



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE – PROFEPT



BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA

PLANEJANDO O ENSINO NO PROJÓVEM URBANO: projeto integrador como
possibilidade para a formação omnilateral das juventudes manauaras

Manaus
2025

BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA

PLANEJANDO O ENSINO NO PROJOVEM URBANO: projeto integrador como
possibilidade para a formação omnilateral das juventudes manauaras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro, do Instituto Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa Dra Deuzilene Marques Salazar

Manaus

2025

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

O48p Oliveira, Beatriz Maciel de.
Planejando o ensino no Projovem urbano: projeto integrador como possibilidade para a formação omnilateral das juventudes manauaras / Beatriz Maciel de Oliveira. – Manaus, 2025.
152 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

1. Formação omnilateral. 2. Planejamento. 3. Projetos integradores. 4. Projovem urbano. 5. Núcleos de significação. I. Salazar, Deuzilene Marques. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.71



BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA

PLANEJANDO O ENSINO NO PROJovem URBANO: PROJETO INTEGRADOR COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL DAS JUVENTUDES MANAUARAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 18 de setembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM

Profa. Dra. Ana Maria Leite Lobato - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
ProfEPT-IFPA

Profa. Dra. Maria Rutimar de Jesus Belizario – Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL



BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA

PLANEJANDO O ENSINO NO PROJovem URBANO: GUIA DIDÁTICO- PEDAGÓGICO COMO SUBSÍDIO PARA OS PROFESSORES

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 18 setembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM

Profa. Dra. Ana Maria Leite Lobato - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
ProfEPT-IFPA

Profa. Dra. Maria Rutimar de Jesus Belizário – Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

A Pedro Henrique Maciel, (*In memoriam*),
A fatalidade que interrompeu sua caminhada me revelou
uma força que eu desconhecia em mim para continuar escrevendo.
Partiu tão cedo, mas deixou entre nós um legado de superação
e de um psicológico inabalável.
Foi você quem me ensinou que é possível criar,
mesmo nos dias sem luz...

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem sua presença constante, eu nada seria, foi pela fé e pela graça que encontrei força nos momentos mais desafiadores e segui adiante.

À minha mãe, Izenete, minha maior inspiração, seus ensinamentos de vida e sua dedicação ao magistério me mostraram, desde cedo, que ser professora é uma escolha de amor e compromisso. Seu exemplo firme e generoso foi o alicerce da minha caminhada acadêmica. A senhora é, sem dúvida, a melhor educadora que conheço.

Ao meu esposo, cuja presença atenta e afetuosa foi essencial durante todo esse processo, seu cuidado constante, as palavras de incentivo nos momentos de exaustão e os pequenos gestos diários, como trazer um lanche enquanto eu produzia, foram fundamentais para que eu me mantivesse firme. A forma como você cuida de mim e da nossa família é meu maior tesouro.

À Laura Beatriz, que iniciou comigo esta jornada ainda em meu ventre, no decorrer do mestrado ela nasceu, e, com ela, nasci também como mãe. Pari duas vezes, uma filha e uma dissertação, e vivi, nesse curto intervalo, transformações profundas, Laura me tornou mais forte, mais inteira e mais sensível com o sentido da vida.

À Cissa, que foi rede de apoio inestimável nos períodos mais intensos da maternidade e da produção acadêmica. Entre noites mal dormidas, mamadas e trocas de fralda, sua presença foi companhia, sustento e acolhimento, sem você, essa trajetória teria sido muito mais difícil.

À querida Márcia, amiga de caminhada acadêmica, a quem carinhosamente chamei de terapeuta e conselheira, sempre disposta a ajudar, com as palavras certas mesmo nos momentos em que também se sentia perdida, em nossas trocas, encontrávamos alívio, compreensão e força, a sua amizade foi um porto seguro ao longo desse percurso.

Aos intelectuais Marise Ramos, Dante Moura, Maria Adélia e Nádia Falcão, minha profunda gratidão pela generosidade em colaborar com o produto educacional aqui desenvolvido, suas contribuições, baseadas em conhecimento sólido e sensível, enriqueceram significativamente este trabalho. Suas ideias foram sementes que floresceram ao longo do processo.

À professora Deuzilene Salazar, cuja orientação foi marcada por humildade, sabedoria e sensibilidade, sua condução ultrapassou os limites do rigor acadêmico e alcançou minha vida de forma humana e acolhedora. Seus conselhos me acompanharam não apenas na escrita da dissertação, mas também nos primeiros passos da maternidade, sua generosidade permanece como marca indelével nesta trajetória.

À FAPEAM pelo financiamento da pesquisa.

Paródia: Mestrado trem bala

Não é sobre ter dois anos para a dissertação concluir
É sobre saber que prorrogação vai ter que pedir
É sobre sonhar com o orientador e ouvir sua voz
Pedindo o artigo pra publicar nos anais da pós
É saber que você é garantido
Mas é caprichoso quando ao Lacerdinha¹ quer
conquistar
Então fazer valer a pena
Os momentos de aulas alegres pra gargalhar
Não é qualificar com aprovação e saber que
venceu
É sobre travar e esquecer metade do que escreveu
É sobre o produto e todo o custo de diagramações
Mas também ter amigos pra chorar contigo
Nessas situações
A gente já passou uns sustos
Qual seria a graça da pós se não fosse assim?
Por isso, sigo agradecida
Por duas turmas que o ProfEPT trouxe para mim
Não é sobre tudo que você estudou só pra
Acumular
E sim sobre cada entrevista que agora vai analisar
Também não é sobre correr contra o prazo pra
entregar mais
Porque quando menos se espera, o semestre já
ficou pra trás
Seguro a pesquisa no colo
Sorrio e agradeço a “Deuza²” que me orientou
Sem seu jeito, seus grandes conselhos
Não teria vivido a jornada que me transformou
Segura a pesquisa no colo
Sorria e agradeça os anos que te transformou
Nesse mestrado trem-bala, parceiro
Logo um doutorado o destino até já te reservou
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Seguro a pesquisa no colo
Sorrio e agradeça a banca por esta aqui
Nesse mestrado trem-bala, parceiro
Banca por favor tenha misericórdia de mim.

Paródia adaptada da música *Trem Bala*, de Ana Vilela.

¹ A menção aos bois “Garantido” e “Caprichoso” remete ao folclore do Festival de Parintins, no Amazonas. “Lacerdinha”, como carinhosamente chamávamos o professor Lacerda, é um grande fã do boi Caprichoso, e a brincadeira com essa paixão servia como forma de descontração

² A expressão Deuza refere-se à professora Deuzilene Salazar, orientadora do mestrado, cujos conselhos foram considerados “divinos” na caminhada acadêmica.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Campus Manaus Centro, a pesquisa se insere na Linha de Pesquisa linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, macroprojeto 5 - Organização do currículo integrado na EPT e teve como objetivo investigar as orientações e práticas de planejamento do trabalho pedagógico no Projovem Urbano em Manaus, visando à elaboração de um guia didático-pedagógico que subsidie o planejamento pedagógico por meio do projeto integrador como elemento articulador do ensino e da formação omnilateral das juventudes manauaras. Como fruto da investigação, foi produzido o guia *Planejando o Ensino no Projovem Urbano*, destinado a subsidiar o planejamento docente, alinhado às especificidades e à realidade da juventude manauara. O material propõe-se a ampliar o olhar crítico dos professores, apresentar as características do público atendido pelo programa e indicar o planejamento de projetos integradores como estratégia metodológica para a efetivação da formação omnilateral. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a análise dos dados com base nos Núcleos de Significação (Aguiar, 2023; 2015; 2021), permitindo uma leitura aprofundada da realidade observada, em articulação com aspectos políticos, sociais e históricos. Os resultados evidenciam que o planejamento do processo formativo e os caminhos para a concretização de uma formação crítica e omnilateral estão condicionados pelas contradições e limites impostos pela realidade social. Constatou-se, ainda, uma tendência à instrumentalização da interdisciplinaridade, reduzida a exigências formais desvinculadas de sua intencionalidade emancipadora. Assim, o enfrentamento dessa lógica requer a consolidação de práticas pedagógicas coletivas, que superem a compartimentalização disciplinar e favoreçam uma articulação efetiva entre os saberes. O planejamento educacional tende a ser fragilizado por entraves estruturais, enquanto a ênfase em uma formação voltada unicamente à inserção no mercado de trabalho resulta na reprodução de ocupações precarizadas, esvaziando o potencial transformador da educação. A pesquisa também aponta a limitação da participação coletiva nos processos de decisão, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. Ainda que, de forma pontual, eventos como as culminâncias dos módulos revelam possibilidades de protagonismo estudantil e de articulação interdisciplinar, nesse sentido, propõe-se o fortalecimento dos projetos integradores nesses espaços como estratégia para o fortalecimento da formação omnilateral.

Palavras-Chave: Formação omnilateral. Planejamento. Projetos integradores. Projovem Urbano. Núcleos de Significação.

ABSTRACT

This research was developed within the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) at the Manaus Centro Campus, under the research line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education (PTE), macroproject 5 – Organization of the Integrated Curriculum in PTE. The study aimed to investigate the orientations and practices of pedagogical work planning in the Projovem Urbano program in Manaus, seeking to elaborate a didactic-pedagogical guide to support pedagogical planning through the integrative project as an articulating element of teaching and the omnilateral formation of youth in Manaus. As a result of this investigation, the guide Planning Teaching in Projovem Urbano was produced to assist teachers' planning processes, aligned with the specificities and realities of the local youth. The material seeks to broaden teachers' critical perspective, present the characteristics of the program's target audience, and indicate the planning of integrative projects as a methodological strategy for achieving omnilateral formation. The qualitative research employed data analysis based on the Núcleos de Significação (Aguiar, 2015; 2021; 2023), allowing an in-depth reading of the observed reality, articulated with political, social, and historical aspects. The results reveal that the planning of the formative process and the paths toward critical and omnilateral formation are conditioned by the contradictions and limits imposed by social reality. It was also found that interdisciplinarity tends to be instrumentalized, reduced to formal requirements detached from its emancipatory intent. Overcoming this logic requires the consolidation of collective pedagogical practices that transcend disciplinary compartmentalization and foster effective articulation among different types of knowledge. Educational planning is weakened by structural barriers, while the emphasis on training solely for labor market insertion results in the reproduction of precarious occupations, undermining the transformative potential of education. The research also highlights limited collective participation in decision-making processes, hindering the construction of contextualized and emancipatory pedagogical practices. Nevertheless, certain events, such as module culmination activities, reveal possibilities for student protagonism and interdisciplinary articulation. In this sense, the strengthening of integrative projects is proposed as a strategy for promoting omnilateral formation.

Keywords: Omnilateral formation. Planning. Integrative projects. Projovem Urbano. Núcleos de Significação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ficha de Avaliação das Sínteses Integradoras.....	63
Figura 2 - Sumário do Guia didático Pedagógico	101
Figura 3 - Página 11 do Guia Didático pedagógico.....	102
Figura 4 - Página de Reflexões do Guia Didático Pedagógico.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Especificação dos participantes da pesquisa	47
Quadro 2- Atribuições dos educadores no ProJovem Urbano.....	58
Quadro 3- Organização dos indicadores e núcleos de significação.....	69
Quadro 4- Núcleo 01.....	70
Quadro 5- Percepções dos Participantes sobre a Interdisciplinaridade.....	76
Quadro 6- Núcleo 02.....	78
Quadro 7- Núcleo 03.....	83
Quadro 8- Núcleo 04.....	88
Quadro 9- Núcleo 05.....	91
Quadro 10- Constituição dos pré indicadores (Apêndice A).....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de resposta à pergunta 01 do eixo conceitual	105
Gráfico 2 – Percentual de resposta à pergunta 02 do eixo conceitual.....	105
Gráfico 3 – Percentual de resposta à pergunta 03 do eixo conceitual.....	106
Gráfico 4 – Percentual de respostas à pergunta 04 do eixo conceitual.....	106
Gráfico 5 – Percentual de respostas à pergunta 05 do eixo conceitual.....	107
Gráfico 6 – Percentual de respostas à pergunta 06 do eixo conceitual.....	107
Gráfico 7 – Percentual de respostas à pergunta 07 do eixo conceitual.....	108
Gráfico 8 – Percentual de respostas à pergunta 01 do eixo pedagógico.....	109
Gráfico 9 – Percentual de respostas à pergunta 02 do eixo pedagógico.....	109
Gráfico 10 – Percentual de respostas à pergunta 03 do eixo pedagógico.....	110
Gráfico 11 – Percentual de respostas à pergunta 01 do eixo comunicacional.....	110
Gráfico 12 – Percentual de respostas à pergunta 02 do eixo comunicacional.....	111
Gráfico 13 – Percentual de respostas à pergunta 03 do eixo comunicacional.....	111
Gráfico 14 – Percentual de respostas à pergunta 04 do eixo comunicacional.....	112
Gráfico 15 – Percentual de respostas à pergunta 05 do eixo comunicacional.....	112
Gráfico 16 – Percentual de respostas à pergunta 06 do eixo comunicacional.....	113
Gráfico 17 – Percentual de respostas à pergunta 07 do eixo comunicacional.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CRA – Cadernos de Registro de Avaliação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- FTE – Formação Técnica Específica
- FTG – Formação Técnica Geral
- JA - Jovem Adulto
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEOG - Manual de Orientações Gerais
- PI - Projeto Integrador
- PLA - Plano de Ação Comunitária
- PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional
- PNFGFE – Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores
- PNQ – Plano Nacional de Qualificação
- PO – Professor Orientador
- POP – Projeto de Orientação Profissional
- PP – Profissional do ProJovem
- PPI – Projeto Pedagógico Integrado
- PROFEPT – Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
- RDA – Regime de Direito Administrativo³
- SAEPT - Simpósio Amazônico em Educação Profissional e Tecnológica
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

³ Em Manaus, refere-se à forma de contratação temporária de servidores pela Secretaria Municipal de Educação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FORMAÇÃO OMNILATERAL DAS JUVENTUDES DO PROJovem URBANO: CONTRIBUIÇÕES DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COM PROJETOS INTEGRADORES.....	222
2.1 Juventudes brasileiras entre vozes e singularidades manauaras	222
2.2 Qualificação Profissional: processos formativos para o mundo do trabalho.....	277
2.3 O ProJovem Urbano em questão: política pública de qualificação profissional histórico, evolução e aspectos atuais do programa	30
2.4 Currículo integrado e formação omnilateral: uma alternativa à lógica mercantil da educação	34
2.5 A contribuição dos projetos integradores para a formação omnilateral e a integração do saber	38
2.6 Planejamento pedagógico no ProJovem Urbano: mediações para a construção de uma nova realidade	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	46
3.1 Descrição das técnicas	46
3.2 Espaços de realização	52
3.3 Participantes envolvidos	53
3.4 Núcleo de Significação e o materialismo histórico-dialético: processos de análise dos dados	54
3.5 Constituição de Pré-indicadores	55
3.6 Constituição dos indicadores	55
3.7 Constituição dos núcleos de significação	58
3.8 Análise dos núcleos e das relações entre eles na construção de sentidos	58
4 ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: SENTIDOS EMERGENTES NA ANÁLISE DOCUMENTAL E NOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	61
4.1 Fundamentos em papel: análise dos documentos que organizam o ProJovem urbano	61
4.2 A atribuição de cada educador	62
4.3 Interdisciplinaridade e interdimensionalidade como fundamentos do planejamento pedagógico no Projovem Urbano.....	63
4.4 Tempos e espaços destinados ao planejamento no ProJovem urbano	64
4.5 As diretrizes orientadoras do planejamento coletivo nos documentos do ProJovem urbano	65
4.6 A interdisciplinaridade e os caminhos da integração que fundamentam as diretrizes orientadoras do planejamento	67
4.7 Avaliação das sínteses integradoras: instrumento de reflexão crítica ou mera verificação formal?	70
4.8 As intencionalidades dos discursos, uma análise para além da aparência.....	72
4.9 Sentidos construídos na prática docente: uma análise a partir dos Núcleos de Significação no contexto do ProJovem Urbano	74
5 GUIA DIDÁTICO PEDAGÓGICO PLANEJANDO O ENSINO NO PROJovem URBANO.....	103
5.1 Os sentidos atribuídos a Guia didático e Pedagógico.....	103

5.2 O nascimento de uma ideia: a playlist de vídeos no YouTube	105
5.3 Do audiovisual ao material impresso: a produção do encarte	106
5.4 Construção do questionário avaliativo para o Guia didático pedagógico	110
5.5 Resultados obtidos a partir da avaliação.....	112
5.6 Aderência a linha de pesquisa e impactos esperados.....	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	134
APÊNDICE A – PRÉ INDICADORES CONSTITUÍDOS NA ANÁLISE DE DADOS	139
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
APÊNDICE C- ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	150
APÊNDICE D - DETALHAMENTO DO GRUPO FOCAL	151

1 INTRODUÇÃO

Defende-se neste estudo o projeto integrador como estratégia pedagógica no planejamento do ensino no Projovem Urbano em Manaus e suas possibilidades para promover a formação omnilateral das juventudes manauaras. O título deste estudo, ao trazer o verbo “planejando” no gerúndio, reflete a compreensão de que o planejamento, longe de ser uma prática estática e burocrática, configura-se como um movimento contínuo, em constante organização e reorganização, com vistas à ressignificação das ações educativas. A expressão “planejando o ensino” evidencia, assim, o caráter dinâmico do ato de planejar, que não se reduz a um documento, mas se concretiza na prática pedagógica e na construção coletiva do conhecimento.

A escolha da palavra “ensino” reforça sua centralidade como eixo orientador das ações educacionais, constituindo-se como foco em torno do qual se organizam e se justificam as práticas pedagógicas. Nesse horizonte, enfatizar a formação omnilateral e os projetos integradores significa reafirmar a intencionalidade pedagógica imbricada no ato de ensinar, de promover aprendizagens que dialoguem com as necessidades concretas das juventudes manauaras, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora.

A pesquisa no campo da educação formal nos faz problematizar as intencionalidades as quais se sustentam da cultura hegemônica e que se imbricam nas formas de oferta da educação, nas definições das políticas educacionais e nas tentativas de alienação dos indivíduos na sociedade, na contramão de uma formação omnilateral, politécnica e que tem o trabalho como princípio educativo.

Quando trazemos à tona o discurso da educação de jovens, adultos e idoso, da formação para o trabalho e das políticas públicas voltadas para esses grupos, lembramos que historicamente a sociedade capitalista adota modos e maneiras para encaixar a educação formal em seus moldes, a fim de formar mão de obra barata e capital humano. Contrariamente a esse discurso visualizamos os espaços educativos como espaços de humanização, educação para a formação de valores éticos, tendo em mente uma educação para a vida, para a solidariedade e criticidade na perspectiva da formação omnilateral.

Justificamos a relevância dessa pesquisa como contribuição para o campo da educação de jovens e adultos em contexto manauara, ao investigar as orientações e práticas de planejamento do trabalho pedagógico no ProJovem Urbano em Manaus, abrangendo aspectos como a organização do currículo integrado, interdisciplinaridade e a promoção da formação

omnilateral do público atendido no programa. A proposta parte do reconhecimento de que o planejamento docente não é uma mera formalidade, mas um espaço estratégico de reflexão, decisão e construção de sentidos pedagógicos alinhados aos princípios de uma educação emancipadora.

A relevância pessoal desta pesquisa está diretamente ligada à minha trajetória como professora da rede municipal de ensino fundamental em Manaus (SEMED) e ao meu interesse pela Educação de Jovens e Adultos. Embora atualmente eu ainda não atue diretamente na EJA, reconheço a importância de compreender esse campo como parte de um processo educacional contínuo. Partindo da análise da educação de adultos, busquei compreender também como meu trabalho com crianças pode antecipar e influenciar mudanças necessárias para a formação de adultos mais críticos, autônomos e participativos no futuro.

A investigação sobre o planejamento docente no Projovem Urbano permite ampliar o olhar sobre outras realidades educacionais, repensar minha prática pedagógica e fortalecer minha atuação com fundamentos que promovam transformações significativas, tanto no meu fazer pedagógico quanto na vivência dos educandos e na visão dos meus colegas de profissão. É possível que, com pequenos gestos, não mudemos o mundo inteiro de forma imediata, mas podemos transformar o que está ao nosso redor, e isso significa fazer parte de uma transformação maior.

Acreditamos que a formação para o mundo do trabalho constitui um campo fundamental de discussão diante das dinâmicas sociais contemporâneas. Os estudantes em formação podem se tornar agentes ativos das transformações que almejamos para o presente, transformações que são urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e equânime.

No âmbito acadêmico, a pesquisa se destaca por inaugurar, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), uma contribuição inédita ao abordar o Projovem Urbano, temática ainda não explorada nas produções do programa, conforme verificado no Observatório Nacional do ProfEPT no ano de 2025, enriquecendo o debate que se faz sobre currículo integrado, planejamento interdisciplinar, projetos integradores e formação omnilateral das juventudes. Embora existam outras pesquisas relevantes sobre o Projovem em diferentes instituições, esta é pioneira no contexto do ProfEPT contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

A relevância social deste trabalho se evidencia ao propor um estudo de uma política pública voltada para jovens e adultos pertencentes às classes subalternas, que buscam retomar sua trajetória educacional e se inserir no mundo do trabalho. Embora existam diversos estudos que analisam o Projovem Urbano sob a ótica das políticas públicas em nível macro, essa

pesquisa se diferencia ao evidenciar como essa política se concretiza no contexto local manauara, especialmente nas práticas docentes relacionadas ao planejamento pedagógico. Ao discutir a formação omnilateral em articulação com o Projovem Urbano, o estudo ressalta a qualificação profissional atrelada a outras dimensões do desenvolvimento como espaço de transformação, defendendo a necessidade do desenvolvimento integral dos sujeitos para a superação das desigualdades sociais historicamente impostas.

Dessa forma, a dissertação juntamente com o produto educacional contribui com a discussão e fortalecimento do planejamento pedagógico tendo como elemento articulador o projeto integrador. A criação do Guia Didático-Pedagógico "Planejando o Ensino no Projovem Urbano" reforça esse processo, daí a relevância institucional da pesquisa por ser o primeiro material confeccionado de âmbito local, voltado ao planejamento pedagógico do Projovem Urbano em Manaus, o que contribui diretamente no desenvolvimento das ações e política pública no município, respondendo a demandas e realidades locais, no contexto da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus.

A pesquisa parte do problema de que tradicionalmente, o planejamento do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos tem reproduzido práticas fragmentadas e pouco dialógicas, marcadas por uma organização disciplinar com fronteiras rígidas entre os saberes, o que dificulta a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada que supere a dualidade estrutural. Em vez de promover a formação crítica e integral dos sujeitos, o planejamento tem sido, muitas vezes, reduzido a um exercício técnico-burocrático, descolado das reais necessidades e potencialidades dos estudantes.

Essa constatação é reforçada pelos resultados da revisão sistemática de literatura apresentada no artigo publicado nos Anais do Saept (2024), a qual investigou 11 produções acadêmicas sobre o ProJovem Urbano, conforme evidenciam os resultados:

Os trabalhos que analisaram a formação desenvolvida no Projovem revelam dificuldades para a efetivação do currículo integrado e sequer mencionam os projetos integradores como ferramenta para a efetivação da formação humana integral, corroborando assim para o enfraquecimento da ideia de interdisciplinaridade enquanto movimento de construção da totalidade em um processo de formação ativo dos sujeitos participantes (Oliveira; Salazar, 2024, p. 185).

Ainda, segundo as autoras, prevalecem influências neoliberais que limitam o escopo formativo do programa, com a predominância de uma lógica de qualificação rápida e instrumental. Na revisão sistemática feita, os trabalhos examinados confirmam que existe “uma clara influência neoliberal [...], o que gera impossibilidades para a formação ampla, bastando a mera qualificação para os setores subalternos a serviço do mercado de trabalho, reforçando a teoria do capital humano (Oliveira; Salazar, 2024, p.187).

Esses achados reforçam a urgência de repensar o planejamento pedagógico no ProJovem Urbano, de modo a garantir a formação omnilateral dos jovens atendidos, superando a fragmentação curricular e incorporando os projetos integradores como estratégia efetiva de articulação entre teoria, prática, trabalho e cidadania.

Assim, debruçamos na seguinte questão de pesquisa: Como os projetos integradores podem contribuir com o planejamento do trabalho pedagógico no ProJovem Urbano em Manaus com vistas a formação omnilateral dessas juventudes?

Nessa direção caminhando com a responsabilidade e o desejo de responder a indagação propomos como objetivo geral: Investigar as orientações e práticas de planejamento do trabalho pedagógico no Projovem Urbano em Manaus, visando à elaboração de um guia didático-pedagógico que subsidie o planejamento pedagógico por meio do projeto integrador como elemento articulador do ensino e da formação omnilateral das juventudes manauaras.

Assim, definimos como objetivos específicos: (a) Analisar as diretrizes que orientam o planejamento do trabalho pedagógico nos documentos do Projovem Urbano, com foco na organização do currículo integrado, na concepção de interdisciplinaridade e nas intencionalidades formativas expressas nos textos oficiais. (b) Identificar os mecanismos de organização do planejamento do currículo integrado no ProJovem Urbano em Manaus, e (c) Elaborar um guia didático-pedagógico que oriente o planejamento dos professores subsidiado por projetos integradores.

O percurso empreendido para a efetivação dos objetivos propostos organiza-se em quatro capítulos, além desse texto introdutório e das considerações finais.

No Capítulo 2 “Formação omnilateral das juventudes do ProJovem Urbano: contribuições do planejamento pedagógico com projetos integradores” apresentamos os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a pesquisa, abordando as concepções de juventude, a formação omnilateral, o papel dos projetos integradores e a centralidade do planejamento pedagógico no contexto do Projovem Urbano.

Na sequência, o capítulo 3 “Percurso Metodológico” descreve os caminhos trilhados na investigação, explicitando a abordagem qualitativa adotada, a descrição das técnicas utilizadas para a coleta e análise de dados e os caminhos percorridos até a constituição dos núcleos de significação.

Por sua vez, o capítulo 4 “Entre o prescrito e o vivido: sentidos emergentes na análise documental e nos núcleos de significação” dedica-se à análise dos documentos institucionais, normativos e pedagógicos relacionados ao Projovem Urbano, bem como às falas dos

participantes nas entrevistas e no grupo focal, destacando os núcleos de significação construídos a partir do material empírico.

O capítulo 5 “Guia Didático-Pedagógico: planejando o ensino no Projovem Urbano” apresenta o processo de elaboração, estruturação, aplicação e validação do produto educacional desenvolvido, evidenciando seus objetivos formativos e as contribuições esperadas para o produto educacional.

Por fim, nas Considerações Finais, retomam-se os principais achados e reflexões produzidos ao longo do estudo, evidenciando a transformação crítica vivenciada pela pesquisadora, as contribuições da investigação para o fortalecimento do planejamento e da prática docente no Projovem Urbano e as possibilidades de continuidade do debate em futuras pesquisas sobre juventudes, formação e políticas públicas de educação.

Antes, porém, de adentrar os capítulos que compõem este percurso, cabe anunciar o horizonte que o inspira e o sentido que o move, abrindo caminhos, caminhos que atravessam as inquietações que deram origem a esta pesquisa e que continuam pulsando no desejo de contribuir para uma educação que reconheça as juventudes em sua potência e complexidade. Mais do que um produto acadêmico, este trabalho é um convite à reflexão sobre o ato de planejar não como mera exigência técnica, mas como gesto político, coletivo e sensível. Que as páginas que seguem possam inspirar olhares atentos, práticas transformadoras e novas possibilidades de integração entre ensino, trabalho e vida.

2 FORMAÇÃO OMNILATERAL DAS JUVENTUDES DO PROJovem URBANO: CONTRIBUIÇÕES DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COM PROJETOS INTEGRADORES

Neste capítulo, iniciamos apresentando uma abordagem que se volta as juventudes e seus entrelaçamentos com a realidade social da cidade de Manaus. Em seguida, no subcapítulo 2.2, abordamos os processos formativos voltados para o mundo do trabalho, analisando as propostas de qualificação profissional que têm sido direcionadas a essas juventudes e seus efeitos sobre a construção de trajetórias mais autônomas e críticas. No subcapítulo 2.3, voltamos nosso olhar para o ProJovem Urbano, enquanto política pública de qualificação profissional, explorando seu histórico, evolução e aspectos atuais. Na sequência, no subcapítulo 2.4, discutimos a proposta de currículo integrado e a concepção de formação omnilateral, entendendo-as como alternativas à lógica mercantil da educação, ao proporem uma articulação entre os saberes e uma formação humana mais ampla e emancipadora. No subcapítulo 2.5, destacamos a contribuição dos Projetos Integradores para a formação omnilateral e para a integração do saber. Por fim, no subcapítulo 2.6, abordamos o planejamento pedagógico no ProJovem Urbano, ressaltando seu papel como mediação fundamental para a construção de uma nova realidade educativa.

2.1 Juventudes brasileiras entre vozes e singularidades manauaras

As juventudes que frequentam as instituições educacionais trazem para esses espaços suas identidades. Portanto, ao trazermos esses jovens como sujeitos da pesquisa, precisamos compreender como essas juventudes se manifestam e, principalmente, como entendem os espaços sociais.

A escola idealizada como lugar que prepara para a vida, que acolhe ou deveria acolher os diferentes sujeitos em seus diferentes universos e realidades vividas é o local que reúne uma grande diversidade de jovens, que embora, frequentem o mesmo lugar diariamente, com os mesmos horários, as mesmas regras e exames, são no entanto, sujeitos únicos, com suas subjetividades, seus trejeitos, crenças, modos e maneiras, com suas singularidades, é, portanto, imprescindível o olhar para cada jovem como único em suas vivências, pois segundo Dayrell, (2003, p. 42):

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (Dayrell, 2003, p. 42).

Quem é esse jovem que adentra nas escolas? Realmente paramos para entender a dimensão dessa pluralidade juvenil? A escola está preparada para atender essa juventude aproximando as vivências desenvolvidas nesse campo, das vivências internas e particulares de cada jovem?

É comum descrever as juventudes a partir de um rigor biológico, como a idade, as características hormonais, como a fase da rebeldia, a fase da paixão, nesse texto não nos atrelamos aos detalhes do desenvolvimento biológico de cada sujeito jovem, apesar de compreender que universalmente os processos biológicos que caracterizam a raça humana é o que os une, é importante delinear que isso não se constitui como fator para o desenvolvimento das juventudes.

Conforme Falcão (2014, p. 65), “a condição juvenil definida socialmente e operada por meio dos valores, relações e instituições, nem sempre é vivida de modo integral por todos os sujeitos jovens”. Logo, varia de sociedade para sociedade, de grupos para grupos, a forma com os grupos juvenis se organizam, vivem as experiências em ser jovem e as possibilidades que garantem o sujeito ser o que é.

Assim, a condição juvenil também é definida pela forma como a sociedade, em geral, vê o jovem. Ele deve ser compreendido não como um adulto em formação para o futuro, mas como alguém que já é sujeito de direitos e experiências no aqui e agora, Dayrell (2003, p. 40) nos alerta que “a juventude é 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”.

No contexto específico das juventudes manauaras, há uma variedade de condições que evidenciam as diversidades presentes na região. Mesmo ao considerarmos apenas a realidade de Manaus, identificamos uma rica pluralidade de formas de existência em uma mesma localidade, como já destacamos em outro trabalho:

Como as águas dos Rios Negro e Solimões permanecem separadas, as juventudes em Manaus também são marcadas por divisões profundas. Essas divisões não são meramente de ordem química, mas sim construções históricas que configuram a separação de classes. Tal como os rios, onde um corre mais rápido que o outro, há uma classe hegemônica que detém peso e influência política e econômica, exacerbando as desigualdades visíveis na fluidez das experiências juvenis (Oliveira; Salazar, 2025, p.29).

Assim pensar em juventudes brasileiras e, dentro desse contexto, as manauaras, consiste nessa tentativa de identificar o jovem em suas especificidades, que são determinadas pelas condições materiais existentes, de acordo com Oliveira e Salazar (2025), é fundamental compreender as condições vividas pelas juventudes manauaras para além das aparências superficiais, entendendo que embora o discurso da meritocracia seja amplamente defendido por

setores da extrema-direita, ele se enfraquece quando observamos com atenção as desigualdades presentes nos detalhes do cotidiano desses jovens.

No estudo sobre as juventudes de Manaus, Falcão (2014), destaca, como o modo de viver na cidade está diretamente ligado às condições concretas, como infraestrutura urbana, transporte, localização das moradias e acesso a serviços. Essas dimensões materiais não apenas influenciam a mobilidade dos jovens e o lugar onde vivem, mas também, no plano simbólico, moldam as oportunidades que eles conseguem enxergar e almejar. Em outras palavras, a organização espacial e social da cidade impacta de forma diferente os diversos estratos sociais, gerando realidades e campos de possibilidades desiguais para as juventudes manauaras.

Nesse contexto, compreender essas desigualdades exige também deslocar o olhar, mais do que projetar o jovem para o que será no futuro, é preciso reconhecê-lo no presente, considerando suas experiências, relações e significados já construídos. Pois, costuma-se enxergar o jovem de hoje apenas como o adulto que será no futuro, esquecendo-se de reconhecê-lo no que ele é no presente, com suas experiências e relações já construídas. Diversos estudos acabam interpretando a realidade juvenil a partir de recortes que fragmentam o todo, reduzindo os elementos que atribuem significado e que reconhecem o jovem como sujeito social.

Segundo Dayrell (2003, p.43) o “ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie”. Essa característica perpassa sobre a vida de cada jovem nas relações naturais, na construção de sua história, é no processo de hominização que ele se constitui como sujeito social, conforme cita Dayrell:

Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (Dayrell, 2003, p.43).

O contexto social, as condições materiais existentes, definem os caminhos para a juventude trilhar, em muitos casos, oferece uma condição limitada de escolhas para os jovens, as condições definem que eles sejam ou não capacitados para serem dirigentes ou dirigidos, se, “se constituirão como dirigentes ou dirigidos, pois eles se encontram em um mundo preexistente, onde as construções históricas já estão estabelecidas, moldando a produção de cada um como sujeito social” (Oliveira; Salazar, 2024, p.33).

Para os jovens, as relações com seus pares, com a comunidade e com a cultura são fatores que influenciam diretamente seu desenvolvimento como sujeitos sociais. Nessa fase da vida, os estímulos internos e externos impactam suas ações e a forma como interpretam o mundo. Dayrell (2003) destaca que os jovens não deixam de se constituir como sujeitos, nem realizam esse processo de maneira incompleta; ao contrário, constroem sua subjetividade a partir dos recursos que têm à disposição, revelando modos próprios de viver e se expressar no mundo.

Sabemos que sonhar, desejar "ser alguém na vida" e buscar a realização desses anseios depende, em parte, da motivação intrínseca de cada indivíduo. No entanto, a concretização desses desejos está condicionada, prioritariamente, ao sistema e às forças sociais que operam sobre ele, às condições de igualdade e às oportunidades efetivamente oferecidas, que podem viabilizar ou impedir a realização de seus sonhos e aspirações.

Os jovens vivem essas nuances diariamente em suas vidas, visto que o fato de vivermos em uma sociedade de classes, constitui também o fato de termos juventudes plurais, conforme Dayrell (2003, p.42) “É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes.” O autor utiliza o termo juventudes no plural pois reconhece a diversidade de tramas que constitui cada jovem e sua essência, seus modos e maneiras de agir sobre o mundo, de acordo com sua cultura, o local onde está inserido, seus costumes entre outras questões, Alves e Dayrell (2015, p. 389), afirmam que:

A vida em sociedade determina, de alguma maneira, quem somos, a forma como pensamos e orientamos nossos projetos de vida, de acordo com o papel que Referências desejamos desempenhar nessa sociedade. Sendo assim, nossos projetos refletem nossos valores e os valores do grupo em que vivemos (Alves; Dayrell, 2015, p. 389).

A sociedade de classes nos apresenta, um jovem que tem muitas oportunidades, que estuda nas melhores escolas, com os melhores cursos, que se alimenta todos os dias com as melhores refeições, com tempo para lazer e etc., faz parte de uma minoria privilegiada, ao mesmo tempo essa mesma sociedade nos entrega também um jovem que diariamente vê cerceadas as suas oportunidades, que não pôde cursar aquilo que queria, que muitas vezes não tem com o que se alimentar e que trabalha desde muito cedo para complementar renda em seu lar, muitos vivem em um contexto de desumanização, minimizada as suas potencialidades, impedidos de viver plenamente e realizar suas aspirações, em outras palavras segundo Alves e Dayrell (2015):

[...] se, por um lado, há quem atribua toda a responsabilidade dos projetos ao indivíduo, por outro, há quem o veja como um incapaz, um fracassado, que nunca vai

ser alguém na vida. Ambas as posições desconsideram que as condições socioeconômicas em uma sociedade capitalista podem ser um comprometedor na elaboração dos projetos e que nem sempre basta querer. Tais condições podem, sim, produzir efeitos perversos, ceifar sonhos individuais e comprometer o próprio desenvolvimento social, por não oferecer igualdade de condições e oportunidades e por não proporcionar a todos o mesmo ponto de partida (Alves; Dayrell, 2015, p. 380).

Vivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade, o que gera múltiplas realidades entre os jovens. No entanto, essa mesma sociedade frequentemente ignora essas diferenças e continua reproduzindo desigualdades de forma sistemática. Trata-se de um mundo estruturado para os “grandes”, o mundo dos poderes hegemônicos, que impõem caminhos, toma decisões e diante do qual muitos são obrigados a se curvar. Diante disso, cabe questionar: “Até que ponto, entretanto, o mundo adulto se encontra disposto a dialogar e a ouvir o que os jovens e seus grupos têm a nos dizer?” (Carrano, 2012, p.3).

A escola, instituição que devia abrir vez e voz para a juventude, muitas vezes se distancia da realidade daqueles que passam por ela, se tornando monótona e sem vida, Carrano (2012) reforça, sobre a necessidade da escola se atentar para a dimensão fundamental do humano, principalmente os jovens, funcionando como suporte para a formação mais humana das novas gerações e para a construção de seus projetos de vida.

Apesar disso, sabemos que a escola não é a única responsável para tentar suprimir essas desigualdades e promover uma formação mais humana e integral, embora reconheçamos seu potencial como grande propulsora para transformações sociais, existem outras instâncias que marcam negativamente a vivência de algumas juventudes como por exemplo:

As consequências da falência do Estado como promotor de direitos; a força avassaladora dos mercados na produção de necessidades e sentidos culturais; o declínio das instituições socializadoras e de apoio societário, como a família e a escola; o predomínio dos meios de comunicação e dos mercados com suas verdades e valores individualistas; as conexões perversas promovidas pelas redes do crime e das drogas; e o constante fantasma do desemprego e da falta de perspectiva profissional para uma imensa maioria (Carrano, 2012, p.01).

Conforme vimos, são inúmeros os fatores que constituem e perpassam pelas juventudes, fatores esses que exigem em muitos casos todo um processo de reorganização social, cabe destacar que um dentre esses fatores, a ausência de perspectivas profissionais para uma juventude não privilegiada merece destaque. Nesse cenário de desigualdades, o discurso sobre a qualificação profissional se torna central.

Diante das pressões sociais, os jovens são incentivados a buscar qualificação como caminho de inserção no mundo do trabalho. No entanto, essa busca frequentemente revela um percurso desigual, especialmente para os que vivem à margem da sociedade. Para esses jovens,

as exigências do mercado podem se transformar em mecanismos de exclusão, desqualificação e silenciamento.

Surge, então, a necessidade de refletir: a quem se destinam, de fato, os cursos de qualificação profissional de curta duração? Estariam eles sendo ofertados de forma equitativa nos diferentes territórios e realidades sociais? Como destaca Gaspar (2019, p. 207), “sob o argumento da qualificação profissional é que, muitas vezes, os processos pedagógicos instituídos através das políticas de governo reproduzem a formação inicial para o trabalho simples, direcionado para o trabalho precarizado”.

Com isso, reafirmamos que:

Entre as lacunas e possibilidades, é crucial refletir sobre a formação profissional oferecida a essa juventude, uma formação que vá além da superfície, entrelaçada com vivências significativas e alicerçada em uma base sólida para o mundo do trabalho, ressaltamos a necessidade de uma escola conectada à vida real, onde o estudante seja um participante ativo nos processos educacionais. Esta escola deve oferecer uma formação voltada o desenvolvimento do pensamento crítico, imbuindo nos estudantes o desejo de construir uma sociedade igualitária, que vise a quebra da dualidade histórica, na busca por um ensino que preze pelo desenvolvimento omnilateral e uma formação politécnica que tenha o trabalho como princípio educativo, visando sobretudo mudanças sociais (Oliveira; Salazar, 2025, p.40).

Assim, falar sobre juventudes implica reconhecer as especificidades dos territórios e das realidades locais. Em Manaus, juventudes marcam seus percursos atravessadas por desigualdades históricas, desafios estruturais e uma ausência persistente de políticas públicas efetivas. As juventudes manauaras, diversas em suas expressões culturais, sociais e econômicas, resistem e criam caminhos próprios diante das ausências do Estado, das limitações do sistema educacional e da exclusão do mercado de trabalho. Reconhecer essas juventudes em sua pluralidade é essencial para que qualquer proposta de formação profissional e cidadã seja, de fato, comprometida com a transformação social e a justiça.

2.2 Qualificação Profissional: processos formativos para o mundo do trabalho

A relação entre trabalho e formação humana constitui um dos eixos centrais para a compreensão das dinâmicas sociais ao longo da história. A qualificação profissional, compreendida como um processo formativo vinculado à inserção no mundo do trabalho, é um fenômeno historicamente construído, diretamente condicionado pelas transformações nas formas de organização da produção e pelas exigências do sistema econômico vigente.

O trabalho, em sua essência ontológica, nos estágios iniciais da história humana, não demandava uma preparação formal ou certificações institucionais. A qualificação ocorria de forma orgânica, inserida no próprio processo de transformação da natureza para a garantia da

subsistência, uma práxis concreta da existência humana. Contudo, com o advento da modernidade e o desenvolvimento das relações de produção capitalistas, emerge a exigência da qualificação formal como condição para a inserção no mercado de trabalho assalariado.

Essa exigência não é neutra: ela reflete e reproduz as contradições do modo de produção capitalista. Nesse cenário, a escola muitas vezes vai sendo incorporada ao processo de reprodução social e moldada pela lógica do capital, assumindo a função de preparar os sujeitos para atender às demandas desse sistema, muitas vezes em detrimento de sua emancipação, logo “a qualificação profissional desempenha funções sociais mais amplas do que o aprendizado de conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho do trabalho. A qualificação acompanha a divisão do trabalho e a segmentação do mercado de trabalho” (Filgueiras, 2011, apud Lyra 2018, p. 23).

Esse ponto de reflexão é importante para compreendermos que não existe neutralidade nos processos de formação, que muitas vezes são atravessados por determinações de uma sociedade capitalista, cabe lembrar que dentro da lógica capitalista, o foco está no crescimento econômico, muitas vezes negligenciando o bem-estar e o desenvolvimento do próprio trabalhador. Assim, historicamente, os modelos de qualificação se transformaram para atender demandas do trabalho na sociedade capitalista, portanto, entendemos que o contexto social e histórico, influenciam na forma como a qualificação se apresenta.

Ao fazermos uma análise crítica sobre a qualificação profissional é importante compreendermos a emergência de que os jovens inseridos nesses modelos recebam não um curso de curta duração ou apenas instrução técnica, mas uma formação crítica sobre sua realidade e o mundo que o cerca. A qualificação profissional muitas vezes com cursos de curta duração inspirada em modelos de preparação de capital humano, com intencionalidade imbuídas dos diversos interesses empresariais, não favorece a formação omnilateral, conforme Lyra (2018, p.26):

A qualificação profissional não pode ser uma ação limitada aos interesses empresariais, mas também deve ir de encontro ao desenvolvimento de um homem trabalhador, crítico das tarefas que executa dentro do sistema que participa, de forma com que esse trabalhador tenha conhecimento para agir contra possíveis ações exploradoras e opressoras desenvolvidas pelo contexto político-econômico.

Essa afirmação ressalta a importância de uma qualificação profissional que vá além da formação técnica voltada ao mercado, promovendo uma consciência crítica no trabalhador. Ao unir preparo técnico e reflexão crítica, caminhamos na formação de um sujeito capaz de compreender e contestar estruturas opressoras presentes no sistema produtivo.

De acordo com Lyra (2018), os principais estudiosos sobre a questão da qualificação são os sociólogos Pierre Naville e Georges Friedman. A abordagem de Pierre Naville é a que mais se aproxima das questões que temos discutido no estudo em questão, e compreende a qualificação como um fenômeno socialmente construído, condicionado pelas relações de produção, pela técnica e pelas formas de organização do trabalho, assim concebe a qualificação como um “processo e um produto social que decorre por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro, de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos” (Lyra 2018, p. 24).

Todo esse processo, constituído historicamente, traz implicações profundas para a educação, especialmente quando os modelos de formação estão pautados apenas na empregabilidade e na adaptação ao mercado. Segundo Lyra (2018), a abordagem relativista da qualificação definida por Pierre Naville amplia a compreensão ao ir além dos aspectos técnicos e do domínio de conhecimentos específicos para o exercício do trabalho. Essa perspectiva considera o trabalhador como um ser social, cuja trajetória é marcada por múltiplas experiências e vivências que influenciam sua atuação nos diversos espaços em que transita. Dessa forma, a qualificação é compreendida como parte de um processo mais amplo de formação humana, voltado para a inserção crítica e significativa na sociedade.

No processo histórico de formalização da qualificação profissional, esta, se consolida nas legislações, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que a educação, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º).

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, estabelece que os cursos e programas de qualificação profissional, inclusive a formação inicial e continuada de trabalhadores, “em todos os níveis de escolaridade, poderá ser ofertada segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (Brasil, 2004, art. 3º).

A qualificação profissional está prevista também nas diretrizes para educação profissional e tecnológica onde se diz que a educação profissional “é desenvolvida por meio de cursos e programas de: I qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores” (Brasil, 2021, art. 4, inc. I).

Apesar da garantia nos discursos e papéis ao acesso a cursos que promovem a formação “plena” dos educandos atrelada a qualificação profissional, a realidade caminha em direção oposta, visto que, muitas vezes essa qualificação reproduz padrões de desigualdade que colaboram para formação de capital humano, na ausência de uma formação a contento.

Conforme Gaspar (2019) a baixa efetividade social dos cursos de qualificação profissional pode ser percebida na realidade da inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. Muitos dos que obtêm certificação permanecem desempregados e, entre os que conseguem se inserir, a maioria enfrenta condições precárias, com baixos salários e pouca valorização da dignidade humana.

Segundo Oliveira (2015) as práticas de qualificação profissional adotam um tom assistencialista, fornecendo aos indivíduos apenas o básico para, possivelmente, reduzir seu sofrimento. No entanto, essas políticas governamentais não conseguem aliviar a situação de insegurança vivida pelos trabalhadores, assim, longe de garantir uma formação plena e emancipadora, os cursos ofertados muitas vezes servem apenas para adaptar os sujeitos às exigências imediatas do mercado, sem considerar suas realidades sociais, culturais e históricas.

Perpetuam-se as desigualdades estruturais e se limita o potencial transformador da educação, reduzida a um instrumento de preparação funcional para o trabalho precarizado. A qualificação, nesses moldes, revela-se insuficiente diante dos desafios de uma formação omnilateral e de uma inserção digna e crítica no mundo do trabalho.

Para superar esse cenário, é fundamental repensar as políticas de qualificação profissional a partir de uma perspectiva crítica, que articule a formação técnica à formação geral. Isso implica reconhecer os sujeitos, seus saberes e experiências, e não apenas como força de trabalho a ser adaptada às exigências do mercado. A qualificação deve ser inserida em um projeto educativo mais amplo, comprometido com a emancipação social, com a valorização do trabalho digno e com o enfrentamento das desigualdades estruturais.

2.3 O ProJovem Urbano em questão: política pública de qualificação profissional histórico, evolução e aspectos atuais do programa

Na continuação do discurso, observamos que nas últimas décadas, o Brasil tem enfrentado desafios persistentes relacionados ao acesso à educação e ao trabalho, especialmente para jovens em situação de vulnerabilidade social. Como resposta a esse cenário, diversas políticas públicas voltadas à qualificação profissional foram implementadas a partir dos anos 2000, com o objetivo de reduzir desigualdades históricas e ampliar oportunidades de inclusão produtiva e social. Dentre essas iniciativas destacam-se:

O Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) (1995-2002), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) (2004 - 2011), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC) (2006 - Atual) e o ProJovem (2005 - atual) (Lyra, 2018, p.28).

Cada programa apresenta contribuições significativas no fortalecimento das políticas de educação, dentre esses, o ProJovem Urbano, objeto de estudo nesse trabalho se destaca por seu caráter integrador, articulando a elevação da escolaridade, a qualificação profissional e a formação para o exercício da cidadania.

O programa foi lançado em 2005, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como parte da Política Nacional de Juventude, que buscava romper com os ciclos de exclusão social e econômica que historicamente afetavam a juventude brasileira, passando por um reestruturação em 2008, com o objetivo de expandir as ações da Política Nacional de Juventude, foi instituído o ProJovem Integrado por meio da Medida Provisória nº 411, de 2007, a qual foi posteriormente convertida na Lei nº 11.692, de 2008. Essa iniciativa foi organizada a partir de uma estrutura que reunia diferentes modalidades voltadas à inclusão social e educacional da juventude. Conforme Gaspar (2019), em 2008:

O programa, entretanto, teve de ser reestruturado visando à ampliação das oportunidades educacionais através da mudança dos critérios de elegibilidade. A lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005 deu lugar a lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008 (a), tendo por objetivo atender às diversas frações da classe trabalhadora por meio do Projovem Urbano; do Projovem Adolescente; do Projovem Trabalhador; do Projovem Campo – Saberes da Terra e do Projovem Prisional. Porém, “por se tratar de uma reformulação do Programa Projovem, os objetivos, fundamentos legais, princípios orientadores e estratégia curricular do Projovem Urbano permanecem os mesmos. (Gaspar, 2022, p. 2)

O ProJovem Urbano foi concebido para atender jovens entre 18 e 24 anos que, embora alfabetizados, não haviam concluído o ensino fundamental e estavam fora do mercado de trabalho. Sua proposta inicial previa uma duração de 12 meses, com formação voltada à escolarização, qualificação profissional e desenvolvimento de práticas de cidadania.

Com a reformulação do programa em 2008, houve mudanças importantes: a carga horária foi ampliada, a duração do curso passou para 18 meses e a faixa etária foi estendida até os 29 anos, assim o programa busca:

Promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania” (Brasil, 2008, p. 14).

Em seu projeto político integrado, (PPI), destaca-se como objetivo do ProJovem Urbano:

Ao integrar Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, o ProJovem Urbano deve oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se reposicionem quanto à sua inserção social e profissional. (Brasil, 2008, p.66)

O programa atua em uma perspectiva interdimensional, buscando elevar a escolaridade por meio da conclusão do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que oferece cursos de qualificação profissional e promove o desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

O ProJovem Urbano, ao se configurar como política pública nacional, emerge como uma resposta estatal às demandas sociais por inclusão educacional e por qualificação profissional das juventudes marginalizadas. Ele pretende atuar como política integrada de juventude, articulando educação básica, formação para o trabalho e ações comunitárias, numa lógica de inclusão social via qualificação. Contudo, muitas vezes, certas políticas, a exemplo do ProJovem, revelam contradições significativas se apoiando em pressupostos da teoria do capital humano, focalizando mais a empregabilidade do que a emancipação social ampla.

Na prática, essa política enfrenta desafios estruturais de execução e consistência, essas limitações, caminham para a reprodução de formas de inclusão subalterna, isto é, insere os jovens no mundo do trabalho em posições de menor qualificação e pouca autonomia. Em outras palavras, como já observam autores como Gaspar (2019), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005)⁴, o ProJovem enquanto política pública revela-se contraditório: ao prometer oportunidades, ele também reproduz as lógicas estruturais da desigualdade.

No município de Manaus, o ProJovem Urbano é implementado em articulação com as ações da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Semed, conforme previsto nas diretrizes da educação profissional e tecnológica. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de maio de 2021, estabelece que a qualificação profissional pode ser ofertada de forma articulada à EJA, conforme disposto no artigo 12, parágrafo 5º, “A oferta de qualificação profissional pode se dar de forma articulada com a Educação de Jovens e Adultos” (Brasil, 2021, art. 12, § 5º).

Em síntese, o ProJovem Urbano se destaca como uma importante política pública voltada à juventude brasileira. Ainda que possua características assistencialistas, representa uma tentativa concreta de romper com o histórico processo de exclusão e silenciamento dos jovens, ao promover a inclusão educacional de forma integrada, articulada à formação cidadã. Contudo, uma revisão de estudos sobre a efetividade e as intencionalidades do programa, realizada pelas autoras Oliveira e Salazar (2024) evidenciam que:

Existe uma clara influência neoliberal em forma de ações ou documentos no programa, o que gera impossibilidades para a formação ampla, bastando a mera qualificação para os setores subalternos a serviço do mercado de trabalho, reforçando a teoria do capital humano, dentre outras questões, alguns destacam que o programa

⁴ Para saber mais sobre a discussão do ProJovem Urbano enquanto política pública, ver: Leandro Gaspar (2019). *Projovem urbano: a precarização mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples* [disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00186>] e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido* [disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>].

não cumpre com o objetivo de inclusão dos jovens no mundo do trabalho destacando a falha em promover a inclusão real do estudante, apresentando as dificuldades do ProJovem Urbano em cumprir seus propósitos. (p. 187)

Essa realidade como reflexo do capitalismo que alimenta o desemprego ou se alimenta dele, remete que, mesmo com programas como o ProJovem que visam a inserção no mundo do trabalho, não extingue o desemprego, é essencial para o cenário neoliberal a mão de obra que sobra, que espera a sua vez, que briga por uma vaga para o trabalho precário, em um sistema que vai na contramão da formação omnilateral.

A implantação de programas de qualificação profissional como o ProJovem surge a partir dos reflexos de uma sociedade desigual e excludente que não foi capaz de formar a todos com iguais condições de existência, no caso do ProJovem urbano os estudantes que são sujeitos e atores desse processo são jovens que vem de uma história de marginalização, que não tiveram acesso à escola e não concluíram o ensino fundamental em tempo hábil pelos diversos fatores de sua vida, são parte de uma população de baixa renda que provam a desigualdade da sociedade.

Nessa perspectiva, o ProJovem Urbano, além de estar amparado pelas legislações que regulamentam a educação profissional e tecnológica, precisa adotar metodologias que superem práticas tradicionais e fragmentadas. É fundamental que promova uma formação ampla, capaz de conectar os conteúdos à realidade vivida pelos jovens, possibilitando experiências significativas em sua trajetória educativa. Dessa forma, o programa pode contribuir para que os participantes ampliem seus horizontes, reconheçam seus direitos e encontrem caminhos para explorar e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos produzidos.

A juventude diversa, não só do ponto de vista da cultura, mas no sentido das classes desiguais, vê em si a expectativa de todos para a “correção do mundo futuro”, idealizada a partir do jovem empreendedor e suas competências, é, imprescindível que enquanto sociedade possamos olhar para o jovem em sua singularidade e ao mesmo tempo compreender a diversidade de situações que o rodeia, buscando entender o contexto social no qual esses jovens estão inseridos e compreendê-los enquanto sujeitos de direitos, direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis.

2.4 Currículo integrado e formação omnilateral: uma alternativa à lógica mercantil da educação

O prisma que se estende à sociedade, com reflexos na educação, da visão dominante e hegemônica que, trata a escola como uma instituição voltada principalmente para atender às

exigências do mercado e não mais para formar sujeitos críticos e cidadãos conscientes, opta pela fragmentação dos sujeitos, fragmentação dos saberes e dualidades nos modos de ensinar. Assim, na contramão da hegemonia, situa-se a ideia de formação omnilateral.

Manacorda, (2007, p. 87) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. Sob essa ótica, compreendemos que a proposta de currículo integrado pode contribuir significativamente para o fortalecimento da formação omnilateral, pois busca articular diferentes áreas do conhecimento e superar a fragmentação dos saberes como uma formação que deve unir trabalho, educação, ciência, tecnologia e cultura.

O ensino integrado é definido, por Frigotto e Araújo (2018), como uma proposição pedagógica comprometida com a utopia de uma formação plena, que não se limita à socialização fragmentada dos saberes sistematizados e que reconhece como direito universal o acesso a um processo educativo, inclusive no âmbito escolar, capaz de promover o desenvolvimento amplo das faculdades físicas e intelectuais dos educandos.

Sob essa perspectiva, a necessidade de um processo educativo que contemple todas as dimensões da vida humana, ou seja, uma formação omnilateral, imbricada na formação integrada, é fundamental na busca por formar sujeitos completos, capazes de compreender os processos em sua totalidade, e atuar transformando a sua realidade conforme Frigotto (2024. p.06):

O processo educativo escolar para abranger todas as dimensões da vida humana (omnilateralidade) deverá ter como eixo central necessário a integração ou a conexão entre a natureza e o ser humano ou a “história da natureza” e a “história dos homens”, na particularidade das relações sociais capitalistas. Isto implica a organização da matriz curricular que se pautar por um equilíbrio entre as ciências da natureza – biologia, física e química etc. – e as ciências sociais e humanas – história, geografia, sociologia, filosofia, literatura, arte, educação física etc., como defendia Antonio Gramsci para a escola unitária.

Gramsci, fundamentado nos pensamentos de Marx, denomina e defende a ideia de escola unitária, aproximando-se da concepção de formação omnilateral ao defender a educação em suas dimensões plenas, movido pelo desejo de transformação social, defendia dentre outras questões a:

apropriação pessoal de uma totalidade de forças produtivas que desenvolverá no indivíduo, além do espírito coletivo pelo qual estará disponível para a diversidade de atividades, a omnilateralidade por meio da unidade indissolúvel entre trabalho manual e intelectual, teórico e prático, em contraposição ao imperativo da fábrica e do ensino classista (Sousa, 2012, p.104).

A ideia de Escola Unitária é uma proposta formulada por Gramsci durante o período em que esteve encarcerado, sendo especialmente evidenciada nos escritos do Caderno 12, de 1932.

Essa concepção baseia-se na filosofia da práxis, defendendo a união entre trabalho e ensino. Essa busca volta-se para o ideal de uma escola para todos e não somente para os jovens ricos, visando a superação da dualidade, em prol de oportunidades que incluísse também os filhos dos trabalhadores a um desenvolvimento pleno, superior e consciente.

Nessa direção, busca-se essa formação tendo como princípio norteador a formação de habilidades técnicas e humanísticas, Sousa (2012), destaca em suas pesquisas sobre a formação omnilateral que a finalidade da escola unitária é a formação integral, unindo teoria e prática, a individualidade e coletividade, destacando que somente quando se permite o acesso ao conhecimento avançado, a classe oprimida é capaz de produzir novos conhecimentos e organizar-se para a função dirigente.

Nesse sentido, é fundamental investir em uma formação que compreenda o sujeito de forma integral, desenvolvendo habilidades que contemplem tanto as dimensões técnicas quanto a formação humanística. Trata-se de formar indivíduos que dominem mais que uma técnica, que reconheçam seu pertencimento social e compreendam como podem agir para transformar a realidade e a ordem vigente em que estão inseridos.

A escola idealizada nesse sentido tinha como tarefa produzir seus próprios intelectuais orgânicos, o sentido expresso na expectativa de formar um novo intelectual dotado da práxis, formado para as funções dirigentes, exercendo uma função diretiva no universo da cultura e da política, homem que se alcança através da formação omnilateral, segundo Sousa (2012, p.75):

Intelectuais Orgânicos, são uma ou mais camadas de intelectuais, criada organicamente por cada grupo ou classe social que dá homogeneidade e consciência à sua própria função. Caso representem um grupo dominante, sua função é perpetuar a dominação; caso representem os grupos subalternos, sua função é auxiliar na formação da vontade coletiva para fins revolucionários.

O intelectuais orgânicos são aqueles capazes de agir em prol de objetivos coletivos no grupo no qual está inserido e defender seus interesses, logo, destacamos a necessidade de que as classes subalternas recebem uma formação omnilateral, que os indique caminhos para a defesa dos interesses gerais da classe trabalhadora, pensando então na superação do modelo vigente, segundo Sousa (2012) é imprescindível que a camada intelectual esteja junto a classe subalterna, em interação e ajudando a multiplicar sua ideologia e cita a transformação dessa classe em dirigente como uma estratégia fundamental e necessária:

Nesse processo, o intelectual orgânico tem um papel preponderante, pois, para Gramsci, o compromisso do intelectual deveria ser com a necessidade filosófica e política de pensar e fazer a realidade, de modo a transformá-la, na qual o intelectual, mesmo não sendo oriundo da classe trabalhadora, ao se identificar organicamente com esta, deveria direcioná-la para a elevação do seu conhecimento sobre a realidade a fim de transformá-la (Sousa, 2012, p.58).

Existe um destaque para a escola que forma a partir de dimensões técnicas e intelectuais, Gramsci afirma que todos os homens têm capacidade para desenvolver funções intelectuais, e que nesse sentido para se exercer funções manuais também se usa do intelectual e vice-versa, logo na concepção de Gramsci todos os homens podem ser intelectuais e este deve se formar para a consciência e compreensão crítica da realidade, compreendendo suas condições e como podem exercer influência para agir sobre o mundo. “A escola, por não ser socialmente qualificada ou discriminante, deve educar de modo que todo cidadão possa tornar-se dirigente” (Manacorda, 2007, p.138).

A escola unitária idealizada possui como seus objetivos fundamentais um ideal de “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p. 33).

Nesse sentido a escola unitária na proposição de Gramsci busca inserir os jovens na atividade social após elevá-los a autonomia propondo um projeto de formação que fosse além dos demais projetos formativos da época, visando uma mudança no que diz respeito ao trabalho e educação, voltando-se para o viés comunista em um ideário de formação omnilateral.

Não há caminho certo ou metodologia correta que se possa ter como a mais eficaz, o que há são pessoas, que fazem as metodologias iguais com princípios éticos diferentes, que usam a não neutralidade do ensinar, para promover a formação que amplia a dimensão humana do ser, de se fazer humano, de se constituir dirigente, de avançar da consciência ingênua até a consciência política.

Ramos (2008), define os sentidos da integração em três dimensões: como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular, nessa propositura, a integração está presente na maneira de formar pessoas, de articular diferentes áreas e saberes e de construir um currículo que faça sentido para a vida dos estudantes e para a transformação social.

Almeja-se uma escola que vá além da formação imediata, instrumental e funcionalista. Nos preceitos gramscianos, trata-se de uma escola desinteressada, não no sentido de apatia, mas no sentido de uma formação que não se submete aos interesses econômicos imediatos, como afirma Gramsci:

Tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego

para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo (Gramsci, 2001, p. 46).

A escola desinteressada leva em consideração a formação dos sujeitos em sua totalidade, um sujeito apto a se desenvolver plenamente, historicamente em todas as suas potencialidades e não somente para a imediata atuação da mão de obra. A verdadeira educação não é utilitária, mas formadora da consciência e da personalidade; é por meio do contato com a cultura e a história que o indivíduo se desenvolve plenamente e se torna sujeito ativo na sociedade, segundo Sousa (2012):

Gramsci aqui já demarca o objetivo que a escola deve perseguir para formar indivíduos inteiros, isto é, eximir-se dos interesses imediatos, pela busca do alto desenvolvimento do indivíduo de forma desinteressada, de um modo que trate de cultura formativa e não só informativa, deixando o indivíduo experimentar suas aptidões para melhor contribuir consigo mesmo e com a coletividade (Sousa, 2012, p.118).

O currículo integrado, ao articular os diversos campos do saber e relacioná-los com o mundo do trabalho e a vida concreta dos sujeitos, fortalece essa formação ampla. Para a classe trabalhadora, é extremamente importante que haja um incentivo intelectual para além do mero treinamento manual, desenvolvendo a capacidade do domínio de várias técnicas, formando-se então a partir da perspectiva da omnilateralidade, não com o intuito de atender às demandas da produção capitalista, mas com a capacidade de escolher o que queira ser e desenvolver suas diversas potencialidades.

A formação ampla, omnilateral, ainda que inserida no campo da ideologia e da utopia, alimenta em nós a aspiração por mudanças e o desejo de superação da realidade posta. Embora o ideal de um sujeito omnilateral pareça distante, é possível buscá-lo gradualmente. Assim, caminhamos na direção de uma formação que permita ao indivíduo experimentar a liberdade, desenvolvendo múltiplas potencialidades em favor da transformação social. Essa construção deve partir da realidade concreta, reconhecendo as condições materiais existentes como ponto de partida para a ação crítica e transformadora.

É fundamental compreender que propor uma formação omnilateral exige reconhecer o ser humano como um ser histórico, social e em constante transformação e não como um indivíduo isolado ou abstrato. Conforme Frigotto (2024), a formação omnilateral e os fundamentos do ensino integrado se apoiam em uma visão de ser social que considera a educação como expressão das relações históricas e sociais, sendo o trabalho uma mediação formativa essencial, a concepção da formação omnilateral, implica na [...] compreensão da unidade diversa entre ciências da natureza e ciências sociais e humanas, tendo a história como

síntese. E, na produção do conhecimento, o entendimento de que ele não se constitui pela soma das partes, mas pela relação da parte com a totalidade concreta. (Kosik, 1986 apud Frigotto, 2024, p. 7).

Frigotto (2024, p. 07) complementa que essa totalidade “não é sinônimo de tudo, mas das mediações ou conexões que desvelam o que constitui o fenômeno estudado.” Assim, o currículo integrado, voltado à formação omnilateral, baseia-se em uma visão profunda do ser humano e do conhecimento. Pressupõe reconhecer o estudante como um sujeito histórico e social, articular diferentes áreas do saber superando a fragmentação, construir o currículo com base nas relações entre as partes e o todo e promover um conhecimento que possibilite ao sujeito compreender e transformar a realidade em que vive.

2.5 A contribuição dos projetos integradores para a formação omnilateral e a integração do saber

Defendemos os projetos integradores como práticas interdisciplinares ou integradoras, que favorecem aproximações com os ideais da escola unitária, na qual o fazer e o pensar são indissociáveis. Por isso, é fundamental um planejamento de ensino que rompa com a dualidade estrutural presente em nossa sociedade. Assim, o ensino subsidiado por projetos integradores configura-se como uma possibilidade para promover a integração curricular e a interdisciplinaridade, articuladas aos processos históricos e culturais dos jovens em formação.

O currículo enraizado em ideologias capitalistas possui intencionalidades que se curvam para a formação de mão de obra rápida, que preparam para o exercício de funções técnicas, mecânicas e unilaterais, que não abrem possibilidades para o pensar criticamente e lutar em prol das necessidades da sociedade civil, segundo Ciavatta (2014), a conceituação relacionada a formação integrada está para além de uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional, ela busca a correlação de força entre as classes visando uma educação politécnica, omnilateral e de escola unitária. Os projetos integradores idealizados sobre essas bases fomentam uma visão totalizante da realidade, dos poderes imbricados na sociedade e das transformações necessárias.

O filósofo Hilton Japiassu em seus escritos buscou uma retomada nos modos de conceber o saber na antiga Grécia e nos informa que essa busca pela totalidade era algo desejado, uma vez que o conhecimento fragmentado e isolado se tornava sem significado, segundo Japiassu (1976, p. 46) “O conhecimento do particular só tinha sentido na medida que

remetia ao todo. A este esquema epistemológico universal, correspondia uma pedagogia unitária”.

Logo, constatamos que a aspiração pelo homem formado em sua totalidade é algo já discutido na antiguidade grega com o objetivo de:

Permitir a formação e o desabrochamento da personalidade integral. as disciplinas não eram herméticas e indiferentes umas às outras. Pelo contrário, articulavam-se entre si, complementavam-se, formando um todo harmônico e unitário (Japiassu, 1976, p.46).

Essa ideologia perdeu vigor, com as transformações ocorridas na sociedade, logo, a busca pela compartimentação do saber ganha força cedendo lugar para a disciplinaridade, com as exigências da industrialização e das atuais organizações econômicas, visando suprimir as novas necessidades de mão de obra especializada exigidas.

Historicamente então, passamos a ter uma formação disciplinar que é repetida por gerações, segundo fazenda “precisamos enfrentar a empreitada de exercer uma educação que, bem ou mal, ainda se encaixa nos moldes convencionais de teorias disciplinares” (Fazenda, 1998, p.12). Ainda existem muitas dificuldades para se efetivar práticas interdisciplinares, muitas vezes profissionais formados com base na disciplinaridade, transmitem o conhecimento da mesma forma como aprenderam, nossa educação é separada em pequenos compartimentos, que não conversam, são caixas vazias em si mesmo e muitas vezes os educadores têm dificuldades para quebrar esse modelo, segundo Fazenda (1998):

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Precisamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência (p.13).

Nessa ótica existe a necessidade de superarmos posturas acadêmicas limitadoras, abrindo espaço para uma prática educativa mais sensível, crítica e integrada ao cotidiano. Essa mudança de olhar é fundamental para repensarmos as metodologias pedagógicas utilizadas na formação dos jovens, especialmente quando se busca uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral, favorecendo a integração de diversas áreas de conhecimento, na perspectiva da integralidade, nesse cenário, essa articulação e integração deve levar em consideração a superação da cisão que é histórica, que dimana a separação entre trabalho manual e intelectual/ formação geral e profissional, na visão de Machado (2021):

A compartimentação curricular é notável no sistema de ensino brasileiro, que é totalmente baseado na subdivisão dos tradicionais campos do conhecimento em

especialidades independentes. Currículos divididos em disciplinas, trabalho docente individualizado, são fatores predominantes na base curricular brasileira. Mas, por que o aluno tem que aprender matemática separada da física, ou história não pode ser estudada juntamente com o português? O que se percebe é que essa divisão, ou até mesmo separação abrupta, acontece desde os anos iniciais de escolarização, e é fruto de fatores culturais estabelecido na sociedade capitalista (Machado, 2021, p. 33).

A formação humana que busca o aprender fazendo, a integração de conceitos diversos no sentido de desenvolvimento pleno satisfaz as necessidades da busca pela superação da fragmentação, da superação da educação apenas para a satisfação das necessidades do capital e se constitui enquanto prática transformativa.

Logo, é necessário pensar em um planejamento interdisciplinar, segundo Japiassu (1976) para entendermos a interdisciplinaridade é importante antes de tudo entender a disciplinaridade, e por disciplinas ele compreende a exploração científica especializada em determinada área específica ou um domínio homogêneo de estudo, uma disciplina estabelece antes de tudo, suas fronteiras.

De acordo com Machado (2021), o conceito de interdisciplinaridade não é único, pois diferentes autores apresentam interpretações variadas sobre o tema. Porém, apesar dessas diferenças, o ponto comum e essencial é a ideia de que a interdisciplinaridade envolve a interação e a colaboração entre diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento. Essa interação pode ocorrer de formas mais simples ou mais complexas, dependendo do grau de integração que se estabelece entre essas áreas. Para Japiassu (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Na ótica de Japiassu, cabe dizer que traduzido em simples palavras, mas primando por uma ampliação do conceito, a interdisciplinaridade propõe uma interatividade mútua, onde as disciplinas influenciam e são influenciadas entre si, logo se reestabelece a unidade do conhecimento religando suas fronteiras, a interdisciplinaridade para ele é vista como ação e prática não desligada da realidade (Japiassu, 1976). Assim pensar em práticas interdisciplinares faz parte do pensar na formação de um homem em sua totalidade, ligado a história e ao mundo a sua volta.

Fazenda (2011) ao realizar análise do sentido da interdisciplinaridade buscando em diferentes autores diz sobre “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados.” Para ela se trata de uma mudança de atitude buscando a substituição da concepção fragmentária.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e tecnológica a interdisciplinaridade é um dos princípios citados no Art. 3º inciso IX propõe a:

utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem. (Brasil, 2021, art. 3º, inc. IX)

Nesse sentido, compreendemos a perspectiva interdisciplinar pensada, para além de uma justaposição de disciplinas, mas, como um caminho, e nesses caminhos os projetos integradores podem ser materializados levando em consideração as aprendizagens diversas de modo integrado a partir da práxis e da reflexão sobre a ação e realidade concreta.

Interdisciplinaridade aqui entendida enquanto movimento de articulação coordenada das diferentes áreas do conhecimento, proporcionando também a quebra da dicotomia entre teoria e prática, no sentido da totalidade dos processos a serem desenvolvidos, de modo que o educando relacione as experiências educativas aos seus conhecimentos prévios de mundo e possa agir positivamente sobre ele, segundo Gomes, (2024, p.29) o projeto integrador:

Deve estar alinhado à construção de práticas formativas integradoras que possibilitem a interdisciplinaridade, mesmo em ambientes com o viés da disciplinaridade, promovendo uma articulação entre as disciplinas, abordando temas norteadores que possam fomentar práticas integradoras colaborativas, inclusivas e que interliguem o ensino e a pesquisa.

É nesse contexto que reconhecemos a potencialidade de um projeto que articule qualificação profissional, formação básica e participação cidadã, a tríade que fundamenta o Projovem Urbano. Os Projetos Integradores, quando desenvolvidos sob a perspectiva de uma formação humana integral, alinham-se aos principais pilares da educação profissional e tecnológica, promovendo uma relação colaborativa entre profissionais e estudantes, que se reconhecem como agentes ativos no processo de emancipação humana e formação crítica. Como destaca Machado (2021, p. 26), “Os Projetos Integradores, enquanto metodologia de ensino-aprendizagem, justificam-se de maneira geral pelo fato de o estudante ser o maior responsável pela ação no processo educativo.”

A proposta é que o Projeto Integrador (PI) vá além de um espaço de mera aplicação técnica, configurando-se como um campo de formação humana integral que valorize a trajetória, as experiências e as práticas sociais da juventude em formação. Como já mencionado, não existe uma metodologia única que possa ser considerada a mais eficaz; o que faz diferença são as pessoas que as utilizam. São elas que, a partir de seus propósitos e intencionalidades, podem empregar essas metodologias de forma a fortalecer a integração dos saberes, na perspectiva da formação omnilateral, conforme Gomes (2024):

Outros aspectos a serem considerados nas ações desenvolvidas no PI são: um olhar diferenciado ao campo de ensino profissional e um fazer que perpassa cada sujeito envolvido em suas práticas sociais, tendo em vista uma formação humana que

possibilite a integração dos saberes. Nesse sentido, despertará iniciativa, criatividade e capacidade de julgamento diante das situações práticas da vida, aprimorando assim as competências e habilidades dos estudantes, dando a oportunidade do agir reflexivo no seu fazer laboral. (Gomes, 2024, p.32)

Consideramos os projetos integradores, como um caminho a se seguir para a efetivação de tais práticas, por meio da reflexão e investigação surgindo da totalidade, levando em consideração as vivências pessoais e os conhecimentos acumulados historicamente, no texto de Maria Ciavatta (2014), intitulado “O ensino integrado, a politecnicidade e a educação Omnilateral por que lutamos?” Ela faz exatamente a pergunta: porque lutamos? E ousa como explicitamente está no título do seu texto, responder a seguinte afirmação: Por um ensino integrado que favoreça a politecnicidade e a educação omnilateral.

É uma luta de tempos atrás, tão discutida por aqueles buscam de alguma forma vislumbrar mudanças sociais, Conforme Gomes (2024, p.27):

Sob a ótica da interdisciplinaridade, o PI busca caminhar sob o modelo dialético, no qual a presença da contradição seja uma tônica nas discussões. Com isso, busca-se a resolução de problemas, não havendo um movimento linear e processual dos termos investigados, mas indo além, procurando despertar no educando reflexões que possam transformar a sua realidade.

Depositamos, então, no desenvolvimento dos projetos integradores, não como uma solução para todos os problemas que questionamos na escola e sua forma de organização atual, não como uma receita mágica, mas uma possibilidade, um caminho para organização de práticas realmente comprometidas com aquilo que é frisado pelos pensadores e intelectuais, que remete a uma prática para a criticidade e formação plena com vista a transformação social.

2.6 Planejamento pedagógico no ProJovem Urbano: mediações para a construção de uma nova realidade

Partimos do princípio de que aquele que não sabe onde quer chegar, dificilmente alcançará algum destino, permanece apenas titubeando diante dos caminhos possíveis. É verdade que se pode chegar a algum lugar e, ali, reconhecer com clareza o solo em que se pisa. No entanto, também há a possibilidade de simplesmente chegar, sem refletir sobre como se chegou, onde se está ou como agir diante das situações que surgem.

Por outro lado, quem chega com consciência do lugar onde está, certamente percorreu um caminho intencional, traçado com base em escolhas fundamentadas e guiado por uma concepção filosófica que dá sentido à sua trajetória. Abraçar essa concepção é o que sustenta a aventura de caminhar com propósito. Luckesi (2023, p.51) nos alerta que o processo de

planejamento requer “[...] clareza a respeito da filosofia que sustenta e dá direção à nossa ação pedagógica cotidiana”.

Sob essa perspectiva, definir caminhos, saber onde se está e onde se deseja chegar está diretamente relacionado ao ato de planejar. Planejar é um verbo que indica ação, movimento e articulação de decisões, elementos que só podem ser definidos com base em uma realidade concreta. É essa realidade social, histórica e educacional, que orienta os caminhos possíveis a serem traçados e planejados.

Antes de tudo, é necessário compreender o que significa planejar e quais dimensões estão imbricadas nesse ato. Planejar não se reduz à organização de tarefas ou ao preenchimento de cronogramas; trata-se de um compromisso com o futuro, com intencionalidade e com a transformação da prática.

Conforme destaca Luckesi (2023, p. 45):

Planejar é um ato comprometido com o olhar do presente para o futuro, assim como com as proposições para o agir, tendo em vista produzir os resultados desejados. Na prática educativa escolar e universitária, o ato de planejar as atividades de ensino tem por objetivo traçar os caminhos da ação pedagógica a favor da aprendizagem de todos os estudantes.

Dessa forma, o planejamento pedagógico deve ser compreendido como uma ação crítica, intencional e situada, que considera o contexto dos sujeitos envolvidos, seus saberes, desafios e possibilidades de aprendizagem.

Para Vasconcelos (2006, p.35), “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”. O autor destaca a importância de ressignificar o planejamento, ou seja, devolver a ele um sentido mais humano, consciente e intencional, que ultrapasse a lógica da mera obrigação burocrática. Logo, na perspectiva do autor, planejar não deve ser um ato mecânico, mas um processo reflexivo, carregado de sentido e comprometido com a transformação da realidade. Planejar, então, remete a:

(1) querer mudar algo; (2) acreditar na possibilidade de mudança da realidade; (3) perceber a necessidade da mediação teórico- metodológica; (4) vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e possível (aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável). (Vasconcelos, 2006, p.36)

Neste sentido, é importante reconhecer porque planejamos (necessidade): porque queremos mudar, transformar algo, e acreditar que essa mudança é possível (possibilidade): porque temos esperança e confiamos na ação pedagógica. Assim, o planejamento é ato ético,

político e esperançoso, não apenas um dever técnico, ele se alinha a uma pedagogia transformadora, onde o professor é sujeito ativo e reflexivo de sua prática.

Nesse mesmo caminho Gandin, define que essa transformação, deve ser feita “através de um processo de planejamento no qual o mais importante seja a tensão, a dialética entre a realidade existente e a realidade desejada”. (Gandin, 1994, p.18). Planejar, portanto, não é partir do nada. É olhar criticamente para a realidade tal como ela é com suas contradições, problemas e limites e, ao mesmo tempo, manter viva a imagem do que ela pode vir a ser.

A realidade a partir da qual partimos e buscamos construir o planejamento é a da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente em um programa que articula educação básica à qualificação profissional como o Projovem Urbano. Planejar com base nessa realidade implica analisá-la em sua concretude, compreender o contexto social, econômico e educacional dos sujeitos envolvidos.

A EJA, em seu cenário atual, é o retrato das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade, “a EJA é a “espora da contradição”, das desigualdades sociais historicamente produzidas pelo sistema metabólico do capital” (Alvarenga, 2016, p.123). E é justamente com olhar voltado as desigualdades que o planejamento pedagógico deve ser pensado. Como afirma Libâneo (2017, p. 248): “não adianta fazer previsões fora das possibilidades dos alunos. Por outro lado, é somente tendo conhecimento das limitações da realidade que podemos tomar decisões para superação das condições existentes.”

É preciso ter clareza da realidade existente e da realidade que se quer ao planejar, “Quanto mais claras conscientes e fruto de consciência forem as propostas de utopia (sociedade desejada), mas possibilidades haverá para uma ação própria e adequada a essa utopia” (Gandin, 1994, p.20).

Para a construção da realidade desejada (utopia) é preciso ter clareza do caminho a percorrer e isso exige um planejamento fundamentado na realidade, construído com as pessoas e para elas e não um planejamento burocrático ou distante, fatores indispensáveis para fortalecer a autonomia, a intencionalidade e o potencial transformador da prática pedagógica. É essencial considerar a realidade concreta existente, dentre elas: as múltiplas realidades juvenis, as contradições estruturais da sociedade de classes, as intenções neoliberais imbricadas na educação, e abraçar a realidade desejada, a partir de uma filosofia de educação transformadora que reconheça os sujeitos em sua totalidade.

Conforme Gandin (1994, p. 20), “no campo do planejamento, pensar mais a realidade é promissor. Isso faz com que as pessoas se inclinem mais para ações concretas, para políticas e estratégias mais consistentes”. As estratégias citadas exigem daqueles que planejam uma visão

crítica de mundo e sociedade, um olhar para além das aparências imediatas, compreendendo as reais necessidades educacionais para formação dos intelectuais orgânicos da classe subalterna, para tanto, os educadores precisam se apossar de um olhar crítico e questionador para percorrer o caminho das mudanças necessárias:

O planejamento apresenta claramente duas dimensões que devem ser levadas em conta, conjuntamente para que se possa alcançar resultados e, até para que se possa conversar sobre ele. Uma delas, a mais frequente na prática é que utiliza o planejamento como um processo para organizar a prática, melhor dito para fazer bem as coisas que já estão definidas, mesmo que não se saiba bem por que essas coisas devam ser realizadas e repetidas. A segunda já presente nas reflexões das pessoas, é a que pensa o planejamento como um processo de transformação da realidade, e por extensão da construção de uma nova realidade (Gandin, 1994, p.35).

É, portanto, a essa definição que nos agarramos: o planejamento entendido como um processo de transformação da realidade, como a construção de uma nova realidade. Isso, mesmo conscientes dos desafios enfrentados pelos professores, que atuam em contextos marcados por sistemas burocráticos e autoritários, os quais frequentemente impõem pacotes prontos a serem apenas executados, não abrindo espaço para um planejamento real e pensado com base em uma realidade específica.

Aos professores, abraçar essa concepção de planejamento significa ir na contramão de um sistema estruturado para alienar e naturalizar as desigualdades sociais. É, portanto, um ato de resistência, que exige o compromisso com práticas pedagógicas inovadoras, voltadas para a transformação social. Tais práticas devem ser pensadas com foco constante no desenvolvimento omnilateral dos estudantes, conforme destaca Gomes (2024, p. 25):

Dentre as diversas possibilidades que versam sobre os modelos de planejamento didático pedagógicos disponíveis no processo de ensino aprendizagem, atualmente elege-se como prioritárias aquelas destinadas a estudos e pesquisas que desafiem as estratégias tradicionais, estimulando o inter-relacionamento entre os conhecimentos das disciplinas e o desenvolvimento de projetos integradores que partam da problematização e do diálogo com a realidade.

Nesse sentido, planejar deixa de ser um mero exercício técnico e passa a representar uma prática política e ética, comprometida com a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades. Ao integrar saberes, dialogar com a realidade concreta dos estudantes e promover a construção coletiva do conhecimento, o planejamento assume seu verdadeiro papel transformador. Para os educadores do ProJovem Urbano, esse movimento exige coragem, sensibilidade e consciência crítica, uma vez que implica desafiar estruturas cristalizadas e afirmar, cotidianamente, que outra educação, mais justa, dialógica e humana, é possível.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo as técnicas utilizadas para a geração e análise dos dados, como a pesquisa documental e pesquisa de campo (entrevistas e grupo focal). Também são expostos os espaços nos quais ocorreram as coletas, os sujeitos participantes e o processo de organização dos dados empíricos, que culminou na constituição dos núcleos de significação, fundamentais para a interpretação crítica do planejamento desenvolvido no ProJovem Urbano e suas potencialidades formativas.

O percurso metodológico adotado possibilitou a escuta ativa dos sujeitos envolvidos nesse processo, promovendo um diálogo entre suas experiências e os fundamentos teóricos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), alinhado à execução dos objetivos propostos na pesquisa. Para apresentar esse percurso, o capítulo está organizado nos seguintes subcapítulos: Estratégias de investigação, descrição das técnicas utilizadas, os espaços de realização, os participantes envolvidos e o caminho percorrido na análise de dados com base no Núcleo de Significação.

3.1 Técnicas de pesquisa

O processo de análise da pesquisa foi desenvolvido a partir das observações realizadas em campo, complementadas pela aplicação de entrevistas e pela condução de um grupo focal. Além disso, ao longo do percurso metodológico, foram empregadas técnicas próprias da pesquisa documental, que forneceram suporte teórico e contextual à análise, ampliando as possibilidades de uma leitura crítica das práticas desenvolvidas.

No presente estudo, utilizamos o termo “técnicas de pesquisa” para designar os procedimentos aplicados na investigação. Conforme Lakatos e Marconi, técnica é “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte. É a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”. (Marconi; Lakatos, 2025, p.66).

Dessa forma, as técnicas utilizadas nessa pesquisa foram a pesquisa documental e a pesquisa de campo, por meio da aplicação de entrevistas e de grupo focal, com o objetivo de compreender, de forma aprofundada, as orientações e práticas do planejamento pedagógico, identificando suas contradições, mediações e relações no contexto educacional, possibilitando uma interpretação crítica e fundamentada das práticas observados.

Nesse contexto, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001), buscando compreender os significados, crenças, valores e atitudes presentes nas relações e processos sociais, explorando dimensões que não podem ser simplesmente quantificadas. Logo, a análise proposta busca ultrapassar a superfície dos fatos, apreendendo os sentidos constituídos historicamente nas mediações e contradições que estruturam a realidade social em estudo.

A articulação entre essas características metodológicas permitiu desenvolver uma análise consistente, capaz de evidenciar as nuances, contradições e significados presentes nas práticas investigadas. Tal integração favoreceu uma leitura crítica e contextualizada da realidade estudada, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para a interpretação dos resultados alcançados ao longo da pesquisa.

3.1.1 Pesquisa documental

Para atender ao objetivo específico “a” da presente pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental. Dessa forma, destacamos, conforme Marconi e Lakatos (2025), as fontes dos documentos que foram arquivos públicos, dentro dos quais se encontram os documentos oficiais, todos na forma escrita. Os autores enfatizam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Marconi; Lakatos, 2025, p. 67).

Nesse percurso, os documentos selecionados foram o *Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano (PPI)*, o *Manual do Educador – Manual de Orientações Gerais, (MEOG)* e o *Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores (PNFGFE)* e o *Cadernos de Registro de Avaliação (CRA)*, esses foram escolhidos pois são considerados fundamentais para a organização do planejamento no ProJovem urbano, tivemos acesso a esses documentos por meio da coordenação do Projovem em Manaus, sendo que eles também estão disponíveis para livre consulta na internet.

A inclusão desses documentos na análise permitiu compreender como se estruturam as diretrizes pedagógicas do programa e suas implicações na formação dos sujeitos envolvidos. Esses documentos constituem a base normativa e pedagógica do ProJovem Urbano, oferecendo subsídios fundamentais para a atuação dos educadores, o planejamento, a organização do trabalho pedagógico e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Cabe mencionar, contudo, que, diante do tempo limitado para a realização da pesquisa de mestrado e da ampla quantidade de documentos disponíveis, não foi possível realizar uma análise

aprofundada de todos eles. Dessa forma, optamos por selecionar e analisar apenas os documentos considerados mais relevantes, com foco em aspectos específicos que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa. Esses documentos são apontados como referenciais que orientam o planejamento e a execução das ações desenvolvidas no contexto do programa.

Assim, a investigação foi conduzida com o propósito analisar as diretrizes que orientam o planejamento do trabalho pedagógico nos documentos do Projovem Urbano, com foco na organização do currículo integrado, na concepção de interdisciplinaridade e nas intencionalidades formativas expressas nos textos oficiais, fazendo uma análise dialética dos documentos com o contexto político, histórico e social:

[...]a apreensão das significações só é possível a partir de uma compreensão dialética das relações parte/todo que constituem a realidade, isto é, a partir de um amplo conjunto de elementos objetivos e subjetivos que a configuram e determinam seu movimento. É essa compreensão, portanto, que implica o uso dos núcleos de significação não de modo reduzido a uma técnica, mas um procedimento que, considerando as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua, apresenta possibilidades de alcançar, por meio da análise e da interpretação, o processo de constituição de significações. (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p.73)

Dessa forma, pautamo-nos, na concepção fundamental dos núcleos de significação, que consiste em interpretar os fenômenos para além das aparências imediatas, buscando uma compreensão crítica e não meramente descritiva da realidade. Compreendemos esse procedimento como parte de um processo interpretativo que visa apreender os sentidos produzidos a partir das experiências concretas e historicamente situadas, relacionando as particularidades dos documentos e do programa analisado à totalidade social, política e ideológica que os constitui e condiciona.

3.1.2 Realização das entrevistas

Para atender o objetivo “b” da pesquisa, as entrevistas foram realizadas individualmente apenas com os profissionais, incluindo professores de Qualificação Profissional, Participação Cidadã e Educação Básica, além da coordenadora e do assistente de núcleo.

As entrevistas foram elaboradas com base em eixos temáticos que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa, buscando compreender as percepções dos diferentes sujeitos envolvidos no Projovem Urbano. Para o assistente do programa, as questões concentraram-se nos impactos do Projovem na vida dos estudantes, nos fatores que contribuem para a evasão escolar, no perfil dos jovens atendidos, nas dificuldades para a plena realização do programa,

no papel dos materiais pedagógicos no planejamento docente e no acompanhamento dos egressos para inserção no mundo do trabalho.

Para a coordenação geral do programa em Manaus, os eixos contemplaram as dificuldades enfrentadas na execução do Projovem, a existência de parcerias público-privadas, as mudanças positivas observadas ao longo da gestão, os mecanismos de acompanhamento dos egressos, os critérios de seleção das empresas para a qualificação profissional, os aspectos considerados para a formação continuada dos professores, o planejamento e os cursos ofertados no âmbito do programa.

Por fim, para os professores, as perguntas foram organizadas em torno da trajetória de ingresso no Projovem Urbano, das especificidades do trabalho pedagógico, do processo de planejamento e suas preocupações, da contribuição da formação oferecida aos jovens, bem como do papel dos materiais de orientação disponibilizados para apoiar as práticas docentes.

Essa abordagem possibilitou a escuta de diferentes sujeitos envolvidos no trabalho educativo e pedagógico do ProJovem Urbano. A participação desses profissionais foi essencial para evidenciar que o planejamento de ensino abrange diversas dimensões do processo formativo, tornando indispensável a consideração de múltiplas perspectivas para o estudo proposto.

De posse desses dados, a análise que buscamos realizar fundamenta-se na necessidade de ir além das aparências em seu processo de interpretação, intencionando apreender a realidade em sua complexidade e movimento. Dessa forma, procuramos compreender as falas dos sujeitos articulando-as ao contexto histórico, social e cultural, bem como às múltiplas determinações que constituem essa realidade específica.

Esse processo não apenas possibilita uma compreensão mais profunda, mas também indica caminhos para sua transformação. Para tanto, ancoramo-nos em categorias essenciais, como historicidade, mediação, contradição, sentidos e significados, que permitem desvelar a realidade em sua totalidade.

Como afirmam Aguiar e Ozella (2013), é essencial considerar que "o que é, deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de 'como surgiu', 'como se movimentou e se transformou'". Assim, essas categorias nos permitem superar as pseudoconcretidades, ou seja, interpretações superficiais e naturalizadas da realidade, contribuindo para uma análise crítica e emancipatória.

3.1.3 Grupo focal

O grupo focal contou com a participação de 11 estudantes do programa e ocorreu em um único encontro, com duração aproximada de duas horas. Durante esse período, os estudantes

foram conduzidos a se reuniram em roda para discutir temas selecionados relacionados ao programa, sua atuação e a forma como recebem e percebem a formação.

O grupo focal foi realizado com o objetivo de compreender, a partir da voz dos estudantes, as percepções, sentidos e contrassensos relacionados à sua experiência no ProJovem Urbano. A escolha pela técnica do grupo focal deve-se à sua potencialidade de promover a construção coletiva de ideias, possibilitando o diálogo entre os participantes e a complementação de respostas uns dos outros, num processo de interação que favorece a emergência de percepções compartilhadas.

A dinâmica ocorreu em uma das salas da escola, cedida pelo gestor, preparada de forma a garantir conforto e privacidade. As cadeiras foram dispostas em círculo para facilitar a interação e o contato visual entre os participantes. Com a permissão prévia e o devido aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, todo o encontro foi gravado em áudio, assegurando o registro fidedigno das falas.

O desenvolvimento do grupo focal ocorreu em diferentes etapas, iniciando pela acolhida aos participantes com música ambiente, seguida da apresentação da pesquisadora/moderadora, que explicou os objetivos da pesquisa, realizou a leitura do Termo de Consentimento e orientou os participantes quanto à assinatura.

Na sequência, foi realizada uma dinâmica de apresentação em duplas, na qual os participantes compartilharam informações pessoais como nome, idade e características relevantes, apresentando em seguida seu colega ao grupo. Para dar início às discussões, utilizou-se a brincadeira “Passe a Bola”, em que os estudantes, organizados em círculo, passavam uma bola de mão em mão ao som de uma música; quando esta parava, a pessoa com a bola respondia à pergunta proposta pela moderadora e, após a resposta, indicava outro colega para continuar.

As perguntas orientaram-se por três eixos temáticos: ser estudante do ProJovem, as metodologias das aulas e as interlocuções entre o curso e a vida dos participantes. No primeiro eixo, buscou-se compreender as motivações para estar no programa, os motivos que poderiam levar à desistência e as experiências mais relevantes vividas durante o curso.

No segundo, investigou-se se os métodos de ensino utilizados pelos professores abriam espaço para o diálogo e se os conteúdos faziam sentido para a vida dos estudantes. Já o terceiro eixo indagou sobre oportunidades de mudança na comunidade promovidas pelo programa e sobre as relações entre os conhecimentos da qualificação profissional e das demais disciplinas ofertadas.

Todas as perguntas foram respondidas oralmente, sendo frequente que as falas fossem complementadas por outros colegas, o que gerou uma discussão coletiva rica e participativa. A

moderadora adotou postura de escuta ativa, intervindo minimamente para não influenciar as respostas e garantindo que todos os participantes tivessem oportunidade de se expressar. Ao final do encontro, foi realizada uma síntese coletiva para validação das ideias centrais discutidas. O grupo focal contou com recursos como bola, caixa de som, gravador portátil, filmadora e canetas, teve duração aproximada de 60 minutos e possibilitou compreender de forma dialógica e colaborativa as experiências vividas pelos estudantes do ProJovem Urbano.

Houve também um segundo encontro com os estudantes, no qual eles compartilharam suas histórias de vida. Esses relatos foram incorporados ao episódio que compôs o produto educacional "**Quem são as juventudes do ProJovem Urbano? Conhecer para planejar**". No entanto, para a análise dos dados, consideramos apenas as falas do primeiro encontro.

Segundo Gatti (2005, p. 11), o grupo focal “permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais” e contribui para o conhecimento das representações e percepções de uma determinada questão por pessoas que partilham o mesmo contexto.

O olhar atento às vozes dos jovens contribuiu para compreendermos suas percepções sobre a educação, os processos formativos aos quais estão sendo submetidos, suas impressões sobre a formação recebida, sobre os profissionais e as relações que identificam na concretização do currículo integrado.

3.2 Espaços de realização

O grupo focal e as entrevistas com os professores, assistente, coordenadora e estudantes foi realizado em diversos espaços da escola da rede pública municipal de ensino, situada na Zona Norte de Manaus, que oferece o Programa ProJovem Urbano. A *Escola Municipal Heleno Nogueira dos Santos* está localizada na Rua Arquiteto José Henrique Rodrigues, nº 2335, no bairro Colônia Terra Nova. A instituição oferece ensino fundamental regular nos turnos matutino e vespertino, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do ProJovem Urbano no turno noturno, atendendo estudantes com idades entre 18 e 45 anos.

Além disso, foi conduzida a entrevista com a coordenadora geral do ProJovem Urbano em Manaus, na sede de coordenação do programa, localizada no bairro Dom Pedro.

As entrevistas foram realizadas em locais previamente escolhidos de modo a garantir o conforto e a privacidade dos participantes, assegurando que se sentissem à vontade durante o diálogo. Buscou-se evitar interferências externas que pudessem comprometer o curso das entrevistas, selecionando ambientes tranquilos, reservados e adequados ao momento da pesquisa, de forma a favorecer a escuta atenta e a expressão livre dos sujeitos envolvidos.

3.3 Participantes envolvidos

Participaram do estudo 11 jovens, 6 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades entre 18 e 45 anos; além de 7 professores com formações diversas, incluindo Matemática, Ciências, Letras, Nutrição e Pedagogia. Também participaram da pesquisa 1 assistente e 1 coordenadora geral, ambos com formação em Pedagogia. Todos os participantes atuaram no ProJovem Urbano nos anos de 2023 e 2024.

Quadro 1 – Especificação dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	QUANTITATIVO
Jovens e adultos	11
Professores	07
Assistente	01
Coordenação do Projovem Urbano do Distrito Educacional da Semed	01
TOTAL	20

Fonte: Elaboradora pela autora, 2025.

Antes da realização das entrevistas e do grupo focal, os participantes foram informados sobre os procedimentos da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido em conjunto, assinado por cada participante e uma cópia foi entregue a eles, garantindo que pudessem buscar mais esclarecimentos, se necessário. Também foram informados sobre os possíveis riscos, que eram mínimos, uma vez que nenhum procedimento invasivo foi adotado, nem foram expostos a situações de perigo.

Para garantir a confidencialidade dos participantes, suas identidades foram preservadas por meio do uso de codinomes na apresentação das análises e na exposição de suas falas na constituição dos pré-indicadores. Além disso, no corpo do texto, durante as análises dos núcleos de significação, o sigilo foi mantido integralmente.

Como já dito, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos codinomes. Os jovens e adultos foram identificados pela sigla 'JA', seguida de um número que identifica cada participante (por exemplo, JA1, JA2, JA3). Já os profissionais que atuam no ProJovem Urbano, como professores, assistentes e coordenação — foram identificados pela sigla 'PP' (Profissional do ProJovem), também acompanhada de um número sequencial, como PP1, PP2, PP3. Essa nomenclatura permitiu organizar e referenciar os depoimentos de forma clara, mantendo o anonimato dos participantes.

Para a definição dos participantes da pesquisa foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão, consideraram-se: estudantes regularmente matriculados no Projovem Urbano da Escola Municipal Heleno Nogueira dos Santos, que frequentem as

aulas no ano letivo de 2024 e tenham idade igual ou superior a 18 anos; professores lotados na referida escola e que atuem no Projovem Urbano nos anos de 2023 e 2024; assistente responsável pelo desenvolvimento do Projovem Urbano na instituição; membro da coordenação do Projovem Urbano da Semed em Manaus; gestor(a) da Escola Municipal Heleno Nogueira dos Santos; e pedagoga da escola, atuante no turno noturno. Quanto aos critérios de exclusão, para os estudantes, foram considerados: a não autorização para participação, adoecimento, solicitação de transferência ou desistência do curso durante a etapa de geração de dados. Para os professores, assistente, coordenação, gestor(a) e pedagoga, o afastamento ocorreu em situações de não consentimento, licenças por motivo de saúde, transferência de escola, remoção ou participação em formação continuada.

O estudo seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que assegura o respeito à vontade e às opiniões dos participantes, garantindo-lhes liberdade para decidir sobre sua participação. Além disso, foi reforçado que não haveria envolvimento de riscos significativos nem benefícios financeiros decorrentes da pesquisa.

3.4 Núcleo de Significação e o materialismo histórico-dialético: processos de análise dos dados

De posse dos dados obtidos por meio das técnicas descritas realizamos a análise utilizando os núcleos de significação. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 243), “uma das marcas desse tipo de análise é ter como meta desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e, assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos”.

A análise baseou-se na perspectiva sócio-histórica, buscando interpretar os significados expressos nas palavras dos participantes dentro de seus respectivos contextos e a partir de uma leitura crítica da realidade. Aguiar e Ozella (2006) enfatizam a importância de uma abordagem metodológica que, embora parta do empírico, vá além da mera descrição dos fatos, explorando o processo de constituição do objeto estudado e considerando seu desenvolvimento histórico.

A análise buscou compreender para além do significado das palavras, o seu sentido, para além das aparências. Ou seja, não se trata de qualquer palavra aleatória, mas daquelas que carregam sentido psicológico, histórico e cultural. São palavras que expressam como o sujeito interpreta e internaliza a realidade, a partir da mediação da cultura e história desse sujeito.

Um fator fundamental dessa análise é que o pesquisador desenvolva um senso crítico sustentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético, reconhecendo que a história não

é algo estático ou dado, mas um processo em constante transformação. Nessa compreensão, nós, enquanto sujeitos históricos, somos ao mesmo tempo produtos e produtores da história, sendo afetados por ela e, também, atuando sobre ela e dando sentido as nossas ações e posicionamentos.

Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015), o método dos núcleos de significação fundamenta-se na psicologia sócio-histórica e tem como propósito instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos dessa perspectiva, para apreender as significações constituídas pelo sujeito diante da realidade com a qual se relaciona. Nessa direção, ao escrever sobre essa proposta o objetivo de Aguiar e Ozella (2006, 2013), consistia em possibilitar ao pesquisador a identificação dos sentidos produzidos pelos participantes, a partir de suas falas, evidenciando as contradições, tensões e sínteses que emergem no processo de significação:

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa. (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p.63)

Assim, a perspectiva dos núcleos de significação mantém íntima relação com o materialismo histórico-dialético, na medida em que busca compreender os fenômenos sociais em sua totalidade, considerando as mediações e determinações históricas que os constituem. Por isso, seguimos o entendimento de que a compreensão do objeto investigado somente se efetiva quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas que o conformam, analisando-o em seu movimento contraditório e dinâmico, próprio da realidade social.

3.5 Constituição de pré-indicadores

O primeiro passo do processo, conforme indicado por Aguiar e Ozella (2006, p. 230), foi a constituição dos pré-indicadores, (apêndice A). Para isso, “tendo o material gravado e transcrito, iniciamos várias leituras flutuantes, e, aos poucos, nos familiarizamos, visando a uma apropriação do mesmo”. Esse percurso, baseado em leituras sucessivas, auxiliou na identificação e organização do que os autores chamam de pré-indicadores.

No decorrer da seleção dos pré-indicadores, diferentes temas emergiram com maior frequência, seja por repetição, ênfase nas falas dos participantes ou pela carga emocional envolvida. Esses pré-indicadores, permitiram a construção de um panorama amplo e serviram de base para a organização dos indicadores e núcleos de significação (Aguiar; Ozella 2006).

Na etapa de levantamento de pré-indicadores, foram identificadas palavras e expressões que revelaram indícios das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Essas palavras não foram consideradas como elementos isolados, mas sim como portadoras de significados que refletiam as experiências históricas, sociais e culturais internalizadas pelos participantes. Com base na perspectiva da psicologia histórico-cultural, partiu-se da compreensão de que os sujeitos são constituídos historicamente e mediados pela cultura, o que implica que suas vivências sociais se transformam em funções psicológicas.

Nesse sentido, a linguagem se mostrou um instrumento fundamental de análise, visto que foi por meio dela que os sujeitos expressaram suas interpretações de mundo, possibilitando a apreensão das significações atribuídas à realidade. Essa abordagem exigiu um olhar atento e crítico, de modo que foi possível reconhecer, nas palavras dos sujeitos, os sentidos produzidos a partir de suas condições concretas de existência.

Nesse processo, foram selecionados, após as leituras flutuantes, um total de 171 pré-indicadores, que estão contidos no (apêndice A desse trabalho). Essas falas foram extraídas com base em critérios como a presença de conteúdos reiterativos, expressiva carga emocional, ambivalências e relevância para a compreensão do objeto de pesquisa. Para dar início à etapa inicial da análise dos dados, as falas foram destacadas de seu contexto original, consideradas como hipóteses preliminares de sentido, a partir disso, seguimos os passos para a constituição dos indicadores.

3.6 Constituição dos indicadores

A constituição dos indicadores ocorreu por meio do processo de aglutinação dos pré-indicadores, gerando uma frase-tema que melhor representasse o conjunto de pré-indicadores agrupados. Algumas frases são trechos das falas dos participantes, outras são criações que melhor identificam o conjunto de pré-indicadores, assim geramos oito indicadores, esse movimento nos direcionou à construção dos núcleos de significação.

Conforme Aguiar e Ozella (2013), a análise envolve a organização dos pré-indicadores com base em critérios como similaridade, complementaridade e contraposição, permitindo a redução da diversidade inicial para a definição dos indicadores. Esses critérios não são excludentes, já que um mesmo fato pode tanto estimular quanto inibir uma ação, dependendo do contexto. Assim, os indicadores assumiram diferentes significados conforme as condições em que se manifestavam, como etapas da vida, relações interpessoais e experiências profissionais.

É importante mencionar, que nos chamam a atenção para o fato de que:

[...]é na tensão das relações entre as teses, isto é, na intensidade e na natureza da forma pela qual elas se articulam, que o pesquisador deve concentrar seus esforços de análise a fim de apreender e organizar os indicadores que constituirão os núcleos de significação do sujeito. (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p.67)

Assim, concentramo-nos nas relações e contradições entre ideias e estruturas sociais, conforme propõe a perspectiva marxista. Buscamos investigar como essas relações se deram, compreendendo que é nesse movimento que emergem os sentidos, as ideias e as formas de consciência dos sujeitos envolvidos. Nosso objetivo foi captar e organizar os sinais (indicadores) que revelaram o que conferia significado à experiência dos sujeitos pesquisados. Com base nisso, direcionamos nosso olhar para as contradições e para a maneira como as ideias se articularam entre si:

É importante considerar que as antíteses não podem ser apreendidas logo no levantamento das teses, pois, para isso, faz-se necessário um esforço de análise diferenciado, ou seja, ao passo que na etapa dos pré-indicadores o processo de análise consiste em apreender os elementos empíricos da realidade, especificamente, em nosso caso, as formas aparentes de significação, na etapa de sistematização dos indicadores o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p.12)

Entendemos que não seria suficiente analisar uma tese isoladamente; foi fundamental observar como ela se confrontou ou se relacionou com outras. Isso porque o marxismo, em essência, não se ocupa de fatos ou indivíduos isolados, mas sim das relações entre eles, especialmente das relações sociais, econômicas e de poder, como aquelas entre classes sociais ou entre capital e trabalho, assim nesse processo de negação e questionamento, chegamos à construção de oito indicadores que nos aproximam das significações para desvendar o objeto investigado.

3.7 Constituição dos núcleos de significação

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), a terceira etapa do procedimento metodológico, a construção dos núcleos de significação, corresponde ao momento de síntese, onde buscamos ultrapassar o discurso imediato do sujeito, que não pode estar desvinculado de sua realidade social e histórica. Nessa fase, por meio da articulação dialética dos indicadores, procuramos acessar os sentidos concretos que articulavam, de forma histórica e contraditória, a fala e o pensamento do sujeito.

Nesse processo, reintegramos as partes anteriormente analisadas ao todo do qual foram destacadas, buscando compreender como elas se articulavam entre si e com a totalidade que as produziu e por elas também é constituída.

Desse modo, ao mesmo tempo em que nos afastamos inicialmente da palavra em sua forma empírica, isto é, do dito imediato, retornamos a ela posteriormente como palavra concreta, já mediada por múltiplas determinações históricas, sociais e subjetivas, que emergiram no processo de análise e síntese dos indicadores:

Essa etapa é constituída de duas fases. Uma voltada para a inferência e organização dos núcleos de significação a partir da articulação de indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos, isto é, a interpretação dos sentidos, que, produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa. Embora ambas as fases se configurem, marcadamente, como um movimento de síntese do pesquisador, cada uma apresenta seu “nível” diferenciado de aprofundamento e compreensão da realidade. (Aguiar; Soares; Machado, 2015 p.71).

Esse momento correspondeu à construção das sínteses e à reconstituição da totalidade, possibilitando a apreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e analisados à luz do contexto social e histórico, bem como à luz da teoria, conforme indicam Aguiar e Ozella (2013, p. 311). Aqui criamos zonas de inteligibilidade em um processo de síntese crítica da realidade, embasados teoricamente, na perspectiva de compreender o real e contribuir para sua transformação, ao todo foram constituídos 5 núcleos de significação e destrinchados em uma análise inter/intranuclear.

3.8 Análise dos núcleos e das relações entre eles na construção de sentidos

Após a constituição dos núcleos a análise dos dados foi realizada em dois momentos interligados: a análise intranuclear, que se concentrou nos elementos internos de cada núcleo de significação, e a análise internuclear, voltada às relações entre os núcleos. Essa distinção metodológica permitiu uma abordagem mais rigorosa e dialética na interpretação dos dados.

Na análise intranuclear, realizou-se um exame aprofundado de cada um dos cinco núcleos de significação construídos ao longo da pesquisa. Essa etapa teve como objetivo identificar as articulações internas, os sentidos predominantes e as contradições específicas presentes em cada núcleo, contribuindo para uma compreensão mais situada, densa e dialética do objeto investigado.

A análise foi realizada com base nas falas do grupo de participantes, considerando não apenas as opiniões individuais de sujeitos isolados. Ao contrário, o foco recaiu sobre a compreensão do sujeito histórico, isto é, aquele que se constitui nas e pelas condições sociais,

culturais e econômicas de seu tempo. Entendeu-se que os sentidos e significações expressos nas falas foram produzidos a partir de vivências concretas e mediadas historicamente, inseridas em um contexto coletivo e dinâmico de relações sociais, conforme destacado pelos autores, “a proposta dos núcleos de significação, visa agregar, de maneira dialética, as condições sociais e históricas que moldam os sujeitos no grupo, revelando a gênese das significações ali produzidas (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 05).

Optar por uma leitura da realidade apenas de forma superficial ou isolada, sem considerar as relações dialéticas entre as partes e o todo, teria resultado em uma compreensão confusa, incompleta e distorcida do fenômeno investigado. Por isso, evitou-se analisar falas ou comportamentos individuais de modo descontextualizado, reconhecendo que tais manifestações só poderiam ser compreendidas à luz das mediações sociais, históricas e estruturais que as constituíram. Uma leitura meramente empírica revelaria apenas um retrato caótico da realidade, desprovido de profundidade analítica.

Conforme defendem os autores, a análise interpretativa não deve se restringir ao conteúdo do discurso, assim, articulou-se com os contextos social, político e econômico. Essa articulação ampliou o olhar do pesquisador, possibilitando uma leitura mais integral dos sujeitos e da realidade na qual estão inseridos.

Na análise internuclear, voltada à articulação entre os diferentes núcleos de significação, buscamos relacionar os sentidos emergentes de cada núcleo, favorecendo a identificação de convergências, tensões e contradições entre eles.

Esse movimento analítico permitiu a apreensão da totalidade do fenômeno estudado, ao compreender como os diferentes aspectos abordados nos núcleos dialogam entre si. Como afirmam, “esse processo de construção de Inter núcleos se dá pela articulação de todos os núcleos produzidos na pesquisa, considerando as questões que emergiram da análise efetuada em cada um deles” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 12).

A articulação entre os núcleos, por meio das análises intranuclear e internuclear, proporcionou um avanço significativo na compreensão dos resultados, permitindo a leitura da totalidade a partir da análise das partes. Esse processo revelou contradições nem sempre explícitas nos discursos, mas que foram apreendidas por meio da interpretação crítica do pesquisador. Como destacam Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador.”

Esse percurso exigiu sensibilidade por parte do pesquisador, demandando escuta atenta e troca constante com os sujeitos da pesquisa. Com isso, foi possível compreender, em

profundidade, as mediações que se atravessam nos discursos dos participantes, identificando os mecanismos de organização do planejamento do currículo integrado no ProJovem Urbano em Manaus, considerando seus desafios, intencionalidades formativas e as possibilidades para a promoção de uma formação omnilateral.

4 ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: SENTIDOS EMERGENTES NA ANÁLISE DOCUMENTAL E NOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Este capítulo apresenta o resultado dos dados obtidos por meio da análise documental, entrevistas e do grupo focal realizados com os participantes da pesquisa. A proposta analítica buscou interpretar os dados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, de modo a alcançar zonas de inteligibilidade e compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas no contexto do ProJovem Urbano.

Inicialmente, com base na análise documental, são apresentados os documentos referenciais que estruturam a proposta pedagógica do programa, especialmente no que se refere ao planejamento, organização do currículo integrado, na concepção de interdisciplinaridade e nas intencionalidades formativas expressas nos textos oficiais. Em seguida, por meio da escuta ativa dos participantes, identificam-se os sentidos construídos por jovens, educadores e coordenadores do Projovem urbano. Cada uma dessas dimensões será explorada nos subcapítulos a seguir, compondo um panorama analítico que articula os dados empíricos aos fundamentos teóricos da Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase no planejamento pedagógico como elemento central da práxis educativa transformadora.

4.1 Fundamentos em papel: análise dos documentos que organizam o ProJovem urbano

O ProJovem Urbano estrutura-se a partir de um conjunto de documentos institucionais que delineiam sua proposta pedagógica, suas bases teóricas e as práticas que sustentam o trabalho educativo no programa. É relevante destacar que para o contexto local de Manaus não há nenhum documento de orientação. Todas as diretrizes são fundamentadas em documentos de abrangência nacional.

Esses documentos cumprem o papel de guiar o planejamento, a organização e a atuação dos profissionais, funcionando como referenciais normativos e formativos que sustentam a lógica do currículo integrado no programa. Dentre os materiais que compõem esse arcabouço documental, destacam-se:

- a) **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano (PPI - 2008)**, que apresenta um panorama abrangente da estrutura organizacional e pedagógica do programa. É um documento que orienta a organização do programa em todos os seus níveis, pedagógico, estrutural e administrativo, além de apresentar a trajetória histórica e as ações desenvolvidas até o ano de sua publicação.
- b) **Manual de formação, para gestores formadores e educadores (MFGFE-2012)** que expõe a proposta de formação continuada no âmbito do ProJovem Urbano,

delineando seus objetivos, conteúdos temáticos e a carga horária destinada a cada um dos profissionais envolvidos no programa, incluindo gestores, formadores e educadores.

- c) **Manual do educador (Manual de orientações gerais) (MEOG- 2012)** que sistematiza fundamentos, diretrizes e aspectos operacionais do programa. Ele reúne informações essenciais sobre o projeto pedagógico, os princípios que norteiam o currículo integrado, a organização dos tempos e espaços educativos, bem como as atribuições dos diferentes profissionais envolvidos.
- d) **Cadernos de Registros de Avaliação, (CRA-2012)** compostos por três volumes que contêm as fichas de acompanhamento do desempenho e da avaliação das aprendizagens dos estudantes em cada ciclo. Esses cadernos também trazem orientações sobre o lançamento de notas e descrições dos objetivos de aprendizagem esperados para cada módulo.
- e) **Manuais do Educador – Estudos Complementares (Volumes I e II) (2012)**, que orientam a realização de atividades complementares de Língua Portuguesa e Matemática. Esses manuais são voltados para a superação das dificuldades de aprendizagem identificadas pelos professores ao longo do processo educativo. Neles, estão contidas propostas detalhadas de oficinas e atividades, com passo a passo para sua aplicação.
- f) **O Manual do Educador (unidades formativas), (2012)**, é estruturado em seis unidades formativas, cada unidade apresenta instruções detalhadas para o desenvolvimento das atividades que o compõe, com indicação de materiais complementares e sugestões organizadas por componente curricular. O documento detalha como as atividades devem ser realizadas, indicando o passo a passo de sua execução pelo professor em sala de aula.

Contudo, considerando a delimitação temporal imposta pela estrutura do mestrado, esta pesquisa optou por concentrar a análise em quatro documentos fundamentais: o Projeto Pedagógico Integrado, o Manual de Formação para formadores, gestores e educadores, o Manual do Educador (orientações gerais) e observando também alguns detalhes no Caderno de Registro de Avaliação especialmente a avaliação das sínteses integradoras. A escolha desses materiais se justifica por seu caráter estruturante, abrangente e formativo, sendo capazes de revelar, de maneira mais direta, as intencionalidades formativas que atravessam as diretrizes do planejamento pedagógico no ProJovem Urbano.

4.2 A atribuição de cada educador

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, é importante destacar as atribuições de cada educador no âmbito do ProJovem Urbano conforme a descrição nos documentos, a fim de favorecer uma compreensão mais aprofundada do processo que será examinado a seguir.

A organização das atribuições dos educadores no âmbito do ProJovem Urbano permite compreender como cada função contribui para a efetivação das três dimensões do programa:

escolarização, qualificação profissional e participação cidadã. O quadro a seguir sintetiza essas atribuições com base no Manual do Educador de orientações gerais (p. 82–84):

Quadro 2 – Atribuições dos educadores no ProJovem Urbano

Educador	Principais atribuições
Educador de Participação Cidadã	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os jovens na elaboração e execução do Plano de Ação Comunitária (PLA); - Mapear oportunidades de engajamento social e articular parcerias com organizações da comunidade; - Integrar o PLA aos Arcos Ocupacionais e promover intercâmbios entre turmas; - Participar das aulas semanais de Formação Técnica Geral (FTG), em parceria com o educador de Qualificação Profissional, relacionando as atividades à realidade dos jovens e às oportunidades locais.
Educador de Qualificação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar e desenvolver a Formação Técnica Geral (FTG) e os Arcos Ocupacionais; - Organizar visitas a empresas, entrevistas com profissionais e pesquisa sobre o mundo do trabalho; - Orientar os Projetos de Orientação Profissional (POP), promovendo sua integração com os conteúdos da FTG e FTE; - Acompanhar os jovens participantes do PRONATEC e, na ausência de participação, desenvolver os conteúdos ocupacionais nas Unidades Formativas III, IV e V, retomando o processo na VI.
Professor de Formação Básica (Especialista)	<ul style="list-style-type: none"> - Ministrare os componentes curriculares básicos (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, entre outros) com base no Guia de Estudo e no Manual do Educador; - Atuar como Professor Orientador de Turma (PO) e como orientador educacional; - Promover a integração curricular e o trabalho interdisciplinar; - Coordenar as sínteses integradoras, desenvolver temas transversais (3h semanais) e ministrar aulas de Informática (1h semanal); - Acompanhar o desempenho dos jovens e atuar na superação de dificuldades em articulação com os demais professores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A estrutura apresentada permite visualizar de forma objetiva como as atribuições dos diferentes educadores se distribuem no contexto do ProJovem Urbano. Essa divisão de responsabilidades busca assegurar a efetivação das três dimensões do programa, exigindo a atuação articulada entre os profissionais envolvidos.

Todavia, o desafio está em transformar essa distribuição de responsabilidades em espaço de diálogo e cooperação, de modo que as ações pedagógicas não se limitem a uma justaposição de tarefas, mas se constituam em práticas interdisciplinares. Nesse sentido, a efetivação das dimensões do programa exige que os educadores ultrapassem a lógica disciplinar tradicional e construam planejamentos coletivos de propostas integradas, capazes de responder às complexas realidades dos jovens atendidos.

4.3 Interdisciplinaridade e interdimensionalidade como fundamentos do planejamento pedagógico no Projovem Urbano

Conforme identificamos na análise dos documentos, o elemento central que orienta o planejamento no Projovem Urbano é o fato de que suas diretrizes se fundamentam em um currículo elaborado a partir das perspectivas da interdisciplinaridade e da

interdimensionalidade. Conforme os documentos, o objetivo é ir além das propostas teóricas, promovendo práticas pedagógicas que, de maneira concreta, estimulem o protagonismo juvenil em sua realidade local. Nesse sentido, como destaca o PPI, (Projeto pedagógico integrado) (p. 95), “na medida em que o currículo do Projovem Urbano supõe construção interdisciplinar e interdimensional, é necessário que o trabalho pedagógico se organize de forma a viabilizar espaços e tempos para isso.” (Brasil, 2008)

4.4 Tempos e espaços destinados ao planejamento no ProJovem urbano

A análise dos documentos orientadores do ProJovem Urbano indica que os tempos e espaços destinados ao planejamento são organizados de forma a garantir a articulação entre as diferentes dimensões do programa. Segundo o PPI, todos os educadores são contratados para uma carga horária semanal de 30 horas, distribuídas entre atividades de docência, orientação pedagógica, integração curricular, avaliação, revisão e recuperação de aprendizagens, além do planejamento das ações de ensino, aprendizagem e funcionamento do núcleo, bem como da formação inicial e continuada (Brasil, 2008).

O planejamento das atividades presenciais de cada Unidade Formativa deve ser realizado antecipadamente, na semana que antecede o início da unidade. Nas reuniões semanais, esse planejamento é aprofundado, buscando articular as aulas das áreas específicas com as atividades integradoras, contemplando as sínteses interdisciplinares, o Projeto de Orientação Profissional (POP) e o Plano de Ação Local (PLA) (Brasil, 2008, p. 104).

Além disso, os documentos enfatizam que a organização do tempo precisa ser feita de maneira coletiva, respeitando as especificidades de cada núcleo. Todos os educadores do polo devem participar das reuniões semanais de planejamento, para as quais são destinadas duas horas (Brasil, 2008, p. 104).

Ademais, conforme o MEOG, (Manual do Educador de orientações gerais), os espaços destinados ao planejamento incluem a sala dos professores, que deve ser organizada de maneira a oferecer condições adequadas para a realização de reuniões de planejamento e, eventualmente, para atividades de formação continuada (Brasil, 2012a).

Conforme observamos, o Projovem Urbano apresenta uma organização bem estruturada para o planejamento pedagógico, prevendo tempos específicos tanto para a elaboração de atividades integradoras quanto para o desenvolvimento de ações específicas, além de reservar momentos destinados à formação continuada dos educadores.

4.5 As diretrizes orientadoras do planejamento coletivo nos documentos do ProJovem urbano

Os documentos em análise orientam a integração entre as três dimensões estruturantes do programa, educação básica, qualificação profissional e participação cidadã e destacam a necessidade de um planejamento coletivo para viabilizar essa articulação. Os documentos orientadores do ProJovem Urbano enfatizam que tanto o planejamento coletivo quanto a interdisciplinaridade são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que promovam a inclusão social e o protagonismo juvenil.

Nessa perspectiva, é importante descrever como se organiza a dinâmica do planejamento no âmbito do ProJovem Urbano. De acordo com o PPI (p. 51), cabe à equipe de direção dos polos a responsabilidade de promover reuniões semanais de planejamento integrado das atividades de ensino e aprendizagem. Essa organização visa garantir a articulação entre as diferentes áreas do currículo.

Sob esse enfoque, o planejamento coletivo é concebido como um eixo central para a construção de práticas pedagógicas integradas. Frisamos que essa perspectiva é fundamental, pois vai além da simples organização de conteúdos criando um espaço colaborativo de reflexão, em que os educadores podem alinhar objetivos, metodologias e ações voltadas ao desenvolvimento integral dos jovens.

Nesse sentido, os documentos destacam que é importante que os educadores participem do planejamento coletivo, afirmando que:

É crucial que os próprios educadores trabalhem cooperativamente e levem seus estudantes a fazê-lo também, planejando e executando coordenadamente as atividades de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer, juntamente com a apropriação dos conteúdos básicos e a concretização da interdimensionalidade e da interdisciplinaridade, a formação das identidades dos jovens, o desenvolvimento de seus valores éticos e de cidadania (Brasil, 2008, p. 102).

Essa orientação evidencia que o planejamento coletivo entre os educadores não é apenas uma estratégia organizacional, mas uma condição pedagógica indispensável para garantir a efetiva integração curricular. Compreendemos a importância desse processo pois, ao planejarem de forma conjunta, os educadores podem potencializar a criação de situações de aprendizagem que fortalece o sentido da formação omnilateral.

Assim, destaca-se a relevância do planejamento coletivo, Gandin, (1994, p.72) afirma que “o planejamento é de fato uma atividade coletiva” a construção coletiva, bem como o pensar coletivamente por parte dos educadores que conhecem a realidade escolar, é uma condição indispensável para a superação das fronteiras existente entre as disciplinas.

O PPI aponta como um dos objetivos para a ação do planejamento docente a apropriação, por parte dos professores, dos conceitos-chave do currículo, tais como: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, integração dos conhecimentos entre si, da pessoa com o conhecimento, da pessoa com seu grupo e, de forma essencial, a inclusão. (Brasil, 2008, p. 78)

A leitura atenta dos documentos do programa revela que o planejamento coletivo tem como um de seus focos principais a definição das Sínteses Interdisciplinares, pois conforme esses documentos, as sínteses são uma das principais formas para promover a interdisciplinaridade. Esse processo ocorre com toda a equipe de educadores do Núcleo, incluindo os responsáveis pela Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, selecionando em conjunto, trechos e conteúdo que serão trabalhados com os alunos.

Segundo o PPI (p. 103), entre as competências esperadas dos educadores está a capacidade de criar contextos desafiadores para a aprendizagem, estimular a atitude crítica e planejar situações que favoreçam a síntese dos estudos desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares.

Nesse sentido, o documento reforça que é fundamental que toda a equipe de educadores assumam uma postura de trabalho colaborativo. Cada profissional deve contribuir com seus saberes específicos para que, coletivamente, o grupo construa antecipadamente as propostas que serão desenvolvidas com os estudantes. Essa preparação conjunta é essencial para que todos se sintam seguros ao orientar as Sínteses Interdisciplinares e garantir a efetiva integração curricular proposta pelo programa.

Quando realizado sob a perspectiva da transformação da realidade, o planejamento coletivo pode se constituir em um caminho possível para a formação omnilateral, por meio da interdisciplinaridade. Nesse sentido, Fazenda e Godoy (2009), compreendem a interdisciplinaridade como um processo marcado pela constante troca entre docentes de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a integração entre teoria e prática e possibilitando a aplicação do saber à realidade concreta. Essa abordagem busca romper com a fragmentação e a compartimentalização dos saberes, articulando os conteúdos de forma mais significativa e contextualizada.

No tópico a seguir, analisaremos com mais profundidade como os documentos orientadores concebem o processo de efetivação das Sínteses Interdisciplinares. Para isso, é fundamental compreender a abordagem interdisciplinar como parte de um projeto voltado à compreensão da totalidade, com foco em objetivos transformadores da realidade concreta.

4.6 A interdisciplinaridade e os caminhos da integração que fundamentam as diretrizes orientadoras do planejamento

Uma vez que o planejamento é orientado a partir da perspectiva da coletividade, e já compreendemos que a definição das sínteses interdisciplinares é o foco principal do processo, é interessante compreendermos esse processo. A integração nos documentos que orientam o Projovem Urbano é tida sobre duas perspectivas, a interdimensional e interdisciplinar, a primeira perspectiva envolve a educação básica, a qualificação profissional e a participação cidadã. A segunda abordagem refere-se à interdisciplinaridade, considerando a construção do conhecimento pelo aluno a partir de diversas áreas do saber.

Conforme descrito nos documentos em análise compreende-se integração e interdisciplinaridade não como sinônimo, mas conceitos com fortes relações, pois conforme o Manual do Educador “a construção da interdisciplinaridade é uma poderosa ferramenta de integração, de articulação das diferentes dimensões do currículo” (Brasil, 2012a, p. 29).

Conforme o Projeto Pedagógico integrado (PPI), no contexto do Projovem Urbano, a interdisciplinaridade é compreendida como “uma construção do aluno, que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares. Ou seja, os jovens têm aulas de diferentes conteúdos disciplinares, mas trabalham sobre eles para conectá-los entre si e com sua própria vida” (Brasil, 2008, p.64).

No Manual de educador, a interdisciplinaridade é apresentada como uma ferramenta de integração e articulação das diferentes dimensões do currículo, sendo concebida como uma construção realizada pelo próprio estudante a partir de conhecimentos multidisciplinares (Brasil, 2012a p. 28).

Observa-se que a interdisciplinaridade, tal como descrita, aparece de forma dependente da iniciativa individual dos estudantes, especialmente através das chamadas sínteses integradoras. conforme observamos:

No contexto do Projovem Urbano, considera-se a interdisciplinaridade como um conceito pedagógico relacionado à multidisciplinaridade e que diz respeito à metodologia de trabalho: diferentes disciplinas são orquestradas para tratar de temáticas selecionadas, os eixos estruturantes, mas as disciplinas não se descaracterizam, não mudam o seu estatuto: os professores trabalham em conjunto, relacionando teoria e prática, alargando os horizontes dos estudantes e os seus próprios: é a multidisciplinaridade. A interdisciplinaridade propriamente surge do trabalho dos estudantes quando incorporam as visões das diferentes disciplinas e os conteúdos aprendidos nas reflexões sobre temas integradores, que traduzem questões da realidade e experiências do cotidiano. Como se pode perceber, a interdisciplinaridade vai um passo além da multidisciplinaridade, ou seja, é necessária a construção de uma síntese pelo próprio estudante. (BRASIL,2012a, p. 107)

Alguns aspectos importantes podem ser considerados aqui, como por exemplo a responsabilização dos estudantes pela efetivação da interdisciplinaridade, que se contrapõe à ideia de um projeto coletivo que concretiza e viabiliza um processo de reflexão pautado na compreensão da totalidade. É fundamental que o trabalho de construção do conhecimento interdisciplinar não seja entendido como uma tarefa individual dos estudantes a partir das sínteses integradoras, mas como uma construção coletiva envolvendo todos os participantes do processo educativo.

Como destaca Ramos (2008, p. 5), essa construção "só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído". Desse modo, compreender a interdisciplinaridade como um projeto social implica que ela deve ser um projeto construído e materializado na realidade concreta, se estendendo para a escola, sendo inicialmente assumida por aqueles que planejam o ensino. Assim, desde o planejamento pedagógico, deve-se valorizar a perspectiva coletiva, essencial para dar sentido a esse processo.

Conforme descrito, os professores trabalham de forma conjunta por meio da multidisciplinaridade, enquanto a interdisciplinaridade surge a partir do trabalho dos estudantes. Ela se manifesta quando os alunos incorporam as perspectivas das diferentes disciplinas e os conteúdos aprendidos nas reflexões sobre temas integradores, que abordam questões da realidade e experiências do cotidiano. Esse processo de reflexão sobre temas integradores se concretiza principalmente por meio das chamadas sínteses interdisciplinares.

Vejamos então o que caracteriza essas sínteses no MEOG:

As sínteses Integradoras são textos produzidos pelos estudantes como resultado de um trabalho específico com temas integradores. Esse processo deriva da concepção de interdisciplinaridade adotada no Projovem Urbano, que requer a criação de condições para os jovens se apropriarem dos conteúdos, não em si mesmos, mas como suporte para o desenvolvimento das habilidades de diferentes tipos, dos valores e atitudes, enfim, das competências buscadas pelo curso. (Brasil, 2012a, p. 43)

De acordo com o PPI:

As Sínteses Interdisciplinares resultam do trabalho com os temas integradores, que são cinco em cada unidade formativa. Eles se relacionam muito de perto com a vida e as emoções dos jovens, mobilizando-os ao mesmo tempo como pessoas e como estudantes, levando-os a organizar os novos conhecimentos (conteúdos, habilidades e valores, de natureza intelectual, ética e estética) de modo a relacioná-los não apenas com suas experiências passadas (seus conhecimentos prévios), mas também com o que sonham e desejam ser no futuro. (Brasil, 2008, p. 74).

Nos cadernos de registro de avaliação (CRA) temos uma orientação aos professores:

As sínteses temáticas integradoras são produções importantes, pois devem revelar em que medida seus alunos estão conseguindo fazer uma elaboração própria dos conteúdos estudados e se conseguem relacioná-los ao seu dia a dia. É o momento em que a interdisciplinaridade se realiza, aspecto que precisa ser garantido com

acompanhamento periódico. Além disso, o exercício de produzir textos escritos é um excelente meio de aprendizagem, pois obriga o aluno a retomar, organizar e integrar as ideias. (Brasil, 2012c, p.5)

Vejam como se organiza essa proposta das sínteses interdisciplinares:

Os alunos deverão produzir sínteses temáticas integradoras a cada quinzena. Serão cinco redações para cada unidade formativa. sugerimos que a ficha seja preenchida quando o Professor orientador estiver lendo e corrigindo as redações, pois nela estão listados os aspectos a serem observados na avaliação. (Brasil, 2012c, p.6)

Na função de professor orientador, o educador de Formação Básica orienta mais de perto cada estudante da turma que lhe cabe e se torna sua referência na articulação do conjunto de conhecimentos do curso. Seu principal instrumento de trabalho é também o Guia de Estudo, porém explorado em função dos temas integradores, o que implica buscar, analisar avaliar e organizar informações dos diferentes componentes curriculares, mas nunca dar aulas sobre eles. (Brasil 2012a, p. 137)

Seguimos, portanto, com algumas observações. A primeira delas é que, como já apontado, o professor orientador (professor da educação básica) é o responsável por aplicar, na prática com os estudantes, as sínteses interdisciplinares, cabe a ele organizá-las. Assim, embora o programa represente avanços importantes ao propor o trabalho conjunto entre diferentes áreas, Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, a efetivação da interdisciplinaridade, sob uma perspectiva crítica, exigiria uma reorganização profunda do currículo e das práticas pedagógicas. Essa reorganização deve ser orientada pela mediação crítica dos educadores e pela compreensão histórica e social dos saberes, e não atribuída unicamente a um indivíduo.

Conforme descrito no Plano Nacional de Formação para gestores formadores e educadores (PNFGFE) “o educador de Formação Básica orienta uma das cinco turmas de seu Núcleo, participando de todas as atividades dos jovens e promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares” (Brasil, 2012b, p.36).

Assim, ao analisar as atribuições específicas de cada educador (formação básica, participação cidadã e qualificação profissional), é possível observar uma fragmentação ainda presente, mesmo que o discurso institucional reforce a ideia de planejamento coletivo. Essa contradição revela um ponto crítico: se por um lado o programa defende a integração curricular a partir de ações interdisciplinares como princípio, por outro, a operacionalização prática ainda recai sobre funções segmentadas e centraliza parte da responsabilidade ao professor orientador (professor de educação básica), além de partir de uma construção individual feita pelo estudante.

Assim é importante mencionar que a perspectiva de um planejamento coletivo e interdisciplinar deve ser um ponto de partida motivador de todos os envolvidos no processo, conforme Fazenda (2011) a efetivação da interdisciplinaridade está menos na técnica e mais na

atitude dos sujeitos envolvidos. Para a autora, trata-se de uma postura que implica reciprocidade e diálogo, configurando um regime de copropriedade entre as disciplinas, no qual a colaboração conduz à interação e à construção de uma intersubjetividade como condição fundamental para o trabalho interdisciplinar.

Esse modelo indica a necessidade de que o planejamento coletivo seja mais que uma exigência formal, ele deve se tornar uma prática incorporada ao cotidiano do núcleo pedagógico, superando a lógica da compartimentalização disciplinar. A interdisciplinaridade, como afirma Fazenda (2011, p. 71), “pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma super ciência, mas uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano”. Esse modelo reforça a urgência de repensar o fazer pedagógico de forma integrada e colaborativa. Assim, o planejamento coletivo se consolida como uma ação intencional voltada à transformação das práticas educativas.

4.7 Avaliação das sínteses integradoras: instrumento de reflexão crítica ou mera verificação formal?

Ainda sob a análise da perspectiva interdisciplinar e integração como processo de transformação, um fator importante observado diz respeito às sínteses integradoras e à forma como são avaliadas nos Cadernos de Registro de Avaliação (CRA), a avaliação das sínteses integradoras no âmbito do Projovem Urbano tem se mostrado limitada em sua capacidade formativa. Embora esses momentos representem uma oportunidade valiosa para consolidar aprendizagens e promover o pensamento crítico, o que se observa, na prática, é uma ênfase excessiva em aspectos formais, como a correção ortográfica. Conforme indicam os cadernos de registo de avaliação registrados na figura 1.

Figura 1 - Ficha de avaliação das sínteses integradoras

Legenda de pontos						
2 = Muito bom	1 = Bom	0 = Insuficiente				
FICHA 10 / Sínteses Temáticas Integradoras			Prof.(a)Orient.(a): _____			
ASPECTOS A SEREM AVALIADOS						
<ul style="list-style-type: none"> • O texto tem o tema integrador como ideia central? • O texto revela o esforço de trazer ideias e vocabulário aprendido nos textos, discussões e outras atividades desenvolvidas? • O texto apresenta estrutura adequada (introdução, desenvolvimento, conclusão)? • As frases são estruturadas corretamente, com emprego de regras de concordância? • O texto utiliza a pontuação adequadamente, considerando-se o estágio de aprendizagem? • As palavras são grafadas com a ortografia correta? • O texto conta com ilustrações (desenhos ou gravuras) pertinentes? 						
Pontos das Sínteses Temáticas Integradoras:	Síntese 1 (máximo 2 pontos)	Síntese 2 (máximo 2 pontos)	Síntese 3 (máximo 2 pontos)	Síntese 4 (máximo 2 pontos)	Síntese 5 (máximo 2 pontos)	RESULTADO FINAL DA UF I Soma dos pontos (máximo 10)

Fonte: Captura de tela da página 19 do Caderno de Registro de Avaliação.

A ficha apresentada na figura 1, é de um dos cadernos de avaliação, os outros dois, seguem o mesmo parâmetro, conforme observado nos Cadernos Avaliativos das Unidades I, II e III, ao final das sínteses realizadas pelos estudantes, o processo de correção prioriza aspectos relacionados à gramática e à língua portuguesa, esvaziando todo um percurso de construção de saberes em um mero exercício formal, conforme Ciavatta e Ramos, (2012, p.28), espera-se da educação que apresente ao estudante os “conceitos já elaborados sobre os fenômenos e levá-lo, pelo método, a novas construções conceituais que tanto estruturam suas práticas quanto permitem criticá-las e superá-las, não só no plano da subjetividade, mas também das relações sociais”.

Assim, é fundamental compreender que o processo de construção interdisciplinar, desenvolvido por meio das sínteses integradoras, deve resultar em uma elaboração crítica da realidade. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade não se limita à junção de conteúdos, mas contribui para a formação de sujeitos históricos capazes de problematizar suas condições concretas de existência e buscar, de forma ativa e coletiva, a transformação social.

Ramos (2008) ao apresentar sua proposta de integração, vai além ao trazer uma definição mais clara para as finalidades da formação. Seu objetivo é possibilitar que as pessoas desenvolvam uma compreensão da realidade que ultrapasse a sua aparência fenomênica, ou seja, que não se limitem às impressões superficiais, mas que sejam capazes de perceber as estruturas, os mecanismos e as relações profundas que constituem o mundo social.

Assim, a formação deve desenvolver uma consciência crítica, que permita aos indivíduos interpretarem a realidade de maneira mais ampla e transformadora. A formação crítica implica revelar as contradições estruturais da sociedade capitalista, permitindo que os educandos compreendam não apenas os fenômenos em sua aparência, mas também em sua essência, mediada pelas relações sociais de produção.

É importante ressaltar que o trabalho interdisciplinar deve ir além de uma mera justaposição de conteúdo. Conforme Ciavatta e Ramos (2012, p.27), “trata-se de relacionar parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade”. Para as autoras, a interdisciplinaridade é uma necessidade que organiza o currículo e orienta o ensino-aprendizagem, ao integrar conceitos de diferentes disciplinas a partir de questões concretas que se pretende compreender.

A proposta das sínteses interdisciplinares se apresenta como uma ferramenta interessante para promover a articulação dos conteúdos na compreensão da totalidade. No

entanto, sem um aprofundamento crítico, sem uma discussão que estimule os jovens a compreenderem os fenômenos sociais e a buscar transformá-los, seu potencial se esvazia.

4.8 As intencionalidades dos discursos, uma análise para além da aparência

O Manual do Educador de Orientações Gerais (MEOG) associa a interdisciplinaridade à contextualização, apresentando-a como uma metodologia pedagógica adequada para a apropriação de "conteúdos, não em si mesmos, mas como suporte para o desenvolvimento das habilidades de diferentes tipos, dos valores e atitudes, enfim, das competências buscadas pelo curso" (Brasil, 2012a, p. 43).

Sob essa perspectiva identificamos no documento um trecho que merece destaque. Na página 32 do MEOG, afirma-se que:

O que está em jogo é uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação condizentes com o século XXI. Assim como, frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho, constrói-se uma nova cultura de formação que deve permitir ao jovem tanto se adequar às demandas do mercado de trabalho quanto buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo. (Brasil, 2012a, p.32).

Assim, é necessário refletir sobre o fato de que, muitas vezes, o discurso das competências acaba direcionando as intencionalidades formativas para a constituição de cidadãos flexíveis e adaptáveis às condições impostas pelo capitalismo e não para a formação de sujeitos capazes de criticar as imposições hegemônicas para além das aparências imediatas.

Conforme Ciavatta e Ramos (2012), a relação entre trabalho e educação nos processos formativos não se dá de maneira neutra ou desinteressada; ao contrário, ela carrega as marcas das disputas de hegemonia presentes nas relações sociais, refletindo as contradições fundamentais entre capital e trabalho.

Assim, ao integrar os processos formativos, a relação entre trabalho e educação reflete diretamente essas disputas ideológicas no interior da sociedade capitalista. No contexto do ProJovem Urbano, ao enfatizar a necessidade de "adequar-se às demandas do mercado de trabalho", corre-se o risco de reproduzir uma lógica de adaptação e submissão dos jovens às exigências do capital. Em vez de formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade, a formação pode acabar limitando-se à preparação para postos de trabalho precarizados, aceitando as condições existentes como naturais.

É necessário, portanto, conforme indicam Ciavatta e Ramos (2012), visualizar na formação integrada o caminho para que o trabalhador compreenda as contradições das relações sociais de produção e construa sua existência por meio do trabalho, "não por adaptação à

realidade dada, mas em confronto com ela e visando à sua transformação, o que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 85, apud Ciavatta; Ramos, 2012).

Assim, é fundamental evitar que os termos voltados para uma formação emancipatória e omnilateral sejam substituídos por expressões que, intencionalmente, favorecem uma formação flexibilizada e voltada apenas para as exigências do mercado de trabalho.

De acordo com Oliveira e Frigotto (2021, p.20), “a escola articula-se com o interesse do mercado e do capital para produzir indivíduos (flexíveis, fragmentados e degradados) ajustados às suas demandas.” Nesse contexto, a necessidade de se ajustar às demandas do mercado de trabalho, assim, contribui para a alienação dos processos produtivos e enfraquece a capacidade crítica dos indivíduos diante das desigualdades estruturais. Isso se reflete, também, no incentivo ao empreendedorismo individual, que desconsidera os fatores históricos responsáveis por essas desigualdades, levando os sujeitos a buscar novas formas de adaptação e sobrevivência.

O ProJovem, ao propor práticas interdisciplinares sem um rigoroso enfrentamento das determinações históricas e materiais das desigualdades, corre o risco de reforçar a adaptação passiva dos jovens à ordem vigente, em vez de impulsionar sua ação transformadora. Assim, a formação ofertada no Projovem, para ser de fato emancipadora, precisa ser articulada a uma prática pedagógica que vise a formação de sujeitos históricos capazes de atuar conscientemente na superação das condições de exploração e opressão.

De acordo com Gaspar (2022, p. 7) o projeto integrado do Projovem:

Tem apontado no caminho inverso da formação humana e do desenvolvimento integral do trabalhador na sua condição ontológica, pois, tem sido executado nos mesmos moldes de outras experiências de escolarização, constituindo-se, na expressão mais conservadora, de uma educação fragmentada que, no máximo, equaciona o problema da exclusão por meio das oportunidades de escolarização

Nessa direção, é importante questionarmos os moldes pelos quais tem se ofertado essa formação, discutindo a necessidade de uma formação que ultrapasse a mera capacitação para o mercado e adaptação passiva as necessidades do capital, ao contrário é necessária uma formação que se oriente para a construção de sujeitos históricos, capazes de intervir criticamente na realidade social, que se consolida como estratégia política de resistência e transformação social.

4.9 Sentidos construídos na prática docente: uma análise a partir dos Núcleos de Significação no contexto do ProJovem Urbano

Com base na perspectiva teórico-metodológica dos Núcleos de Significação, conforme proposta por Aguiar e Ozella (2013), a análise das falas dos participantes parte da compreensão

de que o sentido é constituído historicamente, mediado pelas práticas sociais e pelas relações concretas dos sujeitos com o mundo. Essa abordagem permite interpretar as falas não de forma isolada, mas em sua complexidade, buscando compreender os movimentos subjetivos e os processos de significação que emergem das experiências dos participantes. A partir desse referencial, foram identificados pré-indicadores que servem como unidades iniciais de análise, apontando para possíveis sentidos compartilhados ou em disputa no universo simbólico investigado.

Os pré-indicadores identificados inicialmente a partir das leituras flutuantes e aglutinados para a constituição dos indicadores são apresentados no apêndice A do presente trabalho, essa se constituiu como a fase inicial da análise.

O processo de organização dos pré-indicadores nos permitiu avançar na definição dos indicadores e na identificação de seus múltiplos sentidos, possibilitando, assim, o agrupamento, a sistematização e a análise dos núcleos de significação. Nesse percurso, foi possível organizar os seguintes indicadores, cujo agrupamento resultou na constituição dos núcleos de significação a seguir apresentados:

Quadro 3 – Organização dos indicadores e núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS
1. Integração de disciplinas no Projovem	8,2, 1 – O planejamento do currículo integrado no Projovem urbano
2. Culminância no final de cada módulo	
3. Os materiais desatualizados	
4. Percepções sobre os Estudantes: A Visão dos Profissionais e a Autoimagem dos Alunos	1,2,3 e 7- Os desafios da efetivação do currículo integrado no Projovem
5. O sentido da participação cidadã	4, 6 - Oportunidade tem! A responsabilização dos sujeitos sobre as desigualdades sociais em detrimento da formação omnilateral
6. Eles são direcionados ao mercado de trabalho... [...]	
7. (...)trabalham melhor com medo (...) Motivações e desmotivações em ser professor/aluno do Projovem	4, 5 e 6 - Esvaziamento do sentido da cidadania na contramão da formação omnilateral
8. Formação e planejamento	4, 6, 7 - Relação entre Condições Socioeconômicas e Inserção dos Jovens no mundo de Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

4.9.1 Análise Intra-núcleos

Neste momento da pesquisa, damos continuidade ao processo analítico a partir da etapa de análise intra-núcleos, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006), buscando compreender a complexidade da realidade vivida pelos sujeitos. Essa etapa possibilita superar uma leitura fragmentada dos dados e captar a totalidade dinâmica dos sentidos construídos, considerando as mediações sociais e históricas que os atravessam. Assim, iniciamos com o Núcleo 1, composto pelos indicadores 1 (Currículo integrado no ProJovem), 2 (Culminância no final de

cada módulo) e 8 (Formação e planejamento), buscando compreender como esses elementos, ao se interligarem, produzem significados sobre a organização do planejamento para o processo formativo e revelam as contradições presentes na prática pedagógica do programa.

Quadro 4 – Núcleo 01

NÚCLEO 1: O planejamento do currículo integrado no ProJovem urbano
Indicadores:
1) Currículo integrado no Projovem
2) Culminância no final de cada módulo
8) Formação e planejamento

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Para este núcleo de significação, os indicadores de números 1,2, e 8 foram agrupados conforme os critérios já estabelecidos e explicados na metodologia. Esses indicadores apresentam relatos dos participantes sobre a formação continuada para executar o processo de planejamento no programa e as tentativas de implementação de propostas integradas e interdisciplinares, reflexo do planejamento.

Antes de analisar as falas específicas, é importante destacar que as orientações para o planejamento partem da coordenação e são transmitidas, em sua maioria, por meio de formações online. Observamos que a periodicidade dessas formações tende a ser mensal, embora alguns participantes mencionem que o planejamento ocorre a cada 15 dias, enquanto outros indicam uma frequência mensal ou semanal. Isso sugere que na prática a periodicidade do planejamento não é fixa, mas se ajusta conforme as determinações das formadoras e as necessidades organizacionais ao longo do ano.

A partir da análise das falas dos participantes, percebemos que eles descrevem concebem e estruturam o planejamento do currículo integrado sob quatro perspectivas.

1. "Planos integradores alinhados à realidade social

PP6: *"No planejamento, a gente tem uma parte que a gente chama de planos integradores. A gente tenta integrar as disciplinas para mostrar para eles que as disciplinas não estão isoladas. E que dentro desse contexto, a gente tem que inserir a participação dele dentro de uma realidade social."*

Essa perspectiva sugere uma tentativa intencional de integrar as disciplinas, destacando a conexão entre os conteúdos e a realidade dos estudantes. Isso indica uma abordagem positiva, visto que busca romper com a visão fragmentada do conhecimento e desconexa da realidade.

2. Integração ao final de cada módulo

PP4: *"A intenção do ProJovem é essa, na verdade. É fazer essa relação entre disciplinas."*

PP4: *"Geralmente, no final do módulo, a gente tem uma culminância de disciplinas."*

"Fazer uma apresentação, dizendo o que a gente trabalhou. Geralmente, os conteúdos estão interlaçados." PP5: Geralmente, a gente só faz mais nessa parte do final."

Observa-se que essa integração ocorre, normalmente no final dos módulos, durante momentos de culminância. Isso sugere que a interdisciplinaridade não é incorporada de forma contínua no planejamento, mas sim como uma atividade final coordenada pela equipe gestora.

3. Práticas integradoras baseadas em acordos internos

PP3 *"O correto seria que o planejamento sobre a culminância que ocorreu nessa escola tinha que estar em planejamento, né? Porém, às vezes, era feito assim, em reuniões, né? Em acordos internos com os professores, né? E, claro, isso aí tinha que estar no planejamento, né? As culminâncias, mas era mais mesmo acordos, reuniões que nós tínhamos e que nós planejávamos isso, entendeu?"*

Essa fala revela que, muitas vezes, a culminância dos módulos não é planejada de maneira "formal", com registros, mas surge a partir de acordos internos entre os professores.

4. Planejamento rigidamente pré-elaborado

Outro fator relevante para analisarmos é que o planejamento educacional, ao invés de ser uma ferramenta emancipatória, parece reforçar as desigualdades estruturais, as falas dos participantes indicam que o planejamento é rigidamente determinado por diretrizes externas e materiais didáticos desatualizados.

PP5: *[...]O planejamento, na verdade, ele já é toda burocrática, ele já vem de lá. E os livros são assim, são módulos. E nós trabalhamos através... Já vem tudo aqui.*

PP3: *[...] Então, a gente faz um planejamento, lá tem a atividade que a gente vai utilizar, os recursos que a gente vai utilizar também, o objetivo daquela aula e assim sucessivamente*

PP3: *[...]é meio que sugestivo, porque o planejamento é baseado nas unidades formativas*

PP4: *[...] Então eu sigo esse planejamento, tenho que seguir, né? Porque é determinação do ProJovem, já tem um conteúdo pré-determinado para a gente fazer, seguir ali.*

Embora existam diversas definições por parte dos participantes acerca do planejamento do currículo integrado, poucas se aproximam da concepção apresentada por Ramos (2017), que associa essa proposta à formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores. A autora entende que as finalidades da educação escolar devem estar orientadas pelas necessidades da formação humana, e afirma que as aprendizagens escolares devem permitir à classe trabalhadora compreender a realidade para além de sua aparência imediata, criando condições para que possam transformá-la conforme seus interesses e necessidades de classes.

Além disso, os professores relatam que seguem um conteúdo pré-definido, com avaliações estruturadas previamente, assim inferimos que a rigidez de um conteúdo pré-estabelecido, acompanhado por avaliações padronizadas, acaba limitando a capacidade dos professores de ajustar o ensino às reais necessidades dos alunos. Essa estrutura engessada dificulta a criação de práticas mais flexíveis e alinhadas com as particularidades de cada turma.

Isso evidencia a alienação do processo educativo, onde o ensino não é planejado para atender às reais demandas dos jovens trabalhadores, mas sim para cumprir requisitos burocráticos, já que o planejamento vem determinado e há pouco espaço para adaptações conforme as necessidades dos alunos, se distanciando do sentido da integração e da interdisciplinaridade, como “integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.”

À medida que os planos são pré-definidos para serem seguidos, a autonomia na participação e no planejamento é atribuída a outras instâncias, afastando os professores desse processo. Isso, comumente ocorre em programas nacionais que desconsideram os diferentes contextos nos quais serão implementados. Diante disso, torna-se essencial pensar o planejamento no contexto específico do ProJovem Urbano, considerando suas particularidades amazônicas e manauaras levando em consideração a dimensão científica do planejamento. Nesse sentido, concordamos com Luckesi quando ele afirma que:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (Luckesi, 2005, p. 108).

Nesse sentido, é preciso superar a separação entre concepção e execução e que os professores se reconheçam como agentes ativos no planejamento das ações. Isso possibilita uma prática alinhada à realidade em que atuam, conferindo-lhes autonomia para tomar decisões e adotar posturas éticas e políticas que vão além da mera execução burocrática, fundamentando a dimensão político-social, científica e técnica do planejar, conforme Machado (2008), o perfil do professor da educação profissional envolve não apenas competências pedagógicas voltadas ao ensino e à aprendizagem, mas também capacidades relacionadas ao planejamento, organização, gestão e avaliação dessa modalidade, considerando suas conexões com a educação básica e superior.

Pensar a dimensão político-social do planejamento educacional implica compreender suas finalidades e seu impacto na construção social. Nesse sentido, corroboramos com Gandin (2001, p.87) ao afirmar que:

Nas escolas, por exemplo, não basta que os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam 'como' e 'com que' vão 'passar' um conteúdo preestabelecido, dando, assim, um caráter de só administração ao trabalho escolar; é necessário que se organizem para definir que resultados pretendem buscar, não apenas em relação a seus alunos, mas no que diz respeito às realidades sociais, e, que, a partir disto, realizem uma avaliação circunstanciada de sua prática e proponham práticas alternativas para ter influência na construção social.

Assim, compreendemos que o planejamento educacional não pode ser reduzido a um ato técnico ou burocrático, desvinculado da realidade concreta. O ensino é parte de um processo social mais amplo, condicionado pelas relações históricas e materiais que estruturam a sociedade. Dessa forma, planejar a educação implica não apenas organizar conteúdos e métodos, mas ainda compreender quais sujeitos estão sendo formados, em quais condições sociais e para quais finalidades. Isso exige uma postura crítica tanto dos educadores quanto daqueles que formulam políticas educacionais, que devem avaliar continuamente suas práticas e propor caminhos que contribuam para a transformação da realidade, garantindo que o ensino cumpra uma função emancipatória e não apenas reprodutiva dentro da sociedade.

Essa perspectiva do planejamento educacional demanda um grau significativo de participação ativa dos profissionais que atuam no cotidiano escolar. No entanto, ao analisar os relatos dos professores, percebemos que, apesar das tentativas de integração do conteúdo, sua participação ainda se limita à escolha entre opções previamente definidas, em vez de envolver-se na “construção coletiva do planejamento”, como defendido por Gandin (1994). Esse aspecto se torna evidente em falas como a seguinte:

PP4: “[...] Então eu sigo esse planejamento, tenho que seguir, né? Porque é determinação do ProJovem, já tem um conteúdo pré-determinado para a gente fazer, seguir ali.

PP5: [...] a autonomia é em triagem. Porque, na verdade, já está pronta.

PP7: [...] De lá, a gente vai, faz o nosso planejamento, o que a gente tem que pesquisar, o que a gente tem que colar, entendeu?

Esse trecho revela que o planejamento, na prática, se restringe à execução de diretrizes previamente estabelecidas por instâncias superiores, limitando a autonomia dos professores na elaboração do planejamento, na adaptação às demandas e na resolução de problemáticas decorrentes das especificidades da realidade local. No contexto da Zona Norte de Manaus, por exemplo, é fundamental reconhecer que as escolas e os bairros possuem particularidades que precisam ser consideradas a partir da vivência dos profissionais que atuam diretamente nesses espaços.

Os resultados da análise evidenciam também que, embora os estudantes sejam o público-alvo de todo o planejamento, sua participação ainda ocorre de forma limitada. Assim, torna-se necessário pensar o planejamento também como um espaço para a efetivação dessa participação, garantindo que os jovens tenham voz e influência no processo. As falas de diferentes estudantes revelam um padrão recorrente: a participação ainda se dá em um nível secundário, restrita a funções operacionais ou auxiliares. Essa limitação fica evidente no relato de uma estudante ao comentar sua participação nos projetos idealizados pelos professores: JA8: *"[...] os professores organizam e a gente ajuda.*

Essa limitação reforça a concepção tradicional de educação, na qual o conhecimento é transmitido de forma verticalizada, sem reconhecer plenamente os estudantes como agentes históricos capazes de intervir na realidade. Na tese de Galvão (2014), a autora identificou, a partir de sua pesquisa, que essa distância da escola não se restringe à relação com o mundo do trabalho, mas alcança diversas outras dimensões que compõem a condição juvenil. Conforme destaca:

Os relatos dos jovens da pesquisa demonstram que não é apenas com o mundo do trabalho que a escola tem apresentado dificuldade em dialogar, mas com muitas outras dimensões que constituem a condição juvenil na atualidade. Essa situação tende a se agravar com a ausência de espaços de escuta dos jovens na escola (Falcão, 2014, p.155).

Soma-se a isso o fato de que políticas públicas como o ProJovem Urbano, apesar de apresentem potencial transformador, frequentemente reproduzem uma lógica, pouco sensível às experiências concretas dos jovens e limitada em relação à sua participação efetiva. Essa crítica é apontada por autores que discutem a invisibilização da juventude nos processos decisórios e a persistência de práticas que tratam os jovens como objetos e não como sujeitos das políticas. Nesse contexto, Dayrel e Carrano (2002, p.16) destacam:

Um dos mais importantes desafios para as políticas públicas orientadas para os jovens diz respeito à capacidade que os planejadores possuem para estabelecer condições favoráveis à participação dos jovens na investigação da situação juvenil, na elaboração de propostas, desenvolvimento de ações e avaliação de processos relacionados com políticas setoriais para juventude ou mesmo políticas globais que necessitem contar com o amplo envolvimento juvenil.

A participação à qual os autores se referem está inserida em um contexto mais amplo, relacionado à gestão das políticas públicas. No entanto, percebe-se que, mesmo em espaços mais restritos, como o ambiente escolar, a juventude frequentemente não tem sua voz ouvida, tampouco encontra oportunidades reais de protagonismo, conforme Falcão (2014, p.155) “A mesma escola que se coloca como um lugar de jovens não tem procurado dialogar com outras dimensões que constituem o sujeito jovem na atualidade.” Para que a escola contribua de forma

efetiva com a formação omnilateral, é fundamental que os estudantes sejam reconhecidos como protagonistas, compreendendo-se como sujeitos ativos no processo educativo e na transformação social.

Conforme Gandin (1994, p. 28), “O planejamento participativo parte de uma leitura de mundo no qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é uma injustiça, de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana”. Nesse sentido, a ausência de envolvimento coletivo, que pressupõe o conhecimento da comunidade, contribui para a manutenção das desigualdades. Portanto, ampliar a participação é essencial para transformar essa realidade de forma mais justa e democrática.

Nesta seara, além da efetiva participação dos professores e estudantes, torna-se fundamental que para planejar é necessário conhecer o público-alvo, e a realidade da comunidade, no ProJovem urbano a dimensão da participação cidadã, é fundamental, uma vez que permite aos alunos sugerirem ações para melhorias na comunidade e relacionem o conhecimento escolar com sua realidade. No entanto, desafios persistem na efetivação desse planejamento, como evidenciado na seguinte fala:

PP7: [...]olha, assim, eu não envolvo muito, por quê? Porque são áreas vermelhas. [...] quando você trabalha em área vermelha, então não posso ir muito longe...

Nesse contexto, o profissional que já atua muitas vezes em condições precárias enfrenta mais um desafio ao se deparar com a realidade dos bairros periféricos, o que pode desmotivá-lo a ampliar sua atuação para além da sala de aula no momento do planejamento. Diante desse obstáculo, é fundamental refletir sobre alternativas de aproximação comunidade-escola, que tornem o processo educativo mais democrático e alinhado às realidades locais.

Nessa perspectiva, o Planejamento Participativo busca transformar a escola em um espaço de formação cidadã e de transformação social, indo além da simples transmissão de conhecimento. Para isso, é essencial que professores, alunos e a comunidade participem ativamente das decisões que afetam a educação, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado.

A análise dos dados evidencia que a ausência de participação efetiva dos estudantes, dos próprios professores e da comunidade no processo de planejamento fragiliza a concepção de interdisciplinaridade adotada pelos docentes. Ainda que os professores a reconheçam como princípio relevante na organização curricular, sua prática se mostra esvaziada de seu sentido mais profundo, que pressupõe a articulação de saberes e a troca entre diferentes sujeitos.

O planejamento coletivo, está intimamente ligado à necessidade de romper com a fragmentação do saber. Isso se deve ao fato de que, conforme afirma Ramos (2008, p. 22), “As

disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem compreender o real.”

A análise das falas dos participantes revelou diferentes concepções acerca do que entendem por planejamento interdisciplinar, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 5 – Percepções dos Participantes sobre a Interdisciplinaridade

Concepção identificada	Trecho da fala	Análise interpretativa
Interdisciplinaridade como a união do que todo mundo fez	<i>PP4: "Na formação que a gente tem, a gente se reúne por disciplina e, às vezes, por escola. No final, temos que apresentar esse trabalho, que é a união do que todo mundo fez."</i>	Essa concepção sugere uma interdisciplinaridade mais voltada para a junção de trabalhos desenvolvidos separadamente por cada professor. Embora haja uma tentativa de conexão entre as disciplinas, essa abordagem pode se limitar a uma simples justaposição de conteúdos, sem uma real integração conceitual e metodológica entre as áreas do conhecimento.
Interdisciplinaridade como colaboração de cada disciplina em torno de um tema geral	<i>PP4: "Aí cada professor teve que falar alguma coisa da sua disciplina, mas voltado para um tema geral."</i>	Essa abordagem avança ao trazer um eixo temático comum que conecta as diferentes disciplinas. No entanto, há o risco de que cada professor apenas "encaixe" seu conteúdo dentro do tema, sem uma construção conjunta que efetivamente relacione os saberes. Assim, as disciplinas podem continuar operando de forma compartimentada, sem uma integração mais profunda entre os conteúdos.
Interdisciplinaridade como separação entre conteúdo e outros aspectos	<i>PP5: "Tem conteúdo? Tem. Só que ele também trabalha justamente com aspectos relacionados à qualificação profissional e à participação cidadã."</i>	Essa concepção sugere que os conteúdos disciplinares e as dimensões da qualificação profissional e da participação cidadã são tratados como elementos distintos. No entanto, para uma abordagem interdisciplinar mais efetiva, esses aspectos deveriam estar integrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não como algo separado ou complementar.
Interdisciplinaridade como junção do que foi trabalhado em uma apresentação final	<i>PP4: "O que cada professor trabalhou, a gente tem que apresentar."</i>	Essa perspectiva enfatiza a apresentação final dos conteúdos trabalhados por cada professor. No entanto, essa abordagem pode privilegiar a exposição dos resultados em detrimento do processo de construção coletiva do conhecimento. Sem uma integração mais profunda entre os saberes ao longo do percurso, corre-se o risco de que a interdisciplinaridade se reduza a um momento expositivo, sem garantir um aprendizado realmente conectado e significativo.

Interdisciplinaridade como contextualização com a realidade social	<i>PP6: "No planejamento, a gente tem uma parte que chamamos de planos integradores. Tentamos integrar as disciplinas para mostrar que elas não estão isoladas. E, dentro desse contexto, buscamos inserir a participação dos alunos em uma realidade social."</i>	Essa concepção apresenta um nível mais estruturado de interdisciplinaridade, pois envolve uma preocupação com o planejamento e a integração efetiva dos conteúdos. Além disso, valoriza a relação entre os saberes escolares e a realidade social dos alunos, fortalecendo a construção de um conhecimento significativo e contextualizado.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

As concepções identificadas nas falas dos participantes revelam divergências significativas em relação à definição apresentada por Ramos (2008, p. 20), a qual enfatiza que a interdisciplinaridade “não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade”. Assim, pensar o planejamento para a formação que valorize a integralidade da experiência humana, integrando trabalho, ciência e cultura de maneira emancipadora, é fundamental para proporcionar uma formação omnilateral às juventudes projovianas.

A análise dos dados evidencia desafios significativos no planejamento do currículo integrado, especialmente no que se refere às concepções que o fundamentam. Distante da proposta de uma formação omnilateral, conforme defendem os teóricos da área, o modelo atualmente adotado revela-se rígido, dificultando sua adaptação às especificidades e demandas locais. Além disso, observa-se uma limitação quanto à autonomia de docentes e discentes.

Outro ponto relevante é a dificuldade enfrentada pela professora de Participação Cidadã em envolver a comunidade no planejamento, o que fragiliza a conexão entre escola e território. Além disso, as diferentes concepções sobre interdisciplinaridade dentro do currículo integrado geram desafios na construção de práticas pedagógicas mais articuladas, a concepção de interdisciplinaridade por parte dos profissionais envolvidos ainda demanda um olhar mais crítico e ampliado.

Diante desse cenário, consideramos que os projetos integradores podem se constituir como uma alternativa viável para superar algumas dessas limitações. Conforme Moura (2007), os projetos integradores são apontados como uma estratégia eficaz para articular os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas ao longo do período letivo, promovendo a autonomia intelectual dos alunos por meio da pesquisa. Além disso, tais projetos contribuem para a formação de atitudes cidadãs, solidárias e socialmente responsáveis, ao mesmo tempo em que buscam soluções para questões locais e regionais, sem desconsiderar os contextos

nacional e global. Dessa forma, enfatiza-se a importância da contextualização desses projetos de acordo com cada realidade específica, aliada ao uso responsável das tecnologias.

Ao favorecer uma abordagem interdisciplinar alinhada à totalidade da experiência humana, os projetos integradores podem ampliar a participação dos estudantes, conectar o planejamento curricular à realidade concreta e fortalecer a relação entre escola e comunidade. Dessa forma, representam um caminho para consolidar uma formação que promova, de fato, a emancipação e a justiça social.

Partimos da definição de Ramos, (2008, p.22) em seu discurso sobre a interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Acreditamos em uma educação que reconheça a complexidade da experiência humana, articulando trabalho, ciência e cultura como elementos essenciais para a emancipação. No contexto do Projovem Urbano, é imprescindível que essas questões sejam levadas em conta no planejamento educacional, garantindo que a aprendizagem contribua para a justiça social e o desenvolvimento humano. A construção de uma sociedade mais justa, embora pareça um ideal distante, depende da mobilização coletiva e de um compromisso genuíno com a transformação. Assim, difundir essa visão é um passo essencial para consolidar um modelo educacional mais inclusivo e libertador.

Quadro 6 – Núcleo 02

Núcleo 2: Os desafios da integração no Projovem Urbano
Indicadores:
1) Currículo integrado no Projovem
2) Culminância no final do período
3) Materiais desatualizados
7) Motivações e desmotivações em ser professor do Projovem

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Os indicadores que compõem esse núcleo, conforme descrito no quadro acima, correspondem aos de números 1, 2, 3 e 7. Esses indicadores abrangem relatos sobre a integração das disciplinas no ProJovem Urbano, a idealização do projeto de culminância pelos professores ao final de cada módulo, a descrição dos materiais utilizados e as motivações e desmotivações expressas pelos docentes nesse processo. Esses conteúdos estão interligados, uma vez que refletem a realidade material concreta desse contexto escolar específico, no entanto, essa

realidade não é isolada, mas sim atravessada por determinações históricas e sociais que se manifestam nas falas e ações dos participantes, evidenciando a relação dialética entre a estrutura educacional e as condições mais amplas da sociedade.

Ramos (2008), direciona uma crítica à abordagem que historicamente fragmenta e isola os conteúdos, e aponta para a possibilidade de transformação por meio de uma perspectiva interdisciplinar aliada a uma visão histórica e contemporânea na transmissão dos conhecimentos, essa transformação busca construir saberes a partir de múltiplas perspectivas.

Contudo, para que essa proposta se efetive, é indispensável um nível adequado de preparo docente, uma articulação curricular consistente e condições institucionais favoráveis, aspectos frequentemente ausentes na realidade educacional brasileira, marcada por precarização.

Nesse contexto, chamam atenção as diversas falas dos participantes sobre os “materiais desatualizados”. Uma delas destaca o seguinte:

PP3: “[...] como eles utilizam como parâmetro de avaliação a montagem das provas e as unidades formativas, seguimos a referência do livro, não da internet. Apesar de a internet estar correta, há essa defasagem no material, entende? [...]”

Essa fala evidencia uma contradição no processo avaliativo: os estudantes são avaliados com base em informações desatualizadas presentes nos livros, mesmo quando há referências mais corretas disponíveis na internet.

No ProJovem, as avaliações de cada unidade formativa são previamente elaboradas pela coordenação e os professores precisam segui-las. Observamos que essa preocupação com a defasagem dos materiais didáticos é recorrente entre os profissionais, o que revela uma lacuna no processo de integração dos conteúdos. Afinal, como promover a conexão entre o aprendizado e a realidade social se o próprio material não reflete o mundo atual? Como estimular uma reflexão crítica sobre a sociedade se os estudantes não têm acesso a informações atualizadas?

Conforme Ramos (2008), a formação deve possibilitar que os indivíduos compreendam a realidade para além de sua aparência fenomênica. Nesse sentido, propõe-se uma abordagem que valorize a totalidade da experiência humana, integrando trabalho, ciência e cultura de maneira emancipadora. No entanto, para que essa visão se concretize, é necessário enfrentar desafios estruturais, como a defasagem dos materiais didáticos.

O problema se agrava quando a avaliação se torna um processo meramente técnico, no qual os estudantes precisam replicar com base no livro, mesmo que as informações estejam desatualizadas. Muitas vezes, isso resulta em uma prática mecânica, em que os alunos

respondem apenas para atender às exigências da coordenação, sem uma verdadeira apropriação do conhecimento.

A análise das falas sugere que o planejamento não considera plenamente essa historicidade e diálogo com a realidade. O currículo e os materiais didáticos desatualizados não dialogam com a realidade concreta dos alunos, dificultando a apropriação crítica do conhecimento.

É importante ressaltarmos que o foco deve estar no sujeito em formação. Conforme Ramos (2008), a educação deve ir além da articulação tradicional entre formação geral básica e formação profissional, frequentemente tratadas de forma hierárquica. A integração deve promover um processo de apropriação do saber que constitua os estudantes como uma totalidade, vinculando-os ao real, à realidade vivida e aos fenômenos que compõem a existência humana. Esse é um direito fundamental:

[...] que a formação possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente com base em um outro projeto de sociedade, transformando-se também a si próprio como uma dinâmica da interação com a natureza e entre seres humanos. (Ramos, 2008, p.26)

Ao analisarmos esses problemas estruturais, refletimos sobre a fala de uma participante que destaca uma questão central:

PP8: “[...] eu vejo que ele tinha que ter mais professores preparados. Porque o professor quando se sente concursado, a maioria não quer ter a sua obrigação de fazer a mais. Mas isso é o contrário. Quem não teve a oportunidade de fazer um concurso está lá. É um contratado, uma RDA. Esses trabalham melhor com medo de ser mandado embora. [...]”

A fala traz à tona uma percepção recorrente sobre as condições de trabalho dos professores, mas é essencial problematizar a ideia de que o “medo de ser mandado embora” resultaria em um trabalho melhor. Logo, é necessário refletir que a qualidade do trabalho docente não deve ser determinada pela insegurança trabalhista, mas sim pelas condições materiais e estruturais que possibilitam a realização plena da prática educativa.

Na visão de Machado (2008), os professores da educação básica e da educação profissional compartilham das mesmas necessidades e desafios. Ambos enfrentam questões como a necessidade de valorização da formação e desenvolvimento profissional, melhores condições de trabalho, salários justos e planos de carreira adequados. Esses fatores são essenciais para que esses docentes possam resistir à precarização do trabalho e se comprometer verdadeiramente com uma educação de qualidade.

Professores submetidos a relações precárias de trabalho tendem a enfrentar maiores dificuldades para desenvolver um ensino crítico e emancipador, pois estão constantemente pressionados por demandas institucionais que limitam sua autonomia pedagógica. Conforme Moura “a interdisciplinaridade é um exercício coletivo e dinâmico que depende das condições objetivas das instituições, do envolvimento e do compromisso dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem” (Moura, 2007, p.24.).

A educação deve ter como objetivo a formação omnilateral dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões intelectual, cultural, política e social. Para alcançar esse propósito, é fundamental a construção de um currículo integrado, que articule os diferentes saberes e experiências, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos estudantes.

No entanto, não basta exigir o engajamento dos professores sem garantir condições objetivas para seu trabalho. A precarização da profissão docente, marcada por vínculos frágeis e instabilidade, dificulta a apropriação crítica do processo pedagógico e compromete a efetivação de práticas transformadoras, esse cenário limita a construção de uma formação integrada, essencial para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Ao analisarmos as falas sobre as percepções dos estudantes sobre a integração dos saberes, os estudantes mencionam que, no cotidiano das aulas, essa relação nem sempre é evidente. No entanto, destacam que, em atividades práticas, como a preparação de receitas, conseguem perceber conexões entre as medidas utilizadas e os conceitos matemáticos. Ainda assim, apontam que a culminância realizada ao final de cada módulo é o momento em que todas as disciplinas se interligam de maneira mais explícita. Esse evento chama a atenção dos estudantes, já que nesse estágio do curso, eles participam ativamente do processo, o que torna a experiência mais envolvente e significativa para sua formação.

O projeto de culminância, idealizado pelos professores, foi citado por vários estudantes como o momento mais marcante do curso, conforme sintetizado na seguinte fala:

JA3: “[...] sem dúvidas, professora, as atividades no final do módulo são muito legais, porque os professores trabalham juntos e a gente ajuda com apresentações, montando barracas, é muito bom.”

Os demais estudantes concordaram com essa percepção durante as discussões em grupo focal, ressaltando a relevância dessas experiências no curso. Essas informações evidenciam que a experiência com projetos integradores pode ser significativa e motivadora tanto para os profissionais quanto para os estudantes. No entanto, para que essa integração se torne um movimento contínuo ao longo do curso e não apenas restrita ao final de cada módulo, é

necessário superar desafios burocráticos e flexibilizar o planejamento pré-definido, que muitas vezes limita a materialização dessa ideia.

Se considerarmos que cada módulo tem duração de seis meses e que o curso se estende por 18 meses, isso implica que os estudantes vivenciam essa experiência apenas três vezes ao longo de toda a formação. É possível inferir que, caso esses momentos de integração ocorressem com maior frequência, levando em consideração outros fatores de ordem social, poderiam contribuir para o engajamento dos estudantes, incentivando uma participação mais ativa e, possivelmente, reduzindo os índices de evasão e absenteísmo.

A análise do planejamento no Projovem Urbano mostra que, embora haja uma intenção de promover um currículo integrado e interdisciplinar, sua implementação esbarra em desafios estruturais. O excesso de burocratização, a fragmentação do conhecimento e a precarização do trabalho docente limitam a efetividade da proposta, uma vez que o ensino técnico e o ensino geral são tratados como esferas separadas, a interdisciplinaridade muitas vezes se reduz a uma justaposição de conteúdo. Como apontam Oliveira e Frigotto (2021), essa fragmentação curricular está diretamente ligada aos interesses do capital, que busca formar sujeitos adaptáveis e pouco críticos, em vez de cidadãos capazes de compreender e transformar sua realidade.

Conforme analisamos, muitas vezes, há uma intencionalidade em promover a integração dos saberes, porém, observa-se uma falta de motivação, espaço e voz para que os profissionais possam adaptar o planejamento à realidade local. Em vez disso, acabam seguindo rigidamente planejamentos pré-elaborados, que nem sempre correspondem às especificidades do contexto em que atuam. No entanto, os projetos idealizados pelos próprios professores e desenvolvidos ao final dos módulos demonstram-se eficazes, chamando a atenção dos estudantes e consolidando-se como uma ferramenta pedagógica significativa.

A partir das observações realizadas, ainda que nossa participação tenha ocorrido apenas em um dos três momentos de culminância, identificamos que essa atividade é amplamente participativa e mobiliza os estudantes, eles se sentem parte do processo e conseguem estabelecer conexões entre os conteúdos abordados e sua realidade concreta.

Assim, compreendemos que a educação não pode ser desvinculada das condições sociais e materiais em que se insere. A aprendizagem significativa ocorre quando há uma relação dialética entre teoria e prática, entre o conhecimento acadêmico e a vivência dos sujeitos. No contexto do Projovem Urbano, a culminância dos módulos representa um momento em que essa relação se torna mais evidente, à medida que os estudantes deixam de ser meros receptores de conhecimento e passam a interagir ativamente com os conteúdos, ressignificando a partir de sua própria experiência.

Dessa forma, para que os projetos integradores alcancem seu verdadeiro potencial, é essencial que os profissionais tenham maior autonomia e que o processo formativo dos estudantes seja pensado de maneira contínua, rompendo com a lógica de integração restrita apenas ao final dos módulos. Isso permitiria uma aprendizagem mais orgânica e alinhada às necessidades reais dos estudantes, contribuindo para um ensino mais crítico, reflexivo e emancipador.

Gomes (2024), aborda que o projeto integrador:

além de aliar teoria e prática em diferentes disciplinas, pode realizar um movimento articulador interdisciplinar por meio de projetos que contribuam com a formação profissional de alunos e professores. Romper com a fragmentação, com o isolamento das disciplinas e dos professores e buscar um envolvimento maior entre eles são estratégias educacionais que podem promover um aprendizado significativo aos alunos. (p.30)

Portanto, quando apontamos nesse trabalho o Projeto Integrador como uma possibilidade real para a formação omnilateral dos jovens, é imprescindível reconhecer que sua implementação depende do envolvimento e da motivação dos profissionais. No entanto, esse engajamento não pode ser reduzido à boa vontade individual dos docentes, mas deve ser garantido por meio de políticas estruturais que assegurem condições dignas de trabalho, formação continuada e valorização da profissão.

Somente assim será possível superar os entraves que limitam o potencial emancipador da educação e construir um processo formativo que, de fato, articule conhecimento, prática social e transformação da realidade.

Quadro 3 – Núcleo 03

NÚCLEO 3: [...]Oportunidade tem! A responsabilização dos sujeitos sobre as desigualdades sociais em detrimento da formação omnilateral
Indicadores:
4) Caracterização dos estudantes a partir do olhar dos profissionais X olhar dos estudantes
6) Eles são direcionados ao mercado de trabalho... [...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Os indicadores que compõem este núcleo refletem as percepções dos profissionais sobre os estudantes e sobre o direcionamento que eles recebem para o trabalho, compreender essa visão dos profissionais é fundamental, tendo em vista que podemos considera que a oferta da formação omnilateral está diretamente relacionada a essa perspectiva. Esse processo é essencial para analisarmos o porquê e o para quê dessa formação, uma reflexão indispensável ao se pensar na oferta de uma educação integrada. Marise Ramos (2008), em seu texto “O Sentido da Integração”, destaca que a primeira pergunta que os educadores devem se fazer é justamente

essa. Para a autora, é crucial refletir sobre o tipo de sociedade que desejamos construir, com vistas a uma integração justa e equitativa.

Ao fazermos uma análise das falas dos profissionais entrevistados, é comum o uso recorrente do termo “desinteresse” para caracterizar os estudantes, assim como a caracterização da condição deles como moradores de periferia e a qualificação para o empreendedorismo.

Ao examinar os motivos frequentemente atribuídos ao desinteresse dos estudantes, muitas vezes as explicações recaem sobre aspectos individuais, como nas afirmações:

PP9: [...] “*porque qualquer coisinha para eles é motivo para desistir.*” utilizando o diminutivo para caracterizar motivos do outro como algo pequeno ou sem importância, ou falas como, PP4: “*é falta de interesse mesmo. oportunidade tem!*”. Esse tipo de argumento, amplamente enraizado na mentalidade social, reflete uma visão que responsabiliza os indivíduos pelas desigualdades sociais, ignorando os fatores estruturais que moldam suas vidas, Dayrel e Carrano (2002, p.02) afirmam:

Torna-se necessário por em questão essas imagens, pois quando arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”. Dessa forma não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens reais, principalmente se forem das camadas populares, constroem a sua experiência como tais.

No caso dos estudantes do Projovem, é evidente que muitos enfrentaram, ao longo de suas trajetórias, situações que os obrigaram a abandonar os estudos devido às condições adversas impostas por seu contexto social. Agora, buscam recuperar o tempo perdido e superar as lacunas educacionais que foram acumuladas. A ideia de que o sucesso depende exclusivamente da vontade individual é um discurso típico enraizado a partir da mentalidade da sociedade burguesa e meritocrática, que desconsidera as desigualdades históricas e estruturais que limitam as oportunidades desses jovens.

Outras falas dos participantes associam a essa ideia como: PP6: “*basta ele querer*” PP7: “*eles precisam sair daquela vida de conforto, para ter algo diferente, [...]. eles precisam sair daquela comodidade para desenvolver o que eles são capazes*”.

Frequentemente, indivíduos que se encontram à margem da sociedade são percebidos como acomodados ou pouco esforçados. Esse discurso, influenciado pela ideologia da meritocracia, tende a atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelas desigualdades sociais, muitas vezes ignorando os fatores estruturais que as sustentam. Esse pensamento, arraigados no imaginário social, pode refletir na forma como os profissionais da educação concebem a formação. Se essa visão estiver presente entre os professores, é possível que isso dificulte a oferta de uma formação crítica e emancipadora.

Portanto, é essencial estarmos atentos, pois, frequentemente, esses discursos vêm acompanhados de narrativas que apresentam o empreendedorismo como uma solução universal para os desafios econômicos e sociais. Algumas falas destacadas dão força ao discurso da formação empreendedora, *PP8: [...] para provar que aprendeu a ser o microempreendedor. É esse que a gente bota a caixinha. Cheia de chiclete. [...]Ai eles podem montar pastelaria e vender. Ou desinibir eles pra vendas lá fora...*

No âmbito das políticas educacionais e de qualificação profissional, observa-se uma crescente orientação para preparar os jovens como microempreendedores, muitas vezes desconsiderando as barreiras econômicas, sociais e culturais que dificultam a concretização dessa proposta, conforme nos escreve os autores sobre a condução do sujeito à falácia do empreendedorismo que a:

[...] a educação para o empreendedorismo revela-se como uma política de conformação e pacificação social, inevitavelmente marcada pela precarização e informalidade do trabalho. Incute-se nos “candidatos a empreendedores” a crença de que é preciso ter disciplina e esforço demais para que seus empreendimentos sejam prósperos e exitosos, mascarando e ocultando desigualdades históricas que afetam a vida dos indivíduos mais pobres. Naturaliza-se, assim, a necessidade de sofrimento e exploração para se almejar sucesso no futuro (Catini 2020, apud Oliveira; Frigotto, p.20, 2021).

Essa crítica aponta que o empreendedorismo, longe de ser uma solução para a exclusão social, frequentemente, transfere para o indivíduo a responsabilidade de lidar com as contradições do mercado e as falhas do sistema capitalista, mascarando desigualdades estruturais e precarizando as condições de trabalho.

A formação empreendedora é frequentemente inserida em currículos escolares e programas de capacitação sem considerar o contexto de vulnerabilidade dos jovens. Essa abordagem pode reforçar a ideia de que o sucesso está ao alcance de todos, desde que se esforcem o suficiente, desconsiderando que o acesso a recursos, redes de apoio e capital inicial são privilégios desigualmente distribuídos.

Ao camuflar as relações de exploração e precarização, o discurso empreendedor ignora as limitações impostas pelas estruturas econômicas e sociais. Em vez de questionar essas estruturas, promove uma adaptação individual às desigualdades, perpetuando a ideia de que estas são naturais ou inevitáveis. Assim, a crítica à educação empreendedora é fundamental para desvelar como ela pode reforçar dinâmicas de exclusão e invisibilizar a luta por justiça social e direitos coletivos, Oliveira e Frigotto, (2021, p.18) citam que:

Ele é uma racionalidade imposta não só à forma de governar e organizar a economia, mas também ao comportamento dos indivíduos, que são criados para venderem sua força de trabalho dentro da perspectiva da exploração. Reforça-se, assim, uma concepção burguesa da natureza humana (distante da

omnilateralidade), marcada pela defesa de um sujeito sem história, individualista e competitivo.

Esse modelo tende a refletir na dualidade presente na sociedade, em que a formação destinada às classes menos privilegiadas é limitada e simplificada, enquanto a elite burguesa tem acesso a uma educação mais robusta e aprofundada. No contexto educacional, historicamente, observamos uma divisão estrutural na formação da classe trabalhadora, direcionada para ocupações subalternas.

Ao realizar uma análise dialética que percorre desde os pré-indicadores até os indicadores e, por fim, ao núcleo em questão, no que diz respeito a qualificação profissional, destaca-se um exemplo revelador. Quando questionado sobre os cursos oferecidos e para quais funções os jovens estão sendo preparados, um participante afirmou: *PP2: "[...] eles se tornam repositores. Verificando isso, só não verificam a forma nutricional, porque também "já é demais."* Essa expressão, embora aparentemente proferida de forma inocente, carrega um significado simbólico.

O "também já é demais" reflete a naturalização de limites impostos à formação da classe trabalhadora. É como se compreender aspectos mais complexos ou específicos dos processos produtivos fosse um privilégio reservado apenas a outra classe social. Essa fala revela a persistência de uma estrutura educacional que perpetua a desigualdade, preparando os trabalhadores apenas para funções operacionais e desestimulando qualquer avanço que possa questionar ou subverter essa lógica.

Essa dualidade educacional é um reflexo direto das relações de poder e dominação no modo de produção capitalista. Enquanto a elite recebe uma formação crítica e estratégica, que a capacita a pensar, planejar e liderar, as classes populares são treinadas para executar tarefas limitadas, sem acesso às ferramentas necessárias para compreender os sistemas nos quais estão inseridas, na contramão dessa ideia, Moura (2007, p.19) afirma que:

[...]uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção.

A limitação, normalizada no discurso social, reforça a ideia de que "é demais" ensinar ou permitir que a classe trabalhadora acesse conhecimentos mais aprofundados, como a organização dos modos de produção ou os processos decisórios. Assim, a educação, em vez de ser um meio de emancipação, torna-se um instrumento de manutenção das desigualdades sociais, reforçando os papéis historicamente atribuídos às diferentes classes.

Sob esse olhar, Kuenzer (2007) questiona a prática de trocar a educação básica por treinamentos acelerados de qualificação profissional, muitas vezes divulgados como alternativas para ampliar as chances de inserção no mercado de trabalho. Contudo, essas propostas, segundo a autora, tendem a gerar uma "certificação vazia", caracterizada por uma formação superficial que não assegura a real integração ao universo profissional nem o acesso integral aos direitos sociais.

Esse processo também é reflexo de um lento processo no que diz respeito a ampliação do acesso à educação. De acordo com Dayrel e Carrano (2002), mesmo sendo comparado com países que têm um nível de desenvolvimento parecido, o Brasil ainda está cerca de dez anos atrás em termos de escolaridade da população. Essa lentidão impediu que mais pessoas alcançassem níveis mais altos de educação, o que manteve a maioria da população com uma formação considerada baixa ou apenas intermediária.

Na tentativa de avançar na quebra desse paradigma, no contexto da formação das juventudes do Projovem Urbano, não podemos julgar “ser demais” prepará-las para ocupações dirigentes e posições de liderança. No entanto, a realidade das práticas educacionais e os resultados dessas iniciativas frequentemente refletem uma naturalização do discurso da dualidade educacional. Esse modelo limita as possibilidades das classes menos favorecidas, relegando-as a funções subalternas, enquanto uma educação de qualidade é reservada a uma minoria privilegiada.

Como buscamos compreender os caminhos para a formação omnilateral, foi fundamental analisar esse processo e levantar críticas pertinentes. Esse exercício nos permite identificar os desafios e potencialidades dessa abordagem educativa e que a construção da omnilateralidade exige a superação de barreiras estruturais e a integração equilibrada entre trabalho, ciência e cultura.

Ramos (2008), declara que a luta contra a dualidade educacional é um processo contínuo e contra-hegemônico, que exige mobilização coletiva para garantir uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Nesse contexto, a concepção de escola unitária reforça o princípio de que a educação é um direito de todos, assegurando não apenas a formação para o trabalho manual, mas também o acesso equitativo aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e à cultura. Dessa forma, busca-se garantir oportunidades iguais de aprendizado, promovendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto a participação ativa na sociedade e na produção da riqueza social.

Quadro 8 – Núcleo 04

Núcleo 4: Esvaziamento do sentido da cidadania na contramão da formação omnilateral
Indicadores:
4) Caracterização dos estudantes a partir do olhar dos profissionais X olhar dos estudantes
5) O sentido da participação cidadã
6) Eles são direcionados ao mercado de trabalho... [...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A organização deste núcleo reuniu os pré-indicadores 4, 5 e 6, cujas falas dos participantes evidenciam discursos sobre a participação cidadã. Nessas falas, destaca-se a forma como compreendem a cidadania, relacionando-a aos impactos no processo de inserção no mercado de trabalho e à forma como são percebidos a partir de um olhar profissional.

Ao analisar a descrição dos participantes, observamos diferentes perspectivas sobre a participação cidadã. Destacamos algumas falas que remetem à formação cidadã, frequentemente reduzida a práticas superficiais, o que se evidencia em declarações como na fala do participante PP7:

[...] eu sempre falo pra eles, são simples, não tem essas condições, nada que uma limpeza, né, faça uma diferença.

[...], mas a sua roupa tá limpinha, né, uma unha limpinha, cabelo arrumado, não interessa se não tá pintado, se não tá arrumadinho, isso aí faz toda uma diferença, isso aí já te toma uma identidade e uma aparência.

[...] Porque você, a forma que tu te vestes, ela já é uma identidade, né? A forma que você se arruma, entendeu?...

Como nossa análise vai além da superficialidade, é fundamental uma reflexão mais aprofundada sobre essas falas, buscando desnaturalizar discursos e ações que, ao longo da história, se tornaram parte do nosso cotidiano como algo natural, assim compreendemos que a cidadania é um conceito dinâmico que evolui ao longo do tempo, mas que muitas vezes é abordado de forma superficial, sendo, em diversos contextos, esvaziado de seu significado mais profundo como nos remete as falas acima.

É preciso entendermos nesse processo de formação do homem omnilateral que educar para a cidadania, não pode se limitar a questões vazias ou ações pontuais deve ir muito além de questões corriqueiras e superficiais. Trata-se de formar indivíduos com consciência política, capazes de compreender as desigualdades sociais e atuar para sua superação. A educação para a cidadania deve promover a formação de intelectuais orgânicos, como defendia Gramsci, “comprometidos com a transformação social” (Gramsci, 2001).

O uso do termo cidadania de forma superficial frequentemente leva à falta de compreensão sobre uma questão essencial para o exercício democrático e a participação política

no dia a dia. Combater a desigualdade e a opressão, abrindo caminho para a construção de novas trajetórias rumo à emancipação, é, sem dúvida, uma luta em favor da cidadania.

Outras falas de participantes que nos chamaram atenção são as seguintes, PP6: [...] *Ele também tem que saber se portar com a sociedade. Ele não pode se vestir de qualquer jeito ou falar de qualquer jeito. Se ele quer uma vaga de emprego, ele não pode fazer o que ele quer.* PP9: [...] *eles reivindicam muitos direitos, mas os deveres eles não querem cumprir.* PP7: [...] *eu gosto de trabalhar mais com crianças, que, né, que são mais fáceis de obedecer, né?*

Essas falas, reforçam a ideologia de formação do trabalhador alienada, um trabalhador que seja apto a obedecer, e aceitar calado muitas vezes situações e condições opressoras, o “Ele não pode fazer o que ele quer”, releva a naturalização de discursos, tal qual os predominantes e fundamentados nos princípios da administração científica (taylorismo), que reforçam a valorização da hierarquia, a adaptação dos trabalhadores às funções designadas e a obediência estrita às normas estabelecidas (Oliveira; Frigotto, 2021).

Ao educar para a cidadania é necessário ir na contramão desse discurso, mas:

Romper com a perspectiva burguesa de cidadania, entendida apenas como obedecer a leis e votar em candidatos burgueses para a manutenção do sistema. É preciso formar para a cidadania ativa, criativa, que não hipoteque o futuro da classe trabalhadora em prol da manutenção de um modo de produção perverso, que se alimenta de crises e de destruição das bases da vida. (Oliveira; Frigotto, 2021, p.25):

Falas de outros participantes expressam perfeitamente essa formação para a cidadania ativa, demonstrando a subjetividade das significações dos participantes,

PP6: [...] *preparar o jovem para o mercado de trabalho e preparar o jovem para lidar com toda a problemática que existe na sociedade. Porque a gente sabe que a realidade dele é de violência, desemprego. Então, tudo isso a gente tenta trabalhar. Esse âmbito externo também é aqui dentro*

A fala do participante revela os entrelaçamentos necessários que deve haver entre o externo e a escola, preparando as juventudes para lidar com a problemática existentes na sociedade de um modo geral.

Exercer a cidadania ativa vai além do voto ou do cumprimento de deveres legais. Envolve o engajamento na luta por direitos, a participação em movimentos sociais e a ação política para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esse processo contribui para a formação de sujeitos omnilaterais, que não apenas dominam técnicas vazias de significado, mas que possuem um conhecimento amplo e um compromisso ativo com as questões sociais, intervindo diretamente na sociedade por meio das lutas sociais.

Assim ao analisarmos a seguinte fala do participante:

PP9: [...]às vezes eu até vejo a questão do próprio governo mesmo, incentivar de maneira, não sei se é desordenada, seria essa a palavra ou a maneira como é feito o paternalismo. Excesso de paternalismo.

PP9: [...] eles reivindicam muitos direitos, mas os deveres eles não querem cumprir. Então a gente tem esse problema social no Brasil que a gente vê que cada vez está se enraizando mais e mais. Isso é muito ruim pra sociedade como um todo.

Ao se referir à exigência do benefício da carteirinha estudantil e à alegação de que muitos estudantes o utilizam “de má fé”, o participante em questão acusa o governo de excesso de paternalismo. Sua fala aponta para uma compreensão de Estado em que a intervenção governamental é vista como negativa, aproximando-se de uma lógica que valoriza a redução da atuação estatal, uma perspectiva alinhada à defesa do Estado mínimo, amplamente disseminada no imaginário social e reiterada nos processos formativos dentro do sistema educacional.

Assim, o meio em que os sujeitos vivem, os discursos disseminados principalmente nos últimos anos, que abrem espaço para a propagação de ideias neoliberais que avançam e incute dentro das escolas, levam a essa concepção de que existe excesso de paternalismo estatal, incentivo desordenado a direitos, a propagação desses discurso, acaba por formar indivíduos pouco conscientes de seus direitos e de que o estado deve sim prover meio para garantir a existência digna em igualdade de condições para todos.

Caminhar na direção da formação omnilateral das juventudes da classe subalterna exige a compreensão da participação cidadã em seu sentido histórico e dialético. No ProJovem, essa expressão aparece como o nome de uma disciplina, mas sua importância vai além, necessitando ser incorporada na vida dos estudantes, trata-se da necessidade de formar sujeitos críticos, capazes de compreender sua realidade e sua posição na história, conforme Ciavatta:

No pensamento marxiano, o conceito de cidadania tem uma complexidade maior e está ligado ao coletivo ao qual o homem pertence. O homem individual deve se reconhecer com ser genérico, como gênero humano: “somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘próprias forças’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. Para que a própria cidadania possa ser exercida, o homem deve recuperar em si o universal, o cidadão abstrato, a relação entre ele e o todo, a totalidade da sociedade da qual faz parte, em uma condição de ‘co-pertencimento’ à sua condição de indivíduo e de cidadão (Marx, 1951, apud Ciavatta, 2007, p. 52).

A cidadania plena vai além do simples cumprimento de deveres legais ou do exercício de direitos civis, ela requer que o indivíduo se reconheça como parte de uma totalidade social, o universal e atue de maneira crítica e consciente como sujeito histórico. Nesse sentido, a formação para o trabalho deve promover, por meio de uma perspectiva omnilateral, o

desenvolvimento de uma consciência cidadã crítica. Isso implica compreender o trabalho em sua historicidade, suas transformações ao longo do tempo e sua materialização na vida concreta dos estudantes na contemporaneidade, considerando as relações de produção e as contradições que as atravessam. Assim, enquanto membros desse universal, os sujeitos tornam-se capazes de intervir e transformar o coletivo do qual fazem parte.

Quadro 9 – Núcleo 05

Núcleo 5: Formação para o trabalho e a necessidade do trabalho
Indicadores:
4) Caracterização dos estudantes a partir do olhar dos profissionais x olhar dos estudantes
6) Eles são direcionados ao mercado de trabalho... [...]
7) Motivações e desmotivações em ser professor/estudante do Projovem

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Este núcleo reúne indicadores que evidenciam, por meio das falas dos participantes, a relação entre a formação para o trabalho e a necessidade material do trabalho. A compreensão dessas questões é fundamental para refletirmos sobre os caminhos do planejamento para formação omnilateral dos jovens nos cursos oferecidos pelo Projovem Urbano em Manaus.

Dos 11 estudantes entrevistados, 8 relataram que a principal motivação para ingressar no programa foi a busca por um emprego e o desejo de proporcionar melhores condições de vida para suas famílias. Esse discurso também é reproduzido pelos profissionais, que enfatizam a necessidade de inserção no mercado de trabalho como um fator determinante. No entanto, é necessário questionar o real sentido da educação para o trabalho, uma vez que, historicamente, a ideologia dominante naturaliza a relação entre pobreza e escolaridade, conforme argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

A ideia de que os pobres são pobres porque não têm boa escolaridade, quando, ao contrário, eles têm uma precária escolaridade exatamente porque são pobres. Da mesma forma, induz-se à ideia de que ter ou não ter emprego ou um bom emprego depende exclusivamente da escolaridade, mascarando, portanto, as relações sociais geradoras do desemprego estrutural, do subemprego, das atividades precarizadas e da desregulamentação das relações de trabalho" (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 8).

Dessa forma, observa-se que a sociedade historicamente construiu a noção de que a escola é a principal responsável pela ascensão social dos indivíduos, desconsiderando as determinações estruturais que limitam o acesso a melhores condições de vida, apesar de que a escola tem um papel fundamental como mediadora desse processo, organizando e aprofundando os saberes que vêm da vivência dos trabalhadores.

Falas de participantes como: *PP8:[...]não têm um bom emprego devido à própria graduação deles, que não concluiu nem o ensino fundamental[...]* corroboram com a ideia de escola redentora, mas é importante compreender que o problema não reside apenas na formação

escolar, mas na própria organização do modo de produção capitalista, que gera desigualdades e precarização.

Assim, a superação dessa contradição exige a atuação do Estado na formulação de políticas públicas que garantam condições materiais dignas e a efetivação de direitos sociais fundamentais para a população trabalhadora. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), diversas experiências na educação de jovens e adultos trabalhadores demonstram que, ao partir de sua realidade, cultura e conhecimentos é possível desenvolver uma compreensão mais ampla sobre as desigualdades sociais.

Nesse contexto, além da escola, visto que não descartamos seu papel fundamental, a construção de uma sociedade mais justa depende tanto da transformação das estruturas que perpetuam essas desigualdades quanto da implementação de políticas públicas voltadas para a distribuição de recursos e a emancipação social. Trata-se de um caminho que pode soar utópico, mas que precisa ser afirmado. Como destaca Sousa (2020, p. 46),

para a formação do homem novo e livre é necessária a consolidação de uma nova sociedade, emancipada, em que os antagonismos de classes sejam superados e sejam postas as possibilidades materiais e espirituais de desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, omnilateralmente, para fins universais [...]

Apesar dos limites da nossa atuação, buscamos contribuir, ainda que em pequenos passos, para a construção de condições que favoreçam uma sociedade mais justa. Nesse processo, a incorporação da formação omnilateral que busca o desenvolvimento pleno da juventude em suas dimensões materiais, intelectuais, culturais e humanas, representa um caminho fundamental.

É essencial que esse caminho seja percorrido por aqueles que atuam no cotidiano do ProJovem, especialmente diante da percepção, por vezes limitada, da realidade e das necessidades das juventudes manauaras. Essa realidade evidenciada em falas como:

JA3: "[...] Eu preciso terminar meus estudos para conseguir ser alguém na vida e conseguir sustentar minha família com um outro emprego. [...]"

Essa declaração sintetiza muitas outras falas ouvidas nos grupos focais, revelando a urgência que os jovens sentem em ingressar no mercado de trabalho. Em algumas situações, essa urgência é interpretada por profissionais como desinteresse nas atividades escolares. No entanto, tal percepção reflete uma compreensão superficial da realidade social, que tende a naturalizar as desigualdades estruturais como se fossem questões individuais, desconsiderando seu caráter histórico e socialmente construído.

O jovem da classe trabalhadora não escolhe entre trabalho e estudo de forma livre, mas é compelido a trabalhar para garantir sua sobrevivência e a de sua família. Esse processo reflete uma contradição fundamental do sistema capitalista, que subordina a educação à lógica da acumulação de capital, limitando o acesso dos trabalhadores a uma formação que possibilite uma compreensão crítica da sociedade, conforme Falcão (2014, p.144):

Apesar da dificuldade de conciliação de escola e trabalho ser uma experiência construída de modo coletivo, na maioria dos casos em que se materializa em abandono ou reprovação, essa dificuldade se projeta silenciosa enquanto uma experiência apenas individual, que não produz eco na escola.

Diante disso, é fundamental que a educação não seja apenas um meio de adaptação ao mercado de trabalho, mas que tenha o trabalho como princípio educativo, permitindo que os estudantes compreendam as relações de produção e a necessidade da ação coletiva para reivindicar políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho e estudo.

É necessário deslocar a responsabilidade da resolução desse problema da esfera individual para a esfera política e estrutural, de modo que a solução não recaia exclusivamente sobre os ombros dos próprios estudantes. Afinal, suas falas demonstram que internalizaram essa lógica de responsabilização individual, ao cobrarem de si mesmos a conciliação entre trabalho e estudo sem questionar as bases sociais que os colocam nessa posição. Conforme, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.19):

um dos primeiros aspectos que os educadores necessitam enfrentar é o de ajudar os jovens adultos trabalhadores a desconstruir a ideologia que apresenta a escola como uma espécie de “galinha dos ovos de ouro”, responsável pela correção das mazelas da sociedade ou garantia para o trabalho e a ascensão social.

E ao pensar a formação omnilateral dessas juventudes é necessário que eles compreendam como se dá esse processo. Com base nos dados analisados, observamos que, no Projovem Urbano, a formação para o trabalho ainda é percebida em alguns casos, tanto por estudantes quanto por profissionais, apenas como um meio de inserção no mercado, sem uma problematização mais ampla sobre as condições estruturais que determinam o acesso ao emprego e à educação. Essa concepção desconsidera as determinações econômicas e políticas que estruturam a sociedade e impõem essa condição às camadas populares, ocultando a relação dialética entre educação e trabalho no contexto da reprodução social.

Na percepção de Oliveira (2015) as práticas de qualificação profissional adotam um tom assistencialista, fornecendo aos indivíduos apenas o básico para, possivelmente, reduzir seu sofrimento. No entanto, essas políticas governamentais não conseguem aliviar a situação de insegurança vivida pelos trabalhadores.

Dessa forma, identificamos que essa compreensão se distancia de uma proposta de planejamento que se volta a formação omnilateral, que deveria possibilitar aos jovens uma visão crítica sobre sua inserção no mundo do trabalho. A ausência dessa perspectiva contribui para a reprodução da ideia de que a escolarização, por si só, é suficiente para garantir melhores oportunidades, mascarando as contradições do sistema capitalista que perpetuam o desemprego, o subemprego e a precarização do trabalho.

Essa crítica escancara as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional e mostram que, para os jovens das classes populares, a promessa de ascensão social pela via da escolarização é frequentemente frustrada. Essa visão também aparece nas falas de educadores, que reproduzem uma intencionalidade formativa para uma formação aligeirada buscando a inserção no mercado:

PP5: “[...] eu tenho a ideia de que o aluno que quiser seguir em frente, quando abrir o ENCCEJA, aí, eu vou matricular este aluno, vou fazer uma única prova, para ele já terminar o ensino médio. E aí já adentrar no mercado de trabalho.”

A fala evidenciada revela uma concepção reducionista da educação, pautada na ideia de que a certificação formal é suficiente para inserir o jovem no mundo do trabalho, desconsiderando os processos formativos mais amplos, e ignorando que nem sempre ter um certificado garante empregabilidade. No entanto, Gaspar (2022, p.19) afirma que:

Quando as condições materiais (objetivas e subjetivas) são negadas, a formação inicial para o trabalho passa a ter um novo sentido, cada vez mais ‘sintomático’ das relações de produção, reforçando o caráter aviltante da exploração do homem pelo homem, por negar o trabalho como fundamento ontológico do ser humano. Dessa forma, a ausência da qualidade social da formação inicial também se materializa como ataque ao direito dos jovens e adultos trabalhadores.

Quando a formação para o trabalho ignora as condições de vida dos alunos e foca somente em preparar para o mercado, ela se torna um reflexo da exploração capitalista, desumaniza o trabalhador, nega o trabalho como forma de realização humana e viola o direito à educação de qualidade. É um ataque à dignidade dos jovens e adultos trabalhadores.

Em contraste com essa lógica, a perspectiva da formação omnilateral propõe uma educação integral, que desenvolva não apenas competências técnicas, mas também capacidades críticas, éticas, culturais e sociais. Ou seja, uma formação que prepare o jovem não apenas para ter um emprego, mas para compreender e transformar as condições em que vive, exercendo plenamente sua cidadania.

A análise desse ponto evidencia que, apesar da tentativa de uma boa intenção por trás dessa proposta, a lógica de cursos acelerados carrega contradições estruturais que

desconfiguram o sentido da formação emancipatória. Como apontam Oliveira e Frigotto (2021), a luta que travávamos por meio do sentido da integração é por superação da dualidade estrutural, “mas também da educação apressada e pré-determinada, formadora de indivíduos aparelhados e comprometidos com a reprodução do sistema”. Assim, a oferta de uma certificação rápida atende às demandas do capital por mão de obra imediata, mas esvazia o processo educativo de sua função crítica e formativa.

Nesse contexto, é imprescindível entendermos o real sentido da integração, que foge da perspectiva de uma formação apressada para se inserir imediatamente no mercado de trabalho, (Embora a necessidade de inserção laboral imediata seja um fator decisivo e necessário para a maioria dos jovens do programa), a educação deve ser compreendida em sua totalidade, articulando formação humana e desenvolvimento crítico, em oposição a uma lógica que apenas reproduz as desigualdades estruturais, entendendo o sentido da integração em sua completude:

[...] de compreensão das partes no todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ciavatta, 2012, p. 84).

Sob essa perspectiva, nossa intenção ao realizar esta análise é compreender, a partir das falas dos estudantes e profissionais, o significado da formação para o trabalho. Isso é fundamental, pois influencia diretamente a maneira como organizam o planejamento das ações educacionais. Se concebem a formação de acordo com os moldes impostos pelo capitalismo, é provável que reproduzam essa lógica ao pensar os caminhos para a omnilateralidade. Portanto, é essencial refletir sobre essas percepções para construir uma abordagem que realmente promova uma educação emancipadora.

4.9.1 Análise Inter-núcleos

Os sentidos e significados produzidos no processo de análise dos dados estão enraizados na realidade material e histórica vivida pelos sujeitos. A partir dessa base concreta, emergem compreensões marcadas por contradições, necessidades e complementaridades que revelam as múltiplas dimensões da realidade pesquisada. Ao avançarmos para a análise inter-núcleos, buscamos compreender como esses núcleos se articulam entre si, revelando um movimento mais amplo e dinâmico de construção de sentidos, que expressa as mediações sociais, históricas e culturais que atravessam o objeto de estudo.

Sob essa perspectiva é possível apreender movimentos de significação que revelam como a estruturação do planejamento do processo formativo e os caminhos traçados para a efetivação de uma formação omnilateral são diretamente influenciados pelas condições materiais e pelas contradições inerentes à realidade social, que, por sua vez, manifesta o desafio de buscar a transformação a partir dessa mesma realidade.

Ao analisarmos o processo de planejamento educacional, constatamos uma rigidez na sua elaboração, especialmente no que se refere à incorporação das especificidades juvenis locais uma vez que são pré-estabelecidos. Essa rigidez se intensifica quando observamos que os materiais didáticos também contribuem para que o processo educacional se torne essencialmente burocrático, imposto de forma hierárquica e distante da realidade dos estudantes.

Assim, embora se destaque a importância da formação cidadã e do desenvolvimento de sujeitos críticos, os professores se veem obrigados a seguir um currículo rígido e padronizado, voltado para uma formação aligeirada e precária, no qual não há espaço para a preparação voltada ao trabalho como princípio educativo, se estabelece então a lógica descrita por Sousa (2015), sobre a formação que se efetiva na sociedade capitalista, segundo ela, há uma clara separação no modelo educacional, em que os trabalhadores são direcionados a um ensino de caráter técnico e instrumental, voltado para funções subalternas no mercado de trabalho, enquanto os conhecimentos mais amplos e reflexivos do ensino clássico são reservados às classes proprietárias, reforçando, assim, a lógica de manutenção da divisão de classes.

Essa estrutura dificulta os caminhos para a formação omnilateral, esvaziando seu significado ao não reconhecer os jovens como sujeitos históricos de direitos, em suas singularidades. Como consequência, enfraquece também o sentido da formação para a cidadania, que deveria ser um dos pilares fundamentais para a promoção de uma educação verdadeiramente omnilateral.

Segundo Gaspar (2019), a ideologia dominante valoriza a teoria do capital humano como se fosse uma base para promover a inclusão social. No entanto, essa valorização oculta contradições, mascarando as reais condições e limites vivenciados pelos sujeitos do programa.

Assim, o modelo adotado enfatiza a formação do trabalhador para se adequar às demandas do mercado capitalista, sem muitas vezes, oferecer uma educação crítica que permita a compreensão e a transformação das relações sociais, nessa direção entra em pauta, os profissionais da educação, que muitas vezes sem autonomia, sob o medo de serem mandados embora acabam desestimulados e conformados com essa realidade.

Gaspar, ao se referir ao Projovem urbano, aponta que:

o ineditismo da política educacional, em vez de buscar a ruptura com os ideais neoliberais, promoveu o reformismo da educação de jovens e adultos, investindo na educação profissional de modo a responder à reestruturação produtiva, representando a negação do trabalho como fundamento ontológico, para defender a formação do 'cidadão' produtivo, passivo e conformado a sua condição de classe (Gaspar, 2022, p. 3).

Para os jovens em formação que se encontram na condição de trabalhadores proletarizados, esse contexto representa um dilema. A escola, que deveria auxiliá-los a encontrar e conectar as peças de um quebra-cabeça socialmente ocultado, acaba reforçando uma visão fragmentada da realidade. Quando seria fundamental que a educação ajudasse a revelar tais peças ocultas, permitindo que os estudantes compreendam o mundo do trabalho como um fenômeno histórico e socialmente construído.

O planejamento educacional, portanto, acaba sendo enfraquecido quando esbarra nesses entraves estruturais. A adoção de um viés estritamente instrumental, voltado para a inserção subalterna no mercado de trabalho, resulta na formação de jovens para ocupações precarizadas, sem uma reflexão crítica sobre as dinâmicas do sistema produtivo. Como consequência, há uma baixa ênfase no protagonismo juvenil e na possibilidade de transformação da realidade social.

Enfatizamos o planejamento como uma ferramenta essencial para construir a realidade desejada, transformando o contexto existente e dando origem a uma nova realidade (Gandin, 1994). No entanto, para alcançar uma formação ideal a partir da materialidade concreta já existente, uma vez que não podemos ignorar essa realidade, é fundamental que os profissionais tomem consciência dessa necessidade.

No percurso de análises observamos que dentre os níveis de participação descritos por Gandin (2001), o Projovem ainda se encontra distante da participação efetiva daquela que ele denomina de construção em conjunto. Esse nível de participação ocorre quando o planejamento é desenvolvido de forma coletiva, integrando os diferentes saberes e a consciência de cada indivíduo, permitindo a organização do conhecimento, das ideias e das propostas para a criação de algo novo, que beneficie a todos por meio de um trabalho coordenado (Gandin, 2001).

A realidade dos fatos, no entanto, contrasta com a realidade idealizada. No âmbito do ProJovem, o grau de envolvimento no planejamento das atividades ainda se limita ao que Gandin (2001) define como o segundo nível de participação, o "nível de decisão". Nesse estágio, a participação é limitada a escolhas entre alternativas previamente estabelecidas, sem permitir interferências significativas nos aspectos mais fundamentais do processo. Embora essas formas de democracia direta não devam ser descartadas, Gandin (2001) alerta que considerá-las suficientes enfraquece seu potencial transformador e adia a verdadeira participação para um futuro indefinido.

Na contramão, é fundamental que os professores construam uma consciência crítica e avancem além do papel de meros executores de diretrizes e assumam a necessidade de transformar essa realidade, considerando os contextos específicos do público ao qual a formação se destina.

A predominância de um planejamento pré-definido, restrito à execução de diretrizes impostas por instâncias superiores, reflete não apenas uma escolha pedagógica, mas uma herança política e institucional que limita a autonomia dos professores e fragiliza a capacidade da escola de responder às demandas locais. Do ponto de vista social, essa lógica reforça uma concepção tradicional e verticalizada de educação, na qual os protagonistas de todo o processo, têm sua participação reduzida, deixando de serem reconhecidos como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade.

Observamos que a participação restrita ao nível de decisão, e não à construção coletiva, dificulta a inserção de um planejamento alinhado à realidade e às necessidades locais. Esse modelo desconsidera a participação ativa de estudantes e profissionais, nos processos decisórios e no protagonismo educacional. No entanto, ainda que de forma limitada, a participação como construção coletiva se manifesta em momentos como as culminâncias no final dos módulos.

Diante desse contexto, propomos que, os momentos de culminância sejam utilizados para incorporar os projetos integradores. Como a culminância já é parte do processo educativo, é fundamental aprimorá-las, integrá-las ao planejamento e desenvolvê-las de maneira colaborativa, garantindo a participação ativa de estudantes, professores e comunidade. Essas práticas podem se tornar um instrumento efetivo para a concretização de uma formação omnilateral, permitindo a consideração das especificidades das juventudes amazônicas e manauaras dentro do ProJovem Urbano, mesmo dentro de um programa nacional com diretrizes centralizadas.

5 GUIA DIDÁTICO PEDAGÓGICO PLANEJANDO O ENSINO NO PROJovem URBANO

Este capítulo apresenta a descrição do percurso realizado para a elaboração do guia didático-pedagógico Planejando o Ensino no ProJovem Urbano, cujo objetivo é orientar e subsidiar o planejamento dos professores do Projovem Urbano, de forma alinhada à realidade da juventude manauara, proporcionando a compreensão dos conceitos fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fortalecendo o olhar crítico docente, apresentando as especificidades do público atendido pelo programa e apontando os projetos integradores como caminho metodológico possível, com foco na formação omnilateral.

Inicialmente, discutimos os conceitos de guia didático e pedagógico; em seguida, apresentamos o percurso desde a concepção da ideia da *playlist* até a confecção da versão final do produto. Também abordamos o processo de avaliação realizado pelos participantes e, por fim, explicamos como o produto se vincula à linha de pesquisa adotada e os impactos esperados.

5.1 Os sentidos atribuídos a guia, didático e pedagógico

A escrita deste capítulo tem início com a definição essencial dos elementos que nos levaram à escolha do tipo de produto educacional elaborado, o qual foi denominado como guia didático-pedagógico. Para justificar essa denominação, apresentaremos significados e os sentidos que atribuímos a cada um dos três termos que o compõem, guia, didático e pedagógico, explicando por que este material assim se caracteriza no contexto em que foi produzido.

O primeiro termo que abordamos é “guia”. Segundo o Dicionário Michaelis ([s.d.]), a palavra significa “ação ou efeito de guiar” ou ainda “livro, manual ou outra publicação com informações, conselhos ou dicas úteis sobre um determinado assunto”. No contexto deste produto educacional, atribuímos ao termo o sentido de ser um instrumento orientador, um caminho que conduz e direciona a ação e olhar crítico docente para a efetivação de um planejamento comprometido com a transformação social.

O segundo termo é “didático”, para compreendê-lo, tomamos como referência Libâneo (2017, p.53) que afirma: “a Didática assegura o fazer pedagógico na escola, na sua dimensão político-social e técnica”. Assim, entendemos o didático como a mediação entre os objetivos sociais e os conteúdos escolares, de forma intencional, crítica e comprometida com finalidades sociais.

Educação escolar como diz Libâneo (2017), é atividade social, não é neutra, dentro de um sistema, ela é mediada pelos processos sociais que se imbricam nela, a Pedagogia, segundo ele, é a área que intervém nesse processo de formação, dando-lhe uma direção, uma finalidade. Essa intervenção tem caráter social e político, uma vez que o que se ensina e como se ensina refletem escolhas ideológicas e valores. A Pedagogia cria condições para que o processo educacional ocorra de forma organizada e com método, dentro da Pedagogia, a Didática é a disciplina que viabiliza o processo de ensino na escola. Ela tem duas dimensões: Político-social, porque o ensino está sempre relacionado a valores, objetivos sociais e decisões políticas, e, Técnica, porque envolve métodos, estratégias e organização do ensino.

O sentido didático do produto educacional aqui proposto, segue por esses dois princípios, o princípio político social, que se apresenta a medida em que os professores folheiam as suas páginas, mergulham em conceitos que refletem os valores e objetivos sociais da sociedade que queremos, trata-se de uma formação que aponta caminhos para a constituição de sujeitos omnilaterais, rompendo com a lógica fragmentada do ensino e direcionando o processo educativo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao mesmo tempo, possui uma dimensão técnica, pois apresenta técnicas, métodos e estratégias que podem ser adotados pelos profissionais da educação para organizar e efetivar essa formação no contexto do Projovem Urbano.

O sentido didático é a ponte entre a teoria educacional e a prática pedagógica, orientando o planejamento do professor com base em finalidades sociais e políticas. Ela transforma esses objetivos em conteúdos, métodos e estratégias concretas, levando em conta os contextos reais em que o ensino acontece.

O sentido pedagógico do produto educacional remete o que nos diz Veiga (1995):

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável.” (Veiga, 1995, p. 13).

Assim, ligamos esse termo às ações educativas intencionais, às práticas de ensino e à organização da escola com vistas à formação do cidadão crítico. Nesse sentido, todo ato pedagógico carrega uma dimensão política, já que envolve escolhas, valores e finalidades que ultrapassam o simples ato de ensinar conteúdo.

Diante disso, compreendemos que a combinação dos termos guia, didático e pedagógico expressa com clareza a natureza do produto educacional construído. Ele se configura como um instrumento com recursos organizados para auxiliar no planejamento e prática educativa dos

professores, com intencionalidade formativa e compromisso com a transformação social. Longe de ser um material neutro, este guia assume um posicionamento político-pedagógico, o qual reconhece a necessidade e a possibilidade de uma construção de escola que se pauta em valores éticos políticos e para isso o olhar crítico docente é fundamental.

5.2 O nascimento de uma ideia: a playlist de vídeos no YouTube

As primeiras tessituras feitas para a construção do guia se apresentaram como pontos tímidos na trama, quase invisíveis, nos primeiros semestres das disciplinas do ProfEPT, surgiram como um esboço, um risco leve na superfície da mente: uma playlist de vídeos no YouTube que traduzisse, em imagens e palavras, os conceitos fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica. No início, não passava de uma ideia solta, sem rumo nem forma definida.

O caminho até a concretização dessa ideia exigiu passos firmes. Iniciamos pela organização dos roteiros: o que deveria conter cada vídeo? O que era essencial transmitir a quem nos assistisse? Na primeira etapa, sentimos a necessidade de contar com vozes que carregassem solidez teórica e experiência.

Assim, entramos em contato com Marise Ramos, Dante Moura e Maria Adélia, nomes de contribuição para a pesquisa da e na EPT. Além deles, percebemos a importância de trazer também uma voz teórica do contexto amazonense, representada pela pesquisadora Nádia Falcão da Universidade Federal do Amazonas. Todos aceitaram generosamente o convite, oferecendo mais que tempo: ofereceram saber, seus vídeos, preparados especialmente para os professores do ProJovem Urbano, tornaram-se preciosos instrumentos de formação.

Nesse percurso, emerge uma necessidade vital para quem planeja: ouvir as vozes dos jovens atendidos pelo programa. Afinal, como pensar em caminhos sem conhecer aqueles que irão trilhá-los? “Quem são as juventudes do ProJovem Urbano? Conhecer para planejar” este é o título que guia esse momento.

Esse espaço foi cuidadosamente pensado para o professor do ProJovem Urbano, para que ele possa olhar, escutar e compreender as múltiplas facetas das juventudes com as quais convive e atua. Juventudes plurais, marcadas por histórias, sonhos e desafios singulares, que pedem uma escuta atenta e um olhar sensível.

Entender a juventude é mais que observar um grupo etário: é mergulhar em suas realidades, suas lutas, seus modos de ser no mundo, para que o ensino possa se tornar um verdadeiro encontro, uma ponte entre saberes e vivências. O processo de construção deste vídeo

foi, antes de tudo, um exercício de diálogo e escuta, foi preciso encontrar tempo e espaço na rotina dos jovens, organizando dias e horários de gravação que respeitassem suas vidas e compromissos.

Esses jovens e adultos, com idades que variam entre 18 e 45 anos, tornaram-se protagonistas de suas próprias histórias, no vídeo, narram seus caminhos, suas trajetórias de vida, os impasses e conquistas que os conduziram até o ProJovem, revelando também seu profundo sentimento de pertencimento ao Programa, muito além de depoimentos, são vozes que ressoam a realidade viva das juventudes, trazendo à tona as complexidades e a força de quem busca transformação e pertencimento.

Além disso, encerrando a série de vídeos e apontando caminhos possíveis para a concretização da formação omnilateral por meio dos projetos integradores, o último vídeo da playlist destaca, pontos essenciais a serem considerados na construção desses projetos, guiando o professor do ProJovem Urbano na tarefa de transformar teoria em prática, rumo a uma formação completa e significativa.

Assim, com o passar dos semestres, o que antes era apenas rascunho começou a ganhar contornos mais nítidos. A proposta, antes abstrata, foi se moldando, tomando corpo e se transformando em um material didático, um “Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais” (Capes, 2019).

5.3 Do audiovisual ao material impresso: a produção do encarte

Com os vídeos já produzidos, nasceu a necessidade de dar-lhes forma concreta, traduzindo a imagem em palavra, carregada de significado. Assim, a ideia ganhou vida e se transformou em portfólio, um material didático, materializado em um guia didático pedagógico, batizado como Planejando o Ensino no ProJovem Urbano.

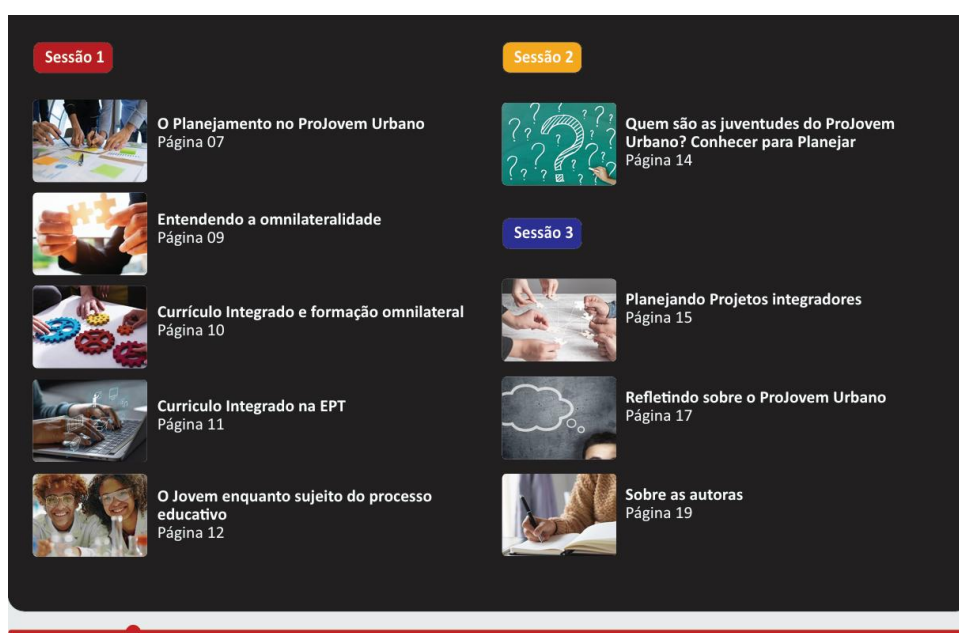
Até chegar à sua forma final, o produto educacional percorreu um caminho de descobertas e reinvenções. A primeira versão, ainda modesta, trazia apenas os QR Codes dos vídeos, indícios de um percurso que começava a se desenhar. Na segunda, vieram as imagens e as cores, que deram novo fôlego à proposta, mas ainda deixavam a sensação de algo por completar, na terceira versão, incorporamos os conceitos de planejamento, mas ainda de forma incipiente, foi apenas na quarta versão que o material ganhou corpo e clareza teórica: um guia que convida à reflexão, aponta caminhos, e, na versão digital, permite que os QR Codes conduzam o leitor exatamente às páginas que desejamos revelar. Assim, entre tentativas, ajustes

e reinvenções, construímos um material mais dinâmico, interativo e coerente com o caminho que fomos compreendendo ao longo do processo.

Por ser um guia que acompanha um encarte de playlist do YouTube, optamos por apresentá-lo como quem navega pelas páginas do próprio YouTube, na sua apresentação visual, o guia veste as cores do programa, vermelho, azul e amarelo, que dialogam com a identidade do projeto, buscamos um equilíbrio: algumas letras e imagens que evocam as juventudes, ao mesmo tempo uma organização visual que evoca a seriedade e formalidade que refletem o compromisso do planejamento e o trabalho dos professores.

Assim o guia ficou dividido conforme as seções indicadas no sumário (Figura 2):

Figura 2 – Sumário do Guia didático-Pedagógico



Fonte: Elaboração própria. Captura de tela do produto educacional, 2025.

Na primeira seção, os temas abordados são planejamento e suas especificidades no contexto do ProJovem Urbano; a apresentação do conceito de omnilateralidade aos professores, como princípio orientador para a construção de uma formação humana integral; a noção de currículo integrado, suas particularidades e sua inter-relação com a omnilateralidade; além da importância desse currículo como ferramenta para auxiliar os docentes na elaboração de práticas pedagógicas voltadas às juventudes e a juventude apresentada como elemento central para o planejamento.

Na segunda seção trazemos as vozes dos jovens, suas histórias e singularidades que revelam os múltiplos sentidos de ser jovem em Manaus, trazendo a reflexão da importância do conhecer para planejar, pois esses depoimentos reforçam a importância de conhecer a realidade

do público atendido como base para um planejamento pedagógico mais sensível, contextualizado e transformador.

Na terceira seção, o material orienta sobre a construção de projetos integradores alinhados à realidade social, cultural e econômica dos jovens de Manaus, além de propor reflexões para que os professores possam analisar sua prática pedagógica, a partir do que internalizaram ao longo da leitura dos textos e da visualização dos vídeos que compõem o guia.

Em cada seção, fomos distribuindo as ideias acompanhadas de um QR Code, clicável na versão digital ou escaneável para a versão impressa. Esse código conduz a um vídeo da playlist ou a um texto que ecoa a temática da página.

Como no exemplo abaixo: o QR Code leva a um dos vídeos da playlist, na página, apresentamos em texto a bagagem acadêmica do autor do vídeo, sua foto, uma frase retirada do próprio vídeo e, por fim, o código e link que abre essa porta para o conteúdo.

Figura 3 – Página 11 do Guia didático pedagógico

CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT

escolar, metodologias ativas e neurociência aplicada à educação. Sua atuação inclui também projetos de extensão que buscam integrar a instituição com a comunidade local, organizando eventos, oficinas e minicursos para disseminar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

SOBRE O VÍDEO

Neste vídeo, a professora Maria Adélia discute o conceito de currículo integrado e sua importância para auxiliar os professores do ProJovem Urbano na elaboração de práticas pedagógicas voltadas para a juventude. Ela também compartilha dicas valiosas para promover um ensino que contribua para a formação omnilateral dos estudantes.

Maria Adélia Costa

A Professora **Maria Adélia da Costa** é uma acadêmica brasileira com vasta experiência na área de educação, principalmente no ensino técnico e tecnológico. Formada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, possui especialização em Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica pelo CEFET-MG, onde também concluiu seu mestrado em Educação Tecnológica. Posteriormente, obteve doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade. No CEFET-MG, Maria Adélia leciona disciplinas como Metodologia Científica e Didática, além de coordenar programas de formação docente e liderar grupos de pesquisa em temas como currículo

Currículo integrado na EPT - Por Maria Adélia
https://www.youtube.com/watch?v=06fD7Ndrz_g

"A gente precisa entender o ProJovem urbano não apenas como um programa que vá possibilitar a elevação da escolaridade desses seres sociais mas sim que vai possibilitar uma transformação social na vida desses sujeitos."
 Maria Adélia

11

Fonte: Elaboração própria. Captura de tela do produto educacional, 2025.

Na última seção, encerramos com reflexões que reverberam por todo o guia didático-pedagógico. A intenção foi despertar nos profissionais um momento de pausa e reflexão, após a leitura dos textos e o olhar atento aos vídeos, assim algumas questões instigam esse momento como: Ao elaborar seu planejamento, quais ações concretas podem ser realizadas para promover a transformação social dos jovens atendidos pelo programa? De que forma sua prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento omnilateral desses estudantes, considerando suas múltiplas dimensões, intelectual, emocional, social e cultural? E os projetos

integradores? Você já conheceu ideias, fundamentos e inspirações para criá-los. Que projetos você vislumbra como potentes para o ProJovem Urbano na realidade que você vivência?

Figura 4 – Página de Reflexões do guia didático pedagógico

REFLETINDO SOBRE O PROJOVEM URBANO

Vamos planejar juntos?

ENCERRAMENTO DO GUIA – REFLETINDO PARA AGIR

Agora que você assistiu aos vídeos e mergulhou nas ideias sobre planejamento omnilateralidade, currículo integrado, juventudes e projetos integradores, é hora de pensar sobre a prática. A seguir, apresentamos provocações que ajudam a transformar essas reflexões em ações concretas no contexto do ProJovem Urbano em Manaus.

Após o vídeo: Entendendo a Omnilateralidade

Você viu como a formação omnilateral propõe o desenvolvimento humano integral dos estudantes e entendeu esses conceitos com a professora Marise Ramos

Como as suas práticas pedagógicas podem favorecer a formação omnilateral dessas juventudes?

Pense em estratégias que articulem teoria e prática, conhecimento acadêmico e saberes da vida.

Após o vídeo: Currículo Integrado na EPT, com Maria Adélia

A autora destacou caminhos para romper com a fragmentação do ensino e promover aprendizagens significativas.

Quais ideias da autora mais dialogam com sua realidade no ProJovem Urbano?

Refleta sobre como integrar áreas do conhecimento a partir de temas e projetos que façam sentido para os jovens.

Fonte: Elaboração própria. Captura de tela do produto educacional, 2025.

As reflexões suscitadas ao longo do guia têm como propósito provocar nos professores um olhar atento e crítico, não apenas ao conteúdo apresentado, mas também à própria prática pedagógica. Ao unir textos orientadores, vídeos, imagens e perguntas instigantes, o *Planejando o Ensino no ProJovem Urbano* busca fortalecer o planejamento como ação intencional, consciente e transformadora. Mais que um material de leitura, ele foi pensado como um instrumento vivo, o qual possa ser utilizado nos momentos de jornada pedagógica e nas formações continuadas, servindo como apoio concreto ao trabalho docente. Desejamos, com isso, que este guia não seja engavetado ou esquecido, mas que ganhe vida nas salas de aula, nos encontros entre educadores e, principalmente, nas experiências educativas construídas com os jovens do ProJovem Urbano.

O guia didático será disponibilizado em formato digital e impresso. Na versão impressa, os conteúdos poderão ser acessados por meio de QR Codes, enquanto na versão digital, o acesso se dará por links clicáveis que direcionam diretamente ao material complementar.

5.4 Construção do questionário avaliativo para o Guia didático pedagógico

A efetivação da proposta que um dia foi idealizada, agora ganha forma concreta ao sair das mãos do pesquisador e encontrar morada na experiência e na vontade dos que vivem no cotidiano, a realidade à qual ela se destina. São esses sujeitos que, ao pensar sua aplicação na prática, dão sentido vivo ao que antes era apenas intenção. Como afirma Leite (2019, p. 186), é necessário que o PE “seja avaliado, registrado, utilizado nos sistemas de educação, que seja de acesso livre em redes online fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais e no sítio virtual do programa de pós-graduação no qual está vinculado.”

Inspiradas nesse horizonte definimos nosso caminho: desejando que o produto educacional alcançasse tais instâncias, mas, sobretudo, fosse acolhido e utilizado no chão onde nasceu sua necessidade. Para isso, conduzimos um processo de escuta e avaliação junto aos profissionais do Projovem, que olharam com atenção a proposta, refletiram sobre sua exequibilidade e ofereceram suas impressões, tecendo com seus saberes o último fio deste trabalho.

A aplicação do produto educacional constituiu uma etapa fundamental da pesquisa, voltada à verificação de sua efetividade e pertinência junto aos docentes participantes. O produto foi disponibilizado aos professores em formato digital e, após o envio, todos tiveram acesso ao guia, podendo lê-lo, explorá-lo e assistir aos vídeos por meio dos links e QR Codes disponibilizados. Em seguida, foi encaminhado o instrumento de avaliação, contendo perguntas que permitiram aos docentes expressar suas percepções sobre a clareza, a pertinência e a aplicabilidade do guia em suas práticas pedagógicas.

A avaliação que realizamos foi conduzida por meio de um questionário elaborado na plataforma *Google Forms* e enviado aos participantes por aplicativo de mensagens. As perguntas foram organizadas com base nos três eixos propostos por Kaplún (2003): conceitual, pedagógico e comunicacional.

No Eixo Conceitual, as questões buscaram avaliar, na percepção dos participantes, a compreensão das teorias apresentadas, no Eixo Pedagógico, as perguntas focaram na exequibilidade prática do material e na adequação ao público-alvo, considerando se o conteúdo atende às suas necessidades. Já no Eixo Comunicacional, a avaliação concentrou-se na forma como o conteúdo foi apresentado, incluindo linguagem, layout, recursos visuais, áudios, links, entre outros elementos utilizados.

a) Eixo conceitual

- Os conceitos abordados no material são claros?

- Os conceitos são pertinentes ao ProJovem Urbano?
 - O conteúdo está coerente com os objetivos propostos?
 - Os vídeos contribuíram para a compreensão sobre: (i) formação omnilateral?; (ii) currículo integrado?; (iii) projetos integradores?
 - Você utilizaria esse material enriquecer seus conhecimentos para embasar teoricamente o planejamento de suas ações no ProJovem Urbano?
- b) Eixo pedagógico
- O produto é útil para auxiliar no planejamento pedagógico voltado para o ProJovem Urbano?
 - As sugestões metodológicas são exequíveis na prática?
 - O produto educacional orienta práticas pedagógicas alinhada às realidades dos jovens do ProJovem urbano?
- c) Eixo pedagógico
- A linguagem do guia é clara?
 - A linguagem do guia é acessível ao público-alvo? (Profissionais do projovem)
 - A estrutura visual (fotos, figuras, textos) facilita a leitura?
 - Os elementos visuais nos vídeos facilitam a compreensão?
 - Os QR Codes e links funcionam corretamente (são acessíveis)?
 - As legendas dos vídeos facilitam a acessibilidade do conteúdo?
 - Como você julga a qualidade dos áudios dos vídeos acessados?

A escala utilizada para a avaliação foi a escala ordinal qualitativa. Nas orientações de preenchimento, informamos que se tratava de uma Escala de Avaliação com cinco níveis: 5 – Excelente, quando o item atendia plenamente e superava as expectativas; 4 – Ótimo, quando atendia muito bem, com qualidade compatível com as expectativas; 3 – Bom, quando atendia de forma satisfatória; 2 – Regular, quando apresentava fragilidades ou limitações que comprometiam parcialmente; e 1 – Insatisfatório, quando não atendia aos critérios mínimos esperados. Essa escala possibilitou uma leitura mais precisa sobre a qualidade percebida do produto educacional.

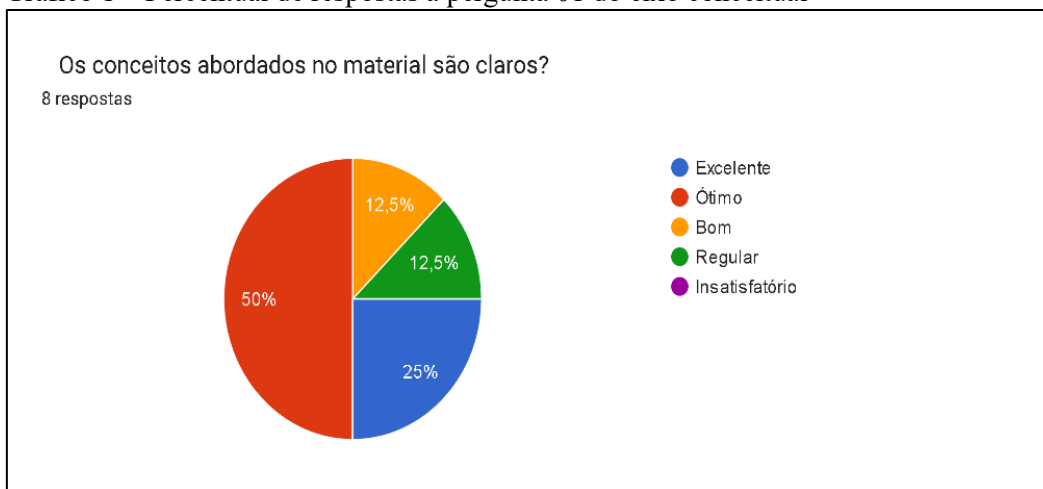
Além da avaliação quantitativa, disponibilizamos, ao final de cada eixo, um espaço destinado a comentários abertos, para que os participantes pudessem sugerir ajustes ou aperfeiçoamentos no produto educacional. Por exemplo, ao término das questões referentes ao eixo conceitual, foi inserida a seguinte solicitação: “Deixe seu comentário sobre o eixo

conceitual (caso queira indicar algum item para ser aperfeiçoado)”. Seguimos esse passo baseados em Leite (2019, p.192) que diz que “a validação precisaria de fato contribuir para a melhoria e com reescrita do material”. Assim, essa estratégia buscou qualificar a escuta avaliativa, permitindo que os sujeitos expressassem percepções mais detalhadas, críticas construtivas ou sugestões de melhoria, fortalecendo o caráter colaborativo da construção e validação da proposta.

5.5 Resultados obtidos a partir da avaliação

De posse do material completo, enviamos o questionário para nove participantes da pesquisa, sendo sete professores, uma coordenadora geral do programa e um assistente de núcleo. Contudo, um participante não respondeu, ficando a avaliação final com oito respostas. Os resultados obtidos demonstraram, em geral, ser satisfatórios. Iniciamos com as informações relacionadas ao eixo conceitual:

Gráfico 1 – Percentual de respostas à pergunta 01 do eixo conceitual



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Ao avaliarmos a clareza conceitual do guia didático, observamos que 50% dos participantes o consideraram ótimo, indicando que o guia atendeu plenamente e até superou suas expectativas. Outros 25% avaliaram como excelente, sinalizando que o guia atendeu muito bem e apresentou qualidade compatível com as expectativas. Além disso, 12,5% classificaram como bom, demonstrando que o guia atende de forma satisfatória e 12,5% como regular, o que indica a presença de fragilidades ou limitações. Apesar disso, a maioria dos participantes expressou impressões positivas ao responderem a pergunta apresentada.

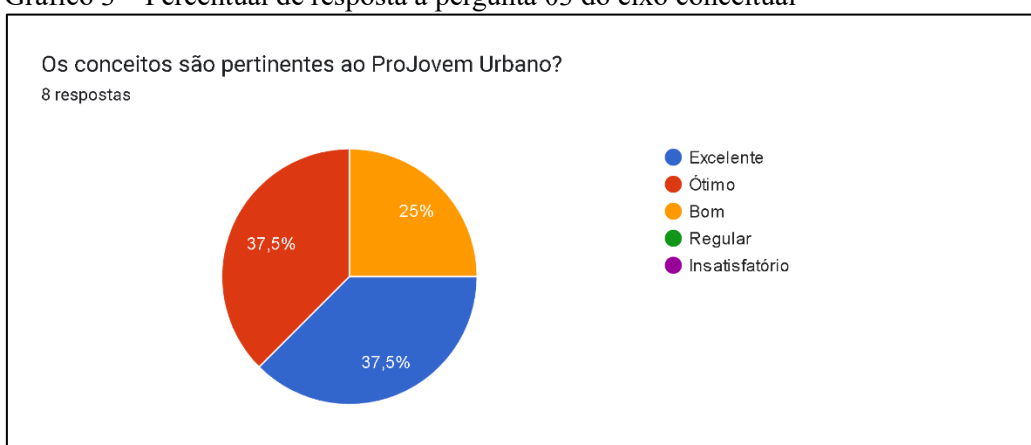
Gráfico 2 – Percentual de resposta à pergunta 02 do eixo conceitual



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Ao responderem sobre a coerência com os objetivos propostos, 25% dos participantes indicaram que o guia superou as expectativas. Outros 50% avaliaram que o material atendeu muito bem, apresentando qualidade compatível com as expectativas, enquanto 25% o classificaram como bom, indicando uma qualidade satisfatória. De modo geral, as respostas foram positivas.

Gráfico 3 – Percentual de resposta à pergunta 03 do eixo conceitual



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

A análise dos dados apresentados no gráfico 3 revela uma percepção amplamente positiva em relação à pertinência dos conceitos abordados no ProJovem Urbano. Com base nas oito respostas coletadas, observa-se que 37,5% dos participantes avaliaram os conceitos como “Excelente”, outros 37,5% como “Ótimo” e 25% como “Bom”. Nenhuma das respostas indicou percepção negativa, ou seja, não houve registros nas categorias “Regular” ou “Insatisfatório”. Esse resultado indica que a totalidade dos respondentes reconhece valor e relevância nos conceitos trabalhados pelo programa.

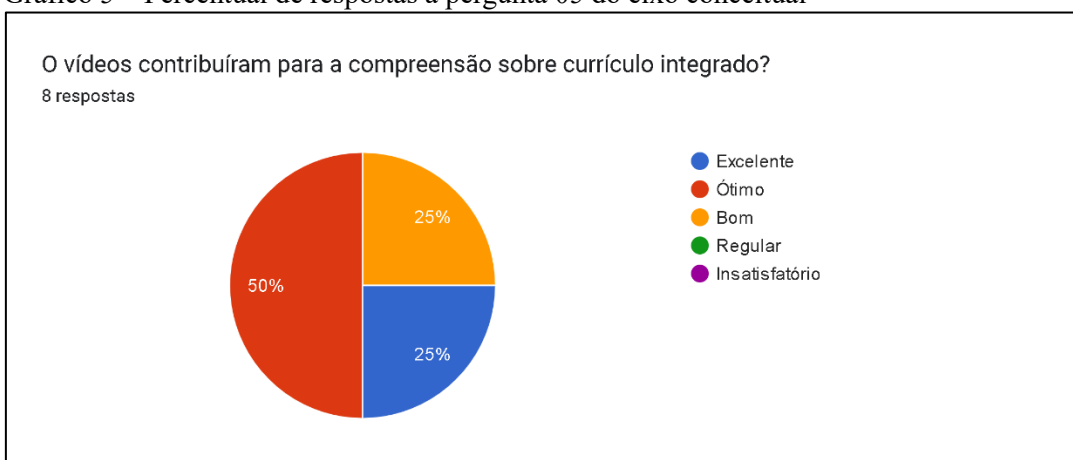
Gráfico 4 – Percentual de respostas à pergunta 04 do eixo conceitual



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

O gráfico 4 mostra a distribuição das respostas à pergunta "Os vídeos contribuíram para a compreensão sobre formação omnilateral?", com base em 8 participantes. Do total, 50% avaliaram como "ótimo", 25% como "excelente" e 25% como "Bom". Não houve respostas nas categorias "Regular" e "Insatisfatório". Esses dados indicam que todos os participantes atribuíram avaliações positivas aos vídeos apresentados.

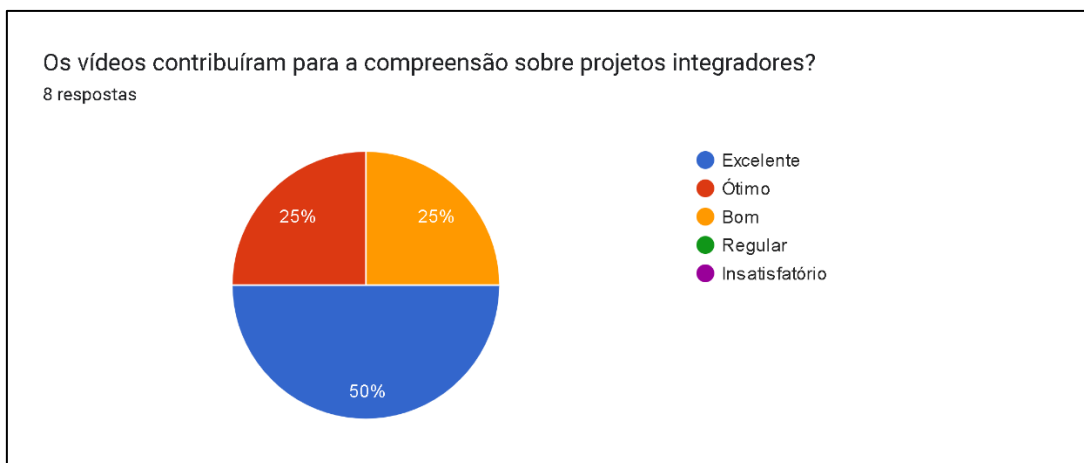
Gráfico 5 – Percentual de respostas à pergunta 05 do eixo conceitual



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

O gráfico 5 apresenta os resultados da pergunta "Os vídeos contribuíram para a compreensão sobre currículo integrado?", com base em 8 respostas. Do total, 50% avaliaram como "ótimo", 25% como "Ótimo" e 25% como "Bom". Não houve respostas nas categorias "Regular" e "Insatisfatório". Os dados revelam que todos os participantes atribuíram avaliações positivas à contribuição dos vídeos sobre o tema.

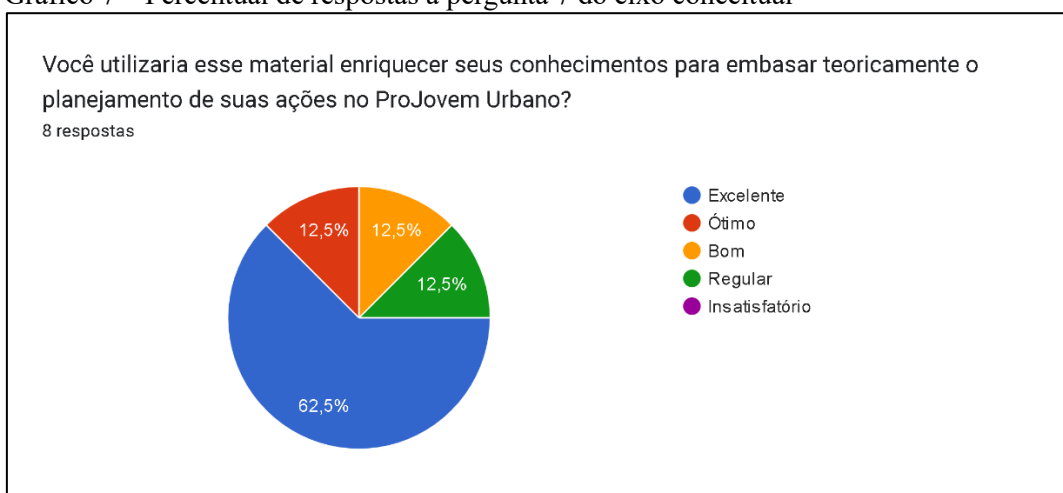
Gráfico 6 – Percentual de respostas à pergunta 06 do eixo conceitual



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Com base no Gráfico 6, é possível observar que a maioria dos participantes avaliou positivamente os vídeos utilizados no produto educacional, reconhecendo sua contribuição para a compreensão sobre projetos integradores. Metade dos respondentes (50%) classificaram os vídeos como excelentes, indicando que superaram suas expectativas. Outros 25% avaliaram como ótimos, demonstrando que os materiais atenderam plenamente às expectativas, enquanto 25% consideraram bons, o que representa uma percepção satisfatória. Não houve registros de avaliações regulares ou insatisfatórias, o que reforça a eficácia dos vídeos como recurso didático complementar dentro do eixo conceitual do produto.

Gráfico 7 – Percentual de respostas à pergunta 7 do eixo conceitual



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Com base no gráfico 7, observamos que 62,5% dos participantes avaliaram como excelente a possibilidade de utilizar o material para enriquecer seus conhecimentos e fundamentar teoricamente o planejamento de suas ações no ProJovem Urbano. Além disso, 12,5% consideraram a proposta ótima, 12,5% avaliaram como boa e outros 12,5% classificaram

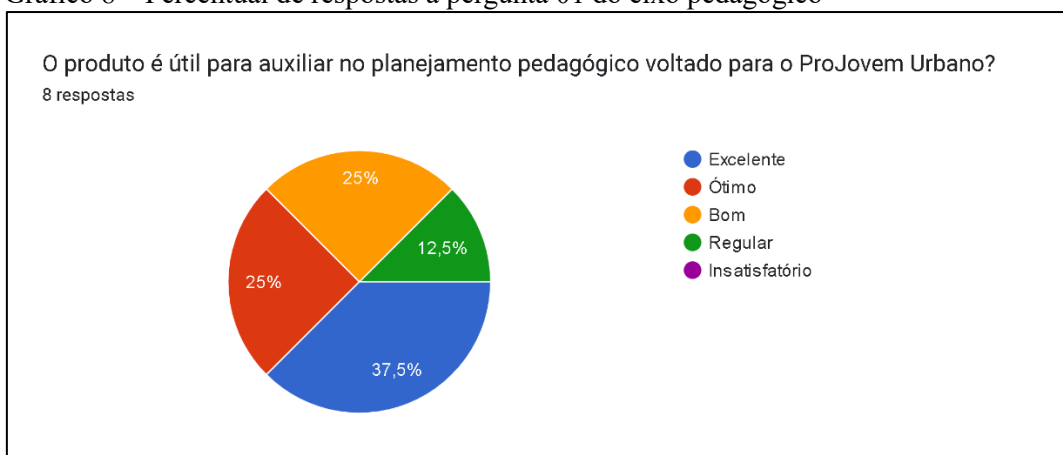
como regular. Não houve indicações de insatisfação. Esses dados indicam uma aceitação majoritariamente positiva quanto à aplicabilidade do material como recurso formativo, evidenciando seu potencial de contribuição para o desenvolvimento teórico-prático dos educadores envolvidos no programa.

Apesar de termos deixado um espaço para os participantes comentarem sugestões de aprimoramento, eles apenas deixaram comentário positivo como:

“O Material é muito enriquecedor e é o primeiro a nível local”
“Muito bem trabalhado”
“Excelência”

A seguir, apresentamos no gráfico 8 os percentuais de respostas obtidos relacionados ao eixo pedagógico.

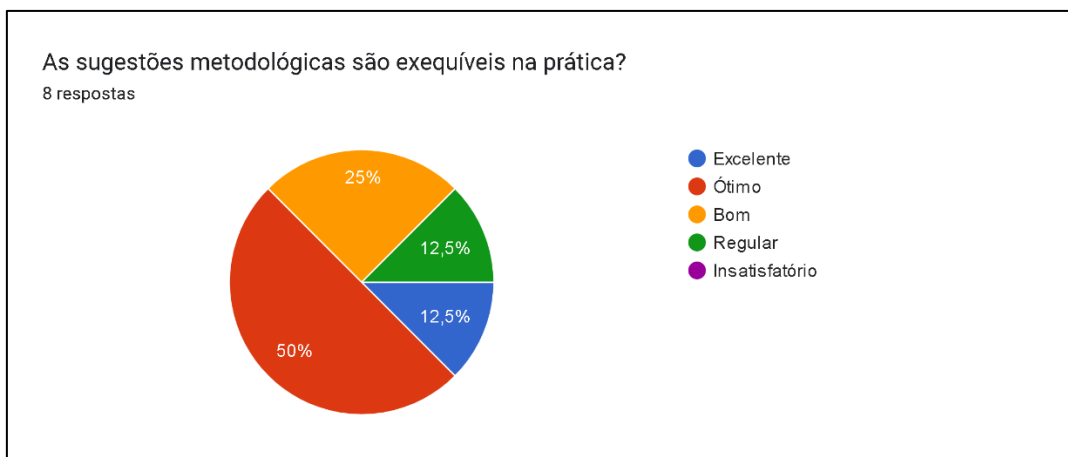
Gráfico 8 – Percentual de respostas à pergunta 01 do eixo pedagógico



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Com base no Gráfico 8 – Percentual de respostas à pergunta 01 do eixo pedagógico, constatamos que 37,5% dos participantes avaliaram como excelente a utilidade do produto para o planejamento pedagógico voltado ao ProJovem Urbano, enquanto 25% o classificaram como ótimo e outros 25% como bom. Apenas 12,5% consideraram o material regular e não houve registros de avaliação insatisfatória. Esses dados indicam uma percepção positiva quanto à aplicabilidade pedagógica do produto, reforçando seu potencial como instrumento de apoio às práticas educativas desenvolvidas no âmbito do programa.

Gráfico 9 – Percentual de respostas à pergunta 02 do eixo pedagógico



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Com base no Gráfico 9 – Percentual de respostas à pergunta 02 do eixo pedagógico, verificamos que 50% dos participantes avaliaram como ótimas as sugestões metodológicas apresentadas no material, indicando que são viáveis para aplicação prática. Além disso, 25% consideraram-nas boas, 12,5% excelentes e 12,5% regulares. Não houve registros de avaliações insatisfatórias. Esses dados apontam para uma aceitação predominante positiva das propostas metodológicas, sugerindo que o material oferece orientações compatíveis com a realidade dos educadores e passíveis de implementação no contexto do ProJovem Urbano.

Gráfico 10 – Percentual de respostas à pergunta 03 do eixo pedagógico



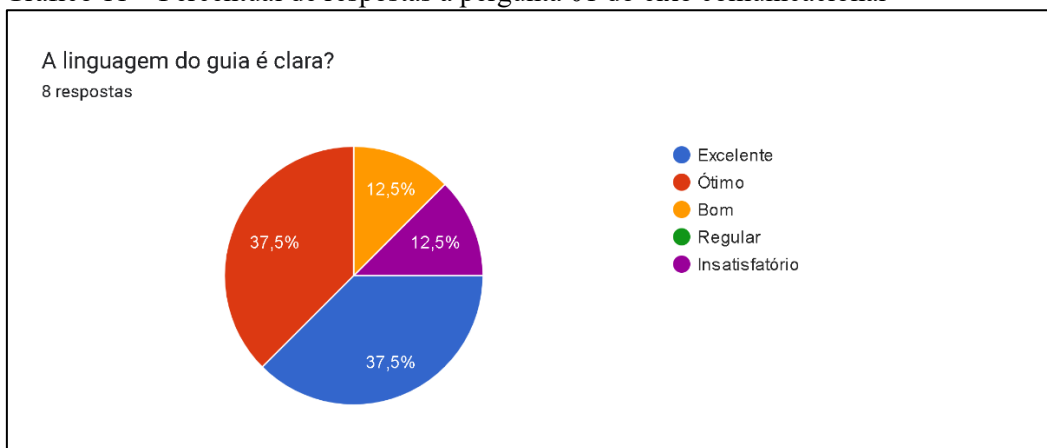
Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Com base no gráfico 10 que avalia se o produto educacional orienta práticas pedagógicas alinhadas às realidades dos jovens do ProJovem Urbano, observamos que 37,5% dos participantes classificaram a proposta como ótima, 25% como excelente e outros 25% como boa. Apenas 12,5% avaliaram como regular e não houve respostas indicando insatisfação. Esses dados revelam que a maior parte dos respondentes reconhece no material uma abordagem

coerente com o contexto e as necessidades dos jovens atendidos pelo programa, reforçando sua relevância e adequação pedagógica.

Abaixo, apresentamos as avaliações percentuais referentes ao eixo comunicacional:

Gráfico 11 – Percentual de respostas à pergunta 01 do eixo comunicacional



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

O gráfico 11 referente à clareza da linguagem do guia mostra que 75% dos participantes o avaliaram positivamente, sendo 37,5% com a menção excelente e outros 37,5% com a menção ótima. Além disso, 12,5% o classificaram como bom e 12,5% como insatisfatório. De modo geral, os resultados indicam que a linguagem do material foi bem compreendida pela maioria dos respondentes, o que reforça sua efetividade comunicativa e sua adequação ao público-alvo.

Gráfico 12 – Percentual de respostas à pergunta 02 do eixo comunicacional

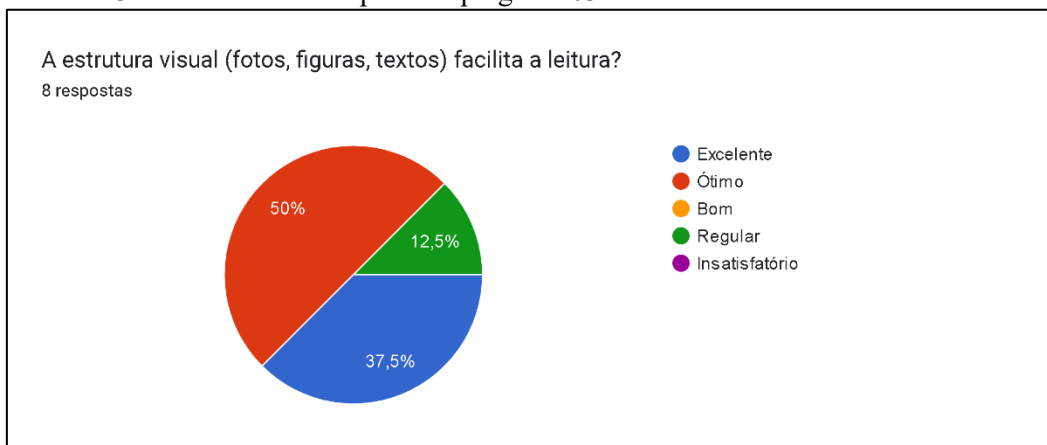


Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

A respeito da acessibilidade da linguagem do guia ao público-alvo, os profissionais do ProJovem Urbano, os dados evidenciam uma percepção predominantemente positiva: 62,5% dos respondentes classificaram como ótima e 25% como excelente. Além disso, 12,5% consideraram regular. Esses resultados apontam para uma aceitação significativa quanto à

adequação linguística do material, sugerindo que o conteúdo foi, em geral, bem compreendido e acessível ao público a que se destina.

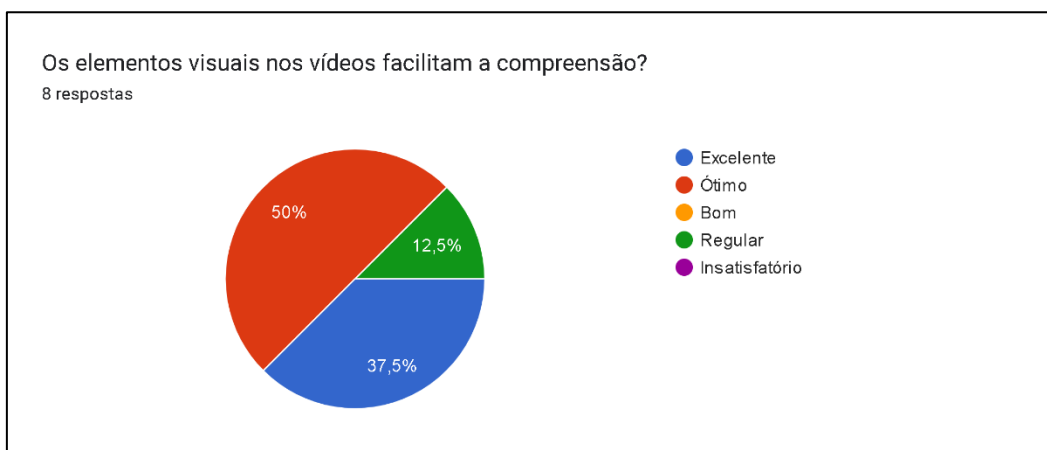
Gráfico 13 – Percentual de respostas à pergunta 03 do eixo comunicacional



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Quando questionados sobre a estrutura visual do guia e sua contribuição para a leitura, 50% dos participantes a avaliaram como "ótima", 37,5% como "excelente" e 12,5% como "regular", o que demonstra que a maioria considerou esse aspecto de forma positiva.

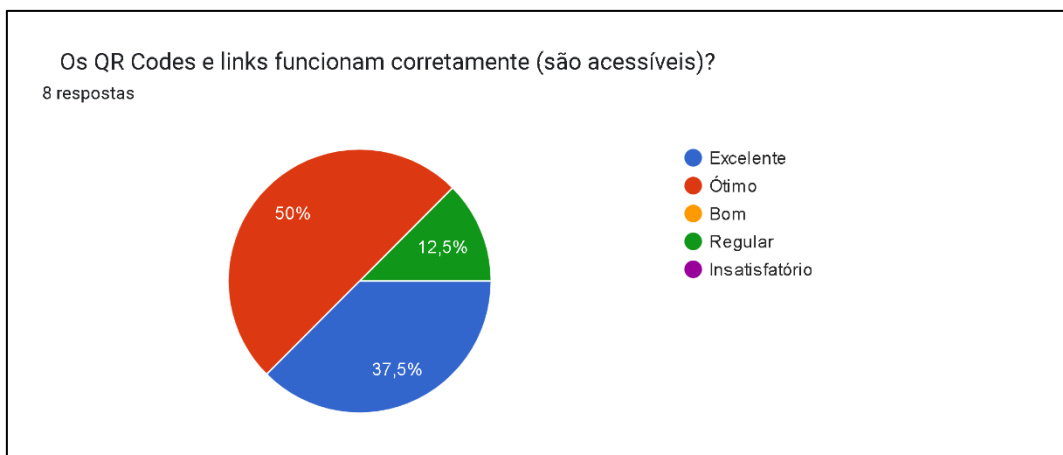
Gráfico 14 – Percentual de respostas à pergunta 04 do eixo comunicacional



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

O Gráfico 14 apresenta os percentuais referentes aos elementos visuais presentes nos vídeos assistidos pelos participantes. Observa-se que 50% dos participantes atribuíram a esses elementos o conceito de "ótimo", 35,5% os consideraram "excelentes" e apenas 12,5% os avaliaram como "regular". Esses resultados indicam que os elementos visuais dos vídeos foram satisfatórios para auxiliar na compreensão dos conceitos apresentados.

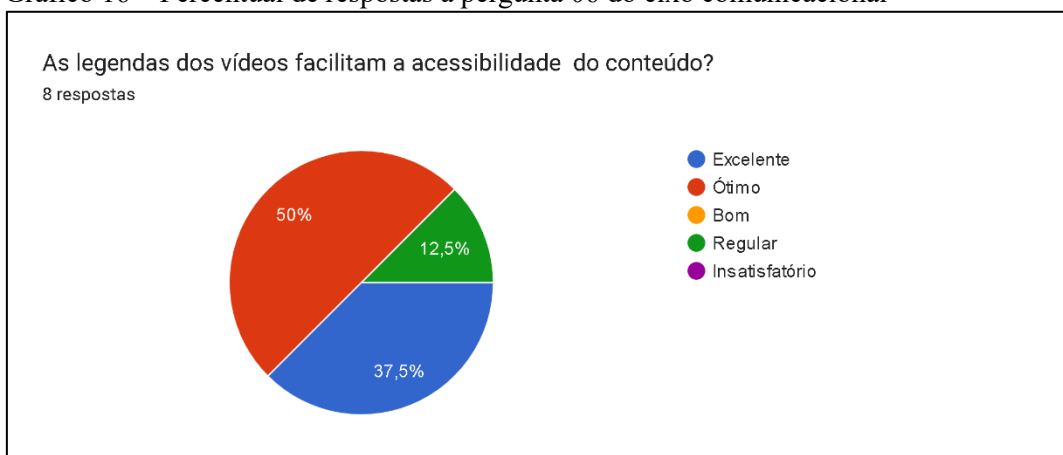
Gráfico 15 – Percentual de respostas à pergunta 05 do eixo comunicacional



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

O Gráfico 15 apresenta as percepções dos participantes sobre a acessibilidade dos QR Codes e links distribuídos nas páginas do guia didático. Verificamos que 50% dos participantes consideraram a acessibilidade “ótima”, 35,5% avaliaram como “excelente” e 12,5% classificaram como “regular”, indicando uma avaliação satisfatória quanto à acessibilidade dos links e QR Codes.

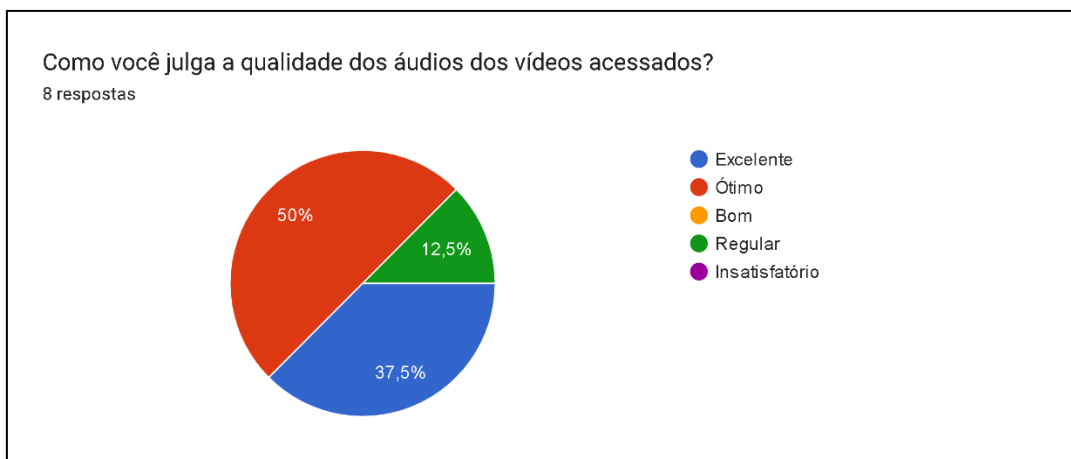
Gráfico 16 – Percentual de respostas à pergunta 06 do eixo comunicacional



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Ao solicitarmos a percepção dos participantes quanto às legendas dos vídeos e seu papel como facilitadoras da acessibilidade ao conteúdo, observamos que 50% atribuíram conceito “ótimo”, 37,5% avaliaram como “excelente” e 12,5% como “regular”. Esses dados demonstram a efetividade do material no que se refere à acessibilidade proporcionada por seus recursos.

Gráfico 17 – Percentual de respostas à pergunta 07 do eixo comunicacional



Fonte: Dados coletados por meio de formulário eletrônico (Google Forms), junho de 2025

Ao avaliarem a qualidade dos áudios presentes nos vídeos acessados, 50% dos participantes classificaram como “ótima”, 37,5% como “excelente” e 12,5% como “regular”, o que demonstra uma percepção positiva da maioria em relação a esse aspecto.

Apesar de termos disponibilizados espaços para sugestões de melhorias, os participantes os utilizaram, apenas para registrar comentários positivos, como ilustra a fala de um deles: “Material atende perfeitamente o conteúdo usando as novas tecnologias.”

Dessa forma, concluímos a avaliação com um percentual significativo de respostas positivas, o que reforça a eficácia e a viabilidade do guia didático na prática diária do ProJovem Urbano.

5.6 Aderência a linha de pesquisa e impactos esperados

A linha de pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)", especificamente o Macroprojeto de Pesquisa "Organização do Currículo Integrado na EPT", onde situa-se nossa pesquisa, abrange iniciativas voltadas à estruturação e ao planejamento de um currículo integrado, com o objetivo de aprofundar a compreensão da realidade concreta dos conceitos da EPT e das múltiplas práticas de ensino. Fundamenta-se em pilares como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, promovendo a interdisciplinaridade e ressaltando as conexões com o mundo do trabalho (ProfEPT, 2017).

Nesse cenário, o produto educacional que desenvolvemos, o Guia Didático-Pedagógico: Planejando o Ensino no Projovem Urbano, se adere a essa linha, por se constituir como um material de apoio ao planejamento e olhar crítico do professor do Projovem Urbano visando a concretização de um currículo integrado, alicerçado em pilares, que articulam trabalho, ciência

e cultura, além de apontar caminhos possíveis por meio da metodologia dos projetos integradores, com foco na interdisciplinaridade e desenvolvimento omnilateral das juventudes.

Aqui se apresenta também o diferencial do material, uma vez que no âmbito municipal, o produto educacional criado representa o primeiro material voltado especificamente aos professores do Projovem Urbano em contexto local. Até então, todos os materiais de apoio disponíveis foram desenvolvidos em nível nacional e a maioria deles são de 2012, apresentando desatualizações.

Os conceitos abordados no produto oferecem aos professores uma compreensão do ensino fundamentado nos princípios essenciais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além disso, o guia contempla as juventudes em suas especificidades e contextualiza a realidade local de Manaus, possibilitando que o planejamento pedagógico seja direcionado a esse público, respeitando suas singularidades. O material também sugere abordagens didáticas alinhadas a esses princípios, promovendo práticas mais integradas, críticas e contextualizadas.

Nesse sentido, acreditamos que o guia contribui para mitigar os desafios enfrentados pelos educadores, especialmente aqueles decorrentes de políticas influenciadas por uma lógica neoliberal, que pressupõe a fragmentação e flexibilização em suas formas de organização.

Assim, espera-se que, apoiados neste guia, os professores do Projovem possam refletir sobre suas práticas e desenvolver ações pedagógicas transformadoras, que articulem trabalho, ciência, tecnologia e cultura, contribuindo para a formação omnilateral das juventudes atendidas pelo Projovem Urbano em Manaus.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui é como soltar um suspiro depois de uma longa travessia. Uma caminhada feita de passos apressados, pausas necessárias e silêncios férteis. Escrever a conclusão é voltar ao início, não como quem retorna ao ponto de partida, mas como quem olha para trás com olhos transformados.

No início dessa jornada, movida por perguntas feitas de forma tímida, impulsionada pelo desejo de aprender mais, de servir com mais qualidade em uma instituição pública de ensino e de compreender aquilo que ainda nos escapava nas práticas educativas, encontramos respostas que foram além do que inicialmente buscávamos. Em síntese, compreendemos que pesquisar não é apenas um movimento em direção ao outro ou ao objeto de estudo, mas, sobretudo, um mergulho profundo em nós mesmos, um processo de autoconhecimento, deslocamento e transformação.

A proposta de análise baseada nos núcleos de significação possibilitou exatamente esse movimento: uma leitura que vai além das aparências, exigindo de nós um olhar crítico, talvez ainda não plenamente exercitado, mas que nos permitiu avançar rumo às respostas propostas pela pesquisa. Em suma, buscávamos compreender como o planejamento de ensino desenvolvido no ProJovem Urbano em Manaus pode contribuir para a formação omnilateral das juventudes e de que forma um produto educacional pode orientar esse planejamento com base em projetos integradores. Para isso, percorremos um caminho não linear, marcado por idas e vindas, reflexões, críticas e, sobretudo, pelo enfrentamento das nossas próprias pseudoconcretidades.

Ao retornar ao ponto de partida, revisitamos os objetivos que nos guiaram, e que ao longo do percurso foram se reorganizando, moldados pelas descobertas e pela necessidade de garantir a efetividade da pesquisa. Durante esse processo, alcançamos metas, mas também nos deparamos com desafios reveladores, marcas de uma realidade que se revela apenas quando decidimos olhar para além das aparências imediatas. A investigação se fez, portanto, não apenas como resposta, mas como provocação. E nesse movimento, descobrimos que o conhecimento, para ser pleno, precisa nascer do encontro entre a intenção crítica e o compromisso com a transformação.

Ao buscar analisar as diretrizes que orientam o planejamento do trabalho pedagógico nos documentos do Projovem Urbano, com foco na organização do currículo integrado, na concepção de interdisciplinaridade e nas intencionalidades formativas expressas nos textos oficiais, objetivo específico “a” do nosso trabalho, concluímos que a interdisciplinaridade,

embora presente nos discursos institucionais, tende a perder força ao longo do processo formativo, sendo frequentemente delegada à responsabilidade dos próprios estudantes, especialmente por meio das chamadas sínteses integradoras. Essa concepção, centrada na iniciativa individual, revela uma fragilidade no entendimento e na prática da interdisciplinaridade, que deveria ser compreendida como um processo coletivo, envolvendo todos os sujeitos da ação educativa.

A análise dos documentos orientadores do Projovem Urbano evidenciou o planejamento coletivo como fundamental para alcançar tanto a interdisciplinaridade quanto a interdimensionalidade. No entanto, essa exigência muitas vezes assume um caráter formal e burocrático, não se consolidando como uma prática cotidiana e orgânica nos núcleos pedagógicos. Superar essa lógica exige a construção de um trabalho pedagógico colaborativo, que rompa com a compartimentalização disciplinar e promova uma real articulação dos saberes.

A proposta das sínteses integradoras se apresenta, em teoria, como uma ferramenta potente para articular conteúdos e possibilitar uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, contudo, no decorrer do processo perde o sentido ao finalizar com uma avaliação que se concentra em aspectos formais, como a correção ortográfica, em detrimento de seu caráter formativo e reflexivo, sem um aprofundamento crítico e sem uma mediação pedagógica que instigue os jovens à leitura e transformação dos fenômenos sociais, o potencial das sínteses se esvazia.

Além disso, notamos uma tendência preocupante de adaptação da formação às chamadas novas competências, alinhando-se a uma lógica cada vez mais mercantil da educação. Tal perspectiva enfraquece a construção de uma formação crítica e omnilateral, reduzindo a interdisciplinaridade a uma adequação instrumental, distante de sua intencionalidade emancipadora.

Na busca por identificar os mecanismos de organização do planejamento do currículo integrado no ProJovem Urbano em Manaus e as intencionalidades formativas que orientam sua elaboração, baseadas no objetivo específico “b” da pesquisa, foi possível constatar que a experiência ultrapassou os limites do exercício acadêmico.

Assim, esse processo se constituiu como um processo de ampliação do olhar pesquisador crítico não apenas sobre a realidade educacional, mas também sobre o mundo histórico e as múltiplas mediações que atravessam a educação. Nesse percurso, a investigação tornou-se também um movimento de formação humana, que provocou deslocamentos internos e aprofundou a compreensão sobre as contradições, os desafios e as potências do fazer educativo em contextos marcados por desigualdades sociais.

Deste modo, foi possível observar que o planejamento apresenta uma estrutura rígida e burocratizada, com propostas pré-definidas que limitam a autonomia docente e a adaptação às realidades locais. Essa rigidez compromete a construção coletiva e o diálogo interdisciplinar, enfraquecendo a efetivação da formação omnilateral.

Apesar da intencionalidade de integração curricular, os desafios estruturais, como a fragmentação do conhecimento, a precarização das condições de trabalho docente e a desatualização dos materiais, revelam uma prática ainda distante dos princípios de uma educação crítica e emancipadora. A avaliação, muitas vezes técnica e mecânica, e o esvaziamento do protagonismo juvenil também refletem essa distância da construção de uma formação omnilateral.

Além disso, foi evidenciado que a lógica meritocrática e adaptativa ao mercado, presente no discurso de parte dos educadores, reforça uma visão limitada de formação, desconsiderando as desigualdades históricas enfrentadas pelos jovens, contudo, experiências pontuais, como as culminâncias dos módulos, projetos idealizados pelos professores, demonstram que há potencial para práticas mais significativas e integradoras, deixando espaço para a incorporação de projetos integradores, desde que haja espaço real para participação e escuta dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, conclui-se que a efetiva promoção de uma formação omnilateral no ProJovem Urbano requer o fortalecimento do planejamento coletivo, a inserção dos projetos integradores, o reconhecimento das juventudes como sujeitos históricos e a superação de uma educação voltada apenas à inserção no mercado, para que se constitua como um instrumento de transformação social.

Em vista disso, o objetivo específico “c” da pesquisa foi alcançado com a criação do guia didático-pedagógico Planejando o Ensino no ProJovem Urbano, que se constituiu como uma ferramenta para fortalecer o planejamento educativo no programa, alinhando-o à realidade da juventude manauara, subsidiado por projetos integradores. O material desenvolvido aborda temas centrais como a formação omnilateral, o currículo integrado, o jovem enquanto sujeito do processo educativo e os projetos integradores, ampliando o olhar crítico dos professores e oferecendo subsídios teórico-práticos para sua atuação. Além disso, o guia valoriza a singularidade das juventudes manauaras, reconhecendo suas especificidades e potencialidades no processo formativo.

O guia foi avaliado positivamente pelos próprios profissionais do programa, e demonstrou potencial para contribuir na ampliação do olhar crítico dos docentes e

fortalecimento do planejamento, sendo o primeiro material desenvolvido a nível local para fazer parte do acervo de documentos do ProJovem Urbano em Manaus.

Os passos traçados nesta pesquisa deixam marcas importantes, mas também revelam o quanto ainda há por fazer e investigar quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial no contexto do ProJovem Urbano. O processo investigativo, por sua natureza contínua e inacabada, aponta limites que merecem ser considerados.

Entre os apontamentos para estudos posteriores, destaca-se a necessidade de aprofundar pesquisas sobre a formação continuada oferecida aos profissionais do programa, a real inserção dos jovens no mundo do trabalho após sua participação no Projovem Urbano, bem como os percursos possíveis para a construção de documentos pedagógicos que considerem as especificidades dos contextos locais, como o de Manaus. Além disso, evidencia-se a importância de ampliar a discussão sobre o Projovem Urbano enquanto política pública, compreendendo sua emergência como uma tentativa do Estado de responder às demandas das juventudes por formação, inclusão e trabalho. Tal política, embora amplie oportunidades, revela também limites e contradições nos processos formativos.

Outro ponto que merece aprofundamento em estudos posteriores diz respeito à compreensão das juventudes manauaras e dos jovens atendidos pelo Projovem Urbano. Definir quem é esse jovem não é tarefa simples: trata-se de uma categoria plural, marcada por diferentes trajetórias, pertencimentos e condições de vida. Responder à questão sobre quem são as juventudes manauaras no contexto do ProJovem Urbano demandaria um tempo maior e a realização de novas pesquisas, pois, mesmo que utilizássemos outros referenciais teóricos para subsidiar a discussão, esses autores não estariam necessariamente tratando das juventudes específicas que foram entrevistadas neste estudo. As trajetórias são distintas e não podem ser comparadas de forma generalizada.

Além disso, é um desafio encontrar produções teóricas recentes que abordem as juventudes de Manaus de maneira contextualizada e atual. As formas de organização juvenil também se transformam com o tempo, tornando cada estudo singular. Seria possível recorrer a autores que pesquisaram juventudes manauaras, mas cada investigação apresenta características próprias, relacionadas a contextos e momentos distintos. Assim, falar sobre as juventudes do ProJovem Urbano implica tratar de jovens de um lugar e de um tempo específicos, logo, o tempo e os objetivos deste mestrado não permitiram aprofundar essa discussão, que, portanto, se configura como um caminho possível para estudos futuros.

Nesse sentido, a pesquisa deixa aberta uma trilha de possibilidades para investigações futuras que podem gerar trabalhos pautados na busca pela transformação da realidade existente.

Concluimos este trabalho cientes das lacunas que fragilizaram o percurso da pesquisa, como o tempo reduzido do mestrado para aprofundar outros aspectos necessários para a pesquisa e os impactos emocionais decorrentes da perda trágica de um ente querido durante esse período, apesar disso, reafirmamos o caráter inacabado do conhecimento que evidenciam a necessidade de um aprendizado contínuo, compromisso que nos acompanha enquanto educadoras engajadas na transformação social.

Na busca por desvelar os fatos para além das aparências imediatas, surgiram inquietações que nos moveram e nos instigam a continuar pesquisando. Entendemos que o aspecto mais crucial desta trajetória foi, sem dúvida, a mudança que ocorreu dentro de nós, um movimento interno de resignificação que continuará nos impulsionando a olhar criticamente para a realidade e a agir sobre ela, com a esperança de que, ao transformar-nos, possamos também contribuir para transformar a realidade material existente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56–75, jan./mar. 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v.4, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. São Paulo, v. 26, n.2 p. 222-245. Jun, 2006.
- ALVARENGA, Márcia Soares de. A Educação de Jovens Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 121 138, 2016.
- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, jun. 2015.
- BRASIL. 1º **Caderno de registro de avaliação unidades formativas**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012c.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 19-23.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Grupo de Trabalho**: produção técnica. Brasília: CAPES, 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.692**, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 11 jun. 2008.

BRASIL. **Manual do Educador do Projovem Urbano**: orientações gerais. Organização: Maria Umbelina Caiafa Salgado; Revisão ortográfica: Rafael Paixão Barbosa. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012a.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores do Projovem Urbano**. Organização: Cláudia Veloso Torres Guimarães; Revisão ortográfica: Rafael Paixão Barbosa. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012b.

BRASIL. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARRANO, Paulo. **Territórios juvenis**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/territorios_juvenis.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, abr 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-29, jan.-abr. 2012.

CIAVATTA, Maria. O cidadão produtivo emancipado: o desafio da totalidade social. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., São Leopoldo, RS, 2007. **Anais [...]**. São Leopoldo: ANPUH/Unisinus, 2007. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210414_f6562acefa991f2567eddb4f8f8e2ec3.pdf. Acesso em: 02 abr. 2025.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/>, acessado em: 10 Mar. 2024.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. Texto apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2002.

FALCÃO, Nádia Maciel. “**É pesado, mas vou levando**”: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina A; GODOY, Herminia Prado (org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2009.

FAZENDA, Ivani. A Aquisição de uma didática interdisciplinar de professores. In:

Fazenda. Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FAZENDA. Ivani. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 249–266.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. 1-18, e17172, jun. 2024. ISSN 2447-1801.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN. Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/ Jun 2001. Porto Alegre.

GASPAR, Leandro. Projovem Urbano: a precarização mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2022. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00186. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/855>. Acesso em: 12 ago. 2025.

GASPAR, Leandro da Silva. **Juventude, trabalho e educação: pequena política de qualificação profissional no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano)**. 2019. 225 f. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GOMES, Márcia Fernanda Izidorio. **Projeto integrador no curso técnico subsequente de enfermagem do CETAM**. 2024. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2024.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. **Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 44, p. 36–51, 2021.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiencia de aprendizado. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46 a 60, maio/ago. 2003.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, out. 2007.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto**, Cáceres, v. 38, n. 2, p. 185–198, 2019. Disponível em: <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/3516/2357>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. E-book. p.9. ISBN 9788524925573. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925573/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

LUCKESI, Cipriano C. **O ato pedagógico: planejar, executar, avaliar**. São Paulo: Cortez Editora, 2023. E-book. p.49. ISBN 978655554274. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978655554274/>. Acesso em: 24 mar. 2025

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LYRA. Daíse Porto. **Contribuição metodológica da teoria de desenvolvimento situado ao desenvolvimento e estão de projetos m educação: estudo de caso Projovem Urbano –2018**. Tese. (Universidade Federal do Rio de Janeiro), 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de P rofessores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8–22, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 5 maio. 2025.

MACHADO. Susiany Mirela. **Projeto integrador sobre educação financeira: contribuições para uma formação integral no ensino médio integrado**. Dissertação. Sertãozinho - SP, 2021. Acessado em 26 de fev. de 2024. Disponível em: <https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br>

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007

MICHAELIS. **Guia**. In: **Michaelis Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Atualização indefinida. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/guia/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, v. 23, n. 2. Natal. 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/171>. Acesso em: 01/02/2025.

OLIVEIRA, Ramon de. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 245–266, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Beatriz Maciel de; SALAZAR, Deuzilene Marques. Mergulho nas memórias: percepções sobre a educação profissional e tecnológica. In: LACERDA JUNIOR, José Cavalcante; SALAZAR, Deuzilene Marques (org.). **Processo formativo em educação profissional e tecnológica: narrativas autobiográficas.** Belo Horizonte: Poisson, 2025. p. 29–42. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/individuais/Processo_formativo/Processo_formativo.pdf. Acesso em: junho de 2025.

OLIVEIRA, Beatriz Maciel de; SALAZAR, Deuzilene Marques. Qualificação profissional no âmbito do Projovem Urbano: uma análise das produções acadêmicas. In: MARQUES, Deuzilene (org.). **Caminhos da EPT na formação humana integral: organização e práticas de ensino.** Manaus: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2024. p. 174–191. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/profept/divulgacao/SAEPT/Edicao-2024>. Acesso em: 05 abr 2025.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT** [livro eletrônico]. 1. ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Regimento do PROFEPT.** Fortaleza: IFCE, 2017. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/documentos/regimento_do_profept.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, 08 e 09 de maio de 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo integrado: para começo de conversa – gotas de leituras necessárias.** Minicurso: Práticas de integração curricular e interdisciplinaridade na educação profissional. João Pessoa: IFPB, 2017. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/.../texto-curriculo-integrado-e-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 20 fev 2025.

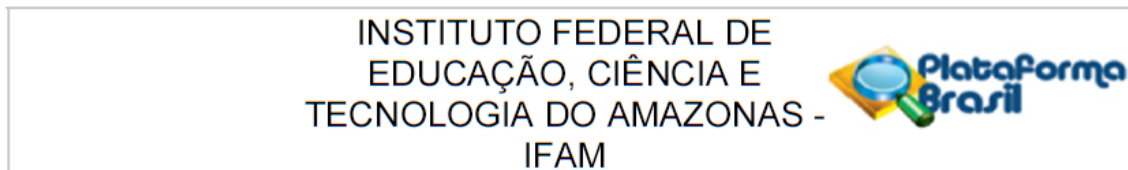
SOUSA, Joeline Rodrigues de. Bases ontológicas da filosofia da praxis e formação humana. **Revista Praxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 95–118, 2020. DOI: 10.36311/2526-1843.2018.v3n3.p95-118. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10663>. Acesso em: 7 maio. 2025.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antônio Gramsci**: uma análise à luz da ontologia marxiana. 2012, 159 p. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação. Programa de pós-graduação em educação brasileira. Ceará. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. O planejamento como Métodos da práxis pedagógica. In: Vasconcellos, Celso Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROJETOS INTEGRADORES COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO POLITÉCNICA:Planejando o ensino no Projovem Urbano

Pesquisador: BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81909624.4.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.995.626

Apresentação do Projeto:

O tema da pesquisa é PROJETOS INTEGRADORES EM CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: possibilidades para a formação omnilateral no Projovem Urbano, um Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas -Campus Manaus Centro. A pesquisa propõe uma análise da formação profissional desenvolvida nos cursos de qualificação profissional pelo Programa Projovem Urbano da Secretaria Municipal de Educação - SEMED com intuito de fomentar a formação omnilateral por meio de planejamento de projetos integradores. O estudo assume a abordagem qualitativa com os procedimentos de pesquisa de campo e pesquisa documental além do necessário levantamento bibliográfico sobre o objeto em estudo, à luz dos referenciais teóricos que subsidiam os pilares da educação profissional e tecnológica, neste trabalho também será utilizado questionário, entrevistas e grupos focais como instrumentos para a coleta de dados. O projeto de pesquisa se inscreve na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT dentro do Macroprojeto de Pesquisa: Organização do Currículo Integrado na EPT. O estudo investigará o planejamento dos projetos integradores em cursos de qualificação profissional com intuito da formação omnilateral das juventudes. Propõe-se como produto educacional um conjunto de vídeos que contribuam com o planejamento de ensino em

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM			
Bairro: CENTRO		CEP: 69.025-010	
UF: AM	Município: MANAUS		
Telefone: (92)9823-4114	Fax: (97)9810-1010	E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br	

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM**



Continuação do Parecer: 6.995.626

cursos de qualificação profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o planejamento de ensino com projetos integrados nos cursos de qualificação profissional do Programa ProJovem Urbano da Secretaria Municipal de Educação - SEMED com vistas a elaboração de um produto educacional que subsidie o planejamento para a formação omnilateral das juventudes.

Objetivo Secundário:

- (a) Identificar as intencionalidades formativas expressas nos documentos que norteiam o planejamento das ações no ProJovem Urbano em âmbito nacional e local;
- (b) analisar as contribuições dos projetos integradores no planejamento de ensino do curso de qualificação profissional ofertado pelo ProJovem Urbano;
- (c) elaborar um produto educacional que subsidie o planejamento de ações dos profissionais que atuam no ProJovem Urbano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Consideramos que os riscos associados à pesquisa em questão serão mínimos, uma vez que não serão utilizados procedimentos invasivos nem situações que exponham os participantes a perigos. Asseguramos a preservação das identidades dos sujeitos que participarão do questionário, da entrevista e do grupo focal, adotando cognomes para cada participante. Durante a entrevista, pode haver o risco de o entrevistado sentir-se constrangido ao responder alguma pergunta que lhe cause desconforto. Para evitar ou minimizar esse risco, informaremos aos participantes que eles podem se recusar a responder qualquer questão que os deixe desconfortáveis, além de realizar as entrevistas em locais apropriados. Na aplicação do grupo focal com estudantes, é possível que algum participante se sinta constrangido ou desconfortável para participar da discussão, ou até mesmo se sinta sem espaço para ser ouvido, dado que a discussão será em grupo. Para minimizar esse risco, adotaremos um método de moderação de modo que garanta a todos a oportunidade de se expressar, a partir da intervenção da pesquisadora que mediará todos os momentos da aplicação da pesquisa respeitando a individualidade e buscando a equidade de todos os envolvidos, além disso enfatizaremos que eles podem se recusar a responder qualquer pergunta que não se sintam à

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)9823-4114 **Fax:** (97)9810-1010 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM**



Continuação do Parecer: 6.995.626

vontade para responder. Quanto à aplicação do questionário objetivo, caso algum participante sinta que nenhuma das respostas oferecidas atende à sua especificidade, forneceremos linhas adicionais para que possam se expressar como desejarem. Além disso, será indicada a opção de recusar responder qualquer pergunta que não se sintam confortáveis em responder. Nesse sentido, o estudo será pautado pelos cuidados éticos estabelecidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que afirma ser imprescindível o respeito às vontades e opiniões dos envolvidos na pesquisa, dando-lhes a liberdade de escolha quanto à participação. Conforme a resolução, os entrevistados participarão da pesquisa mediante assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios:

O benefício direto será a disponibilização de um produto educacional que objetiva trazer orientações para o planejamento de ensino por meio de projetos integradores fundamentado nos pilares da educação profissional e tecnológica. O benefício indireto será aos estudantes que participarão de um processo formativo que possibilite a sua formação omnilateral e, assim, ajudá-los a participar da sociedade de forma transformadora e consciente das práticas sociais. De um modo geral, o produto educacional beneficiará jovens e trabalhadores que atuam nas redes de ensino com oferta de educação profissional e tecnológica, principalmente na Secretaria Municipal de Educação em Manaus (Semed).

As estratégias de mitigação dos riscos constam nos TCLE e Projeto Básico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa estão claros, bem redigidos e adequados ao tipo de pesquisa proposta, sendo possíveis de se alcançar em virtude da metodologia sugerida.

A pesquisa poderá apresentar importantes contribuições para o campo da educação, portanto uma pesquisa pertinente e viável de ser realizada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º. 510/16., identificamos que:

- a) Folha de rosto (APRESENTADO);
- b) Projeto Básico (APRESENTADO);

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédido da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)9823-4114 **Fax:** (97)9810-1010 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM**



Continuação do Parecer: 6.995.626

- c) Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero (APRESENTADO);
- d) Carta de anuência (APRESENTADO)
- e) Declaração de uso de infraestrutura (APRESENTADO);
- f) Termo de Consentimento (TCLE) (APRESENTADO);
- g) Instrumentos de Pesquisa (APRESENTADO)
- h) Cronograma (APRESENTADO)
- i) Orçamento (APRESENTADO)

Recomendações:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O comitê, diante da análise dos autos com base nas resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º. 510/16, decide pelo parecer de aprovado do projeto de pesquisa.

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2366606.pdf	29/07/2024 18:27:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	aaaaaa_PROJ.pdf	29/07/2024 18:25:13	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédido da Reitoria, 2º andar, Manaus, AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)9823-4114 **Fax:** (97)9810-1010 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 6.995.626

Investigador	aaaaaa_PROJ.pdf	29/07/2024 18:25:13	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTEANUENCIASEMEDatualpdf.pdf	29/07/2024 18:19:41	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROF_COR.pdf	29/07/2024 18:12:13	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROF.pdf	29/07/2024 18:03:39	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	A1ROTEIRO_ENTREVISTA_PROF.pdf	29/07/2024 18:01:27	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	A1ROTEIRO_coordenadora.pdf	29/07/2024 18:00:44	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	A1ROTEIRO_gestora.pdf	29/07/2024 17:59:59	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	A1ROTEIRO_assistente.pdf	29/07/2024 17:59:31	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	A1_ROTEIRO_pedagoga.pdf	29/07/2024 17:58:03	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	APENDICE_3_Quest_objetivo.pdf	29/07/2024 17:55:42	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	APENDICE_2_GRUPO_fOCAL.pdf	29/07/2024 17:44:22	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto1_BEATRIZ_OLIVEIRA.pdf	29/07/2024 17:37:19	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/07/2024 17:32:43	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Identificacao_do_Orçamento.pdf	22/07/2024 17:33:11	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AA_TCLE_estudantes.pdf	22/07/2024 17:04:20	BEATRIZ MACIEL DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
 Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)9823-4114 Fax: (97)9810-1010 E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

APÊNDICE A – PRÉ INDICADORES CONSTITUÍDOS NA ANÁLISE DE DADOS

Quadro 10- Constituição dos pré-indicadores

nº	PRÉ-INDICADORES	INDICADOR 1
1.	PP1: ... a maior preocupação é atender a integração das temáticas que a gente desenvolve.	Integração de disciplinas no ProJovem
2.	PP1: .Os nossos conteúdos, eles têm que ser integrados com as disciplinas.	
3.	PP1: ... Quando desenvolve a temática, ela tem que estar ligada a uma ou outra. É assim que a gente trabalha aqui no ProJovem.	
4.	PP2: Aí, a gente vai fazer aquela reunião lá, vai mostrar o que a gente elaborou...	
5.	PP2: ... não é só um trabalho em grupo, né? É multidisciplinar, em todas as áreas.	
6.	PP2: Disciplinas que a gente diz, porque a minha, né? Como é qualificação profissional, é um pouco diferente do pessoal.	
7.	PP2: Talvez o desinteresse deles torne interesse quando a gente começa a falar dessas outras disciplinas. Ou seja, da qualificação profissional e a participação cidadã.	
8.	PP3: Então, o professor do Projovem, ele tem que saber lidar com esses assuntos, interdisciplinar.	
9.	PP3: o componente curricular que eu trabalho, que é Ciências Humanas, ele aborda diversos outros, multidisciplinar, interdisciplinar, certo? Trabalho em Sociologia, Antropologia, certo? Estudos de caso, muitas das vezes, questionários. Então, trabalho em questões diversas das Ciências Humanas.....	
10.	PP4: Eu falei, tive que falar na matemática, voltado para disciplina, ciência para a dele, história para a dele. Mas tudo relacionado, interligado.	
11.	PP4: Então a gente tem toda essa inter-relação. Tem essa relação, né? A aula tem que estar ligada uma disciplina com a outra.	
12.	PP4: Geralmente a gente só faz mais nessa parte do final.	
13.	PP4: O que Cada professor trabalhou, a gente tem que apresentar.	
14.	PP4: Na formação que a gente tem, a gente se reúne por disciplina e às vezes por escola. E no final a gente tem que apresentar esse trabalho, que é a união do que todo mundo fez.	
15.	PP4: Tem que estar sempre ligado uma coisa com a outra. Por exemplo, teve uma vez na semana que apresentar um projeto sobre pirarucu. Aí cada professor teve que falar alguma coisa da sua disciplina, mas voltado para um tema geral.	
16.	PP5: existe muita interdisciplinaridade em todas as disciplinas	
17.	PP6: no planejamento a gente tem uma parte que a gente chama de planos integradores. A gente tenta integrar as disciplinas para mostrar para eles que as disciplinas não estão isoladas. E que dentro desse contexto, a gente tem que inserir participação dele dentro de uma realidade social	
18.	PP5: Só que o ProJovem é diferente. Tem conteúdo? Tem. Só que ele também trabalha justamente com aspectos relacionados à qualificação profissional e à participação cidadã.	
19.	PP7: A minha parte, é como eu te falei, a minha parte é mais a roda de conversa, é pesquisa, é colagem, entendeu? É... É eles se conhecerem, os direitos deles, né? Digamos assim, quem sou eu? O que é que me... Como é que eu vou ser identificado?	
20.	PP7: Outro dia, a gente, nós távamos na, de comunicação, então, eu passei um filme, né, do Facebook, como surgiu, né? Então, pra gente ter uma noção da comunicação, como foi, como começou, né? Como começaram as comunicações virtuais, através de e-mail, entendeu? De convite, essas coisas.	
21.	PP8: cada unidade formativa vem com um tema. E os temas integradores? Juventude e cidade. Juventude e... Primeiro, trabalho, comunicação, tecnologia e cidadania. Juventude... A primeira é juventude e cultura. A segunda da UF1. Depois, juventude e cidade. Elas têm uma integração entre elas. Juventude e trabalho. Juventude e comunicação. Juventude e tecnologia. E juventude e cidadania.	
22.	PP8: Que a gente pega um link do mesmo assunto. Juventude e cidade. A gente dá também para as crianças. No mesmo trabalho.. Toda essa integração. Pai e filho.	

	Que é porque o próprio filho convida o pai a frequentar a escola todos os dias. Porque senão ele vai perder.	
23.	JA4- O professor antônio relaciona mais é a medida com a matemática	
24.	JA7- Não da pra relacionar,	
25.	JA2- aquelas atividades que o professor faz, que faz pastel, eles fazem uma feira, e tem passeios também, a gente já foi na ponta negra, águas da Amazônia, largo são Sebastiao. Passeios culturais, passeios na feira do centro, aqui a gente faz comida nas aulas práticas	
26.	JA 11- as aulas práticas são muito significativas, eu faço questão de estar aqui nesses dias	
27.	PP2 A gente vê que eles aprendem realmente o ensinamento da prática. E se interessa, eu só quero ir.	
	PRÉ-INDICADORES	INDICADOR 2
28.	PP9: Por exemplo, quando a gente vai fazer algum projeto, que é a culminância, são seis livros. Então, cada unidade ela tem um tema. Participação cidadã, trânsito... Então, quando chega no final do livro, a gente tem que apresentar o projeto, fazendo essa culminância.	Culminância no final de cada módulo
29.	PP4: A intenção do ProJovem é essa, na verdade. É fazer essa relação entre disciplinas. Geralmente no final do módulo , a gente tem uma culminância de disciplinas.	
30.	PP4: Fazer uma apresentação, dizendo o que a gente trabalhou. Geralmente os conteúdos estão interlaçados.	
31.	PP4: Geralmente a gente só faz mais nessa parte do final .	
32.	PP4: O que Cada professor trabalhou, a gente tem que apresentar.	
33.	PP4: Tem que estar sempre ligado uma coisa com a outra. Por exemplo, teve uma vez na semana que apresentar um projeto sobre pirarucu. Aí cada professor teve que falar alguma coisa da sua disciplina, mas voltado para um tema geral.	
34.	PP5: sempre no final de cada módulo , tem uma culminância aqui.	
35.	PP5: A última que nós conhecemos foi o Pirarucu. Mana foi a lenda do Pirarucu, foi em inglês, foi em ciências, foi a lenda do Pirarucu, teve desfile das meninas. Foi muito top essa interação.	
36.	PP3: [...]o correto seria que o planejamento sobre a culminância que ocorreu nessa escola tinha que estar em planejamento, né? Porém, às vezes, era feito assim, em reuniões, né? Em acordos internos com os professores, né? E, claro, isso aí tinha que estar no planejamento, né? As culminâncias, mas era mais mesmo acordos, reuniões que nós tínhamos e que nós planejávamos isso, entendeu?	
37.	JA10- A experiencia do pirarucu, todo mundo participou, fez coletivamente, tem gente que ficou na banquinha falando, outros aturaram na peça	
38.	JA8- os professores organizam e a gente ajuda, é uma experiencia muito relevante e divertida pra gente,	
39.	JA3- sem dúvidas, professora, as atividades no final do módulo são muito legais, porque os professores trabalham juntos e a gente ajuda com apresentações, montando barracas, é muito bom	
	PRÉ-INDICADORES	INDICADOR 3
40.	PP3: o material didático que é disponibilizado, né? Assim, ele é um pouco desatualizado, né? Pelo fato de ele é um livro que foi publicado em 2012, a maioria dele, desde a Unidade Como formativa 1 até a Unidade formativa 6, que é a última, a produção foi em 2012. Então, ele está um pouco defasado, né?	Os materiais desatualizados
41.	PP6: É bom o material. Só que, para mim, está um pouco defasado. Então, acho que eles precisam de mais informações novas.	
42.	PP3: olha, como que eles utilizam como parâmetro de avaliação, montagem da avaliação, as unidades formativas, então a gente vai se basear pela referência do livro, não pela referência da internet. Apesar que a internet está de correta, por causa dessa defasagem, entendeu?	
43.	PP4: A gente está na última unidade. E aí tem uma observação, porque como é a segunda vez, eu acredito que esse material já deve estar umas três edições.	
44.	PP6: Eu acredito que no próximo ProJovem tem um livro novo, porque já deveria ser trocado, né? Com o tempo, tudo vai mudando.	

45.	PP5: O planejamento, na verdade, ele já é toda burocrática, ele já vem de lá. E os livros são assim, são módulos. E nós trabalhamos através... Já vem tudo aqui. Dito aqui que nós vamos trabalhar de acordo com o livro, tá vendo?	
46.	PP6: E se eu estiver procurando os livros deles atuais, não tem porquê. Porque é uma realidade que vem agora nos últimos anos. Então, para mim, não está compensando muito usar muito o material deles.	
47.	PP6: eles estão um pouco atrasados. Mas a gente tenta buscar informações novas, né? Eles têm acesso à internet, né? A gente faz pesquisa ali. Ou eu mesmo procuro um trabalho na internet.	
48.	PP6: eu confesso para você que, às vezes, o material não atende muitas minhas expectativas. Porque é um material antigo já. Então, se a gente for ver, por exemplo, quando eu vejo lá os dados estatísticos de 2013... 2015... Então, está muito defasado.	
49.	PP6: Então, eles não conseguiram atualizar o material deles. E a gente está falando uma realidade, por exemplo, que está vivenciando muita questão da seca	
50.	PP1: O material disponibilizado, esse nosso material de didático, ele está um pouco ultrapassado. Mas ele vai ser reestruturado agora, se Deus quiser. E ele é de excelente qualidade. Ele busca os conteúdos muito bons, desenvolvidos pros jovens e adultos.	
51.	PP9: Aí, assim, a nível de SEMED, ou da escola, não tem nenhum material. Basicamente, por exemplo, a gente usa o prédio. E assim... Papel também a gente recebe muito. Mas a gente tem sempre essa troca com a gestão da escola aqui, né? A Rosemar é muito flexível, ela é muito bacana nesse sentido. Quando a gente não tem e a gente precisa, ela dá esse suporte.	
PRÉ-INDICADORES		INDICADOR 4
52.	PP9: Eles são da periferia. E a gente tem que tá ligando, tentando resgatar. Eles trocam de número. Às vezes, quando a gente contacta através de outro colega, eles desligam o telefone na cara da gente.	Percepções sobre os Estudantes: A Visão dos Profissionais e a Autoimagem dos Alunos
53.	PP9: Eles não querem retornar. Porque tu sabes que o vício é mais interessante pra quem tá nessa situação de risco. E fora que alguns conseguem trabalho, aí larga 10 horas da noite.	
54.	PP9: E muitos se matricularam com o intuito de receber aquele pé de meia.	
55.	PP9: muitos também usam de má fé pelo seguinte. Eles vêm pra ganhar os benefícios e ganhar carteirinha.	
56.	PP9: Às vezes eu até vejo a questão do próprio governo mesmo, incentivar de maneira, não sei se é desordenada, seria essa a palavra, ou a maneira como é feito o paternalismo . Excesso de paternalismo .	
57.	PP9: Eles reivindicam muitos direitos, mas os deveres eles não querem cumprir . Então a gente tem esse problema social no Brasil que a gente vê que cada vez está se enraizando mais e mais. Isso é muito ruim pra sociedade como um todo.	
58.	PP9: porque qualquer coisinha para eles é motivo para desistir. Como eu te falei, eles têm muita baixa estima. E falta de perspectiva, né?	
59.	PP1: Porque são pessoas que já passaram por tudo, né? Então, se eles estão na sala de aula, aqueles que vêm, porque realmente eles querem.	
60.	PP1: Porque a maioria dos nossos jovens, jovens com drogas, pessoas que já foram presas, pessoas que já passaram mais de 10, 20 anos sem estudar .	
61.	PP1: E tem muitos alunos que vieram pra cá porque não tem nada, Eles dizem: professora se eu tivesse ao menos, 100 reais.	
62.	PP2: É, assim, um pouco dificultoso, porque tem uns alunos que parece que são meio, às vezes, são meio desinteressados . Então, a gente tem que, né, estar ali em cima e fazer uma metodologia boa para poder eles acordarem.	
63.	PP2:...assim, que às vezes eles tem um pouco de dificuldade, assim. Alguns, tá? Mas tem alunos muito bons. Que, assim, desenvolve um trabalho bem legal, tem perguntas boas, entendeu? Alguns não, mas tem alguns, assim, 50% que dá para um bom aproveitamento.	
64.	PP4: Só nessa parte do interesse do aluno. Que eu acho que falta um pouco mais de interesse do próprio aluno. E eu sou contra aprovação de todo mundo. Mas é uma coisa do governo não posso falar nada.	

65.	PP4: Acho que falta de... Acho que falta de interesse , falta de sonhar já com a vida. Eles acham que pra ele já está bom, entendeu? Mas é porque, no geral, sempre o que eles falam é <i>trabalho</i> , família, essas coisas.	
66.	PP4: Mas, no meu ponto de vista é falta de interesse mesmo. Falta de... OPORTUNIDADE TEM.	
67.	PP8: Porque os alunos sempre querem um benefício mais forte . Eles não veem que o benefício maior é a conclusão do curso. Eles só começam a enxergar isso agora no final.	
68.	PP8: ... eles que vêm do trabalho já cansados, que têm filhos, não têm um bom emprego devido à própria graduação deles , que não concluiu nem o ensino fundamental.	
69.	PP8: Não podemos deixar ninguém para traz, se vc deixar uma pra traz fazer 99 e não fazer cem. Temos que levar todos para que a gente se sintam bem.	
70.	PP8: A maioria não teve nem pai nem mãe. Para estar orientando. E se perdeu. Tendo 3, 4 filhos. E agora é a hora da gente fazer com que eles se sintam gente. Na verdade. E que participam desse mundo.	
71.	PP5: E também tu tem que ter aquela parte humanitária. Por exemplo, essa parte aí. O aluno faltou, tu tens a tua lista. Aí tu não espera pelo diretor estar em cima de ti. Olha, faltaram tantos, a tua ideia é tu ligar e tu resgatar. Sempre trabalhar com jovens e adultos, principalmente com o ProJovem, é a busca ativa.	
72.	PP5: se tu disseses uma palavra desse tamanozinho , que vai ofender, eles ão voltam mais, Entendeu?	
73.	PP5: Não interessa que tenha sete filhos, dez, que nem tem aqui, mas se elas têm AUTONOMIA de querer seguir em frente, nós podemos sim. Eu costumo dizer que, eu como mãe eu tenho um casal de filhos, um de 28, que está se formando em história, e uma pequena de 13, e que eles nunca me empataram a estudar .	
74.	PP6: É preparar o jovem para o mercado de trabalho e também preparar o jovem para lidar com toda a problemática que existe na sociedade. Porque a gente sabe que a realidade dele é de violência, desemprego.	
75.	PP6: eles acham que não têm um futuro porque falta apoio. E, às vezes, a gente vê a dificuldade que eles têm de vir. Muitos deles trabalham. Entendeu? E a gente sempre tenta incentivar para eles para não desistirem. Se não dá para vir todo dia da semana.	
76.	PP6: É basta ele querer . Então, é isso que a gente tenta também incentivar eles.	
77.	PP6: A gente vê qual o potencial dele. Porque, às vezes, a gente não conhece o potencial do aluno dentro da sala de aula. Às vezes, quando você vai estar em um ambiente fora, que você está conversando com ele, de repente vai conversar assim aleatório do nada.	
78.	PP7: Na verdade, eu gosto de trabalhar mais com crianças, que, né, que são mais fáceis de obedecer, né?? Porque eles já estão iniciando, então eles são mais fáceis de que adultos.	
79.	PP7: Então, eu sempre falo pra eles, são simples, não tem essas condições, nada que uma limpeza, né, faça uma diferença.	
80.	PP7: poderia fazer uma horta comunitária, um jardim, várias coisas, mas é difícil trabalhar quando você trabalha em área vermelha , então não posso ir muito longe, não posso fazer muito longe,	
81.	PP7: Olha, assim, eu não envolvo muito, por quê? Porque são áreas vermelhas	
82.	PP7: até porque eles precisam se descobrir o que eles são capazes, sair daquela vida de conforto , para ter algo diferente, porque eles têm a criatividade deles. Então, eles precisam sair daquela comodidade para desenvolver o que eles são capazes.	
83.	PP4: eles tem a chance de melhorar de vida, de ir pro ensino médio e alguns deles chegar à faculdade.	
84.	JA5: os professores os colegas de classe, que dão força e a vontade de finalizar logo o curso	
85.	JA6: eu sinto os professores como se eles fossem minha família	
86.	JA7: Os professores, também eles são essenciais, porque eles nos ajudam muito, e eu nunca vi o professores faltar,	
PRÉ-INDICADORES		INDICADOR 5

87.	PP1: também tem a qualificação profissional, que é muito boa, e a participação cidadã. Que visa proporcionar uma educação completa, que não é só o conteúdo que é ensinado na sala de aula.	O sentido da participação cidadã
88.	PP1: E a inclusão social deles, né? Porque muitos chegam aqui e falam assim, será que eu tenho esse direito de estudar pela minha idade? Por eu ter desistido há vários anos? E não é bem assim. Tem muitas pessoas que não procuram exercer essa cidadania , esse direito	
89.	PP2: O pouco ou muito que a gente passa em relação à cidadania, a gente fala, né? Sobre juventude. O que que auxilia neles? Eu vejo que eles levam para casa muitas coisas relacionadas à alimentação.	
90.	PP2: Talvez o desinteresse deles torne interesse quando a gente começa a falar dessas outras disciplinas. Ou seja, da qualificação profissional e a participação cidadã	
91.	PP3: Assim como, não só o mercado de trabalho, mas também tem toda aquela participação cidadã, né? No contexto do ProJovem. Então, é interessante isso, porque o jovem, ele sai daqui com capacidades técnicas, né? Voltado. E com capacidade de ilustrar de mundo, de cultura, entendeu? Compreensão de cultura também é bastante interessante, porque como eles frequentam espaços de lazer e de cultura, então isso também contribui para formar a percepção deles sobre o mundo, né? Uma maneira de ver o mundo, né? Um pouco mais, assim, eles são culturalmente mais, tem que ser trabalhado, cultura com eles.	
92.	PP6: Então, o nosso planejamento, a gente tem que focar nisso. É preparar o jovem para o mercado de trabalho e preparar o jovem para lidar com toda a problemática que existe na sociedade . Porque a gente sabe que a realidade dele é de violência, desemprego. Então, tudo isso a gente tenta trabalhar. Esse âmbito externo também é aqui dentro. Isso a gente, de alguma forma, tem que entrar no planejamento também.	
93.	PP6: Não, você tenta orientar. Então, essa formação é muito mais do que uma formação acadêmica, mas é uma formação para a vida dele também, que isso vai fazer diferença para ele lá fora. Com certeza	
94.	PP7: Participação cidadã, o que eu faço aí? Buscar ser o cidadão melhor, né? Daqueles que eles acham que já são, né? Então, eu sempre faço pra ele como é um cidadão realmente , né? Como eu falei ainda agora, se o vizinho jogou o lixo na frente da casa, não quer dizer que você vai fazer o mesmo, né? Vá lá, pegue um saco e faça diferente. Porque aquele ano, seu amigo passou por cima do papel e não juntou.	
95.	PP7: é sobre comportamento , é sobre educação, é sobre direito, é sobre deveres, é sobre a comunidade, né?	
96.	PP7: Porque às vezes as pessoas falam assim, ah, eu tenho uma identidade, já é tudo. Não, como é que você vai conhecer uma outra pessoa? Quem é aquela pessoa? Então, existem várias identidades, né? Identidade de onde você veio, onde você nasceu, onde você tá morando agora, né?	
97.	PP7: O modo de conversar, o modo de se referir a uma pessoa, com licença, bom dia, isso faz toda uma diferença pra alguém, entendeu? Então, eu sempre falo pra eles, são simples, não tem essas condições, nada que uma limpeza, né, faça uma diferença .	
98.	PP7: Ah, não tem uma roupa do ano da moda, mas a sua roupa tá limpinha, né, uma unha limpinha , cabelo arrumado, não interessa se não tá pintado, se não tá arrumadinho, isso aí faz toda uma diferença, isso aí já te toma uma identidade e uma aparência.	
99.	PP6: Ótimo. Mas ele também tem que saber se portar com a sociedade. Ele não pode se vestir de qualquer jeito ou falar de qualquer jeito. Se ele quer uma vaga de emprego, ele não pode fazer o que ele quer . Usar um penteado diferente, se encher o corpo de tatuagem	
100.	PP7: Porque você, a forma que tu te veste, ela já é uma identidade , né? A forma que você se arruma, entendeu?	
101.	PP5: Ele já tem uma outra visão, porque a gente não trabalha só no inglês, só no português, a gente trabalha em cidadania também. E como eles vão ser importantes lá fora. E que eles começaram aqui, mas que eles podem progredir lá.	

102.	JA8- Na participação cidadã, que é uma disciplina ela pergunta pra gente verificar o que tá faltando, o que precisa melhorar, se tem lixeira, se precisa de limpeza,	
	PRÉ-INDICADORES	INDICADOR 6
103.	PP9: Eles estão fazendo o ensino fundamental até o 9º ano. E o de qualificação profissional é incluso. Eles recebem dois certificados.	Eles são direcionados ao mercado de trabalho...[...]
104.	PP9: Eles são direcionados ao mercado de trabalho. Porque dentro do projeto, eles têm esses contatos. Aí eles já direcionam, às vezes, algumas... Que oferecem a entrada dentro do mercado de trabalho.	
105.	PP9: E como eles precisam trabalhar, aí a gente acaba tendo essa situação, né? É um dilema, né? Porque se eles tiverem que optar entre o emprego e a escola, eles vão optar pelo trabalho. A gente sabe disso.	
106.	PP1: Mas também ele prepara os jovens para o mercado de trabalho, que é a qualificação profissional, né?	
107.	PP2: E a minha área é qualificação profissional, que seria ministrar teorias e depois fazer as práticas, certo?	
108.	PP2: Primeiro, vem a parte teórica. Depois, vem as práticas no meado, assim, do ano, né, que foi agora. E depois, volta a teoria de novo	
109.	PP2: O Método que a gente usa muita, muita teoria, porque tem muita teoria, mas aí eu faço assim, eu faço a teoria e a prática . Teoria e prática, em sala de aula mesmo	
110.	PP2: Então, eles já saem com essa habilidade. De chapeiro. Já sabe como é que vai funcionar. Ele pode montar o que ele quiser. A segunda é a cozinheira auxiliar.	
111.	PP2: A terceira é a reposição. Repositor. Eles saem como repositor. Por quê? Eles vão aprender como é que se arruma o armário. Como é que se arruma o estoque.	
112.	PP2: Aí eles se tornam repositor. Verificando isso, só não verificam a forma nutricional, porque também já é demais .	
113.	PP2: Eles fazem inventário pra poder deixar tudo organizado. E já é mais uma profissão. E eles podem sair habilitados.	
114.	PP2: Lembra que a gente falou que pode fazer um pastel? Entendeu? Pode fazer um salgadinho. Eles também passam por esse processo. Aí eles podem montar pastelaria e vender . Ou desinibir eles pra vendas lá fora.	
115.	PP3: Porque eles chegam, criam a maioria, pegam a maioria e aí eles precisam, assim, do trabalho, do mercado de trabalho. Então, o Projovem é uma oportunidade de qualificá-los, os alunos, os estudantes para o mercado de trabalho	
116.	PP3: Agora, também tem esse lado de outras unidades trabalhando com empreendedorismo também, né?	
117.	PP8: Com a qualificação e a alimentação, eles voltam a trabalhar imediatamente.	
118.	PP8: Eles veem que as oportunidades de emprego aparecendo e eles adentrando no mercado do trabalho. E as maiores dificuldades que eu já vi é quando a gente não tem uma empresa responsável por a qualificação profissional e a participação cidadã. O ensino fundamental a SEMED, a Secretaria Municipal de Educação, sempre oferece.	
119.	PP8: No início não se tem aula prática. Tem para conhecer. Conhecer, conhecer. Aí já na quarta unidade. Aí começa. Agitando.	
120.	PP8: A chapa ligada. Vai ter o chapista. O chapeiro. A recepcionista. Para mostrar que sabe receber. Tem o vendedor ambulante. Que é o micro empreendedor . Que a gente coloca. É o único que vende nesse dia. O resto é para degustar. Mas o único que tem que vender. Para provar que aprendeu a ser o micro empreendedor . É esse que a gente bota a caixinha. Cheia de chiclete. E encaminhá-los para essa área. LÁ No Garajão . No setor de emprego. Então eu procuro. Fazer como se fossem meus filhos. O melhor.	
121.	PP3: Agora, também tem esse lado de outras unidades trabalhando com empreendedorismo também, né? Mas, assim, no livro de ciências humanas, não fica muito evidente	
122.	PP5: Na verdade, eu tenho a ideia de que o aluno que quiser seguir em frente, quando abrir o ENCCEJA, aí, eu vou matricular esse aluno, vou fazer uma única prova, para ele já terminar o ensino médio. E aí já adentrar no mercado de trabalho,	

123.	PP6: E numa realidade que ele pode transformar através do trabalho que ele pode criar. Mas para isso, ele tem que buscar o conhecimento. E o trabalho é isso, é uma forma dele se qualificar para encarar a realidade lá fora.	
124.	PP6: É preparar o jovem para o mercado de trabalho e também preparar o jovem para lidar com toda a problemática que existe na sociedade. Porque a gente sabe que a realidade dele é de violência, desemprego.	
125.	JA1- eu estou aqui no Projovem para arrumar um trabalho profissionalizante, como nós alunos aqui do Projovem, a gente está procurando um emprego melhor que possa nos ajudar.	
126.	JA2- Arrumar um emprego que eu possa ganhar mais e dar melhor vida pra minha família	
127.	JA3- Eu preciso terminar meus estudos para conseguir ser alguém na vida e conseguir sustentar minha família com um outro emprego	
128.	JA4- Estou aqui para me qualificar, fazer uma faculdade conseguir um emprego melhor, eu não vejo nenhum motivo pra eu desistir e eu gostei demais, eu desisti de muitas coisas na minha caminhada, abandonei e agora vou recuperar o tempo perdido	
129.	JA8- Eles dizem volta, é uma chance, muita gente queria, e tem uma professora que me deixava na porta da minha casa, porque causa que é contramão e eu não conseguia vir	
130.	JA9- Só o Mateus conseguiu emprego na área, eu vou trabalhar ainda em um restaurante	
131.	JA8- da uma vida melhor para os meus filhos terminar meus estudos q porque eu quero fazer faculdade de enfermagem, não pra exercer uma profissão, mas pra cuidar dos meus pais, eu tive que aprender enfermagem na tora	
	PRÉ-INDICADORES	INDICADOR 7
132.	PP2Eu acho que ele tem que pegar pessoas realmente que sejam necessárias na área porque os alunos eles identificam muita coisa. Apesar de ser ensino fundamental. Eles identificam muita coisa.	(...)trabalham melhor com medo (...) Motivações e desmotivações em ser professor/aluno do Projovem
133.	PP3:Eu estava trabalhando na Zona Ribeirinha e ao mesmo tempo, paralelamente, eu estava trabalhando aqui em Manaus, em uma escola rodoviária rural. Então, eu tinha que me locomover de uma escola para outra, pegar uma embarcação, ir para a Zona Ribeirinha, voltar. Eu estava com dificuldade de cumprir essas exigências. Aí eu acabei sabendo do ProJovem e optei. Eu falei, pô, eu vou dar um time aí, trabalho cansativo, minha carga horária era 60 horas, e vou trabalhar no ProJovem.	
134.	PP3:Se vai ser um ambiente mais tranquilo , que dê para ter um pouco de lazer também. Estou precisando disso, um pouco de tempo para mim, para eu descansar um pouco. Eu estava mal, estava me recuperando de uma alergia. Também foi isso. Aí eu acabei vendo no ProJovem a possibilidade de ter um pouco mais de tempo, diminuir um pouco a minha carga horária, que estava 60 horas, no ProJovem é 50.	
135.	PP3:... a gente trabalha com esses recursos, os mais variados que puder a gente está utilizando. Porém, a questão também de dificuldade de ter os materiais, que às vezes chega no ProJovem, mas assim, passa uma semana e já acaba o material. E às vezes também não tem o material para a gente trabalhar um trabalho mais interativo , mais voltado para aquela temática. Quando a gente faz a fabricação de uma maquete, a gente utiliza os nossos recursos . Então, tem uma despesa até para trabalhar uma aula mais interativa, mais espontânea, uma coisa mais que envolva eles.	
136.	PP4:É a segunda vez que eu trabalho no ProJovem, trabalhei a primeira vez há uns 3 anos atrás, essa é a minha segunda vez. O interesse é financeiro , né, e também porque a noite eu achei melhor do que trabalhar durante o dia,	
137.	PP8:Olha, eu vejo que ele tinha que ter mais professores preparados. Porque o professor quando se sente concursado, a maioria não quer ter a sua obrigação de fazer a mais. Mas isso é o contrário. Quem não teve a oportunidade de fazer um concurso está lá. É um contratado, uma RDA. Esses trabalham melhor com medo de ser mandado embora .	
138.	PP5: Num é Qualquer um que se adapta aqui, ó, a cobrança é o que é .	
139.	PP5: Claro que eu tenho dificuldade. Você tem que arranjar os melhores meios pra conseguir um resultado. Porque a prova já vem pronta de lá.	

140.	PP7:eu gosto de trabalhar mais com crianças, que são mais fáceis de obedecer, né? Porque eles já estão iniciando, então eles são mais fáceis de que adultos. PP7:é difícil, é trabalhar, não é fácil, porque são áreas vermelhas, então assim, eles não gostam de muita visita, eles não gostam de ninguém gravando,	
141.	PP7:quando você trabalha em área vermelha, então não posso ir muito longe , não posso fazer muito longe, então por isso fazer a sinalização aqui na frente da escola, porque coloca um sinal de atravessar.. Pelo menos eu dei entrada na documentação.	
142.	PP7:Eu sou neuropsipedagoga, me formei em pedagogia, aí eu sou neuropsipedagoga, gosto de trabalhar com crianças e educações infantis.	
143.	JA4- oh a gente que trabalha as vezes chega 8 horas, só pra ir embora, mas é como ela disse, a gente não pode perder de vir, já está no final do ano	
144.	JA4- O ProJovem é excelente. O cara, tem todas as disciplinas, é um ano e meio. Aí, vai continuar. Vai acabar o fundamental e o médio ne, vai fazer uma faculdade	
145.	JA9- Eu não tive nenhuma experiencia significativa porque eu quase não participo dos eventos, minha participação é especial, venho só as vezes, falto devido os problemas da vida	
146.	JA5- Sera que a gente vai ter pé de meia??? A gente tah esperando	
147.	JA2- As vezes saio do trabalho 6 horas, ai não da tempo, vir la do centro até chegar aqui, com transito, já deu o tempo, quase seis sete horas, é isso que atrapalha, mas vai da cabeça da pessoa não abandonar, a dificuldade sempre haverá para tudo	
148.	JA6- não é uma escola comum, todos são acolhedores, amorosos, começa as vezes uma professora três alunos e é uma coisa maravilhosa	
149.	JA9- A gente que trabalha fica muito cansado e ai a gente não vem professora	
150.	JA7- tem uma professora que me dar carona, eu passei um tempo sem ir e a professora me pegava na porta de casa pra eu não desistir	
151.		
	PRÉ-INDICADORES	INDICADOR 8
152.	PP9: a gente recebe esse apoio. Aí, no caso, tem o manual do educador também, eles utilizam esse material. Aí, todos esses materiais que eles utilizam vêm externo . Vêm do projeto. Aí, assim, a nível de SEMED, ou da escola, não tem nenhum material.	Formação e planejamento
153.	PP2: Aí, a gente usa aquilo, todo aquele material que foi colocado pela coordenadora, na sala de aula	
154.	AL: O planejamento a gente desenvolve todo sábado. Todo sábado. Das sete às treze horas. Aí eu sempre coloco assim. Mas a maior preocupação é atender a integração das temáticas que a gente desenvolve.	
155.	PP2E aí, eu vim, peguei umas instruções sobre o ProJovem. Assim, tipo, falaram algumas coisas, os livros, né, como é que começa, inicia e tal.	
156.	PP2Planeja, porque, antes de tudo, tem o planejamento que é feito. Por exemplo, nós temos planejamentos, na verdade, é semanal, tá? Mas, às vezes, a gente pula de 15 em 15 dias. Tudo é planejado, vamos dizer. Apareceu que é o primeiro capítulo do livro, tá? Aí, ela vai, chama todos os docentes lá, tá? E as outras áreas também, afins, né? E, aí, ela coloca em pauta aquilo ali. Vamos dizer que ela colocou sobre tecnologia, já teve isso, né? Aí, a gente vai fazer aquela reunião lá, vai mostrar o que a gente elaborou , os outros docentes, que não é só um trabalho em grupo, né? É multidisciplinar, em todas as áreas. Aí, a gente usa aquilo, todo aquele material que foi colocado pela coordenadora, na sala de aula.	
157.	PP2Aí, quando tem outro planejamento, aí faz uma dinâmica, a dinâmica sobre aquele assunto. Aí, aquela dinâmica vai servir para a gente usar em sala de aula. Mais ou menos assim.	
158.	PP2Aí, como é que a gente planeja? Faz todo o aparato que ela fala, tudo que ela falou, que a gente tem que fazer atividades com eles, lúdica, a gente tem que montar uma para colocar em prática com eles. Mas, assim, esses planejamentos, eles são feitos, assim, no decorrer do ProJovem, das disciplinas que vão chegando	
159.	PP2Então, é bem planejado. A gente planeja tudo bem antes, já passa as receitas, passa todo o conhecimento, qual é o que que é, vamos dizer, como é que faz uma comida do sudeste	

160.	PP3:... mas tudo voltado também a um planejamento, certo? Então, a gente faz um planejamento, lá tem a atividade que a gente vai utilizar, os recursos que a gente vai utilizar também, o objetivo daquela aula e assim sucessivamente.
161.	PP3:é meio que sugestivo , porque o planejamento é baseado nas unidades formativas , baseado no objetivo da unidade formativa, os objetivos específicos, o tema.
162.	PP3:tem toda uma interação na hora da formação lá, mas a formação é interessante, porque como a gente vai ainda trabalhar com a temática, que eu sou professor novato, né? Primeiro ano meu trabalhando, então, é a primeira vez que eu estou tendo acesso a essas informações, então, é importante eu ter esse acesso, porque eu vejo que ele já tem conhecimento um pouco mais específico nessas áreas na hora da formação, que eles já tiveram outras edições, né? Então, a gente tem todo um trabalho pra passar essas informações pra gente, assim, clarear um pouco as ideias, entendeu? A formação, ela serve também pra isso, assim.
163.	PP4:a gente tem um dia específico para o planejamento né, a gente vai avaliar os conteúdos. Geralmente é de 15 dias para os planejamentos, a gente tem uma formação lá e após a formação a gente faz um plano de ensino. E aí a gente trabalha por módulos , tem o F1, F2, F3, até o F6, até o F5, que são 5 módulos. E aí a cada planejamento a gente vai fazer um planejamento de dois módulos, a gente faz e aplica na sala de aula. E durante a semana a gente tem que demonstrar lá no próximo planejamento o que a gente trabalhou Na sala de aula .
164.	PP4: Então eu sigo esse planejamento, tenho que seguir, né? Porque é determinação do ProJovem, já tem um conteúdo pré-determinado para a gente fazer , seguir ali. E como o ProJovem tem um material próprio, eu tenho que seguir esse material. Porque a minha escola da tarde também tem, né? Mas eu posso usar outros livros, aqui eu até posso, mas o certo seria usar o livro do ProJovem.
165.	PP4:Aí a gente trabalha, tem os conteúdos que tem que fazer em cima desses módulos, o conteúdo já vem pré-determinado .
166.	PP8:Então, dentro dessas, as UFs são trabalhadas na primeira. Tudo que fala de cultura, o que é cultural no estado, no município. Então, a gente vai trazendo a primeira formação. A primeira formação é a maior. Quando os professores já são contratados, eles vêm e ficam com a gente. Tem 162 horas com eles
167.	PP8:Forma dentro daquele capítulo. A gente dando o exemplo aqui. Às vezes a gente faz até teatro. Daquele capítulo a seguir. E aí a equipe todo dia se envolve. E a gente faz o planejamento separado da sala de acolhimento.
168.	PP5: O planejamento, na verdade, ele já é toda burocrática, ele já vem de lá . E os livros são assim, são módulos. E nós trabalhamos através... Já vem tudo aqui. Dito aqui que nós vamos trabalhar de acordo com o livro, tá vendo? Eu trabalhei o 3 e o 4 no planejamento, porque já deixa lá, né?
169.	PP5: a autonomia é em triagem. Porque, na verdade, já está pronta . Você vai escolher de acordo com o que você trabalhou aqui. Digamos, a gente estava trabalhando o simple past, que é o passado simples. E aí eu vou ter que escolher de acordo com o que estava aqui e que está lá. E que eu ensinei aqui
170.	PP5: Só que o ProJovem é diferente. Tem conteúdo? Tem. Só que ele também trabalha justamente com aspectos relacionados à qualificação pessoal e à participação cidadã. Então, o nosso planejamento, a gente tem que focar nisso. É preparar o jovem para o mercado de trabalho e também preparar o jovem para lidar com toda a problemática que existe na sociedade.
171.	PP7:De lá, a gente vai, faz o nosso planejamento, o que a gente tem que pesquisar, o que a gente tem que colar, entendeu? A nossa leitura, a nossa roda de conversa, um filme. Outro dia, a gente, nós távamos na, de comunicação, então, eu passei um filme, né, do Facebook, como surgiu, né? Então, pra gente ter uma noção da comunicação, como foi, como começou, né? Como começaram as comunicações virtuais, através de e-mail, entendeu? De convite, essas coisas.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: “**PLANEJANDO O ENSINO NO PROJÓVEM URBANO: Formação omnilateral e projetos integradores como possibilidades para as juventudes manauaras**”

Pesquisador Responsável: **Beatriz Maciel de Oliveira**

Orientadora: **Profa Dra Deuzilene Marques Salazar**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é investigar o planejamento de ensino com projetos integrados nos cursos de qualificação profissional do Programa ProJovem Urbano da Secretaria Municipal de Educação – SEMED com vistas a elaboração de um produto educacional que subsidie o planejamento para a formação omnilateral das juventudes.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: Participar das entrevistas com o pesquisador e responder o questionário com data definida e encaminhada antecipadamente, fornecer informações referente ao planejamento das aulas. Em todo o tempo a privacidade e o sigilo do sujeito pesquisado serão mantidas.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Contudo, respeitando as Resoluções 466/2012 ou 510/2016, esses riscos poderão ser minimizados a partir da intervenção da pesquisadora que mediará todos os momentos da aplicação da pesquisa respeitando a individualidade e buscando a equidade de todos os envolvidos. No nosso estudo, os riscos relacionados a pesquisa em questão serão mínimos, uma vez que não serão utilizados procedimentos invasivos nem situações que exponham os participantes a perigos. Asseguramos a preservação da sua identidade adotando condinomes para cada participante. Durante a entrevista, pode haver o risco de o(a) Sr.(a) sentir-se constrangido (a) ao responder alguma pergunta que lhe cause desconforto, para evitar ou minimizar esse risco, informo que o(a) Sr.(a) pode se recusar a responder qualquer questão que o (a) deixe desconfortável.

O papel do Comitê de Ética em Pesquisa é zelar pela ética nas pesquisas acadêmicas aprovando com responsabilidade os trabalhos desenvolvidos pela comunidade acadêmica no Brasil e proporcionando lisura no processo de análise. Dessa forma, as pesquisas no país não são tratadas de forma irresponsável, mas, passam um minucioso e criterioso trabalho de análise. Esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são a disponibilização de um produto educacional que objetiva trazer orientações para o planejamento de ensino por meio de projetos integradores fundamentado nos pilares da educação profissional e tecnológica. De um modo geral, o produto educacional beneficiará jovens e trabalhadores que atuam nas redes de ensino com oferta de educação profissional e tecnológica, principalmente na Secretaria Municipal de Educação em Manaus (Semed).

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional ou avaliação curricular que

você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá receber por despesas decorrentes de sua participação. Essas despesas serão pagas pelo orçamento da pesquisa.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Beatriz Maciel de Oliveira, pelo telefone (92) 9 84024045, endereço Rua Ayres da Cruz – 474, Santa Etelvina e/ou pelo e-mail: mpubeatriz@gmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP IFAM - Av. Ferreira Pena, 1109. Centro. CEP 69025- 010. Prédio da Reitoria do IFAM, 2º. andar. Telefone: (92) 3306-0062. E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br)

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar do estudo intitulado: “**PROJETOS INTEGRADORES EM CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: possibilidades para a formação omnilateral no Projovem Urbano**”

<p>FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO: _____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Nome do participante</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do participante</p>	<p>Data:</p> <p style="text-align: center;">_____/_____/_____</p>
---	---

Eu, Beatriz Maciel de Oliveira, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

<hr style="border: none; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> Assinatura do Pesquisador	Data: ____ / ____ / ____
--	--------------------------

APÊNDICE C- ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Perguntas direcionadas ao Assistente do Projovem

- 01) Na sua opinião quais os impactos que o programa causa na vida dos estudantes?
- 02) Quais os principais motivos para evasão escolar?
- 03) Quem são os jovens do Projovem urbano?
- 04) Existe algo que dificulta a plena realização do programa? Quais as principais dificuldades?
- 05) De que forma os materiais utilizados para subsidiar o planejamento dos professores auxiliam para uma prática formativa a contento?
- 06) Após a finalização dos estudos no programa os jovens egressos são acompanhados de alguma forma para inserção no mundo do trabalho?

Perguntas direcionadas à Coordenadora Geral do programa em Manaus

- 01) Conte-me sobre as principais dificuldades vivenciadas que dificultam a plena realização do programa?
- 02) Existem parcerias público privada para o desenvolvimento das ações no programa? Quais?
- 03) Quais as mudanças positivas você acompanhou durante o período em que é coordenadora?
- 04) Como é possível acompanhar os jovens e sua inserção no mundo do trabalho após a finalização do curso?
- 05) Quais os critérios para a seleção das empresas que ofertam a qualificação profissional no programa?
- 06) Quais aspectos são considerados para a formação continuada dos professores?
- 07) Quais os cursos que são ofertados no Projovem urbano em Manaus?

Destinado aos professores (formação básica, orientador), (participação cidadã) (qualificação profissional)

- 01) Conte-me como você se tornou Professor no Projovem?
- 02) Para atuar como docente no Projovem quais aspectos podemos considerar no trabalho pedagógico?
- 03) Como você desenvolve o planejamento? Quais as suas preocupações no momento do planejamento?
- 04) Você considera que a formação oferecida no Projovem auxilia na vida dos jovens que participam do programa? De que forma?
- 05) Como os materiais de orientações disponibilizados tem te ajudado no planejamento das ações no programa?

APÊNDICE D - DETALHAMENTO DO GRUPO FOCAL

Detalhamento das etapas de grupo focal realizado com estudantes

A intenção de realizar um grupo focal com os estudantes é que criem sentidos e contrasentidos, processo de construção de percepções coletivas, abaixo detalhamos as etapas de desenvolvimento do grupo focal:

01 – Acolhida aos participantes: A ação inicia com a acolhida aos participantes com uma música ambiente

02- Apresentação da pesquisadora: A pesquisadora/moderadora realiza a explicação dos propósitos da pesquisa, procede com a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, e orientará os participantes quanto à sua assinatura.

03- Dinâmica de apresentação dos participantes: Os participantes serão divididos em duplas e terão alguns minutos para se conhecerem, compartilhando informações que desejam que sejam mencionadas durante a apresentação, como nome, idade e uma característica pessoal relevante. Cada integrante apresentará seu colega ao restante do grupo, compartilhando o que aprendeu sobre ele.

04- Início de conversa: Para iniciar a discussão e o compartilhamento de ideias de forma descontraída, utilizaremos a brincadeira "Passe a Bola". Os participantes, dispostos em círculo, passarão uma bola de mão em mão ao som de uma música. Quando a música parar, a pessoa que estiver com a bola responderá à pergunta formulada pelo moderador. Após a resposta, esse participante indicará outro colega para dar continuidade.

Informações Adicionais: Serão realizadas sessões com três temas orientadores para as perguntas que são:

Tema 01: Ser estudantes do ProJovem

01) Quais as suas motivações para ser um estudante do ProJovem?

02) Existem motivos que te fazem pensar em desistir dos estudos?

03) Quais as experiências/situações mais relevantes que você já viveu durante o curso?

Tema 02: As metodologias das aulas

01) No contexto da sala de aula, os métodos utilizados pelos professores abrem espaço para o diálogo e os conteúdos fazem sentido para a sua vida?

Tema 03: As interlocuções das aulas com a vida

01) Durante a sua participação no curso, você já teve oportunidade direcionada pelo programa de promover alguma mudança no contexto em que você vive, em sua comunidade etc.? Conte-

me sobre essa experiência!

02) Como você relaciona os conhecimentos produzidos na qualificação profissional com os conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas ofertadas no programa?

A moderadora adotará uma postura de escuta ativa, intervindo minimamente para não influenciar as respostas, garantindo que todos os participantes tenham a oportunidade de se expressar.

05- Síntese: Nesse momento acontece a retomada e validação das ideias centrais da discussão participativa

Recursos Necessários:

Bola, caixa de som, gravador portátil, filmadora, canetas.

Tempo Estimado:

60 minutos

Ambientação:

O grupo focal será realizado em uma das salas da escola, disponibilizada pelo gestor. A sala deverá ser silenciosa e as cadeiras organizadas em círculos para facilitar a interação e a comunicação entre os participantes.