

REVISTA  
**DIÁLOGO  
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

  
**PUCPRESS**

## **Projetos e vida: narrativas de egressos do Ensino Médio Integral do estado de São Paulo<sup>1,2</sup>**

*Projects and life: narratives of São Paulo's full-time secondary school former students*

*Proyectos y vida: narrativas de egresados de la enseñanza secundaria Integral del Estado de São Paulo*

---

Renata Helena Pin Pucci <sup>[a]</sup>   
Itatiba, SP, Brasil  
Universidade São Francisco

Flávia Shirakashi Seimandi <sup>[b]</sup>   
Itatiba, SP, Brasil  
Universidade São Francisco

Luciana Haddad Ferreira <sup>[c]</sup>   
Campinas, SP, Brasil  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC)

**Como citar:** Pucci, Renata Helena Pin; Seimandi, Flávia Shirakashi; Ferreira, Luciana Haddad. Projetos e vida: narrativas de egressos do Ensino Médio Integral do estado de São Paulo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 157-172, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS11>

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

<sup>2</sup> O presente trabalho é construído a partir de dados resultantes da pesquisa: SEIMANDI, F. S. O que dizem as narrativas de estudantes egressos do ensino médio integral público? Uma análise sobre seus processos formativos. 2024. 138p. Mestrado (Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2024.

<sup>[a]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/UNIMEP), e-mail: renata\_pucci@hotmail.com

<sup>[b]</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco-USF (Bolsista Capes), e-mail: flashirakashi@gmail.com

<sup>[c]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e-mail: haddad.nana@gmail.com

## Resumo

Recentes reformas do Ensino Médio mudaram a configuração da oferta desta etapa da Educação Básica. O presente estudo tem como objetivo compreender como as experiências e relações estabelecidas no Ensino Médio de tempo integral participam na formação cidadã de alunos egressos do Ensino Médio. Para tanto, foram analisadas as narrativas de egressos do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada no interior de São Paulo, que aderiu ao Programa Ensino Integral (PEI). O fundamento teórico é amparado por uma perspectiva crítica, construída a partir da contribuição de autores que discutem a Educação e o Ensino Médio no contexto neoliberal. Apresenta-se uma contextualização do Programa Ensino Integral (PEI) de São Paulo e do Projeto de vida (considerado fio condutor de perspectivas e ações do PEI). O diálogo com egressos aponta que as experiências que promovem reflexão, autonomia e emancipação têm mais possibilidades de acontecerem dentro de um modelo que inclua o aluno mais tempo na escola, que o permita construir um projeto de/para a sua vida, considerando o olhar responsável e coletivo. Ainda, as oportunidades de exercício da cidadania não foram méritos de um Programa, mas possibilitadas por um contexto escolar que reunia condições para tal.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Rede Estadual de São Paulo. Programa Ensino Integral. Narrativas discentes. Projeto de Vida.

## Abstract

*Recent reforms to secondary education have changed the way this level of basic education is delivered. This study aims to understand how the experiences and relationships established in full-time secondary education have a role to play in the civic education of former secondary school students. For this purpose, narratives of secondary school former students from a public school located in the state of São Paulo, which joined the Full-Time Education Program (PEI) were analyzed. The theoretical foundation is supported by a critical perspective, built on the contribution of authors who discuss education and secondary education in the neoliberal context. A contextualization of São Paulo's Full-Time Education Program (PEI) and the Life Project (considered the guiding thread of the Program perspectives and actions) is presented. The conversation with the former students points out that experiences that promote reflection, autonomy and emancipation are more likely to take place within a model that includes the student spending more time at school, allowing them to build a project of/for their life, considering the responsible and collective perspective. Furthermore, the opportunities to exercise citizenship were not the merit of a program but were made possible by a school context that met the conditions.*

**Keywords:** Secondary School. São Paulo State Network. Full-Time Education Program. Student narratives. Life project.

## Resumen

*Recientes reformas de la enseñanza secundaria han cambiado la forma de ofertar esta etapa de la educación básica. El objetivo de este estudio es comprender cómo las experiencias y las relaciones establecidas en la enseñanza secundaria integral intervienen en la formación cívica de sus egresados. Para esto, se analizaron las narrativas de los egresados de la enseñanza secundaria de una escuela estatal localizada en el interior de São Paulo, que se incorporó al Programa de Educación a Tiempo Completo (PEI). La fundamentación teórica se apoya en una perspectiva crítica, construída a partir de autores que discuten la educación y la enseñanza secundaria en el contexto neoliberal. Se presenta una contextualización del Programa de Educación Integral (PEI) de São Paulo, así como del Proyecto de Vida (considerado hilo conductor de las perspectivas y acciones del PEI). El diálogo con los egresados muestra que las experiencias que promueven la reflexión, la autonomía y la emancipación tienen más posibilidades de ocurrir dentro de un modelo que los estudiantes pasen más tiempo en la escuela, lo que les permite construir un proyecto para su vida, teniendo en cuenta un enfoque responsable y colectivo. Además, las oportunidades de ejercer la ciudadanía no fueron mérito de un programa, sino que fueron posibles gracias a un contexto escolar que reunía las condiciones adecuadas.*

**Palabras clave:** Enseñanza secundaria. Red del Estado de São Paulo. Programa de Educación Integral. Narrativas de estudiantes. Proyecto de vida.

## Introdução

“O ensino médio foi e é, há muito tempo, a encruzilhada estrutural do sistema educativo, o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais à medida que podem depender da educação, no qual se encontram ou se separam – segundo políticas públicas e práticas profissionais – os distintos grupos sociais” (Enguita, 2014, p. 10-11).

Iniciamos com a epígrafe acima por entender que, a despeito de muitos movimentos, tanto estudantis, como o movimento estudantil secundarista, de 2016, e nas pesquisas de estudiosos comprometidos com um Ensino Médio público de qualidade, este ainda é uma “encruzilhada”, como pontua Enguita (2014), com caminhos distintos que podem possibilitar a emancipação ou a conformação, a entrada no mundo do trabalho ou o parco acesso ao mercado de trabalho, a depender muito mais da classe social que os estudantes ocupam e o ensino que é oferecido a eles do que do percurso dos alunos nesta etapa da Educação Básica.

Com o Novo Ensino Médio (NEM), aprovado por meio da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), e sua atual reforma, aprovada por meio da Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024)<sup>3</sup>, fica evidenciada a contradição entre o que estipulam as políticas públicas e as necessidades reais dos estudantes, observa-se com mais ênfase a precarização da educação pública. Na implementação da reforma de 2017, ficaram nítidos os interesses e determinações que referendaram esse processo: as mudanças na legislação que instituíram uma redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento e uma organização curricular que potencializa a histórica dualidade estrutural desse nível de ensino, foram alguns desses elementos (Seimandi, 2024).

Segundo Krawczyk e Ferreti (2017, p. 33), que nos trazem uma apreciação dessa legislação, com foco no Ensino Médio Integral, a “[...] Lei nº 13.415/2017 flexibilizou o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, a oferta do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados”. Nesse sentido, entendida como uma contrarreforma que corrobora o ensino desigual oferecido para estudantes de classes sociais diferentes, consolidando o poder da classe dominante brasileira e limitando o ensino dos jovens da classe trabalhadora, negando o aprofundamento de seus estudos. Conjecturamos que essa é mais uma política que reforça a dualidade do Ensino Médio e amplia o esvaziamento da escola nesta etapa da educação, esvaziamento de jovens na escola e do sentido da escola para os jovens.

No âmbito do Novo Ensino Médio, sob as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define direitos e objetivos de aprendizagem para toda a Educação Básica, temos no Projeto de vida um princípio norteador e um componente curricular. Segundo Braggio e Silva (2023, p. 3), com a reforma do Ensino Médio, o Projeto de vida (PV), “adentra com maior efervescência na dimensão da educação formal. Neste campo não há definições claras e nem consenso acerca do que é PV”. Ainda que não haja definições ou consenso, o Projeto de Vida vem carregado de expectativas, docentes e discentes acerca de sua execução no Novo Ensino Médio, basta uma rápida busca online para encontrarmos diversos materiais que vão ao encontro desta recente demanda, desde guias práticos, cadernos do professor e planos de aula prontos referentes ao componente Projeto de Vida no Ensino Médio.

---

<sup>3</sup> A Lei 14.945 de 31 de julho de 2024, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. Segundo informações do MEC, a nova lei altera, essencialmente, a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas; a matrícula de ensino técnico no ensino médio; a regulamentação dos itinerários formativos (disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 27 out. 2024). Enfatizamos que a discussão deste trabalho se refere, em maior medida, à Lei nº 13.415/2017.

Para a BNCC, referente à etapa do Ensino Médio, a escola deve assegurar aos jovens “uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018, p. 463). Contudo, conforme pontua a pesquisa de Braggio e Silva (2023, p.16), a versão final da BNCC, na qual a ideia do Projeto de vida ganha destaque, teve forte influência de um grupo composto por “Associações de escolas particulares, religiosas e de cooperativas, Organizações não-governamentais, Centros de tecnologia e computação, entre outros”, que propuseram e deram força à premissa “da formação para a cidadania, do desenvolvimento do protagonismo juvenil e incentivo para a preparação para o trabalho, ancorados principalmente nas habilidades emocionais e no emprego das metodologias ativas”, asseverando a interferência do campo econômico no campo educacional.

Na compreensão de que as políticas públicas voltadas para a educação são edificadas em um contexto sócio-histórico neoliberal, no qual as relações são concebidas a partir de um viés mercantil, não importam onde se estabeleçam, essas políticas não escapam a esta lógica, e chegam à escola, para a manutenção do *status quo* e, conseqüentemente, da desigualdade social. Dardot e Laval (2016) problematizam que o confronto com o sistema neoliberal é tão inevitável quanto problemático, pois este envolve uma coalisão de sistemas, políticos, financeiros e econômicos, que exercem poderes políticos em escala mundial. Ademais, a própria subjetividade é capturada e enfraquecida neste sistema: “As formas de gestão na empresa. O desemprego, a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas da concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p.9).

Neste esteio, ao nos voltarmos para o Novo Ensino Médio e o Projeto de vida, como seu princípio mais caro, temos que nos perguntar se este combo é capaz de propiciar ao aluno de fato a sua emancipação, para que possa fazer suas escolhas de trabalho e de vida, sejam elas quais forem. Assim, partimos da questão: *O que possibilitam as experiências e relações estabelecidas no Ensino Médio de tempo integral para o processo formativo de alunos em uma perspectiva cidadã?*

O presente estudo tem como objetivo *compreender como as experiências e relações estabelecidas no Ensino Médio de tempo integral participam na formação cidadã de alunos egressos do Ensino Médio*. Para tanto, serão analisadas as narrativas de egressos do Ensino Médio de uma escola localizada no interior de São Paulo, que aderiu ao Programa Ensino Integral (PEI) de São Paulo, produzidas no ano de 2023<sup>4</sup>. As narrativas foram coletadas em encontros entre a Pesquisadora-Autora com discentes egressos do Ensino Médio Integral e discutiram sobre suas experiências na época do Ensino Médio, sobre suas vivências na escola, com seus atores e com as relações e tensões que se estabeleceram naquele contexto, além de deixar entrever como esta etapa reverberou nas vidas dos estudantes.

O fundamento teórico é amparado por uma perspectiva crítica, construída a partir da contribuição de autores que discutem o Ensino Médio e o contexto neoliberal e a Educação, dentre os quais Frigotto (2005; 2022), Hypolito (2019) e Dardot e Laval (2016), apontando para suas (de)limitações. Dessa forma, os referenciais críticos estão presentes neste texto, em toda a discussão que se apresenta a seguir: o contexto do Programa Ensino Integral (PEI) de São Paulo e o Projeto de vida, como fio condutor de perspectivas e ações do Programa, o percurso metodológico da pesquisa e as análises das narrativas dos egressos.

---

<sup>4</sup> O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição (Parecer Consubstanciado n. 68994823.5.0000.5514).

## Programa Ensino Integral (PEI) de São Paulo

Nas Diretrizes do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2014, p. 35), encontramos que a missão das escolas de Ensino Integral é “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. A visão do PEI está alinhada aos objetivos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que almeja o reconhecimento internacional da rede paulista de educação, em 2030, como uma rede pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo (São Paulo, 2014). Nessa intenção, o currículo, o modelo pedagógico e de gestão são diferenciados.

Inicialmente, em 2012, implantado apenas em algumas escolas estaduais de Ensino Médio, o Programa Ensino Integral (PEI) atingiu, no ano de 2023, o número de 2.311 escolas nesse modelo. Em 2024, segundo divulgação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), 925 mil estudantes estavam matriculados em 2.332 escolas PEI e, para o ano de 2025, com 65 novas escolas integradas ao PEI, cerca de 1 milhão de matrículas estarão disponíveis na rede pública estadual em escolas do Programa<sup>5</sup>.

O aumento de escolas de tempo integral para o Ensino Médio, com a ampliação do tempo escolar, segundo análise de Silveira e Cruz (2019), ao observarem o contexto latino-americano, teria como principal objetivo a melhoria do desempenho em exames nacionais e internacionais de larga escala, característicos de políticas públicas educacionais implementadas a partir da década de 1990. Na mesma direção, Gomes (2017) argumenta sobre o que tem sido levado em consideração, no contexto atual, referente aos currículos:

[...] do ponto de vista da implementação do currículo, no recente cenário de Reformas Curriculares para essa etapa de ensino, percebe-se uma maior ênfase nos aspectos quantitativos associados, também, ao estabelecimento de metas e de indicadores de desempenho que revela uma lógica gerencial aplicada à educação, o que de certo modo, pode trazer implicações diretas à execução da proposta curricular. (Gomes, 2017, p. 139)

Quando se trata de adesão ao modelo neoliberal de educação, o estado de São Paulo e seu programa de ensino integral encontram-se alinhados às reformas educacionais que vêm ocorrendo no Brasil, desde 1990, e se intensificado nos últimos anos. Segundo Hypolito (2019, p. 189), há um movimento global de reformas educacionais, desde 2001, com o intuito de “fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais”, articulado especialmente pelas agências multilaterais. Nesse contexto de propagação de um modelo gerencialista de educação e de políticas neoliberais é que a reforma curricular da BNCC foi sendo gestada, por exemplo (Hypolito, 2019).

No atual modelo de gestão da educação, no qual temos um currículo nacional, o controle é imprescindível, por isso, as avaliações em larga escala, dentre outros elementos deste modelo, como a parceria público-privada, o apostilamento de materiais didáticos, plataformas digitais de monitoramento do sistema de gestão e pedagógico, restringindo o poder escolar e a autonomia docente.

A criação das escolas públicas de Ensino Médio de Tempo Integral estão atreladas à reforma do ensino em âmbito nacional, inicialmente por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e que se efetiva com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a qual

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.agenciasp.sp.gov.br/educacao-de-sao-paulo-anuncia-maior-investimento-da-historia-para-2025/>. Acesso em 20 jan. 2025

promoveu uma brusca reformulação do Ensino Médio. Andrade e Duarte (2023) elucidam que no anúncio do governo referente à nova proposta para o Ensino Médio, havia um alinhamento às recomendações de organizações internacionais, tais como: o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da intensa interlocução com os empresários da educação. O novo formato do Ensino Médio implicou não só na ampliação da carga horária nas escolas, mas, também, na diminuição da relevância de disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Artes (dentre outras) e na flexibilização curricular, considerando os itinerários formativos.

Uma discussão que permeia a implementação das escolas PEI diz respeito ao agravamento do cenário de desigualdade educacional, uma vez que essas escolas possuem estrutura e recursos humanos e pedagógicos estimados como superiores aos das demais escolas (Dias, 2018), o que vai ao encontro do financiamento para a ampliação de programas, como o das escolas em tempo integral, anunciado pela Seduc-SP, conforme mencionamos acima. Maior investimento, com melhores condições concretas de trabalho para os docentes e de aprendizagem para os alunos, de fato, pode trazer benefícios para a Educação, desde que possamos construir um sistema equitativo de educação pública no país e não mais uma etapa de reprodução das desigualdades educacionais. Embora, consideramos relevante ressaltar a distinção necessária entre a Educação Integral e o Ensino/Escola de Tempo Integral. Uma Educação Integral refere-se à formação multidimensional dos sujeitos, considerando as diferentes formas de expressão e as múltiplas experiências formativas que devem ser potencializadas também no espaço escolar; assim, a concepção de Educação Integral diz muito mais da garantia da promoção do desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões, inclusive a crítica, do que da mera ampliação da jornada escolar.

As escolas PEI trazem em seu bojo o ideal do protagonismo juvenil, posicionando o jovem como “partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida” (São Paulo, 2014, p. 37). Nas diretrizes do Programa Ensino Integral, o protagonismo juvenil é visto *como princípio*, sendo a base para a autonomia dos estudantes; *como premissa*, apresentando o estudante como o mais importante ator na solução dos problemas; e *como metodologia*, pois do protagonismo do jovem partem as práticas e as vivências experienciadas nas escolas. Nessa perspectiva, o componente Projeto de vida visa oferecer aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre a sua vida e traçarem objetivos, é um modo de motivar os alunos a fazerem bom uso das oportunidades educativas oferecidas pelo Programa, segundo as diretrizes. O Projeto de vida, é o core do PEI, “é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar” (São Paulo, 2014, p. 18) e, a partir do ano de 2020, esse componente passou a ser ministrado também nas escolas regulares da rede estadual paulista de ensino.

Outros processos pedagógicos das escolas PEI são o acolhimento, as disciplinas eletivas, o nivelamento, as aulas de práticas experimentais, a tutoria, os líderes de turma e os clubes juvenis.

## Projeto de vida e as condições de vida

Nossa proposta foi tematizar as experiências dos estudantes no Ensino Médio Integral de uma escola pública, através de suas narrativas construídas após a conclusão da Educação Básica, buscando também olhar para as circunstâncias de suas vivências, trazendo à baila a discussão do Projeto de vida, a grande aposta do modelo PEI, na relação com o contexto social atual. Nesse sentido, importa discorrer sobre o Projeto de vida neste modelo, uma vez que os egressos aqui ouvidos tiveram suas experiências nesse cenário, sob as diretrizes do PEI, que apresenta que o “grande diferencial deste modelo é a oferta das condições para elaboração de um Projeto de Vida. Trata Protagonismo Juvenil como um dos

princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas suas práticas e vivências” (São Paulo, 2014, p.13-14).

O Projeto de vida, componente curricular obrigatório da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) e que é uma prioridade no PEI e nas escolas regulares de Ensino Médio da rede paulista de educação, tem sua discussão já em andamento desde os anos de 1990, “sendo pautada e endossada pelos documentos dos organismos internacionais e materializada pelos documentos produzidos pelas fundações”, e com experiências antes limitadas, com a BNCC “ganha contornos nacionais” (Alves; Oliveira, 2020, p. 29).

Não é possível ignorar, inserido em um contexto de debate, que o Novo Ensino Médio, amparado pela BNCC e implementado no Estado de São Paulo, de modo exemplar, contou com grande propagação midiática e com informações superficiais sobre os itinerários formativos, as possibilidades de escolhas e o Projeto de vida.

Frigotto (2022, n.p.) defende que o Ensino Médio já tinha direcionamento, desde o decreto 5154/04 (Brasil, 2004), que “reestabeleceu a possibilidade da integração da educação técnica e profissional à educação básica, buscando mobilizar a sociedade e o sistema educacional para superação da dualidade estrutural na educação brasileira”. Ademais, o Novo Ensino Médio contrapõe-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012), que se constituía em um documento mais democrático, abrangendo uma concepção de ensino como direito de todos e dever do Estado, com oferta pública e gratuita, além de trazer em seu bojo o currículo como prática social, com fundamento na sua construção coletiva, pontuando a igual importância de cada área do conhecimento e levando em conta as contribuições das diferentes etnias que formam o povo brasileiro.

Com essas considerações, podemos compreender que as políticas educacionais avançam, a passos rápidos, para uma perspectiva que vai, cada vez mais, deslocando o olhar do coletivo para o individual, para uma percepção de que o indivíduo é responsável pelo seu processo formativo e, conseqüentemente, pelos rumos que a vida segue a partir de seu sucesso ou fracasso individual. Nessa abordagem, o Projeto de vida, nas políticas contemporâneas, tem um caráter utilitarista, pragmático e individual. Nas diretrizes do Programa Ensino Integral, de São Paulo, encontramos:

Desse modo, sendo uma prioridade no Modelo Pedagógico, o Projeto de Vida é um esforço concentrado para atingir um determinado fim. Esse esforço se desdobra em diversas atividades e pressupõe a definição de objetivos, de um plano para alcançá-los e de suas respectivas ações. Cada aluno deve materializar seu projeto de vida em um documento escrito a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assume a tarefa de orientá-lo, tanto na construção inicial quanto no seu constante aprimoramento. (São Paulo, 2014, p.18).

Por esse viés, entendemos que no Projeto de vida, de cada aluno, pode não considerar as questões sociais e coletivas mais amplas, da própria conjuntura do país, com pouca reflexão crítica sobre as questões sociais e econômicas em que estão inseridos, sem a qual, as desigualdades se reproduzem. Para Alves e Oliveira (2020, p.32), o Projeto de vida apresenta-se como “uma forma de materializar um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedor. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso”.

A partir dessa leitura da realidade, vale a nossa pergunta de pesquisa, no contexto atual de oferta do Ensino Médio de tempo integral: *O que possibilitam as experiências e relações estabelecidas no Ensino Médio de tempo integral para o processo formativo de alunos em uma perspectiva cidadã?*

Fazemos essa pergunta por acreditar, em consonância com Paulo Freire, que a educação é um caminho para a mudança social e, ainda, na importância irrevogável da escola na formação cidadã, com

“o uso bem-feito do tempo escolar – tempo para a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente de educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual” (Freire, 2001, p.35).

## **Percurso Metodológico**

Para responder ao objetivo da pesquisa: compreender como as experiências e relações estabelecidas no Ensino Médio de tempo integral participam na formação cidadã de alunos egressos do Ensino Médio, tomamos como material empírico narrativas de estudantes egressos do Ensino Médio de uma escola do Programa Ensino Integral, do interior do estado de São Paulo. Os estudantes egressos participantes da pesquisa são seis mulheres e dois homens, que hoje têm entre 21 e 26 anos de idade, e concluíram o Ensino Médio entre os anos de 2015 e 2021. Foram realizados um encontro coletivo e encontros individuais com esses discentes, no ano de 2023, que aconteceram de forma presencial e de forma remota e síncrona, com duração, em média, de uma hora por encontro, em que foram solicitadas narrativas para os alunos a respeito de suas vivências no Ensino Médio. Os encontros foram mediados pela Autora-Pesquisadora, que também atuou junto a esses estudantes quando faziam o Ensino Médio na escola em questão, na qual ela era a diretora. Os estudantes que aceitaram fazer parte da pesquisa, foram convidados pela pesquisadora e escolhidos em função de como suas passagens pelo Ensino Médio a marcaram.

Para a realização da coleta de dados, os egressos foram contatados mediante contato telefônico e/ou envio de e-mail pela secretaria da escola. A partir da demonstração de interesse dos sujeitos, foi realizado o contato com aqueles interessados em participar da pesquisa para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nos encontros, em que as narrativas individuais de cada estudante egresso foram realizadas, algumas questões foram apresentadas, para estimulá-los a contar sobre a sua trajetória escolar, em especial, as experiências no Ensino Médio. Essas questões apoiaram a condução dos encontros e contribuíram para minimizar a dificuldade em contar suas vivências, por parte de alguns egressos. As questões geradoras também tiveram como objetivo fazer com que os sujeitos tomassem consciência de seus processos formativos. As narrativas foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise.

A opção por trabalhar com narrativas foi por compreendermos, em consonância com Cunha (1997) que, no relato dos fatos vividos o sujeito reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados, “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações” (Cunha, 1997, p. 186). Nesse sentido, sendo a narrativa a representação dos fatos, tem o potencial de diálogo e transformação da própria realidade.

Importante destacar que a escola pública, na qual os egressos estudaram, passou por um processo de implementação do PEI com início em 2014. Com essa implementação na escola, muitas mudanças ocorreram, dentre elas: a formação de uma equipe completa e coesa trabalhando em horário integral; melhorias estruturais, com reformas realizadas no prédio; investimento em materiais de laboratório e tecnologia (como lousas digitais para todas as salas e kits de robótica). Nesse novo cenário, no qual os desafios na busca de resultados significativos de aprendizagem foram minimizados, a equipe conseguiu convergir para uma mudança gradativa nos processos pedagógicos, alcançando melhor desempenho dos alunos e despertando o reconhecimento da comunidade em que a escola estava inserida. Por ser a única escola de ensino médio de tempo integral na cidade, houve aumento de novas matrículas, inclusive transferências da rede privada. Ressaltamos, ainda, que essa escola implementou um projeto piloto da Diretoria de Ensino da região, o que chamou a atenção e recebeu professores

realmente interessados em mudanças, formando uma equipe coesa no propósito de promoção da formação dos estudantes.

As relações humanas dentro dessa escola eram muito intensas, uma vez que todos chegavam juntos às 7h30 e saíam juntos às 16h30, nesse sentido, equipe e alunos passavam um grande período juntos. Havia vários momentos de formação, dos mais variados temas, desde como tornar a escola mais democrática, até como aprender a lidar com os novos recursos tecnológicos. As formações aconteciam de forma colaborativa, ou seja, equipe gestora e docentes ofereciam e participavam das formações.

Para a abordagem das narrativas e elaboração dos eixos de análise, fizemos a leitura de todo o material transcrito, destacando excertos que, em nossa análise, remetiam ao objetivo de pesquisa e oportunizavam o diálogo entre o narrado/vivido pelos egressos e a realidade social, a partir de uma perspectiva crítica da conjuntura educacional, conforme adotamos neste estudo. Nesse movimento analítico, destacaram-se excertos nas narrativas que apontavam, dentro das (de)limitações do PEI, as possibilidades para experiências formativas transformadoras, assim, para realizar a discussão a seguir, construímos dois eixos que denominamos: *Os projetos e a vida - A (de)limitação do contexto social e Experiências de formação cidadã – da escola para a vida.*

## **Análises**

Nesta seção, apresentamos as análises desenvolvidas em cada um dos eixos construídos. Pela limitação deste texto e a partir da definição dos eixos de análises, optamos por trazer os excertos narrativos de duas egressas, a Raquel e a Idíla<sup>6</sup>, uma vez que suas narrativas nos possibilitaram realizar as reflexões propostas.

### ***Os projetos e a vida - A (de)limitação do contexto social***

Embora toda a organização do PEI envolva o objetivo de formar jovens capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea, adquirindo conhecimentos que subsidiam a “construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho” (São Paulo, 2014, p.14), ele é claudicante, ou porque não abrange a todos os alunos da mesma maneira, com os mesmos investimentos e benefícios, ou porque a premissa de um projeto real de vida, para além de um componente curricular, não depende apenas da “escolha adequada pelos alunos dos seus objetivos” ou de que “um projeto seja bem executado” (São Paulo, 2014, p.20).

Ressaltamos que a função da escola é justamente levar o aluno para além de suas condições mais imediatas, visando à transformação não só do indivíduo, mas da sociedade, contudo, o Projeto de vida, sem considerar a leitura de mundo crítica do entorno mais imediato e de seu contexto mais amplo, como pontuamos, conduz, contrariamente, à conformação social, alimentando a lógica neoliberal que transfere a responsabilidade de mudança/permanência nas trajetórias de vidas inteiramente para os sujeitos, independente de suas circunstâncias sociais.

As evidências de que o contexto social influencia na trajetória de vida dos alunos vão aparecendo nas narrativas dos egressos. Raquel diz que o ensino integral, no que diz respeito à ampliação da carga horária na escola, foi um empecilho, porque ela já precisaria trabalhar e foi necessário contornar essa situação.

---

<sup>6</sup> Os nomes foram alterados para preservar as identidades dos sujeitos.

Até, na verdade, tinha um empecilho, né? Porque a gente começa a chegar nessa idade, a nossa família já fica: “E, aí, vamos arrumar um emprego, né? Vamos trabalhar, agora já tem idade”. Então, estudar integral significaria que minha família ia ter que esperar um pouquinho mais para ter, sei lá, minha ajuda, por exemplo, então, talvez não fosse uma motivação, assim, muito grande, sabe? (Raquel)

As escolas PEI no estado de São Paulo funcionam em duas modalidades: PEI de 9 horas e PEI de dois turnos de 7 horas (nesse caso, uma turma de alunos estuda das 7h às 14h e outra turma das 14h30 às 21h30). Em qualquer uma das modalidades, os alunos que necessitam trabalhar, dificilmente conseguem conciliar essa necessidade com os estudos. E, dessa forma, o aluno da classe trabalhadora que cursa o Ensino Médio na modalidade PEI tem mais dificuldade em se manter na escola. Outro excerto narrativo da mesma egressa nos chama a atenção, pela forma como ela justifica a necessidade da importância de sua ajuda para a família:

Meus pais são autônomos, então, o meu pai, na verdade, ele é aposentado por invalidez. Mas ele faz os rolos dele lá, de roleteiro, essa galera aí do sítio. E minha mãe faz queijo, ou às vezes, ela está fazendo uma outra coisa, então, sempre foi algo assim, um empreendedorismo familiar mesmo. (Raquel)

Raquel nos conta que seu pai faz “rolo”, uma forma de dizer das trocas e negócios que são feitos na informalidade. O emprego do termo “empreendedorismo familiar” vai ao encontro de uma das maneiras de como o Projeto de vida das escolas PEI e do novo Ensino Médio se reporta às profissões e da oferta da disciplina de empreendedorismo, que consta no currículo das escolas PEI. Essa abordagem no currículo é muito agressiva, uma vez que o empreendedorismo para o jovem do Ensino Médio pode levar ao entendimento de que seja arrumar um meio de assegurar o seu sustento por conta própria e na informalidade. Todavia, isso não é ser empresário, o empreendedorismo, muitas vezes, para a classe trabalhadora, é uma forma de caracterizar como os sujeitos se adaptam às condições impostas a eles, trabalhando por conta própria.

Dardot e Laval (2016) nos esclarecem bem essa cultura sob a qual estamos vivendo e discutem que em um contexto de insegurança, causado pelas formas de empregabilidade cada vez mais precárias e provisórias, com direitos trabalhistas reduzidos, chegamos à naturalização dos riscos, condicionados pelas flutuações do mercado. Essa sensação de insegurança, “torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhes são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes”, promovendo, assim, uma reação de perpetuação desse modelo, “produzindo ‘sujeitos empreendedores’ que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles” (Dardot; Laval, 2016, p. 329), exigindo que se adaptem a condições que eles mesmos produziram.

É nesse sentido que defendemos que o Ensino Médio não se (de)limite à lógica empresarial vigente, prepare o jovem para as diferentes dimensões da vida, inclusive para o mundo do trabalho, não deixando os jovens à mercê dos desmandos do mercado, impostos em um sistema capitalista. Nesse sentido, a concepção de formação no Ensino Médio de Frigotto (2005, p. 12), nos parece a mais acertada:

O ensino médio, concebido como educação básica é articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, do qual fazemos parte. Dominar o mais elevado nível de conhecimento destes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata.

Ainda neste eixo, outro ponto que destacamos como (de)limitador do PEI é que este se restringe a poucos. A oferta do Programa, conforme observamos na escola em estudo, com possibilidades de estabelecer relações potentes de aprendizado dos alunos, com materiais de qualidade e equipe escolar comprometida com a formação discente, em condições menos desgastantes de trabalho, é rara, conforme pontuam os próprios egressos. Mais uma vez, ouvimos Raquel:

Na escola regular, sem ser Ensino Integral, era bem diferente, então, eu passei por duas escolas, e mesmo sendo escolas regulares, cada escola tinha sua particularidade [...]. Sobre as escolas, acho que é, não sei se é uma realidade de toda a escola pública, mas a gente sente falta de uma estrutura melhor; muitas matérias a gente não tinha professor, então, era difícil, mesmo se eu quisesse ali me jogar no estudo mesmo, seria difícil, porque a gente tem uma falta de recursos e também de um amparo psicológico, porque eu senti muito que eu tinha isso em nossa escola [PEI]. E aí, quando eu fui para nossa escola [PEI], eu acho que isso foi uma das coisas que me mudaram, eu passei a ver importância nos estudos de, realmente, tipo, se eu fizer isso, talvez isso possa mudar a minha realidade. (Raquel)

Quando os egressos, como Raquel, nos contam das vivências nessa escola, no modelo PEI, a colocam em um estatuto diferente das escolas públicas de ensino regular. A significação que atribuem à escola revela que seu sentido se altera quando o estudante está inserido em um projeto que tem mais status, mais verba, e no qual os docentes estão comprometidos com esse projeto. Assim, essa escola parece se diferenciar, para os estudantes, de outros contextos escolares vivenciados por eles, que abarcam os problemas da educação pública de modo geral, e que, não podemos ignorar, muitas vezes, são problemas vivenciados inclusive nas escolas de tempo integral.

[...] a gente conversa sobre o projeto de vida, a gente faz meio que essa trilha, né? A gente fala: “Ah, eu quero estar assim, tal época”, acho que é muito importante para te dar esperança quando você está lá e você não sabe o que vai acontecer, você não sabe se vai dar certo, vai dar errado? Mas você está acreditando porque você tem uma visão de futuro. Então, isso foi muito importante para mim de tipo, acreditar no que eu estava fazendo, então, eu estou fazendo isso porque eu quero chegar em tal lugar. (Raquel)

Na fala de Raquel, conseguimos observar aquilo que é próprio da narrativa, um olhar do presente para o passado, mas prospectivo, com a projeção de um futuro. Nessa narrativa da egressa, encontramos elementos para problematizar o PEI e o Projeto de vida, mencionado por ela. Indagamos: A esperança, mencionada pela aluna, é uma premissa do PEI, ou do Projeto de vida? O que, de fato, é importante para a elaboração dos Projetos de vida? Como os jovens compreendem seu papel na sociedade e suas condições de vida e projetam, a partir deste lugar, suas perspectivas futuras? Compreendemos que o que é ressaltado como realmente importante para os estudantes, não são princípios específicos do PEI, ou do Projeto de vida, mas advém da característica dessa oferta do PEI, nessa escola, muito particular e humanizada, como viemos construindo até aqui.

Os egressos narraram que a realidade da escola pública regular era de infraestrutura ruim, muitas disciplinas sem professores, que mesmo que quisessem se dedicar aos estudos não iam conseguir, não tinham nem o que estudar, não tinham vínculo com os professores. O retrato dessa situação muda, quando contam sobre a escola de tempo integral que estudaram no Ensino Médio, e isso só foi possível quando recursos foram investidos e uma formação docente centrada na escola foi possibilitada. Quando os professores se identificam com a proposta, o meio também os constitui para que tenham outros olhares para a escola e seus estudantes.

Assim, entendemos que quando há condições mínimas, efetivas de aprendizado para os sujeitos, estes têm mais possibilidades de concretizar suas intenções de estudo. Chegar a essa compreensão nos aproxima de uma ideia que há muito é estudada e defendida sobre a Educação Pública, que é a de que o investimento nas escolas e nas condições de trabalho e formação docente são proporcionais à melhoria na qualidade do ensino-aprendizado dos alunos.

Assim, conduzimos para o segundo eixo de análise que discute como as experiências dentro de um contexto escolar favorável de Ensino Médio de Tempo Integral podem ser formativas e transformadoras.

### ***Experiências de formação cidadã – da escola para a vida***

O PEI do estado de São Paulo amplia o período de permanência do estudante na escola, e tem como um princípio, em seu modelo pedagógico, “conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (São Paulo, 2014, p. 14), e é neste interim que entram outros elementos fundantes de sua oferta, como: ações de acolhimento, liderança de turma, protagonismo juvenil e o próprio Projeto de vida etc.

Partimos do princípio de que a abordagem dessas atividades, se desenvolvidas de forma a considerar os princípios cidadãos e a formação integral do aluno como eixo mobilizador, podem influenciar de modo positivo sua formação para a vida. Retomamos a compreensão de Educação Integral, que garante o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, o que enseja “um olhar ampliado, para além do Currículo Comum, articulando a difusão do conhecimento realizada pela escola com o respeito à importância do meio e o seu sentido para o desenvolvimento do sujeito, e isso somente vai acontecer se outras formas de fazer educação acontecerem” (Seimandi, 2024, p. 66).

Na escola em questão, as experiências vivenciadas trouxeram possibilidades de exercício da autonomia na coletividade. Raquel nos conta de suas experiências no Ensino Médio de Tempo Integral e observamos que, para além das prescrições dos documentos oficiais, as práticas, para serem emancipadoras, têm que ser possibilitadas na escola, com a participação e envolvimento de todos os seus atores.

Essa galera maluca está deixando a gente entrar numa sala, sem nenhum professor, e fazer o que a gente quiser. No começo, eu achei meio maluquice, mas, depois, eu gostava muito... porque eu estava ali com as minhas melhores amigas, fazendo uma coisa que a gente tinha em comum, que era o Clube da Horta e que a gente gostava. Então, eu sinto que eu desenvolvi muita autonomia, sabe, nesses pequenos processos do dia a dia. O Grêmio também, foi mais no terceiro ano, mas a gente era muito assim... a gente era muito independente.

Então, se a gente quisesse mudar alguma coisa na escola, a gente se sentava lá, fazia uma reunião e falava, tá, então vamos fazer um abaixo-assinado, então vamos levar esse abaixo-assinado para a diretora, que era ali a figura de autoridade que poderia alterar alguma coisa na escola. Então, não era algo do tipo: “Ah, tem uma coisa chata aqui acontecendo”, a gente não pode fazer nada, tipo: “Ah, não vamos nem conversar sobre isso, porque a gente não vai nem conseguir mudar...”. Não era assim! Eu exerci muito a cidadania nesse período de Ensino Médio, porque as coisas realmente aconteciam e aconteciam em processos ágeis. Então, acho que isso foi bem marcante e me fez acreditar que, tipo, mudanças maiores poderiam ser possíveis. Então, até hoje acredito que posso mudar o mundo, porque se eu posso mudar um pequeno ambiente que estou inserido, eu posso fazer isso numa escala maior. Então, esses processos de independência foram os que mais me marcaram. (Raquel)

A escola é lugar de formar os alunos, também, para o exercício da cidadania, prerrogativa que está na Constituição de 1988, na BNCC e, possivelmente, em todas as políticas públicas educacionais. Paulo Freire, que tinha essa preocupação em sua concepção de escola, dizia que sonhava com uma

escola pública democrática, “em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade [...] Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo” (Freire, 2001, p.24).

Em pesquisa realizada sobre a percepção de estudantes do Ensino Médio e a contribuição que as experiências escolares podem trazer aos seus projetos de vida, Klein e Arantes (2016, p. 135) reconhecem, no diálogo com os estudantes, que a participação destes em projetos e atividades culturais, “são importantes para uma educação que almeja a autonomia, o desenvolvimento da responsabilidade e o comprometimento frente a assuntos que envolvem interesses coletivos”. Assim como as autoras reconhecem que essas experiências não têm lugar de destaque na formação dos estudantes. O que nos leva, mais uma vez, a pensar que as condições concretas de acontecimento das práticas escolares são essenciais para o desenvolvimento de tais atividades, promotoras de autonomia e responsabilidade.

E, essas experiências, de fato, reverberam para a vida, para a promoção da reflexão, do pensamento emancipado, como vemos na narrativa de Idíla:

Tem um momento também bem marcante na minha vida lá na escola que foi, eu também era do Conselho, acho que eu posso falar 20 milhões de cargos que eu tinha. Teve um episódio de um aluno que a gente queria que ele não estivesse na escola, e eu acho, hoje em dia, que eu não teria feito o que fiz. Foi um episódio gigantesco, gritante, da sala inteira se revoltar e, por causa de uma atitude deste aluno, fizemos abaixo-assinado para tirar ele da escola. Eu, como líder, o que faria? Todo mundo falava: “Idíla, não quero ele na sala!”, “Não quero ele na escola!”, e eu pensava: “Meu Deus, o que vou fazer?”, “Gente, o que está acontecendo aqui?”. E aí foi tudo conversado, resolvido, na medida do possível, foi bem marcante num lado negativo. (Idíla) [...]

Hoje, eu acho que conversaria e me posicionaria diferente como líder. Eu acho que eu mostraria que não é assim que a gente resolve as coisas, até porque, hoje em dia, a gente tem problema e a gente não fala assim: “Eu quero você longe da minha vida!”. Problema a gente tem que enfrentar, a gente tem que ensinar, a gente tem que se moldar. Às vezes, tem alguns problemas que a gente deve se moldar, o problema está ali para fazer a gente crescer, a gente evoluir... (Idíla)

A narrativa das experiências vividas, conforme observamos nesses relatos, desempenha papel relevante na formação dos sujeitos, levando-os à construção de uma compreensão mais profunda de si mesmo e de seu contexto. As narrativas compartilhadas podem ter papel significativo para o desenvolvimento pessoal, pois permitem a reflexão sobre o que foi vivenciado.

O exercício de revisão de nossas concepções, a partir de experiências vivenciadas, revisitadas e refletidas, como fez Idíla, é um exercício fundamental para nós pesquisadores e educadores, no sentido de questionar as prescrições e oportunizar na escola ações emancipadoras. Frigotto (2005, p.13), ao pensar em uma oferta mais justa do Ensino Médio, discorre que os desafios são de ordem social, na criação de condições objetivas e subjetivas para dar viabilidade a um novo projeto e do âmbito da organização escolar, “que envolve a formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica”, sem a adesão dos educadores, qualquer proposta fica inviável.

## Considerações finais

Neste estudo, nos propusemos a olhar para as experiências e relações estabelecidas no Ensino Médio de tempo integral e compreender como participam na formação cidadã de alunos egressos do Ensino Médio. Esse olhar, fundamentado em uma perspectiva crítica da conjuntura educacional, nos revelou a captura do Ensino Médio e de toda uma juventude por um sistema capitalista e injusto, uma vez que a oferta dessa etapa da Educação Básica, e de toda a Educação Básica, é pautada em diretrizes

construídas em um contexto neoliberal, que preza pela sua manutenção e conta com a formação de sujeitos para isso.

O sistema neoliberal, que produz relações de concorrência entre os indivíduos, o egoísmo social, exalta os comportamentos individuais e meritocráticos, incentiva o empreendedorismo e a responsabilização dos sujeitos pelo seu estar no mundo, perpassa as políticas públicas educacionais como o PEI e seu tão caro Projeto de vida, visando à formação daquele sujeito neoliberal.

Depreendemos nas narrativas dos egressos participantes da pesquisa que as experiências que possibilitaram o exercício da autonomia na coletividade e uma formação voltada à prática da cidadania, não foram méritos de um Programa, ou seja, estar no documento não basta. Esse exercício foi possibilitado por um contexto escolar que reunia condições essenciais de acolhimento e desenvolvimento integral de seus alunos, com a participação e envolvimento de todos os atores da escola.

Assim, ainda que a partir de uma visão bastante crítica das intenções das Reformas do Ensino Médio, da oferta do Ensino Médio de Tempo Integral e do Modelo do Programa Ensino Integral (PEI), por conta do contexto social em que são edificados, entendemos que as experiências que promovem reflexão, autonomia e emancipação têm mais possibilidades de acontecerem dentro de um modelo escolar que inclua o aluno mais tempo na escola, que o permita construir um projeto de/para a sua vida, considerando o olhar responsável e coletivo. Por isso, é preciso ir ao encontro de uma política para o Ensino Médio contrária à formação simplificada, individual e empreendedora, sem o esvaziamento da formação básica e com possibilidades diversas (não restritivas como a oferta atual dos itinerários formativos) para os jovens exercitarem sua autonomia.

## Referências

- ALVES; M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v.7, n.8, p.21-35, 2020.
- ANDRADE, C. R. B.; DUARTE, A. M. C. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.48, e120376, p.1-22, 2023.
- BRASIL. Decreto nº5.154 de 23 de julho de 2004. 183º da Independência e 116º da República. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Medida Provisória n.746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n.184-A, p.1-2, 23 set. 2016.
- BRASIL. Resolução n.2, de 22 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p.41-44, 22 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei Nº14.945, de 31 de julho de 2024. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Página 5, 01 ago. 2024.
- BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023041, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16266. Disponível em: [periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16266](http://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16266). Acesso em: 26 fev. 2025.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, 1997.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 1-18, 2018.
- ENGUITA, M. F. A encruzilhada da instituição escolar. In: KRAWCZYK, N. (org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. Prefácio.
- FREIRE, P. *A Educação na cidade*. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, G. Concepção e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. CETEP – Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia. In: *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 1-16.
- FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevistador: *Instituto Humitas Unisinos*. 11 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma->

regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto. Acesso em: 23 out. 2024.

GOMES, D. J. L. Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 3, n. 1, p. 137-158, 2017.

HYPÓLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187, 2019.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, 2017.

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

SEIMANDI, F. S. *O que dizem as narrativas de estudantes egressos do ensino médio integral público? Uma análise sobre seus processos formativos*. 2024. 138p. Mestrado (Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2024.

SILVEIRA, É. S.; CRUZ, M. M. A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 20, n. 3, p. 92-115, 2019.

---

RECEBIDO: 31/10/2024  
APROVADO: 28/01/2025  
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 10/31/2024  
APPROVED: 01/28/2025  
PUBLISHED: 18/03/2025