e Alfred Schutz. 2020. 299f. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020a.

SANTOS, C.C. de F. **Educação (em tempo) integral?** Uma análise do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) Frente às Políticas de Ensino de Tempo Integral da Rede Estadual Da Bahia (2017-2022). 230f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

SANTOS, M. C. dos. **Movimento Corporal**: expressividade da cultura sateré-mawé na aldeia Y' Apyrehyt. 2019. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Dança). Escola Superior de Artes e Turismo. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus-AM, 2019.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

SCHUTZ, A. **El problema de la realidad social**: escritos I. Compilado por Maurice Natanson. Tradução de Néstor Míguez. 2. ed. Buenos Aires: amorrtu, 2008. (Biblioteca de Sociologia).

SCHUTZ, A; LUCKMANN, T. **Las estructuras del mundo de la vida**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2009.

SCHUTZ, A; LUCKMANN, T. **Estruturas do mundo da vida**. Tradução de Tomas da Costa. 1. ed. [recurso eletrônico]. Porto Alegre : ediPUCRS, 2023. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1619/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SEVERO, R. G.. Reflexos do isolamento social no período pandêmico para juventude. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 23, p. e-41725, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.41725>. Acesso em 18 ago. 2024.

SILVA, C.F.; ARAGÃO, R.C.; SILVA, C.O.; SANTOS, M.F. Governança Educacional em um dos epicentros da pandemia. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, v.10, n.22, p.126-143, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15684/12378>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C.. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 3, p. 715–728, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030011>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yBwC9L74v4vD3s4PwVXggsk/?lang=pt#>. Acesso em 24 set 2023.

SILVA, K. C.; CARVALHO, O. F. Mapeamento das iniciativas de trabalho com Projeto de Vida e a pertinência da Educação para a Carreira. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 68-80, maio 2020. Disponível em:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/692>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SILVA, K. N. P; DA SILVA, J. A. A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0006. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVA, B. S; FILHO, E. V. S; BARRETO, J. A.; SANTOS, M. S. Aprendizagem baseada em projetos e a produção de antisséptico bucal natural. In: Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, XIX, 2020 Manaus. II Encontro Pan-Amazônico de Educação – EPAED. **Anais do SEINPE**. Manaus, Amazonas: [s.n.], 12 de fevereiro de 2021. 820 p. 778 – 780. Disponível em: https://93a4acf8-0cdd-424c-99ec-366960d08bfb.filesusr.com/ugd/5dd4c1_c8a385794d6a47ba8e0fa34c52cc10ab.pdf.

Acesso em: 07 set 2024.

SILVEIRA, E. S; SOUZA, N. C; VIANNA, R. B; ALMEIDA, D. O. ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6605>. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6605>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SOUSA, M. A. M; ALVES, M. Z. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 20, n. 02, p. 145-165, ago. 2019.

Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387>. Acesso em: 13 set. 2020.

SOUZA, A. T. da S. **O professor presencial no projeto ensino médio presencial com mediação tecnológica no Amazonas**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

SOUZA, J. C. S. **Modificações no padrão de drenagem da microbacia do Passarinho - Manaus (AM): a formação de barras sedimentares tecnógenas por deposição de resíduos sólidos**. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SOUZA, N. C. L. A. **A Escola da Escolha: um estudo de caso sobre relação público- privada no ensino médio de tempo integral no estado do Maranhão**. 171 f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

TORRES, G. C. **A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, 2020.

VANDENBERGHE, F. Globalização e individualização na modernidade tardia: uma introdução teórica à sociologia da juventude. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 265–316, 2014. DOI: 10.5433/2176-6665.2014v19n1p265. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/19867>. Acesso em: 11 mar. 2024.

VAZQUEZ, D. A. *et al.*. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 133, p. 304–317, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213304>. Acesso em: 18 ago. 2024.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

VERGER, A; PARCERISA, L; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set. 2018. DOI:<https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000300060. Acesso em: 11 jan. 2024.

VILLAS, S; NONATO, S. Juventude e Projetos de Futuro. In: Lincinia Maria CORREA, L. M; ALVES, M. Z; MAIA, C. L. (Orgs). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

WAGNER, H. R. Introdução: a abordagem fenomenológica da sociologia. In: SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

WELLER, W. Jovens do Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

WEISHEIMER, N. Apontamentos para uma sociologia da juventude. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 13, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/383>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P; VILELA, R.A.T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIOECONÔMICO

Questionário destinado aos jovens da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Tempo Integral _____

Caríssimos jovens, espero que estejam bem!

Meu nome é Rafaela Caldas, desenvolvo uma pesquisa sobre a relação dos jovens com a escola de ensino médio no tocante à construção de projetos de vida. Este questionário faz parte da primeira etapa da pesquisa e gostaria da participação de vocês ao respondê-lo. O objetivo é coletar dados sobre o seu perfil socioeconômico, sua trajetória escolar e seus projetos de vida.

A sua participação voluntária é de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa e compreensão do tema. Ressaltamos que todas as suas informações e opiniões serão de uso exclusivo da pesquisa e que sua identidade será preservada. Desde já, agradeço a disponibilidade e colaboração. Vamos lá?

1. Qual o seu nome?	
2. Idade: _____ anos	3. Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outro
4. Qual a sua orientação sexual? <input type="checkbox"/> Heterossexual; <input type="checkbox"/> Homossexual; <input type="checkbox"/> Lésbica; <input type="checkbox"/> Bissexual; <input type="checkbox"/> Assexual; <input type="checkbox"/> Outra.	5. Qual a sua cor ou raça : <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Índigena <input type="checkbox"/> Não desejo declarar
6. Qual a sua nacionalidade? <input type="checkbox"/> Brasileira <input type="checkbox"/> Outra: _____	7. Onde você nasceu? Estado: _____ Cidade: _____
8. Estado civil: <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> União estável <input type="checkbox"/> Separado(a) / Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Outro, qual? _____	9. Possui filhos? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, quantos? _____
	10. Onde fica localizada a sua residência? Bairro: _____ Zona: _____
11. Atualmente, você exerce alguma atividade remunerada? <input type="checkbox"/> Sim, qual? _____ <input type="checkbox"/> Não, mas estou procurando. <input type="checkbox"/> Não, e não pretendo trabalhar agora.	

<p>12. Com quem você mora atualmente?</p> <p><input type="checkbox"/> Sozinho (a)</p> <p><input type="checkbox"/> Esposo(a) / companheiro(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Pai</p> <p><input type="checkbox"/> Filho(s) / filha(s)</p> <p><input type="checkbox"/> Mãe</p> <p><input type="checkbox"/> Amigos</p> <p><input type="checkbox"/> Irmãos(ãs)</p> <p><input type="checkbox"/> Madastra</p> <p><input type="checkbox"/> Pastro</p> <p><input type="checkbox"/> Avô</p> <p><input type="checkbox"/> Avó</p> <p><input type="checkbox"/> Outros parentes</p>	<p>13. Quantas pessoas moram na sua casa?</p> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 10px auto;"></div>																		
<p>14. Qual sua posição com relação às despesas da casa?</p> <p><input type="checkbox"/> Pago sozinho(a) todas as despesas;</p> <p><input type="checkbox"/> Colaboro com o pagamento de algumas despesas;</p> <p><input type="checkbox"/> Não colaboro com o pagamento de nenhuma despesa;</p>																			
<p>15. Qual a sua renda familiar mensal?</p> <p><input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo (até R\$ R\$ 1.212,00);</p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.212,00 a R\$ 2.424,00);</p> <p><input type="checkbox"/> De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.424,00 a R\$ 6.060,00);</p> <p><input type="checkbox"/> De 5 salários mínimos a 10 salários mínimos (R\$ 6.060,00 a R\$ 22.120,00);</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 22.120,00);</p>																			
<p>16. Você possui computador em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, de uso individual.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, de uso coletivo.</p> <p><input type="checkbox"/> Não tenho computador.</p>	<p>18. Você tem acesso à internet? (Se sim, selecione a opção utilizada com mais frequência)</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, por meio de dados móveis;</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, por meio de banda larga em casa;</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, por meio de dados móveis e banda larga em casa;</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, por meio de outras redes;</p> <p><input type="checkbox"/> Não tenho acesso à internet;</p>																		
<p>17. Quais destes outros itens você possui?</p> <p><input type="checkbox"/> Celular;</p> <p><input type="checkbox"/> Tablet;</p>																			
<p>19. Qual o nível de escolaridade/estudos de seus pais?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">MÃE</th> <th style="text-align: center;">PAI</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sem escolaridade/Sem instrução</td> <td><input type="checkbox"/> Sem escolaridade/Sem instrução</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto</td> <td><input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo</td> <td><input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto</td> <td><input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo</td> <td><input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ensino Superior</td> <td><input type="checkbox"/> Ensino Superior</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Pós-graduação</td> <td><input type="checkbox"/> Pós-graduação</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Não sei</td> <td><input type="checkbox"/> Não sei</td> </tr> </tbody> </table>		MÃE	PAI	<input type="checkbox"/> Sem escolaridade/Sem instrução	<input type="checkbox"/> Sem escolaridade/Sem instrução	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo	<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Pós-graduação	<input type="checkbox"/> Pós-graduação	<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Não sei
MÃE	PAI																		
<input type="checkbox"/> Sem escolaridade/Sem instrução	<input type="checkbox"/> Sem escolaridade/Sem instrução																		
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto																		
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo																		
<input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto																		
<input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo																		
<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Ensino Superior																		
<input type="checkbox"/> Pós-graduação	<input type="checkbox"/> Pós-graduação																		
<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Não sei																		

20. Em qual tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

- Todo em escola pública;
- Todo em escola privada;
- Parte em escola pública e parte em escola privada;
- Outro, qual? _____

21. No Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) você estudou em escola de tempo integral?

- Sim, todos os anos.
- Sim, alguns anos.
- Não estudei.

22. Em qual(is) escola(s) você cursou os dois primeiros anos do Ensino Médio?

- Na mesma escola em que estou matriculado atualmente;
- Cursei o primeiro e/ou segundo ano em outra escola de tempo integral;
- Cursei o primeiro e/ou segundo ano em escola de tempo parcial;

23. Por qual(is) motivo(s) você estuda nesta escola? (Se achar necessário você pode marcar mais de uma opção de resposta)

- Porque fica próximo de sua residência;
- Porque foi uma escolha dos seus pais e/ou responsáveis;
- Porque é uma escola de tempo integral;
- Porque a escola é reconhecida na Cidade como uma instituição de qualidade;
- Por outro(s) motivo(s)? Qual(is)? _____

22. Qual o meio de transporte que você mais utiliza para chegar à escola?

- Moro perto e vou a pé
- Condução escolar
- Ônibus
- Carro
- Moto
- Aplicativo (uber/99)
- Outro, qual? _____

23. Qual o nível de importância da escola para você?

- Pouco importante
- Muito importante
- É importante em parte
- Não é importante

24. Qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) pelo(s) qual(is) você frequenta a escola? (Marcar mais de uma opção, se necessário)

- Encontrar os seus amigos
- Gostar de estudar
- Gostar do ambiente escolar
- Se preparar para o ingresso no Ensino Superior
- Se preparar para o ingresso em Curso Técnico
- Se preparar para ser um empreendedor
- Se preparar para conseguir um emprego
- Aproveitar os momentos de recreação
- Desfrutar da alimentação
- Outros, quais? _____

<p>25. Você se considera um protagonista no ambiente escolar?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, porque _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não, porque _____</p>
<p>III – Projetos de Vida</p>
<p>26. Com relação ao âmbito profissional, quando você concluir o ensino médio pretende:</p> <p><input type="checkbox"/> Apenas trabalhar</p> <p><input type="checkbox"/> Apenas cursar o Ensino Superior</p> <p><input type="checkbox"/> Apenas cursar um Curso Técnico</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhar e estudar</p> <p><input type="checkbox"/> Montar um empreendimento</p> <p><input type="checkbox"/> Ainda não sei</p> <p><input type="checkbox"/> Outro, qual? _____</p>
<p>29. Na sua opinião a concretização dos seus projetos futuros:</p> <p><input type="checkbox"/> Depende exclusivamente de você</p> <p><input type="checkbox"/> Depende da sua família</p> <p><input type="checkbox"/> Depende da escola</p> <p><input type="checkbox"/> Depende das oportunidades</p> <p><input type="checkbox"/> Depende das suas escolhas e das oportunidades</p> <p><input type="checkbox"/> Outro, qual? _____</p>
<p>30. Você considera que a escola lhe oferece suportes para a realização de seus projetos futuros? Explique.</p>

Obrigada por chegar ao final deste questionário. Gostaria de saber se você aceita participar da próxima fase da pesquisa e conversar sobre suas experiências escolares e as possíveis contribuições da escola para os seus projetos de vida.

() sim () não

Em caso afirmativo, por favor, informe os seus dados para contato:

Email: _____

Telefone: _____ Whatsapp: _____

Instagram: _____

Facebook: _____

Grata,
 Rafaela Silva Marinho Caldas
 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Ufam
 Contatos: xxxxxxxxxx

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Observações Gerais:

- As partes e as questões presentes neste roteiro não indicam, necessariamente, a ordem com que serão abordadas na conversa com os sujeitos entrevistados, servem apenas de guia para garantir que a interlocução não se afaste das questões da pesquisa.
- Ao longo da entrevista, também poderão ser realizadas adaptações na linguagem, a fim de tornar as questões o mais claras possível para os entrevistados. Desse modo, os jovens serão informados de que podem expressar-se livremente, conforme seus padrões de comunicação oral, não havendo respostas certas ou erradas.

PARTE I – Conhecendo os sujeitos
<ul style="list-style-type: none"> • Faça um breve relato sobre a sua vida da infância até o atual momento (resgate das principais memórias com relação a trajetória de vida em diferentes âmbitos – família; amigos; infância; escola; moradia; etc). • O que você costuma fazer quando não está na escola? • Quais as suas principais atividades de lazer?
PARTE II – Ambiente escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Como é a sua rotina na escola? • Quais as principais atividades que você faz quando está na escola? • Como são as regras? Quais são as principais regras? • Você considera que na escola há espaço para diálogo? • Na escola há canais de participação como grêmios estudantis? Você participa desses canais? Como é a sua participação? • O que você mais gosta na escola? • O que menos gosta? • Quais são os principais espaços da escola que você costuma frequentar? • Qual a sua opinião sobre ser protagonista no ambiente escolar?
PARTE III – Projeto de vida
<ul style="list-style-type: none"> • O que vem à sua mente quando você ouve “projeto de vida”? • Como você definiria “projeto de vida”? • Você tem projetos de vida? Quais são os seus principais projetos? (profissional, social, familiar, outros). • Como você pretende concretizar esses projetos? • Onde você acha que pode encontrar apoio para concretizar os seus projetos? • Quais são as maiores dificuldades para a realização dos seus projetos? Quais os seus maiores receios? • Como você enxerga os seus estudos escolares dentro dos seus projetos? • Como você se imagina daqui a dez anos?
PARTE IV – Escola e projeto de vida
<ul style="list-style-type: none"> • Como você avalia a formação recebida nesta escola? Se pudesse cursaria o ensino médio em outra escola? • Você já participou de alguma ação na escola voltada ao tema projeto de vida? Quais? (Relatar as experiências que vivenciou na escola).

- Você considera que as experiências vivenciadas na escola lhe ajudam ou podem vir a lhe auxiliar na construção e realização dos seus projetos de vida? Como? Por quê? Há algum evento que você possa exemplificar?
- Você se enxerga como protagonista na construção dos seus projetos de vida a partir das experiências vivenciadas na escola? Por quê?
- Depois que você ingressou nesta escola, você considera que passou a conhecer melhor as suas possíveis oportunidades no campo profissional? Como?
- Você considera que o ensino médio o qual está cursando atende aos seus interesses? Por quê? Se pudesse você mudaria alguma coisa?

APÊNDICE 3 – Levantamento sobre as Produções científicas voltadas a temática juventude, ensino médio e projeto de vida nos Programas de Pós-Graduação em Educação (2011 a 2023)

Título	Autor	Tipo	Ano	Região
Projetos de Vida e Escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida	Ana Maria Klein	Tese	2011	Sudeste
Projeto de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo	Daniela Haertel Hurtado	Dissertação	2012	Sudeste
Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento	Viviane Ponteza Guimarães Pinheiro	Tese	2013	Sudeste
Ser Alguém na Vida. Condição Juvenil E Projetos de Vida de Jovens Moradores de um Município Rural da Microrregião de Governador Valadares-Mg	Maria Zenaide Alves	Tese	2013	Sudeste
Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o ensino médio público e privado	Camila Ferreira Lopes Paiva	Dissertação	2013	Sudeste
Projeto de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento	Hanna Cebel Danza	Dissertação	2014	Sudeste
O amanhã de quem cresce: Influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual	Gilberto Luiz Mattiello Junior	Dissertação	2015	Sudeste
O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de história	Sandra Maria Fodra	Dissertação	2015	Sudeste
Escola, consumo e projetos de vida na visão de Jovens estudantes de uma escola pública e outra Privada no interior do estado de São Paulo	Anderson Cinati	Dissertação	2016	Sudeste
Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo	Kamila Costa de Sousa	Dissertação	2016	Nordeste
A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	Maria Aparecida Gonçalves Gomes	Tese	2016	Sudeste
Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	Mariana Fancio Gonçalves	Dissertação	2016	Sudeste
Projeto de vida e Enem: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio	Tiago Ribeiro Dos Anjos	Dissertação	2017	Sudeste
Projetos de Vida e a Construção do profissional Técnico do IFSULSAP:	Fernanda Lopes Guedes	Tese	2017	Sul

Expectativas de Jovens diante de um projeto de Educação Profissional Integrada				
A Juventude do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE: Desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu Projeto de Vida.	José Nildo Alves Caú	Tese	2017	Nordeste
Juventude, escolarização e projeto de vida: Representações sociais dos jovens de Bragança/Amazônia paraense	Degiane Da Silva Farias	Tese	2018	Norte
Antes não, agora sim! Protagonismo Juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo	Flávio Dalera de Carli	Tese	2018	Sudeste
Escolarização e projetos de vida de jovens estudantes de camadas populares no Rio de Janeiro	Nathalya Rachel Fernandes de Souza	Dissertação	2018	Sudeste
A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: Um componente curricular na formação integral do aluno.	Henrique Souza da Silva	Dissertação	2019	Sudeste
Educação para carreira e projeto de vida: confluência das Representações Sociais e do Habitus estudantil	Klever Corrente Silva	Dissertação	2019	Centro-Oeste
Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública	Amanda Félix da Silva	Dissertação	2019	Nordeste
Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo logintudinal sobre Educação em Valores	Hanna Cebel Danza	Tese	2019	Sudeste
Juventude na contemporaneidade: leituras de desenhos de futuro	Nayara Cristina Carneiro de Araújo	Tese	2019	Sudeste
Juventude e Educação do campo na Amazônia: Representações sociais sobre o some e as implicações em seus projetos de vida	Débora Mate Mendes	Tese	2020	Norte
“Pra agora e pro futuro” Desafios da escolarização e projetos de jovens do ensino médio com percursos acadêmicos acidentados	Viviane Netto Medeiros de Oliveira	Tese	2020	Sudeste
Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO	Michela Augusta de Moraes e Sousa	Dissertação	2020	Centro-Oeste
A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte	LAVÍNIA MARIA SILVA QUEIROZ	Dissertação	2021	Nordeste
As significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro	Humberto Paulo	Dissertação	2021	Sudeste
Trabalho e projeto de vida: com a palavra, as jovens mulheres do ensino médio integral de escolas estaduais da cidade de Santos - sp	Maria do Carmo Pierry Barreiros	Dissertação	2021	Sudeste
Discursos de gênero e sexualidade na construção do projeto de vida de estudantes do ensino médio em tempo integral	Leonardo Agostinho da Silva	Dissertação	2021	Nordeste

Se essa escola... Se essa escola fosse minha: significados sobre a escola e projetos de vida entre jovens do ensino médio de uma escola estadual de feira de Santana/BA	Tarcisa Silva Monteiro dos Santos	Dissertação	2021	Nordeste
Entre querer e poder: o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em um contexto de modernização agrícola	Edna Souza Moreira	Tese	2012	Sudeste
Ensino médio, escola plena e o <i>projeto de vida</i> : entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível	Erico Ricard Lima Cavalcante Mota	Tese	2021	Centro-Oeste
Jovens rurais de São Carlos - SP: Circulação cotidiana, projetos de vida e os sentidos da escola	Magno Nunes Farias	Tese	2021	Sudeste
Projeto de vida e empreendedorismo: uma análise documental sobre o currículo base do ensino médio do território catarinense	Ana Cristina Bernardes	Tese	2022	Sudeste
Identidades autônomas ou identidades subservientes: um estudo sobre projeto de vida em escolas de ensino médio	Eduardo de Camargo	Dissertação	2022	Centro-Oeste
Representações sociais de ensino médio por Estudantes de escolas públicas e projetos de Vida	Leonor Santana	Dissertação	2022	Sul
Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no ensino médio	Marcos Alves Moreira	Dissertação	2022	Nordeste
Novo ensino médio e o componente curricular projeto de vida: significações atribuídas por jovens em uma escola de Joinville/SC	Lucelia Izabel Fraga Krelling	Dissertação	2022	Sul
E o meu futuro, o que vai ser? As representações sociais dos alunos sobre ensino médio integrado de uma escola pública da rede estadual do rio de janeiro	Márcia Regina Galvão de Souza	Dissertação	2022	Sudeste
Projeto de vida ético: Um estudo sobre contribuições para a construção de projetos de jovens do ensino médio	Karin Schwarz	Dissertação	2022	Sudeste
Projeto de Vida como Componente Curricular	Daiane Ferreira Mendes	Dissertação	2023	Sul
O novo ensino médio no espírito santo: o componente curricular projeto de vida na formação dos jovens	Asenate Rodrigues e Silva	Dissertação	2023	Sudeste
As competências socioemocionais e o Projeto de Vida do Novo Ensino Médio: uma moralização renovada para a classe trabalhadora	Guilherme Luiz Formigheri Fuá de Lima	Dissertação	2023	Sudeste
O novo ensino médio na escola de educação básica padre Antônio Vieira em Ipuacu – SC: o componente curricular “projeto de vida” e a formação dos jovens	Alexandra Carlesso Carneiro	Dissertação	2023	Sul
A implementação do Componente Curricular Projeto de Vida: estudo de caso em uma escola de ensino médio do Ceará Juiz de Fora	Kiana de Sousa Santos	Dissertação	2023	Sudeste
Projeto de Vida e capital cultural: o ensino médio no estado de São Paulo	Marina Barreto Pirani	Dissertação	2023	Sudeste

Se liga nos discursos de gênero e sexualidade nos livros didáticos do projeto de vida do novo ensino médio em Santa Catarina	Paulo Fernando de Castro	Dissertação	2023	Sul
Projeto de vida para quê? Percepção dos/das docentes sobre o programa inova educação nas escolas paulistas de tempo parcial	Gisele Aparecida e Sousa Augusto	Dissertação	2023	Sudeste
Componente curricular projeto de vida: uma Estratégia neoliberal para o ensino médio	Andreia Gonçalves Rocha	Dissertação	2023	Centro-Oeste
O mundo do trabalho em livros didáticos de projeto de vida para o ensino médio	Guilherme Baumann Achterberg	Dissertação	2023	Sul
Projeto de vida no ensino médio integral: representações sociais de docentes da 3ª gerência regional de educação da Paraíba	Arthur Correa Silva	Dissertação	2023	Sudeste

APÊNDICE 4 - Grupos de pesquisa sobre juventude na região Norte registrados no Diretório dos Grupos do CNPq

GRUPO	INSTITUIÇÃO	LÍDER
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA)	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Georgina Negrão Kalife Cordeiro
Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, juventude e fatores de vulnerabilidades e proteção	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Mateus Souza dos Santos
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade, Juventude, subjetividade, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE)	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ivany Pinto
Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS)	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Geração, corpo, gênero e relações étnico raciais em territórios Amazônicos (JUERÊ)	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Telma Amaral Gonçalves
Grupo de Estudo e Pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM)	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Nádia Maciel Falcão
Juventude Rural, Educação do Campo e Movimentos Sociais na Amazônia (JUREMA)	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Débora Mate Mendes

Fonte: Informações retiradas do Diretório do Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes (Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 01 out. 2024)