

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Amanda Fontes Alves

Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio
em Juiz de Fora/MG

Juiz de Fora
2024

Amanda Fontes Alves

**Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio
em Juiz de Fora/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas
Orientadora Profa. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira.

Juiz de Fora

2024

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

Fontes Alves, Amanda .

PROJETO DE VIDA E O NOVO ENSINO MÉDIO EM JUIZ DE FORA-MG / Amanda Fontes Alves. -- 2024.

119 f. : il.

Orientadora: Rafaela Rafaela Reis Azevedo de Oliveira.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Novo Ensino Médio. 2. Projeto de Vida. 3. Minas Gerais. I. de Azevedo Reis de Oliveira, Rafaela , orient. II. Título

Amanda Fontes Alves

Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio em Juiz de Fora/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 21 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Orientador/a
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ana Paula de Oliveira Corti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Juiz de Fora, 31/05/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 03/07/2024, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 10/07/2024, às 22:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula de Oliveira Corti, Usuário Externo**, em 19/07/2024, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1819557** e o código CRC **69963FA8**.



*Dedico este trabalho a minha mãe Maria das
Neves, as minhas irmãs Aline e Aretha que
muito me ajudaram, e ao meu futuro esposo
Cleiton, maior incentivador e parceiro de
caminhada neste mestrado.*

RESUMO

A presente dissertação aborda a Novo Ensino Médio com foco no componente curricular Projeto de Vida. A Reforma, delineada pela Lei 13.415/2017, teve início em 2022 em toda a educação básica brasileira. No Estado de Minas Gerais, o componente Projeto de Vida foi introduzido em 2019, o que possibilitou observar uma relação distinta com a implementação da Lei nos anos subsequentes. Nosso estudo delimita-se em analisar dois períodos da implementação do Projeto de Vida em Minas Gerais: 2019 a 2021 e 2022 e 2023. O objetivo geral é analisar a implementação desse componente, com objetivos específicos: (I) Conhecer e analisar o histórico das políticas educacionais para o ensino médio; (II) Analisar o Projeto de Vida e sua inclusão no currículo escolar brasileiro; (III) Avaliar a implementação do novo ensino médio em Minas Gerais e a proposta de Projeto de Vida pela Secretaria de Educação; (IV) Apresentar e analisar a percepção dos professores sobre o Projeto de Vida. A metodologia empregada compreende pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o Ensino Médio tornou-se a etapa final da educação básica, sendo obrigação do Estado ampliar sua oferta para atender todos os concluintes da etapa anterior. Observa-se, contudo, que o Ensino Médio está passando por uma reestruturação curricular e funcional para formar de modo adequado os jovens inseridos nessa etapa educacional. Sendo assim, a pertinência de analisar esse contexto educacional se justifica pela necessidade de compreender como o Projeto de Vida se relaciona com o Ensino Médio brasileiro. Para tanto, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos os quais abordam a relação do Projeto de Vida com o Ensino Médio. O primeiro capítulo discute o histórico das políticas educacionais para o Ensino Médio. E o segundo aborda a inclusão do Projeto de Vida no currículo escolar brasileiro. Já o terceiro analisa a implementação do novo Ensino Médio em Minas Gerais e a proposta do Projeto de Vida pela Secretaria de Educação. Por fim, o quarto capítulo apresenta e analisa a percepção dos professores de Sociologia sobre o Projeto de Vida. Em suma, este estudo busca compreender a implementação do Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio, oferecendo *insights* sobre suas implicações e desafios para a educação brasileira.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Projeto de Vida; Minas Gerais.

ABSTRACT

This dissertation addresses New Secondary Education with a focus on the Life Project curricular component. The Reform, outlined by Law 13,415/2017, began in 2022 throughout Brazilian basic education. In the State of Minas Gerais, the Life Project component was introduced in 2019, which made it possible to observe a distinct relationship with the implementation of the Law in subsequent years. Our study is limited to analyzing two periods of the implementation of the Life Project in Minas Gerais: 2019 to 2021 and 2022 and 2023. The general objective is to analyze the implementation of this component, with specific objectives: (I) Know and analyze the history of educational policies for secondary education; (II) Analyze the Life Project and its inclusion in the Brazilian school curriculum; (III) Evaluate the implementation of the new secondary education in Minas Gerais and the Life Project proposal by the Department of Education; (IV) Present and analyze the teachers' perception of the Life Project. The methodology used comprises bibliographic research, document analysis, semi-structured interviews and content analysis. With the Law of Guidelines and Bases (LDB 9394/96), High School became the final stage of basic education, with the State's obligation to expand its offer to serve all those completing the previous stage. It is observed, however, that High School is undergoing a curricular and functional restructuring to adequately train young people included in this educational stage. Therefore, the relevance of analyzing this educational context is justified by the need to understand how the Life Project relates to Brazilian High School. To this end, this dissertation was organized into four chapters which address the relationship between the Life Project and High School. The first chapter discusses the history of educational policies for secondary education. And the second addresses the inclusion of the Life Project in the Brazilian school curriculum. The third analyzes the implementation of the new High School in Minas Gerais and the Life Project proposal by the Department of Education. Finally, the fourth chapter presents and analyzes the perception of Sociology teachers about the Life Project. In short, this study seeks to understand the implementation of the Life Project in the context of New High School, offering insights into its implications and challenges for Brazilian education.

Keywords: New High School; Life Project; Neoliberalism; Minas Gerais.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	ALGUNS DESAFIOS CONFRONTADOS PELOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO DE NÍVEL SECUNDÁRIO.....	28
QUADRO 2	RESULTADOS POSITIVOS ESPERADOS DA APLIAÇÃO DE UM MODELO DE FUNDAMENTOS E ARTICULAÇÃO COMUNS NO PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA.....	29
QUADRO 3	DISPOSIÇÕES DO PROJETO PRESENTE NO PL 5230/2023	38
QUADRO 4	INSTITUTOS, DOCUMENTOS, AÇÕES E RECOMENDAÇÕES SOBRE O PROJETO DE VIDA NAS ESCOLAS EM (2010-2018)	75
QUADRO 5	RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE VIDA	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Publicações acadêmicas por estado	82
Gráfico 2	Publicações acadêmicas por ano	83
Gráfico 3	Professores respondentes por município	89
Gráfico 4	Professores efetivos e designados	90
Gráfico 5	Conteúdos lecionados por professor	90
Gráfico 6	Perfil dos professores	93
Gráfico 7	Perfil dos professores (II)	94
Gráfico 8	Conteúdo Projeto de Vida	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAPÍTULO 1 - A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.	14
1.1 O Ensino Secundário na Legislação Brasileira: de 1824 a 1971	15
1.2 Da Constituição Federal de 1988 a 2017: As Políticas para o Ensino Médio.	19
1.3 Ensino Médio: Modalidades, Financiamento, PNLD e Formação de Professores	24
1.3.1 Das Modalidades	24
1.3.2 Do Financiamento	26
1.3.3 Do Livro Didático	27
1.3.4 Formação de Professores	28
1.4 Sobre Organismos Internacionais e o Papel do Empresariado na Definição de Políticas para o Ensino Médio	29
1.5 Novo Ensino Médio	36
1.6 Últimos acontecimentos: Novo Ensino Médio	38
2 CAPÍTULO 2 - CONCEITUANDO PROJETO DE VIDA	44
2.1 Um Breve Histórico Sobre o Conceito de Projeto de Vida	44
2.2 Projeto de Vida e Tendências Neoliberais	49
2.3 Projeto de Vida e os Documentos Oficiais	52
2.4 Projeto de Vida no Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (CRMG)	53
3 CAPÍTULO 03 – PROJETO DE VIDA EM CURSO	57
3.1 O que é Projeto de Vida?	58
3.2 Projeto de Vida em Minas Gerais em Dois Períodos: 2019 a 2021 e 2022 a 2023	65
3.3 A Implementação de Projeto de Vida nos Dois Períodos: Divergências e Convergências	67
3.3.1 Currículo e Carga Horária	67
3.3.2 Formação de Professores	70
3.3.3 Materiais Didáticos	75
4 CAPÍTULO IV – PROFESSORES E O PROJETO DE VIDA	84
4.1 Metodologias	84
4.2 Pesquisa Bibliográfica	85
4.3 Pesquisa documental	88
4.4 Questionário	89
4.5 Grupo Focal	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

Na presente dissertação, apresentamos um estudo sobre o Novo Ensino Médio com ênfase para análise do componente curricular Projeto de Vida. O Novo Ensino Médio, previsto na Lei 13.415/2017, começou a ser implementado no ano de 2022 em toda educação básica brasileira. No caso do Estado de Minas Gerais, o componente Projeto de Vida já tinha sido apresentado anteriormente a algumas instituições educacionais, no ano de 2019, o que possibilitou observar uma relação diferente com o discurso da implementação da Lei nos anos subsequentes.

Delimitamos nosso estudo de modo a analisar dois períodos da implementação do componente curricular Projeto de Vida no Estado de Minas Gerais, sendo eles: o primeiro período referente aos anos de 2019 a 2021, e o segundo momento alusivo aos anos de 2022 e 2023.

Nosso objetivo foi analisar a implementação do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio brasileiro. Definimos como objetivos específicos: (I) Conhecer e analisar o histórico das políticas educacionais para o ensino médio; (II) Analisar o Projeto de Vida e sua inclusão no currículo escolar brasileiro; (III) Analisar a implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Minas Gerais e a proposta de Projeto de Vida apresentado pela Secretaria de Educação; (IV) Apresentar e analisar a percepção dos professores sobre o componente curricular Projeto de Vida no município de Juiz de Fora.

Para desenvolver a pesquisa, a metodologia utilizada englobou pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Para este estudo, julgamos necessário realizar de forma introdutória o caminho trilhado pelo Ensino Médio brasileiro desde os primórdios da educação até o que temos de concreto do Novo Ensino Médio.

Com a Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/96), o Ensino Médio se torna a última etapa da educação básica e é de obrigação do Estado ampliar a oferta de vagas de modo que atenda todos os concluintes da etapa anterior. Nesse sentido, para atender o público específico desse contexto educacional, torna-se necessária uma reestruturação curricular e funcional, pois, como observou Zibas (2005), o Ensino Médio é considerado a escola de jovens, mas não se sabe muito bem como estruturar isso em currículos e funções.

Considerando a pertinência e necessidade de analisar tal contexto educacional brasileiro, nosso estudo foi estruturado em quatro capítulos, os quais abordaram a relação do componente curricular Projeto de Vida com o Ensino Médio brasileiro. Sendo assim, o primeiro capítulo

discute o histórico das políticas educacionais para o Ensino Médio. E o segundo aborda a inclusão do Projeto de Vida no currículo escolar brasileiro. Já o terceiro analisa a implementação do novo Ensino Médio em Minas Gerais e a proposta do Projeto de Vida pela Secretaria de Educação. Por fim, o quarto capítulo apresenta e analisa a percepção dos professores de Sociologia sobre o Projeto de Vida.

CAPÍTULO 01 - A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Alvo de muitas disputas, o Ensino Médio sempre pautou grandes discussões sobre qual seria a identidade desta etapa educacional: *Qual seria o seu objetivo? O que deveria oferecer ao jovem?* Etapa seguinte ao Ensino Fundamental, o Ensino Médio necessita de novas especificidades e de um maior aprofundamento dos conteúdos apreendidos.

Quando observamos o Ensino Médio, debruçamo-nos sobre políticas públicas e reformas, as quais indicam um percurso de desenvolvimento de currículo e estrutura para essa etapa da educação. Nesse sentido, desejamos muitas vezes uma formação adequada para a juventude, para que esse público possa enfrentar as realidades que são encaradas por ele, na maioria das vezes, como um desafio.

Essa formação [desejada por nós educadores] é pautada em objetivos e ditada como mais ampla e profunda. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola compreenda e conheça as exigências da produção, mas isso não implica que ela deva se submeter passivamente a essa lógica econômica. Muitas vezes, essa lógica corresponde a influência de metas estabelecidas por contextos internacionais (Silva, 2016). Entende-se, contudo, que esta formação geral deveria responder às leituras que os jovens precisam fazer do mundo real, e a aquisição desses conhecimentos, por sua vez, precisa contribuir para o desenvolvimento da cidadania democrática (Zibas, 2005). Atualmente, percebe-se que o jovem se encontra em um cenário paradoxal: estuda, pois precisa de um certificado para ter um trabalho, mas sabe que isso não significa que terá futuramente um trabalho ou um trabalho bem remunerado (Simões, 2017).

Para encaminhar tais discussões, dividimos nosso primeiro capítulo em cinco seções distintas e complementares. A seção 1 aborda o ensino secundário na legislação brasileira do ano de 1824 a 1971; a segunda seção discute o período que abrange desde a Constituição Federal de 1988 até o ano 2017, analisando as políticas para o Ensino Médio; na sequência, na seção 3, olha-se para o Ensino Médio de forma mais atenta a modalidades, ao financiamento, ao programa do livro didático e à formação de professores. A quarta seção destaca a influência dos organismos internacionais e o papel do empresariado na definição de políticas para o Ensino Médio; e a última seção deste capítulo apresenta o Novo Ensino Médio.

1.1 O Ensino Secundário na Legislação Brasileira: de 1824 a 1971

Nesta primeira seção, nosso objetivo é apresentar de forma sucinta o Ensino Secundário brasileiro no primeiro período estabelecido para a análise aqui nesta dissertação, do ano de 1824 ao ano de 1971, dando destaque a alguns anos que tiveram importantes marcos para esta etapa da educação ao longo desses cento e quarenta e sete anos. Optamos por realizar essa análise histórica para compreendermos de que forma a atual reforma do ensino médio pode vir a ser um retrocesso. Para tanto, analisamos os documentos oficiais que regem a educação no Brasil. A seguir realizaremos uma breve exposição do que, ao longo dos anos, foi constatado como uma evolução do Ensino Secundário, com destaque nas Constituições.

A primeira Carta Magna brasileira, instituída no ano de 1824, no período imperial, com D. Pedro I no poder, ficou conhecida por alguns como “aquela que não deu a devida atenção ao ensino” (Martins, 2002. p.139). O documento coloca a Educação como norma constitucional, enfatizando a gratuidade apenas da instrução primária (Martins, 2002).

Passados sessenta e cinco anos, em 1889, temos a primeira Constituição Republicana. Construída em um contexto de governo provisório, essa Constituição tomou medidas diretas e indiretas a fim de traçar um perfil político ao novo regime. Com relação à questões educacionais, de acordo com Cury (2005), esta Constituição de 1889 definiu que o Congresso teria a incumbência não privativa, como podemos ver a seguir: “art. 35, 2º) animar no país os desenvolvimentos das letras, artes e ciência [...]; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos estados; 4º) prover a instrução secundária no distrito federal (Brasil, 1889). Além disso, os ginásios públicos e privados do país deveriam ser organizados a partir de parâmetros do Instituto Nacional.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, houve uma mudança no cenário educacional brasileiro, porque a sociedade passou por transformações; uma nova configuração econômica e política se instalou no Brasil, requerendo “um novo homem” para esses novos tempos. Isso corroborou o debate educacional que buscava entrelaçar a concepção de homem/sociedade com os objetivos educativos. A formação integral do ser humano entra em destaque, sendo abordada em discussões acadêmicas e em livros, como houve a publicação da obra de Lourenço Filho, intitulada *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, datada de 1930 (Menegheti, 2012). Este “novo homem” deveria responder à entrada do Brasil no mundo capitalista de produção.

A demanda das indústrias exigia mão-de-obra especializada, conseqüentemente o investimento na educação era inevitável e as principais mudanças que ocorrem neste período na estrutura da sociedade brasileira foram: a ascensão das camadas médias; início da urbanização e das reivindicações operárias. (Menegheti, 2012, p.7).

Para esse novo contexto, a escola atenderia, portanto, à “uma ação educativa que começaria no nascimento, porque então começa o processo adaptativo em que ela [a escola] procura influir, para acompanhá-lo [o estudante] em todo seu decurso”. (Menegheti, 2012.p.8). Nesse sentido, o governo de Getúlio Vargas sancionou decreto conhecido como Reforma Francisco Campos, que tinha como objetivo organizar o ensino secundário que, até aquele momento, era desorganizado e não subordinado ao Estado (Menegheti, 2012).

No ano de 1932, um marco educacional é estabelecido pelo documento conhecido por Manifesto dos Pioneiros da Educação, que foi lavrado por Fernando de Azevedo, com apoio de grandes nomes, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho¹ (Abrucio, 2018). Esse manifesto defende a escola pública e a democratização de seu acesso, não devendo ser um privilégio em si mesmo, determinado pela categoria social e econômica (Menegheti, 2012).

Observamos até o momento, nas Cartas Constitucionais mencionadas, que o atendimento educacional não era tema de grandes debates públicos, haja vista o tratamento raso, trazido em seus textos. Foi, porém, com o manifesto dos Pioneiros da Educação que essa temática – a Educação como um todo – ganhou o grande público e a atenção do governo, sendo possível apontar sua influência na nova Carta Constitucional, disposta em 1934.

Diante do exposto, a Constituição de 1934, pela primeira vez, define a educação como um direito de todos, conforme disposto em seu artigo 149: “a educação é direito de todos, e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos” (Brasil, 1934). Destaca-se, porém, que a despeito da definição “direito de todos” (Brasil, 1934), o poder público não traz para si, em primeiro plano, a responsabilidade por sua oferta, mas, antes, a família.

Em 1937, Getúlio Vargas com o apoio de militares, intelectuais e dos Integralistas, suspende a Constituição de 1934 e institui o Estado Novo, um regime ditatorial, fechando o Congresso e tornando os partidos políticos ilegais, dispondo uma nova Constituição Federal, a de 1937.

Redigida por Francisco Campos, a nova Carta enfatiza a necessidade de que a Educação deve preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas a gratuidade e a obrigatoriedade eram apenas para o ensino primário. Em 1942, ainda no governo ditatorial, foi aprovada a

¹ Importantes nomes que participaram de reformas educacionais regionais nos estados brasileiros.

Reforma Capanema, que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto/Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942). A referida lei organizou o ensino secundário em dois ciclos, conforme o artigo 2º da Lei: “O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial². O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico” (Brasil, 1942). O curso ginásial seria desenvolvido em quatro anos, após o ensino primário, destinado a adolescentes para aprenderem os elementos fundamentais do chamado Ensino Secundário. Já o segundo ciclo seria desenvolvido em três anos, com os seguintes objetivos:

Art. 4º – O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá a formação intelectual, além (sic) de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências”. (BRASIL, 1942).

Cumprido destacar que a Reforma Capanema, além de estabelecer os termos do ensino secundário e dispor que o ingresso em qualquer etapa de escolarização só se faria com atestado de não ser portador de doença contagiosa e estar vacinado (art.31), dispõe também sobre o currículo, os programas de ensino, sobre avaliações no curso, sobre a oferta de escolas públicas e particulares, sobre professores e muitos outros pontos.

Na Constituição de 1946, destacamos que o Estado se concentrou na ampliação do nível superior, delegando a função da gestão, do que hoje denominamos de educação básica, aos governos estaduais. Ou seja, tornou-se de responsabilidade dos governos estaduais oferecer aos educandos o Ensino Secundário, bem como realizar e cuidar de tudo que uma etapa precisa ter: professores, estrutura física, entre outros.

Já, na segunda metade do século XX, a Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do país, inspirada em ideias de liberdade e solidariedade humana, assegurou o direito à educação em todos os graus pelo poder público, cabendo ao Estado fornecer recursos às famílias, quando elas provarem insuficiência para acessar e permanecer na escola. Com essa Lei também, os graus de ensino foram redefinidos, havendo, portanto, o grau pré-primário, o grau primário e grau médio.

Além de reafirmar a organização em dois ciclos, já previsto na reforma Capanema, a LDB/61 abrange, como sendo “Do Ensino Médio” os cursos secundários, técnicos e de

² Comparado aos dias atuais, o primeiro ciclo do ensino secundário corresponde ao ensino fundamental II; o segundo ciclo, ao ensino médio.

formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Sem a rigidez curricular de antes, com a LDB/61 o currículo do ensino secundário “admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (Brasil, 1961).

Assim, torna-se interessante observar, ainda sobre o Ensino Secundário de grau médio (ciclo colegial ou 2º ciclo), que a lei estabelece o número mínimo e máximo de disciplinas em cada série do ciclo e qual o enfoque deveria ser dado, ainda que garantisse até duas disciplinas optativas, a critério do estabelecimento de ensino. O ensino técnico, por outro lado, restringiu-se em três cursos, a saber: industrial, agrícola e comercial (Brasil, 1961).

Quanto à formação de professores, a LDB/61 indica que esta seja ofertada nos ginásios e colégios normais, com enfoque pedagógico, mas restrito ao ensino dos graus pré-primários e primários, mas também abrangendo o trabalho como orientador, supervisor e administrador pedagógico. Esse documento, LDB/61, que possuía aspectos liberais, estabeleceu, portanto, um ensino secundário tecnicista que atendia às demandas do período histórico em que foi promulgada (Menegheti, 2012).

A partir de um contexto de período ditatorial, iniciado em 1964, instaura-se uma nova Constituição Federal, a de 1967. E, posteriormente, evidencia-se a Emenda Constitucional de 1969 como a que legitima a Educação como um direito de todos e dever do Estado. Nesse sentido, destacamos o artigo 176, §3º, inciso III:

Art. 176 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior. (Brasil, 1969).

Como último marco histórico, destacamos nesta seção, a reforma curricular realizada pela LDB nº 5.692/1971. Dado os objetivos do trabalho aqui apresentado, destacamos aspectos relacionados ao Ensino de Segundo Grau, equivalente ao Ensino Médio hoje. Observa-se, em seu primeiro artigo, os objetivos do ensino que incluem o desenvolvimento de potencialidades, preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Destacamos, ainda, em seu art. 4º que os currículos, do Ensino Primário e do Ensino Médio, terão um núcleo comum e obrigatório em âmbito nacional e, também, uma parte diversificada atenta às peculiaridades locais e diferenças individuais dos alunos.

Neste mesmo artigo, em seu segundo parágrafo, a lei dispõe que “à preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do seu estabelecimento de ensino” (Brasil, 1971). E destacamos, finalmente, a possibilidade que a Lei abre para a cooperação de empresas ou outras entidades privadas e públicas na formação dos estudantes que buscarem a habilitação profissional (art.6º). Ela é, portanto, a primeira que oferece de forma explícita o acesso à habilitação profissional em nível médio (Casemiro *et al*, 2021). Também redefiniu o sistema, ampliando o ensino primário para oito anos (primário e ginásio) e o ensino médio (segundo ciclo do secundário – colegial) em três ou quatro anos a depender do tipo de formação pretendida.

Como é possível observar, ao longo desta seção fomos identificando aspectos relacionados à educação dos jovens do Ensino Secundário ou Médio, que vão se cristalizando e aparecendo nas atuais políticas educacionais desta etapa, o que justifica o nosso percurso histórico quanto ao caminho que a educação secundária brasileira seguiu no período estabelecido (1824 a 1971).

A seguir, na seção 1.2, discutiremos outro período histórico, os debates focalizados sobre o Ensino Médio bem como as ações governamentais para a estruturação desta etapa. Observaremos os feitos relacionados à educação entre os anos de 1988 e 2017, analisando as mudanças ocorridas nas previsões legais e normativas.

1.2 Da Constituição Federal de 1988 a 2017: As Políticas para o Ensino Médio

Em 1988 foi disposta uma nova Carta Constitucional. Ela é nossa Constituição atual a qual firma alguns pontos importantes como o artigo 208, que estabelece, em seu texto original, que é dever do Estado a garantia à educação básica obrigatória e gratuita no Ensino Fundamental (7 aos 14 anos de idade), assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria e sendo realizada mediante a garantia de: “I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988).

No ano de 1996, após oito anos de promulgação da Constituição, e muitos debates envolvendo a sociedade civil, é aprovada a LDB nº 9.394/96, na qual encontramos as finalidades da educação básica: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o

educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996).

Em sentido análogo, com relação à educação básica, Cury afirma:

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão consequente das partes (CURY, 2008, p. 294-295).

A LDB/ 1996 é, sem dúvida, o documento de maior relevância em âmbito educacional do país. Ela dimensiona todos os aspectos educacionais, como modalidades, etapas, espaços educativos, financiamento, entre outros. Ao estabelecer como direito inalienável, o acesso à formação gratuita e de qualidade aos educandos, se coloca, no contexto do final dos anos de 1990, como um grande avanço para o cenário educacional brasileiro.

Com esta lei, se atribuiu finalidades ao Ensino Médio, a terceira etapa da educação básica, como: a formação do educando enquanto ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado, conforme disposto no Art. 35 da LDB de 96:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

No ano de 1997, o documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) foi promulgado. Esses parâmetros dispõem sobre o que deveria conter na formação do aluno: “a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 1997. p.5). Os PCNs propõem que o Ensino Médio deveria ter uma formação geral, promovendo o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, e a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Com o PCNEM (1997), dispõe-se, pela primeira vez, sobre a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. O documento justifica esta reorganização curricular por compreender que “os conhecimentos [estão] cada vez mais imbricados aos conhecedores seja no campo técnico-científico seja no âmbito do cotidiano da vida social” (BRASIL, 1997, p. 18).

Nesse sentido, a reorganização em quatro áreas de conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tectologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias – justifica-se porque é possível o diálogo destes conhecimentos, pois compartilham objetos de estudo e, deste modo, comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. Outro apelo do texto como justificativa é que se assegura assim:

[...] uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica” (BRASIL, 1997, p. 19).

É no presente documento também que se apresentam dimensões para o currículo que estão pautadas nas diretrizes gerais e orientadoras descritas pela Unesco em 1994 (Martins, 2000). As dimensões são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser.

De modo complementar, Ana L. F. Gomes e Nelson D. Tomazi (2007) apontam para a linguagem e o formato empregados nos documentos oficiais como as orientações e os parâmetros curriculares estavam mais direcionados ao Ensino Superior do que para orientar a prática educativa de professores do Ensino Médio. De acordo com os autores:

É uma linguagem que se pressupõe uma série de interpretações conceituais que são referidas a uma bibliografia que se o professor não tem acesso não poderá entender plenamente. Não é uma linguagem direta, pois precisa ser decifrada e há sempre muita discussão para saber se é isso ou aquilo que os “parâmetros” indicam e propõem (Gomes; Tomazi, 2007, p. 591).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 1999, são disposições organizadas e divididas por área de conhecimento, e estabelecem orientações a serem seguidas para cada disciplina que compõe as áreas. Nas orientações dispostas para a

Sociologia escolar, por exemplo, é possível encontrarmos uma seleção de elementos para a prática docente, deixando a cargo do professor decidir o que fazer (Gomes; Tomazi, 2007).

No documento dos Parâmetros para o Ensino Médio, publicado em 2000, fica claro o caminho que se quer sedimentar para a formação dos estudantes. A ênfase do documento está na “aquisição de conhecimentos básicos, na preparação científica e na capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000. p. 5). O texto emprega as recentes revisões da nova LDB/96, dando um norte aos professores da etapa. De acordo com o próprio documento:

Se é necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade que identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do País (Brasil, 2000, p. 6).

Seguindo uma tendência de melhorias de direitos educacionais formais, a Emenda Constitucional de nº 59 de 2009 amplia os direitos educacionais. Nesse sentido, a obrigatoriedade e gratuidade é expandida para toda a Educação Básica, abrangendo, portanto, as idades de 4 a 17 anos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A etapa do Ensino Médio se torna obrigatória, ganhando a definição, tal como já havia sido definido para o Ensino Fundamental, de direito público e subjetivo. Segundo Cury o direito público e subjetivo é:

[...] aquele pelo qual o titular de uma prerrogativa pode fazer cumprir um dever cuja efetivação apoia se em um dispositivo legal que visa a satisfação de um bem indispensável a cidadania. É do estado o dever de dar efetivação previa do direito público e subjetivo. (Cury, 2007, p. 575).

Desse modo, declarar a educação como um direito público e subjetivo oferece ao indivíduo a posição de reivindicar a implementação desse direito social, podendo exigir a garantia de acesso, de permanência e de qualidade do ensino (Oliveira, 2011). Assim, ampliada a obrigatoriedade do acesso ao Ensino Médio, houve a necessidade de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB no 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98). No documento DCNEM (2013) a etapa deve:

[...] além da formação profissional, atingir a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (DCNEM, 2013, p.145).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares têm um importante papel, qual seja, orientar a organização dos sistemas de ensino e das escolas, oferecendo aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio, atendendo as expectativas de qualidade e garantia ao acesso, à permanência e ao sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania.

Para além dos documentos curriculares orientadores, destacamos ainda a aprovação e implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2001, foi aprovado no Brasil o nosso primeiro PNE (2001- 2010), que estabeleceu metas para a educação nacional a serem cumpridas no período de 10 anos. Neste plano, destacamos a Meta 3:

Melhorar o aproveitamento dos alunos do Ensino Médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados. (Brasil, 2001).

Por não ter alcançado o PNE todas as metas para o Ensino Médio, elas foram reestruturadas com a promulgação da Lei de nº 13.005/2014, a qual instituiu um novo PNE (2014-2024). O plano dispôs de 20 metas com o objetivo de estabelecer ações governamentais para a educação num período de 10 anos. A meta 3 remete ao Ensino Médio e determina a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos; além de elevar, até o final do período de vigência desse PNE (2014-2024), a taxa líquida de matrículas, no referido período educacional, para 85%.

Destacamos ainda a meta 7 do PNE (2015-2024), que dispõe sobre a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa meta estipula “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (Brasil, 2014).

Em sentido convergente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e agrupa, em um indicador, os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações internas e nacionais. O Ideb é medido pelos dados obtidos no Censo Escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os índices de desenvolvimento sem dúvida são condutores de políticas públicas para a educação e seus resultados nacionais

para o Ensino Médio serviram de mote para a reforma aprovada no ano de 2017 e que apresentaremos na seção 1.5.

Em nossa próxima seção, nosso objetivo é apresentar de forma sucinta alguns desdobramentos em torno do Ensino Médio, especialmente decorrentes de sua obrigatoriedade, como: o financiamento, a entrada para o programa Nacional do Livro Didático, a formação continuada de professores e, também, a diversificação e ampliação de suas modalidades. Destacamos de forma mais específica o Ensino Médio com suas diferentes modalidades, o tocante ao financiamento da etapa, bem como os programas e planos dos quais ele, ao longo dos anos ,vem participando.

1.3 Ensino Médio: Modalidades, Financiamento, PNLD e Formação de Professores

O objetivo desta seção é realizar a descrição das políticas educacionais da etapa do Ensino Médio pelas quais foram pensadas e executadas ações até o ano de 2017 com a finalidade de organizar e aprofundar a ideia de uma identidade para a etapa.

1.3.1 Das Modalidades

O Ensino Médio, enquanto etapa, é ofertado aos educandos em diferentes modalidades e, para cada uma delas, existem políticas diferentes. São algumas dessas modalidades as enumeradas a seguir: Educação para Jovens e Adultos (EJA), Técnica, Profissionalizante, Integral, Técnica Integral, Propedêutica, Supletivo, Sistema Socioeducativo, Quilombola e Campo.

Entre as modalidades ofertadas no Ensino Médio, começamos por abordar a modalidade Técnica Profissionalizante, prevista na LDB/96, a qual descreve que ela deve atender “a formação geral do educando, (podendo) prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996). A modalidade Técnica Profissionalizante pode ser integrada ou concomitante, ou seja, a última designa que o estudante pode ter uma formação simultânea, em turnos diferentes. Já a primeira, oferece ao aluno a formação técnica cursada junto ao ensino propedêutico.

A modalidade Profissionalizante, prevista no artigo 39 da LDB, dispõe que “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996). No

artigo 40, há a seguinte previsão: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996).

Outra modalidade é a de Tempo Integral, instituída também na LDB/96, possuiria a formação Técnica Profissionalizante, o Ensino Integrado e o Ensino Concomitante ou Subsequente - de acordo com cada especificidade, com uma articulação com o Ensino Médio (LDB 9394/96).

Por modalidade Integral compreendemos a ampliação da carga horária para dois turnos de aula, permanecendo pelo menos sete horas diárias em atividades escolares, e a possibilidade de um currículo integrado. Faz-se necessário distinguir o currículo integrado e a interdisciplinaridade. Nesse sentido, Poggi (2003) estabelece que a interdisciplinaridade necessita da inter-relação com os vários campos de conhecimento, possibilitando um escopo de pesquisa ou na dissolução de problemas. A integração curricular, por outro lado, não significa fundamentalmente uma inter-relação de disciplinas. Ou seja, serão os conteúdos que poderão apresentar um currículo diversificado e variado, possibilitando o diálogo com as disciplinas.

O Tempo Integral também está previsto no PNE (2014 – 2024), na Meta 6, ao referir-se à oferta em, no mínimo, 50% das escolas públicas. E o atendimento aos alunos da educação básica esperado seria, no mínimo, de 25%, até 2024. Um ponto que merece destaque foi também colocado pelo Plano, que não define essa modalidade apenas pela ampliação da carga horária do aluno na escola, mas também por uma alternativa ao Ensino Médio de oferecer uma educação de qualidade (Ferretti, 2018).

Consideramos, desse modo, que não basta o aluno ficar mais tempo na escola e, na teoria, estudar um currículo integrado. As escolas também precisam de uma atenção sobre sua infraestrutura. Observamos que diversas escolas públicas, muitas vezes, não conseguem oferecer o mínimo para seus alunos pelas quatro 4 horas, apresentando dificuldade redobrada para ofertar espaços e aprendizados de qualidade para dois turnos. Muitos alunos também não têm condições de frequentar a escola em horários alternativos, sendo que a maioria utiliza o turno da tarde para trabalhar (Zibas, 2005).

Para reforçar nossa discussão, vamos mostrar alguns dados do Censo Escolar de 2023. Os censos escolares são uma pesquisa estatística sobre a educação básica, coordenados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) e produzidos com colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação. A partir de informações de todas as escolas públicas e privadas, abrange as diferentes etapas e modalidades da educação

básica: ensino regular; educação especial; educação de jovens e adultos (EJA); educação profissional.

Os dados mais recentes sobre o Ensino Integral no Brasil provêm do Censo Escolar 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A primeira etapa do Censo Escolar 2023 foi divulgada em 18 de setembro de 2023, enquanto os dados finais dessa etapa foram publicados em 29 de dezembro de 2023. Os resultados incluem informações sobre matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempo integral e parcial, tanto nas redes estaduais quanto municipais, mostrando que houve 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio em 2023. Esse número representa uma ligeira queda de 2,4% em relação ao ano anterior, algo esperado devido ao aumento das taxas de aprovação durante a pandemia.

A rede estadual é responsável pela maior parte das matrículas no Ensino Médio, com 6,4 milhões de alunos, representando 83,6% das matrículas totais. As escolas privadas têm cerca de 986 mil alunos (12,8%) e a rede federal participa com 236 mil alunos (3,1%). A maioria dos alunos do Ensino Médio (84,8%) estuda durante o dia, e 94,5% frequentam escolas urbanas. Além disso, 43,4% das escolas de Ensino Médio atendem mais de 500 estudantes.

O Ensino Médio em tempo integral continuou a crescer, com um aumento de 9,9% na rede pública entre 2019 e 2023, enquanto a rede privada teve um crescimento de 4,7% no mesmo período. No Brasil, 21,9% das matrículas do Ensino Médio são em tempo integral, com destaque para Pernambuco, que tem 66% de seus alunos nessa modalidade.

1.3.2 Do Financiamento

Desde a publicação da Constituição Federal de 1988, 25% dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios são vinculados à Educação (Brasil, 1988). Com o advento da Emenda Constitucional Nº 14/96, 60% desses recursos eram direcionados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a divisão dos recursos tinha como base o número de alunos do Ensino Fundamental.

Em substituição ao FUNDEF, foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) pela Emenda Constitucional Nº 53/2006, regulamentada pela Lei Nº 11.494/2007 e pelo Decreto Nº 6.253/2007, com vigência para o período 2007 a 2020. Sua utilização foi ampliada para toda a educação básica por meio do FUNDEB, que passou a promover a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação

básica, ou seja, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, a partir do que foi informado no Censo Escolar do ano anterior.

De acordo com Rosimar Oliveira e Beatriz de B. Teixeira (2008), a criação do FUNDEB veio para completar a política instituída pelo FUNDEF, unificando a educação básica em relação às políticas nacionais de financiamento. Uma etapa de escolarização ao entrar para o fundo de financiamento público provê investimentos e, conseqüentemente, melhorias para a etapa. O FUNDEB levou investimento direto ao Ensino Médio, o que pode viabilizar a ampliação e progressiva universalização de sua oferta e a qualidade no atendimento.

Ao longo dos anos pudemos sentir esses investimentos que, de certa maneira, melhoraram o ensino ofertado. Mas foi possível observar também que o FUNDEB não constituiu um efetivo padrão de qualidade em sua implementação, como um organismo que espalha e aloca recursos na educação básica (Oliveira & Teixeira, 2008).

1.3.3 Do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) remonta ao ano de 1937, sendo o mais antigo dos programas no tocante à distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública brasileira. Ao longo dessas décadas, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução.

O PNLD que contemplou, como a etapa final da educação básica, o Ensino Médio é previsto na Resolução N° 38, de 25 de outubro de 2003. Seu contexto de criação e construção se deu a partir de discussões para “traçar novos caminhos para o Ensino médio que, até aquela época, tinha sido relegado a uma posição secundária no conjunto das políticas educacionais empreendidas pelo Estado”. (Silva, 2015, p.3). O programa é descrito em relatórios do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional referentes ao período de 2004 a 2011. O objetivo de se inserir o Ensino Médio no PNLD foi:

Prover de livros e materiais didáticos e de referência de qualidade, prioritariamente as escolas públicas do ensino médio das redes federal, estadual, distrital e municipal, visando garantir a equidade nas condições de acesso e a qualidade do ensino público brasileiro e, quando possível, distribuí-los aos alunos matriculados e professores de escolas na modalidade plurilíngue, no exterior, que cursem ou lecionem a língua portuguesa como língua estrangeira, prioritariamente, nos países do Mercosul (Brasil, FNDE, 2007, p. 240).

O PNLD/EM de forma gradativa atendeu os educandos, pois, em 2004, o MEC distribuiu livros didáticos de Língua Portuguesa e de Matemática, para alunos do 1º ano do Ensino Médio regular, das regiões Norte e Nordeste; a partir de 2005 houve uma ampliação do programa, distribuindo obras didáticas de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos de 1ª a 3ª séries das escolas de ensino médio público de todas as regiões do Brasil.

Nos anos subsequentes (2007, 2008 e 2009) o processo de ampliação continuou ofertando, na ocasião, obras referentes às disciplinas: Biologia, História, Química, Geografia e Física. Foi com a edição do PNLD/EM de 2012 que o MEC finalmente concluiu a pretendida universalização do atendimento aos alunos do Ensino Médio. Passou a adquirir e distribuir para as demais disciplinas que compunham o currículo do ensino médio, a saber: Filosofia, Sociologia, Educação Física, Inglês e Língua Estrangeira, neste caso o Espanhol (Silva, 2015).

1.3.4 Formação de Professores

Com o objetivo de melhorar a oferta do Ensino Médio, que se pretende universalizado, foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que propôs “uma ação institucional envolvendo agentes federais e estaduais que compactuam em torno de um objetivo comum” (Ribeiro; Pátaro, 2014, p.10). O objetivo, assim, era de organizar uma identidade de modo que esta atendesse as expectativas da sociedade sobre o que esta modalidade deve ensinar e o que deve ser aprendido.

Marise N. Ramos (2017) descreve que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, baseou-se em duas frentes: (I) redesenho curricular de forma integradora (dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia de modo articulado) no Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a (II) a formação continuada de professores do Ensino Médio (Ramos, 2017).

Podemos afirmar que um dos objetivos deste Pacto foi repensar a estrutura curricular, a qual pudesse viabilizar a melhoria da qualidade da educação científica no Ensino Médio nas escolas dos sistemas estaduais de ensino. A melhoria na qualidade seguiria dando importância ao debate sobre a educação científica na escola, com implicações no pensamento e na prática dos professores. Dentro das ações, foi criado o Prêmio Grupo Ciência, que incentivou os professores a organizarem projetos científicos com seus alunos (Ramos, 2017).

No caminho traçado até aqui foram evidenciados políticas e documentos que, ao longo dos anos, tiveram e têm como objetivo repensar a oferta do Ensino Médio. Desse modo,

visando à identidade e à busca pela qualidade, a etapa final da educação básica encontrou políticas públicas e programas que não obtiveram o sucesso esperado. Entendemos que o jogo das políticas e o cenário educacional brasileiro sempre estiveram em disputa e desse modo suas particularidades estão sempre presentes. Faz-se necessário, a partir de agora, analisarmos o que há de influência no jogo político que esteve e está em pauta.

1.4 Sobre Organismos Internacionais e o Papel do Empresariado na Definição de Políticas para o Ensino Médio

Nesta seção, a ênfase do estudo se deu sobre as influências e perspectivas que estavam e estão na construção de políticas e de documentos norteadores da etapa final da educação básica. Já foi possível identificar, em trabalhos como os de Afonso e Andrade (2007); Oliveira (2003); Krawczyk (2014); Junior e Maués (2014); Aguiar (2019); Filho, Lopes e Iora (2019); Esteves e Souza (2020), que os organismos internacionais e o empresariado brasileiro sempre estiveram presentes nas propostas ou formulações ligadas ao âmbito educacional.

Para análise desse processo, dialogaremos com os documentos internacionais que tiveram maior relevância para este contexto em questão. São eles: *Unesco – Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade* (2008); *Unesco – Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado* (2011); *Unesco - BRICS: construir a educação para o futuro* (2014); *Banco Mundial – Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (2014). Mas antes, observamos como estes organismos chegam ao Brasil.

A década de 1990 pode ser caracterizada como um período histórico que teve grande debate educacional, derivando muitas das formulações de políticas educacionais. Em 1995, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), realizou uma reforma de Estado, conhecida como reforma gerencialista, que promoveu a alteração do padrão de intervenção estatal, com repercussões nas políticas públicas, inclusive nas políticas educacionais. De acordo com Aguiar (2019), a reforma tinha como objetivo modernizar o país, superando a então crise econômica e, desse modo, estabelecer as condições para a inserção do país na economia globalizada.

Nessa abertura, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

(OCDE) encontraram espaço no Brasil, tal como já vinha se articulando em países da América Latina.

Nesse sentido, Esteves e Souza (2020) afirmam que, em consonância com os pressupostos do neoliberalismo mediado pela terceira via, os organismos internacionais concedem financiamentos a reformas no aparelho de Estado, com a implementação de políticas públicas características do campo da administração. Estas instituições atuam como mediadoras dos interesses da burguesia na relação entre o capital e o trabalho, com reflexos na educação.

Diante do exposto, indaga-se: O que são estes organismos? A Unesco, criada em 1946, com sede em Paris (França), possui o campo educacional como uma de suas áreas de atenção. O Banco Mundial também criado em 1946, com sede em Washington (EUA), se caracteriza como uma instituição financeira internacional. Já a OCDE objetiva estimular o desenvolvimento econômico e o comércio entre seus Estados-membros. Ela foi criada em 1961 e tem sua sede em Paris (França). O BM e a Unesco são instituições com alcance mundial de fato, por contarem com centenas de Estados-membros associados em todas as partes do mundo. Já a OCDE é o organismo internacional com o menor número de Estados-membros, 37 países, concentrados em sua maioria na Europa e nas Américas, as exceções são a Coreia do Sul e o Japão (Esteves e Souza, 2020).

No documento da Unesco denominado *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*, do ano de 2008, o destaque é para uma necessidade dos sistemas de educação secundária, eles precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho, na atual sociedade do conhecimento, baseada na tecnologia. O documento foi escrito para formuladores de políticas educacionais e pode orientar a escrita de norma e diretrizes, deixando claro em seu texto que o uso das estratégias pode ser adotado de modo integral ou parcialmente pelo modelo proposto.

Dois quadros chamam mais atenção no documento da Unesco. O primeiro, cujo título é “Alguns desafios confrontados pelos sistemas de educação de nível secundário”, o quadro 1, enumera alguns desafios entre os quais selecionei quatro para discussão aqui. São os desafios descritos no quadro a seguir, reproduzidos do documento da Unesco:

QUADRO 1 – ALGUNS DESAFIOS CONFRONTADOS PELOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO DE NÍVEL SECUNDÁRIO

1. As transformações da sociedade, da economia e do mundo do trabalho pressionam as escolas secundárias para que considerem novas abordagens de ensino.
2. A preparação de jovens para a educação superior já não é um objetivo exclusivo ou adequado, particularmente quando há grande quantidade de jovens que passam diretamente da educação secundária ao trabalho, à educação técnico-profissional e ao treinamento ou ao desemprego.
4. A inclusão de numerosas disciplinas suplementares se traduz em sobrecarga curricular que pode ter reforçado a tradição prejudicial do aprendizado por meio da memorização e/ou pode dificultar a conexão entre essas disciplinas e os currículos.
5. É necessário transmitir, de maneira holística, os conhecimentos, habilidades e atitudes que permitirão aos jovens atuarem de maneira eficaz na vida e no trabalho, especialmente, para que sejam capazes de enfrentar os paradoxos e conflitos provenientes das mudanças, na condição de agentes não apenas como receptores de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas aprendendo ao longo da vida e sendo membros de uma força de trabalho flexível.

Fonte: UNESCO, 2008.

Oliveira (2003) nos chama a atenção para um ponto que vai de encontro à ideia central desses desafios enumerados pela UNESCO (2008). É a ideia de que esses desafios compreendem à educação, assim como as outras políticas sociais, dentro da lógica de custo/benefício e da contribuição para o novo projeto político e social. O caminho a percorrer não é o da valorização da educação básica, mas em alcançar melhores resultados.

Assim, a justificativa para estes desafios, o próprio documento apresenta:

a educação secundária deveria possibilitar preparação efetiva tanto àqueles que optem pela educação superior acadêmica ou profissional quanto aos que ingressam no mundo do trabalho como estagiários, assalariados ou empreendedores autônomos, enraizando, ao mesmo tempo, habilidades sociais para uma vida produtiva e pacífica nas comunidades interdependentes de hoje. (UNESCO, 2008, p.15-16).

No quadro 2, o que mais impressiona é a discussão sobre resultados, habilidades e expectativas para o ensino secundário. Destacamos os seguintes trechos do documento:

QUADRO 2 – RESULTADOS POSITIVOS ESPERADOS DA APLICAÇÃO DE UM MODELO DE FUNDAMENTOS E ARTICULAÇÃO COMUNS NO PRIMEIRO CICLO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA
Sólidas habilidades sociais que permitem aos indivíduos adotar atitude responsável dentro da comunidade, evitando, especialmente, preconceitos relacionados ao gênero ou à origem étnica; (aprender a aprender);
Menor risco de orientar os alunos a domínios para os quais têm pouca aptidão;
Nível satisfatório de resultados para todos os alunos, em termos de competências genéricas essenciais tais como línguas, matemáticas, ciências (incluindo as ciências sociais), tecnologias e educação cívica;
Conhecimento de áreas transversais o empreendedorismo;
Alunos, tanto da educação secundária geral como da educação técnico-profissional e treinamento, melhor preparados para o ensino superior;
Melhores condições de escolha de orientação profissional e de ingresso no mundo do trabalho bem como orientação a ocupações e emprego para todos os alunos do nível secundário.

Fonte: UNESCO, 2008

Apontando para uma melhoria na qualidade de ensino, a partir de um viés de processo de produção, de acordo com Oliveira (2003), torna evidente “a ótica economicista e fragmentária que norteia suas proposições educacionais”. (Oliveira, 2003, p.50). Ao optar por esse caminho, expressa também que, para reverter os problemas educacionais, devemos nos espelhar nos *homens de negócios* que enfrentam seus desafios. Oliveira (2003) afirma que os empresários alcançam sucesso com uma lógica competitiva e meritocrática e que esta deve estar presente no cotidiano escolar.

Um dos pontos altos do documento é a ênfase que dão à via de educação secundária técnica e profissional. De acordo com Oliveira (2003), é com esta modalidade que se garante o alcance de princípios técnicos e habilidades práticas. E a partir desses princípios e habilidades, alinhados à flexibilização, suas capacidades de aprendizado combinadas à formação que não é restringida a uma única carreira, oferecida pela orientação vocacional, permitirão que os indivíduos adquiram sempre novas habilidades profissionais, à medida que as antigas se tornem ultrapassadas. Além disso, associar a educação técnico-profissional e o treinamento às tecnologias da informação, ao empreendedorismo e a uma preocupação para com aspectos de qualidade e estética pode contribuir para melhorar a percepção pública sobre essa orientação, ao permitir que os egressos contribuam de maneira mais polivalente para a força de trabalho.

Outro documento que merece destaque em nossa discussão foi produzido pela Unesco em 2011: *Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado*. Seu discurso está voltado para a preparação do jovem para o mundo do trabalho e a prática social. O texto enfatiza que o Ensino Médio não tem conseguido atingir plenamente esta preparação, se baseia nas notas das avaliações nacionais e internacionais. Sugere, então, que compreendamos o currículo como um conjunto de todas as oportunidades de aprendizagem propiciadas pela escola.

No documento da Unesco de 2014, intitulado *BRICS³: construir a educação para o futuro*, estabelecem-se recomendações para a cooperação entre os Estados-Nações, com o objetivo de fortalecer os sistemas educacionais, tendo em vista a qualidade e a igualdade. São 12 recomendações e a seguir destacamos algumas delas.

Destacamos a recomendação 3, que enfatiza a união de forças para melhorar a qualidade dos dados educacionais. Afirma em seu texto que é um desafio reunir os dados dos sistemas educacionais que estão descentralizados. A solução é contar com os grupos de trabalho técnico, formado por representantes de suas agências de estatística, para compartilhar experiências e soluções.

Ao comentar sobre a melhora do desenvolvimento de habilidades de forma a beneficiar a todos, a recomendação 6 descreve que o desenvolvimento dos sistemas de informação sobre o mercado de trabalho deveria disseminar dados e informações sobre o mercado de trabalho dos países do BRICS, bem como considerar a análise de prever a necessidade de habilidades para ocupar tal mercado.

A recomendação 8, por sua vez, destaca que devemos fortalecer os vínculos entre empresas e instituições, permitindo a facilitação da aprendizagem, visto que este fortalecimento entre o treinamento de habilidades e as necessidades do mercado de trabalho possibilitaria um diálogo e/ou a revisão por pares, podendo examinar diferentes questões, ajudando os BRICS a estabelecer uma cooperação mais efetiva entre escolas profissionalizantes e empregadores.

Como último documento, destacamos o *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*, do ano de 2014, produzido pelo Banco Mundial. De acordo com Junior e Maués (2014), a presença do Banco Mundial nas políticas educacionais, no Brasil, foi expressiva, principalmente em sua compreensão quanto em sua operacionalização.

³ Brics é um bloco econômico composto pelos países Brasil, a Federação Russa, a Índia, a China e a África do Sul que buscam juntos encontrar maneiras de melhorar seus índices de desenvolvimento.

O Banco Mundial compreendia a educação brasileira pelo seu indicador educacional, que ficava bem abaixo dos países em desenvolvimento da América Latina. Problemas com as matrículas, média de escolaridade dos alunos, formação de professores que atuavam no ensino básico e a ausência de dados nacionais sobre a aprendizagem dos alunos eram alguns destes pontos (Junior; Maués, 2014).

O papel que o Banco Mundial desempenhou no país foi de ser um “ministério da educação dos países periféricos ao estabelecer condicionalidades em termos das políticas sociais a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM” (Junior; Maués, 2014, p.1142).

No documento citado anteriormente, o sistema educacional deveria exercer três papéis, sendo eles os destacados a seguir:

o desenvolvimento de “habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico”, a contribuição “para a redução da pobreza e desigualdade”, buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de “transformar gastos na educação em resultados educacionais” (Banco Mundial, 2010. p. 23).

O Banco Mundial apresenta em suas pesquisas como esse capital, encontrado em exemplos como a média de escolaridade da força de trabalho, é um artifício decisivo para esse crescimento econômico (Banco Mundial, 2010).

Todos os documentos apresentados possuem uma questão central em comum. Além de serem orientações, metas, sugestões, visando a melhoria educacional, o que os coloca em um único grupo é o de expressar o desejo e a influência de empresários para a educação.

O setor empresarial conquistou um lugar na definição de políticas educacionais brasileiras. Suas atitudes vão estar presentes em diferentes espaços de ação pública, como pensar e compartilhar suas propostas e implantá-las. Basicamente suas ideias são a aplicação de modelos de gestão empresarial em âmbito educacional. O registro de experiências bem-sucedidas promoveu a circulação de propostas que influenciaram as ações políticas, abrindo espaço para os institutos e fundações empresariais para a implementação de projetos (Krawczyk, 2014).

Um bom exemplo de articulação entre setor empresarial e Estado é o Novo Ensino Médio. A Lei 13.415/2017 que regulamenta o Novo Ensino Médio, enquanto política educacional, foi aprovada num contexto de disputas de projetos dos diversos setores do

empresariado, que se utilizaram da justificativa de que o Estado precisava colocar à disposição do mercado os jovens que saíam do Ensino Médio (Filho; Lopes; Iora, 2019).

Duas organizações do setor privado tiveram maior destaque nesta articulação, o Movimento Todos Pela Educação (TPE) e a Confederação Nacional da Indústria. A primeira organização foi criada em 2005 por um grupo de intelectuais, ligados aos setores do empresariado. O TPE pode ser visto como um orientador de políticas educacionais, apontando princípios para a educação brasileira, que se compreendem pelo cumprimento de cinco metas: “toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado a seu ano; todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; investimento em educação ampliada e bem gerido”. (Filho; Lopes; Iora, 2019, p.162-163).

Ganhando cada vez mais destaque, o movimento do TPE chamou atenção do MEC, integrando espaços na elaboração dos principais documentos de políticas educacionais. Isso é possível de ser entendido quando em 2006 o Movimento realizou um evento que denominou de *Compromisso Todos Pela Educação*, tendo comparecimento de setores do empresariado e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Outro exemplo disso é o lançamento pelo MEC, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) cujos objetivos eram avaliar, investir e incentivar o desenvolvimento da educação no Brasil, tendo como referências as resoluções do documento *Compromisso Todos Pela Educação* instituído pelo Decreto Nº. 6.094 (Filho; Lopes; Iora, 2019).

O Compromisso ganhou destaque com adesões de diversas organizações da sociedade civil, intelectuais, universidades, sindicalistas, grande mídia e, de forma especial, do próprio governo federal. Desta união, no ano de 2008, os reformadores empresariais produziram documentos que colocavam em discussão a necessidade de Reforma do Ensino Médio, como *A Crise de Audiência no Ensino Médio* (Instituto Unibanco) e *Educação em Debate* (Todos Pela Educação e Instituto Unibanco). Os documentos apresentavam um diagnóstico que apontava como principais desafios: universalização do acesso; superar os altos níveis de reprovação; corrigir o abandono e evasão escolar e a distorção idade-série (Filho; Lopes; Iora, 2019).

Salientando em nossa discussão que fica evidenciado que as políticas públicas, os documentos oficiais e todo o aparato educacional foi influenciado por ideias internacionais que vincularam por muito tempo o ideário de uma educação de qualidade. Em nossa próxima seção, nosso destaque é apresentar o foco da nossa pesquisa: o Novo Ensino Médio. O Novo Ensino

Médio não fica isento dessas influências, bem como a nova versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Prova-se, assim, que estas influências continuam vivas e capazes de ainda legitimar valores incorporados ao longo do tempo.

1.5 Novo Ensino Médio

Num contexto controverso de disputas e diálogos acirrados, o então presidente Michel Temer assumiu o cargo de chefia do Estado por meio de golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, na data de 12 de maio de 2016. Seu governo, entre outras tomadas de decisões, teve destaque por suas medidas em âmbito educacional. A mais importante e sem dúvida a mais controversa foi a Medida Provisória (MP) Nº 746, de 22 de setembro de 2016.

Faz-se necessário destacar que a MP foi uma das primeiras medidas tomadas pelo Temer que, pela complexidade da pauta, não caberia ser colocada como Medida Provisória. As Medidas Provisórias são normas com força de lei, editadas pelo Presidente da República, em situações de relevância e urgência. São descritas pela Emenda Constitucional Nº 32, de 11 de setembro de 2001, no Art. 62, inciso 3:

§ 3º As medidas provisórias, ressalvado o disposto nos §§ 11 e 12 perderão eficácia, desde a edição, se não forem convertidas em lei no prazo de sessenta dias, prorrogável, nos termos do § 7º, uma vez por igual período, devendo o Congresso Nacional disciplinar, por decreto legislativo, as relações jurídicas delas decorrentes. (BRASIL, 2001).

A Medida Provisória Nº 746/2016 previa alterações na estrutura do Ensino Médio. Entre suas principais mudanças estava a ampliação da carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas; criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e orientar a organização do currículo do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que abrange os itinerários formativos específicos. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (BRASIL, 2001).

Motta e Frigotto (2017) afirmam que o Ministério da Educação (MEC) estabelece como urgente a reforma do Ensino Médio “porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” (Motta; Frigotto, 2017. p. 357). Ainda de acordo com os autores, esta lógica de urgência se configura, pois, a educação, principalmente a profissional, pode significar

a retomada do crescimento econômico, visto que o investimento em capital humano potencializa a produtividade (Motta; Frigotto, 2017).

Como citado acima, a medida precisava ganhar força e se transformou em Lei em 16 de fevereiro de 2017, sob o N° 13.415, mais conhecida como o Novo Ensino Médio. Entre as principais mudanças destacamos a carga horária e o currículo.

A) Carga Horária

No artigo 1º, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 2017).

B) Currículo

Com o artigo 35, fica definido que a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. Outro destaque está sobre a obrigatoriedade dos estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia e que o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

E, no artigo 36, há o destaque sobre o currículo do Ensino Médio, o qual será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. E o inciso § 7º do artigo 1º chama a atenção para que o currículo considere na “formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Todas as mudanças citadas provocam inúmeras questões de reflexão e debate. Um ponto de bastante polêmica, por exemplo, é a criação de itinerários formativos. De acordo com Lopes (2019), a discussão sobre os Itinerários Formativos se fundamenta na ideia de uma flexibilidade. Lopes (2019) critica a ideia que se tem de um currículo em nome de uma pedagogia diferenciada, que pode ser usada como possibilidade de combater o fracasso escolar, visto que muitas vezes, é uma forma esvaziada de compreender o fracasso.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, promulgada em 14 de dezembro de 2018, veio para confirmar as mudanças apresentadas na Reforma. Em crítica severa ao documento da BNCC do Novo Ensino Médio, Sússekind (2019) afirma que a BNCC e o texto

da lei da reforma podem “ser caracterizados como abissais, indolentes, metonímicos e prolépticos” (Süssekind, 2019, p.98). De acordo com a autora, a BNCC produz injustiças, invisibilidades e inexistências ao tratar os conhecimentos como coisas, ignorando a autonomia e diminuindo o papel da escola.

1.6. Últimos acontecimentos: Novo Ensino Médio

Os anos de 2022 e 2023 foram os dois primeiros marcados pela fase de implementação do novo Ensino Médio. Entre desencontros, dúvidas e controvérsias a Lei 13.415/2017 ganhou alguns contornos que merecem destaque aqui.

Com uma corrida eleitoral acirrada, Luiz Inácio Lula da Silva chega para mais um mandato em Brasília, no dia primeiro de janeiro de 2023. Sua vitória representou mudança tanto no comportamento como no modelo de gestão, mas representou sem dúvida uma esperança. Uma esperança de dias melhores em todas as esferas sociais e, no âmbito da educação, a esperada e reivindicada revogação do novo Ensino Médio. Nas palavras dos autores Cássio e Goulart (2022) a afirmação de que

considerando a importância das eleições gerais de 2022 para a afirmação de princípios democráticos fundamentais no Brasil, é urgente que construamos um debate público honesto que, a partir dos indicadores e dados educacionais já disponíveis, esteja aberto a problematizar as condições de implementação da reforma do ensino médio e seus efeitos deletérios na formação de milhões de adolescentes e jovens em nosso país (CASSIO E GOULART, 2022. p.290).

A vitória de Lula permeia dois sentimentos: o primeiro é o de esperança já mencionado e o segundo de expectativa. Esperança de mudanças e expectativa marcada pela pressão do movimento pela revogação do Novo Ensino Médio, atendendo a uma demanda de movimentos sociais e grupos que defendem a educação.

Cartas e manifestos têm sido escritos, assinados e circulados pelas redes sociais para chamar a atenção do presidente Lula para tal proposta. A Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), publicada na data de 08 de junho de 2022, por exemplo, lista dez motivos para a revogação imediata do Novo Ensino Médio (Lei 13.315/2017), contando com 282 associações científicas, sindicatos, entidades representativas, movimentos sociais, coletivos e grupos de pesquisa vinculados à educação e ao ensino que assinam a circular.

O primeiro passo do presidente da república e de seu ministério da educação, chefiado por Camilo Santana, foi o de abrir uma consulta pública voltada aos estudantes ingressantes e ingressados na etapa do Ensino Médio. A Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio, como foi nomeada, foi oficialmente lançada em junho de 2023 por meio de recursos de comunicação rápida ouvindo não só estudantes, mas também professores e gestores sobre a reestruturação do Ensino Médio. A Consulta *on-line* foi aplicada pelo MEC por meio de uma *startup* de design participativo, especializada na metodologia. O público pôde se manifestar até o mês de julho de 2023, conforme a Portaria n° 7, de 5 de junho de 2023.

Para que a consulta chegasse aos estudantes, professores e gestores, o MEC se valeu da colaboração direta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), por meio dos 27 secretários estaduais de educação. Juntamente com a consulta, o movimento contou como uma coleta pública de contribuições, por meio da Plataforma Participa+Brasil, houve o Ciclo de Webinários com Especialistas, o Ciclo de Seminários “Diálogos sobre a educação básica – ensino médio”, promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a pesquisa presencial representativa, o seminário presencial com estudantes, as audiências públicas com Fórum Nacional de Educação (FNE), com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE), além de um ciclo de reuniões com 30 entidades do FNE.

Após a coleta de dados, ficou ao encargo da Comissão de Educação (CE) do Senado receber o documento com os resultados da Consulta. A pasta foi entregue pelo ministro da Educação, Camilo Santana, ao presidente do colegiado, senador Flávio Arns (PSB-PR). De acordo com o documento, o canal criado no aplicativo de mensagens WhatsApp, foram ouvidas 139.159 pessoas, das quais 102.338 estudantes. 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes, 30.274 professores e 5.480 gestores. Também responderam *on-line* mais 11.024 pessoas, pela Plataforma Participa +Brasil. O tema debatido no Encontro Nacional de Estudantes, em Brasília, contou com 12 *webinários*, quatro audiências públicas e cinco seminários. O MEC também recebeu 16 entidades e 7 documentos com análises e proposições sobre o Novo Ensino Médio.

Foram analisados 12 aspectos: Carga horária, Organização Curricular, Exame Nacional do Ensino Médio, Equidade Educacional, Direitos Humanos e Participação Democrática dos estudantes, Educação a Distância (*EaD*), Infraestrutura, Formação Técnica e Profissional,

Formação e Valorização dos professores, Política de permanência, Tempo Integral, Avaliação e Papel do MEC.

O Projeto de Lei 5230/2023, com uma proposta de recomposição da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, ocasiona excesso na oferta de cursos técnicos (de 800 e 1000 horas), que apenas neste cálculo o mínimo seria de 2.200 horas de FGB. Com os cursos técnicos, o PL 5230/2023 amplia a jornada por meio do Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.460, de 31 de julho) de 1.200 horas. Os componentes curriculares arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital, são sugeridos no documento para compor a FGB. Uma mudança bem significativa foi a redução do número de itinerários formativos, que passam a ser nomeados de percursos de aprofundamento e integração de estudos, de cinco para três, conforme: Linguagens, matemática e ciências da natureza. Linguagens, matemática e ciências humanas e sociais. Formação técnica e profissional. Faz-se necessário lembrar que os itinerários formativos são provenientes da Lei 13.415/2017 que teve origem na medida provisória Nº 746 no Governo de Michel Temer, com o agora deputado federal Mendonça Filho.

Após a consulta e os resultados obtidos, o governo federal elaborou um Projeto de Lei PL 5230/2023 para ser debatido e aprovado no Congresso, visando ajustar pontos do Novo Ensino Médio. O envio do documento com as novas diretrizes para essa etapa do ensino representa a mais recente tentativa de abordar críticas e resolver problemas decorrentes da reforma, que alterou a grade curricular e a oferta de disciplinas optativas em todas as escolas do país.

O Projeto de Lei 5230/2023, proposto pelo governo federal, visa ajustar e aprimorar pontos do Novo Ensino Médio no Brasil. Essa iniciativa surge como resposta às críticas e aos problemas observados após a implementação da reforma que alterou a grade curricular e a oferta de disciplinas optativas nas escolas do país.

O PL 5230/2023 tem como objetivo principal redefinir diretrizes e estratégias para o Ensino Médio, buscando garantir uma formação mais equilibrada e alinhada às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. Entre os pontos previstos no projeto, destacam-se:

- I. Flexibilidade Curricular: O projeto propõe maior flexibilidade na organização do currículo, permitindo que as escolas adaptem a oferta de disciplinas optativas de acordo com as demandas locais e regionais.
- II. Formação Integral: A nova proposta enfatiza a importância de uma formação integral, que não se limite apenas aos conteúdos acadêmicos, mas que também

inclua competências socioemocionais, cidadania e preparação para a vida profissional.

- III. Melhoria na Infraestrutura: O PL prevê investimentos em infraestrutura escolar, incluindo laboratórios, bibliotecas e recursos tecnológicos, para apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares.
 - I. Capacitação de Professores: Um dos focos do projeto é a formação continuada dos professores, assegurando que estejam preparados para aplicar as mudanças propostas e utilizar metodologias inovadoras de ensino.
 - II. Avaliação e Monitoramento: O projeto estabelece mecanismos de avaliação e monitoramento contínuo das mudanças implementadas, garantindo que os objetivos educacionais sejam alcançados e permitindo ajustes conforme necessário.

O envio do PL 5230/2023 ao Congresso Nacional marca uma etapa importante na tentativa de aprimorar o Novo Ensino Médio e resolver as questões levantadas pela comunidade escolar, garantindo uma educação de qualidade e mais equitativa para todos os estudantes brasileiros.

De acordo com o projeto ainda é possível destacar:

Quadro 03 - DISPOSIÇÕES DO PROJETO PRESENTE NO PL 5230/2023
A retomada do mínimo de 2.400 horas de Formação Geral Básica para todos os estudantes cursarem o ensino médio sem a integração com um curso técnico.
A retomada de todas as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, incluindo a língua espanhola, que deverá voltar a ser obrigatória em todas as redes no prazo de 3 anos.
Permissão excepcional para que as redes ofereçam a Formação Geral Básica em 2.100 horas, desde que articulada com um curso técnico de, no mínimo, 800 horas.
Delimitação de 4 possibilidades de "itinerários formativos", que são chamados de "Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos Propedêuticos". Os itinerários deverão contemplar ao menos 3 áreas do conhecimento.
Exigência de que cada escola ofereça, pelo menos, 2 dos 4 percursos.
Construção de parâmetros nacionais para a organização dos itinerários formativos e Integração de Estudos, definindo quais componentes curriculares deverão ser priorizados em cada um deles.

Proibição da oferta dos componentes curriculares da Formação Geral Básica na modalidade de Educação à Distância e proposta de regulamentação da oferta dessa modalidade em contextos específicos para os chamados itinerários formativos.

Revogação da inclusão de profissionais não licenciados, com reconhecimento de notório saber, na categoria de profissionais do magistério. Será feita uma regulamentação das situações nas quais esses profissionais poderão atuar, excepcionalmente, na docência do ensino médio.

Fonte: BRASIL, 2023.

O PL 5230/2023 que tramitou foi na contramão dos passos pequenos e frágeis de uma revogação. Os pontos de atenção foram a permanência dos itinerários formativos, a sugestão do componente Sociologia, a parceria privada para cursos profissionais e *EaD* e a carga horária do ensino técnico. O documento foi entregue em mãos com a participação de representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Fórum Nacional de Educação (FNE), do Fórum Nacional dos Conselho Estaduais e Distrital de Educação (Foncede), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

Nesse sentido, peça fundamental nas discussões políticas, Mendonça Filho ganha mais destaque que o atual ministro da educação, Camilo Santana, que é também ex-governador do estado do Ceará. Isso porque, Mendonça Filho é vinculado a dois momentos do processo de implementação e agora revogação do NEM. Mendonça Filho foi ministro da educação no governo Michel Temer (maio de 2016 a 2018), por isso, consequentemente, participou das decisões sobre a Medida Provisória e, posteriormente, sobre a Lei 13.415/2017, que viabilizou a implementação do Novo Ensino Médio no país. No atual governo, Mendonça Filho (União-PE) está como deputado federal e relator do projeto que propõe mudanças no Novo Ensino Médio, presente no relatório sobre o Projeto de Lei 5.230 de 2023.

O texto de Mendonça, previsto no Parecer de Plenário pelas Comissões de educação, de finanças e tributária e de constituição e justiça e de cidadania ao PL N° 5.230, de 2023, configura um retrocesso de ganhos já previstos pelo presidente Lula. Por exemplo, o aumento do número de horas para disciplinas obrigatórias em relação à regra atual, mas inferior ao que o MEC havia sugerido. O projeto propõe aprimorar os itinerários formativos, que devem contemplar: o aprofundamento de ao menos uma das áreas de conhecimento de modo integral; todas as escolas devem ofertar o aprofundamento integral das 4 áreas de conhecimento; devem ser organizados em no mínimo 2 itinerários formativos, como (a) linguagens e suas tecnologias

+ ciências sociais aplicadas e (b) matemática e suas tecnologias + ciências da natureza e suas tecnologias. Mas sem dúvida o mais intrigante é a permissão para os profissionais de “notório saber” ministrarem aulas na educação profissional e tecnológica. Com muita movimentação na web, o Projeto de Lei Nº 5.230 de 2023 foi engavetado para ser revisitado em fevereiro de 2024 após a audiência do CONAE.

É importante notar que a ausência do termo "projeto de vida" em alguns documentos não necessariamente significa que o conceito ou a abordagem tenham sido abandonados ou deixado de ser valorizados. As políticas educacionais podem evoluir ao longo do tempo, e diferentes governos ou gestões podem priorizar diferentes aspectos ou abordagens da educação.

É possível que, em alguns documentos mais recentes, o foco esteja em outros aspectos ou prioridades educacionais, mas isso não significa que o projeto de vida não continue sendo importante para o desenvolvimento dos estudantes. Muitas vezes, os princípios e objetivos do projeto de vida podem estar incorporados de outras formas no currículo ou nas práticas pedagógicas, mesmo que o termo específico não seja mencionado.

Portanto, é fundamental continuar acompanhando os desenvolvimentos na área da educação e estar atento às políticas e práticas educacionais em constante evolução. O projeto de vida pode retornar às discussões do ensino médio em momentos futuros, à medida que novas prioridades e abordagens são consideradas pelos formuladores de políticas educacionais.

CAPÍTULO 02 - CONCEITUANDO PROJETO DE VIDA

No presente capítulo, abordamos o componente curricular Projeto de Vida que está presente na essência do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Mas a ideia apresentada no Projeto de Vida (PV) na reforma não é de toda tão inovadora como se sabe. Realizaremos a seguir um esforço bibliográfico para compreender o que é este componente e o que está presente nesta essência.

2.1. Um Breve Histórico Sobre o Conceito de Projeto de Vida

O componente curricular Projeto de Vida desenvolve discussões sobre empreendedorismo, sonhos e objetivos de vida. Carrega em seu discurso um viés neoliberal, visto que a premissa do faça você mesmo e a meritocracia estão presentes nas entrelinhas do processo de “Projetar uma Vida”. Nesse sentido, indaga-se: Mas afinal, o que é Projeto de Vida?

Letícia L. Dellazzana-Zanon e Lia B. L. Freitas (2015) desenvolveram uma revisão de literatura acerca da concepção de “Projeto de Vida” em pesquisas nacionais e internacionais. Como resultado, as autoras apresentam que não há consenso sobre sua definição, sendo que 63,6% das pesquisas analisadas não apresentam uma definição explícita do que seja projeto de vida.

Sabemos que a educação e a escola têm total importância no processo de formação da vida dos indivíduos. Esta formação caminha pelas subjetividades e individualidades dos estudantes de modo que a realidade e o contexto no qual eles estão inseridos sejam contabilizados no processo de formação. De acordo com Cinati (2016), cabe também à escola orientar as expectativas quanto ao futuro e aos caminhos que eles possam escolher. Para conduzir este processo de formação da vida dos indivíduos, o componente curricular Projeto de Vida está posto como auxiliar na discussão e compreensão, como é possível observar na Lei que institui o Novo Ensino Médio, no Art. 35-A, § 7º: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Buscando compreender melhor o termo Projeto de Vida, faz-se necessário entender o que é projeto. O termo aparece apenas em meados do século XV relacionado a algo de ser lançado, projetado. No século XVIII, o conceito ganha uma ampliação de sentido, agora

vinculado à ideia de progresso, de um projeto de sociedade (Gonçalo, 2016). Com uma ideia ancorada na intencionalidade, o conceito é ressignificado com Heidegger no século XIX. A ressignificação para Heidegger pode ser compreendida como uma tentativa do indivíduo de encontrar um sentido para sua própria existência. Mas, para Gonçalo (2016), a ideia de um projeto é a essência de quem está vivo” (Gonçalo, 2016. p.48).

A construção de quem somos pode ser caracterizada pela busca do *Self* (EU) (Silva, 2019), que acaba por fundamentar a identidade do sujeito. A jornada, em busca do *Self* e do propósito de vida, também é denominada de projeto vital, segundo William Damon (2009 *apud* Gonçalo, 2016). Mariana F. Gonçalo (2016) afirma que para Damon o projeto vital é o alicerce para o alcance da realização e felicidade. Possuir um projeto vital é uma necessidade humana de satisfação pessoal e uma das maneiras de transformar a sociedade (Klein; Arantes, 2016).

Quando falamos em jornada e propósito, compreendemos que este processo acontece no presente, mas está intimamente ligado ao futuro. Para Carmen Leccardi (2005), o conceito de futuro terá contornos da filosofia iluminista e de uma ideia de um plano divino, mas o termo está num duplo fio, sendo eles ligados às escolhas e às decisões do presente (Leccardi, 2005). De acordo com a autora: “o futuro é relacionado, assim, com a abertura potencial – o futuro constitui, hoje mais do que nunca, o espaço do devir possível, mas, ao mesmo tempo, com uma indeterminação expressa, com frequência cada vez maior, como insegurança”. (Leccardi, 2005. p. 50). É esta ação possível que requer a capacidade de cada um elaborar estratégias, que vão além do se conhecer para o que deseja alcançar (Leccardi, 2005).

Ao atrelarmos a palavra projeto à palavra vida, acabamos por estabelecer que um possível significado é de que o ser humano necessita se organizar dentro de seu contexto sociocultural para planejar e realizar suas ações futuras (Sousa, 2020). Desta maneira, Sousa (2020) afirma que o termo projeto foi, “intencionalmente, se associando a ideia de planejamento das trajetórias de vida, e se constituindo na expressão projetos de vida como concepção e abordagem de estudo do comportamento humano (Sousa, 2020. p.45).

Para a caracterização de projeto de vida, William Damon (*apud* Gonçalo, 2016) traz duas categorias, sendo elas: nobre e não nobre, ou antissocial. A primeira, a nobre, é definida pela intencionalidade e pela prática de ações com resultados positivos; a segunda, a não-nobre, é definida pelos meios para consegui-los, podendo ser destrutivos e prejudiciais. Em outros termos, um projeto de vida nobre é um projeto que propõe ações voltadas para o bem comum no mundo, que Damon denominou de projeto vital. O projeto não nobre, por outro lado, não

busca este bem comum, podendo ser até perigoso para a sociedade. Ou seja, o primeiro tem uma intenção nobre e o outro não tem (Gonçalo, 2016).

Damon em pesquisas realizadas com os jovens dos Estados Unidos da América, cujo objetivo era conhecer os projetos vitais desses jovens (Gonçalo, 2016), caracterizou-os (os jovens envolvidos na pesquisa) em quatro grupos: desengajados, sonhadores, superficiais e aqueles que têm projetos vitais. Os desengajados podem ser definidos como aqueles que não apresentam um projeto de vida. Os sonhadores são os que sabem quais são seus projetos, mas ainda estão num plano abstrato. Os superficiais envolvem-se em atividades, contudo estão mais voltados para o presente, sem buscar significado ou comprometimento maior com o que fazem. E, por último, os que possuem projetos vitais, que sabem o que possuem e buscam por meio de ações práticas dedicar-se a alcançá-los e realizá-los (Gonçalo, 2016 *apud* Damon, 2009).

A relação jovem e projeto de vida é latente. Isso porque o projeto de vida ganha força justamente no Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que acaba por atravessar toda uma etapa educacional.

Nesse sentido, Leccardi (2005) comenta que ao considerarmos esta fase como uma de “*preparação*” para a vida adulta, o adiamento das possíveis recompensas fica num lugar de chave mestra na garantia do sucesso. Desta maneira é uma habilidade viver o presente em função do futuro. Assim, o tempo presente para Leccardi

não é apenas uma ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que “prepara” o futuro. Da mesma maneira, o tempo de vida juvenil, graças à relação positiva com o presente, construída em torno do devir que ela prefigura, pode ser representado como um tempo de espera ativa, uma fase que deve consentir uma transição por sua vez positiva para a idade adulta (Leccardi, 2005. p.1).

Numa fase intermediária com a vida adulta acaba por se esperar dos jovens os seus próximos passos. Perguntas como o que quer ser quando crescer, feitas na infância, são neste momento colocadas como cobrança para a efetivação da entrada numa universidade ou para conseguir um emprego.

Como dito anteriormente, Damon conceituou o projeto de vida – *purpose* ou projeto vital – como uma intenção que vai além de objetivos e metas estabelecidas individualmente, envolvendo o propósito de alcançar algo que é significativo também para o mundo. Os projetos vitais são construídos com base em valores morais expressando um engajamento do sujeito em fazer a diferença no mundo, a partir de suas potencialidades e interesses, em uma postura otimista, ativa, persistente e empreendedora (Santos; Gontijo, 2020).

Kaliana S. G. Santos e Simone B. F. Gontijo (2020) destacam alguns pontos principais nos projetos vitais:

1. Amplitude e estabilidade: projetos vitais podem ser entendidos como uma espécie de meta, porém são mais estáveis e têm um alcance amplo, ao passo que as metas são mais pontuais e imediatas. 2. Significado pessoal e autotranscendente – projetos vitais têm um significado pessoal, mas também têm um componente externo, que se traduz no desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos que transcendem os interesses autocentrados. 3. Algo a ser realizado – projetos vitais não se orientam para um fim definido, dirigem-se sempre a uma realização, a uma forma de orientação a ser seguida no curso da vida. Essa orientação pode ser material ou não material, externa ou interna, perceptível ou não, mas trata-se de uma característica necessária, não em sua concretude, mas em seu senso de direção. (Santos; G, 2020.p. 25).

É importante salientar que trabalhar com Projeto de Vida para Damon não é o mesmo que realizar a escolha profissional. Precisa, de certo modo, estar atrelado ao mundo produtivo, visto que o conhecimento deste mundo poderá auxiliar o jovem a se conhecer e entender sua relação com o mundo, e, conseqüentemente, desenhar o que espera para si no futuro (Santos; Gontijo, 2020). Desta maneira, os estudantes do Ensino Médio, neste período de reflexão e tomada de decisões, ficam em evidência, visto que a preocupação que pais e responsáveis depositam sobre eles estão na obtenção de um emprego, na continuidade da escolarização, na constituição familiar, entre outros (Cinati, 2016). Compreende-se, assim, que a adolescência e a juventude, a partir de suas reflexões e tomadas de decisão, dão início ao processo de construção dos projetos de vida. Este processo relaciona qualidades e defeitos e as expectativas daquilo que desejam conseguir numa visão de futuro, que está interligada a suas experiências anteriores (Cinati, 2016).

Entre várias perspectivas, Ana M. Klein e Valeria A. Arantes (2016) interpretam a juventude como um tempo preparatório/formativo, entre a infância e a vida adulta, ou seja, é um espaço/tempo para que os sujeitos se preparem para entrar na sociedade adulta. E há quem discorde das autoras como Dayrell (2003) que atesta que a juventude não pode ser encarada somente pela perspectiva da preparação para o futuro.

De acordo com Klein e Arantes (2016):

O compromisso com o futuro por meio de metas ou programas de vida assume grande importância nesse período, pois pode contribuir para que a geração atual encontre significado na vida e busque caminhos para a realização de suas proposições. Diante de um mundo imprevisível, instável e repleto de oportunidades, ter metas de vida estáveis pode ser uma maneira de guiar as escolhas de cada indivíduo, buscando significados que são duradouros e capazes de transcender interesses imediatos e individualistas (Klein; Arantes, 2016. p.139).

E para Dayrell (2003):

em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (Dayrell, 2003. p.41).

O compromisso é a essência de um projeto, visto que só projetamos o que pretendemos alcançar. Esta projeção é o que esperamos do futuro, que é o amanhã a se concretizar (Oliveira; Silva, 2021). Não devemos esquecer, porém, que antes de um projeto há um indivíduo com vontades e subjetividades que não podem nem devem ser ignoradas neste processo de preparação e formação.

Pensando o Projeto de Vida em âmbito educacional, destacamos um documento preparado por Carrano e Dayrell para a formação de professores do Ensino Médio (Brasil, 2013), em que os professores/pesquisadores apresentam a juventude e seus projetos de vida num caminho de construção e de diálogo com os professores e a escola. Para os autores, o projeto de vida reúne duas variáveis: a identidade e a realidade. Na primeira variável, o jovem se conhece compreendendo suas potencialidades. Já a variável da realidade, está intimamente ligada à elaboração do projeto de vida, pois permite que o jovem reconheça seus limites e suas possibilidades. “As duas variáveis demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação educativa que as possa orientar” (Brasil, 2013. p.32).

Alves e Dayrell (2015) realizaram uma pesquisa com estudantes do Ensino Médio, do município de São Geraldo da Piedade (MG), no período de setembro de 2010 e junho de 2011. Esses jovens elaboraram, na escola, seus projetos de vida. Mediante o resultado de pesquisa, os estudantes puderam ser organizados em diferentes categorias: miméticos, hipomaníacos, estratégicos, recusa e sem projetos. A primeira categoria, a dos projetos miméticos, refere-se aos estudantes que elaboram seus projetos imitando algo ou alguém que têm como referência positiva, ou seja, esses são os *projetos miméticos*. O segundo grupo compôs-se pelos *projetos hipomaníacos*, que são os jovens otimistas, eufóricos, com manias de grandeza e excessivas projeções no futuro. Muitas vezes, eles desconhecem o campo de possibilidades, projetando apenas uma fuga da realidade. O grupo dos *projetos estratégicos* é formado por aqueles que conhecem as possibilidades que possuem e até possuem um plano B como alternativa possível, mediante o surgimento de desafios. Aqueles categorizados por *projetos de recusa*, por sua vez, são formados por expressões do medo em fracassar em algo. E, por último, estão aqueles que não pertencem a nenhuma categoria, pois não vislumbram qualquer ação além do tempo presente, esse grupo denomina-se *sem projetos*.

Pelas categorias de Alves e Dayrell (2015), podemos afirmar que o processo de construção dos projetos de vidas dos jovens está relacionado às condições às quais eles têm acesso ao longo da vida. Os espaços que frequentam, e/ou os que eles não frequentam, as culturas com as quais têm contato, as possibilidades econômicas e afetivas (Sousa, 2020). Estas condições nos fazem refletir e problematizar sobre como os projetos de vida são pensados e erguidos dentro deste aspecto (Sousa, 2020).

E a discussão de Projeto de Vida está problematizada nos livros didáticos aprovados no PNLD para o ensino médio do ano de 2021. No livro “Planejando a Jornada”, da editora Evoluir, de acordo com Beatriz Monteiro (2020), autora do livro em questão, o conceito de Projeto de Vida pode estar no campo genérico quando os indivíduos encaram este projeto como anseios, desejos e aspirações. Mas é importante pensar este projeto de forma mais substancial com uma elaboração mais reflexiva e racional, tendo concentração, análise equilibrada e responsabilidade. Para a autora, Projeto de Vida precisa ser encarado como uma ferramenta na articulação entre o processo de construção do sujeito e a aprendizagem.

Numa última definição de projeto de vida, abordamos as palavras do neuropsiquiatra Viktor Frankl, nome muito citado pelo Instituto Iungo⁴. Gonçalo (2016) atesta que Frankl relaciona projeto de vida e o sentido para a vida. O sentido da vida para o autor modifica-se ao longo da vida a partir de vivências e transformações. E, dessa maneira, as subjetividades e como o ser humano se vê e se comporta no mundo estão presentes.

Como foi possível observar, são várias as definições para Projeto de Vida. Com algumas diferenças, identificamos que projeto de vida compreende não só a dimensão do futuro do estudante, mas como enfatiza o presente como algo real e decisivo. O período presente em Projeto de vida é uma prospecção do futuro. Na próxima seção, discutiremos a influência do discurso neoliberal para a construção do Projeto de Vida.

2.2. Projeto de Vida e Tendências Neoliberais

Aos que defendem o componente Projeto de Vida, iluminados por teorias que se dizem comprometidas com a transformação social, trazem em seus discursos um teor de normatização neoliberal. Na luta contra os conteudistas, trazem em suas diretrizes a modernização da escola

⁴ O Instituto Iungo foi criado em 2020, em Belo Horizonte (MG), com o objetivo de realizar formação de professores e gestores escolares; produzir material didático e pedagógico para apoiar os educadores; e pesquisas sobre a atuação docente e sobre inovação na educação. Com a reforma do novo ensino médio organiza e ampara a implementação no estado de Minas Gerais.

pelo uso das tecnologias conectadas às competências socioemocionais, formando o que Priscila Chaves e Guilherme Lima (2022) chamaram de engenharia motivacional para trabalhar tal componente.

Por trás dessas teorias estão as influências do discurso neoliberal. Conforme aponta Clara Faria (2021), a economia se torna uma prática importante de governo, orienta a forma de conduzir e moldar os comportamentos, ações e reações dos sujeitos numa sociedade. Dessa maneira:

Sob o neoliberalismo, os princípios do mercado concorrencial, mais que uma diretriz econômica, tornam-se princípios de governo, circulando por instituições e entidades em toda a sociedade - como escolas, empresas e clínicas - e sendo aplicados pelo Estado e no Estado. O neoliberalismo constitui, dessa forma, um direcionamento político e uma força racionalizante que se pretende hegemônica, orientando os pensamentos e condutas por meio de técnicas e dispositivos de disciplina dentro de um quadro de valores e referências que se coloca como único e inescapável (Faria, 2021. p.21).

Isso significa que, pelo viés da economia, os setores da sociedade terão a influência direta ou indiretamente do neoliberalismo. Este direcionamento político esteve presente nos anos 1990, quando a corrente do neoliberalismo esteve presente em toda a América Latina, ganhando poder na política brasileira até os dias atuais, como observamos no Novo Ensino Médio.

Faria (2021), apoiada na discussão de Boltanski e Chiapello (2009), comenta que as noções de flexibilidade, adaptação, autonomia, liberdade, conexão e competição são centrais como valores e elementos orientadores da ação dos indivíduos, estando na base do envolvimento dos atores no modelo capitalista.

Nesse viés, o neoliberalismo poderá ser compreendido como um modo de regulação do capitalismo financeiro como uma orientação das práticas que tornam possível os desenvolvimentos das atividades de financeirização e da flexibilização do trabalho. A flexibilização também é encarada como um estilo de vida, deixando-a adaptável e autônoma para que os comportamentos fossem adequados às novas maneiras de acúmulo e de organização do trabalho (Faria, 2021).

Diante da proposta de um novo estilo de vida, o âmbito educacional precisa também ser compreendido de outro modo, afinal ser flexível requer “aceitar as inconstâncias e variações do trabalho e da sociedade” (Faria, 2021. p.23) configurando um sujeito adaptável. Ela terá como significado um investimento para a obtenção de capital humano. Nessa lógica:

A escola passa a ser entendida como um local de formação inicial de sujeitos adaptáveis às inconstâncias e variações do trabalho e da sociedade, movidos pelos ideais de eficiência, mobilidade e interesse. Ela deve produzir nos estudantes a disposição de buscarem a “aprendizagem ao longo da vida”, para que seus saberes e competências se atualizem com o passar do tempo e acompanhem as rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno (FARIA, 2021. p.23).

A educação e a escola formarão o sujeito neoliberal “empreendedor de si” que é caracterizado no Novo Ensino Médio. Ele deve se conhecer e saber organizar seus pensamentos, práticas e comportamentos. Esse conhecimento e organização em âmbito empreendedor vem da necessidade de ajudar os alunos e surge o componente curricular Projeto de Vida. Estão presentes a noção de presente e futuro, ignorando as desigualdades sociais e incentivando à adaptação ao mercado de trabalho, sendo este “flexível e criativo” (Faria, 2021).

O componente Projeto de Vida aborda, nesse sentido, uma visão centrada em resultados, no produto. Quando os objetivos devem ser encaminhados no processo final compreendemos que o que está no discurso do componente é o atendimento das demandas da sociedade capitalista. Precisa-se desta maneira “proporcionar, ao jovem, habilidades para execução de metas e objetivos focados na gestão do tempo, no futuro profissional e nos momentos de estudos” (Souza, 2020. p.110). Para Souza (2020), o projeto de vida é o plano de ação que vai disciplinar e promover o alcance das metas seja da sociedade, da família, do mercado e do próprio aluno. Que ao mesmo tempo, formará o sujeito no próprio desenvolvimento pessoal e social.

Após analisar os documentos que organizam o projeto de vida e as discussões presentes na Medida Provisória N° 746/2016 e na própria Lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017), têm-se indícios de um projeto neoliberal para a sociedade. As privatizações e as parcerias público-privadas configuram uma formação de mão de obra para o mercado (Faria, 2021).

Como destacado no capítulo anterior, as influências do Banco Mundial e os interesses dos grupos empresariais estão não só no discurso do Projeto de Vida como estão presentes nas diretrizes e proposições ao participar das discussões das políticas educacionais. Faria (2021) afirma que estes grupos investidos da lógica neoliberal

justificam sua intervenção na educação com base na ideia de que há uma crise na educação pública - evidenciada pelos resultados dos índices de avaliação de larga escala e pelos dados de abandono e evasão escolar - e, portanto, do provimento de serviços públicos pelo Estado, os quais devem se aproximar dos princípios empresariais para serem mais produtivos e eficientes (Faria, 2021. p.47).

Fica evidente, então, que o componente curricular Projeto de Vida, cargo chefe do Novo Ensino Médio, possui um discurso neoliberal apoiado em ideias de flexibilidade,

empreendedorismo e meritocracia. Neste caminho, vai-se construindo um projeto educacional neoliberal.

2.3. Projeto de Vida e os Documentos Oficiais

Presente em todas as abordagens sobre o Novo Ensino Médio, o conteúdo Projeto de Vida vem alinhado à reestruturação do currículo. De acordo com a Lei Nº 13.415 de 2017, ele é apresentado como algo a ser construído: “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017a, art. 35-A, §7). A escola, por sua vez, deve “orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (Brasil, 2017a, art. 36, §12).

Já, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, instituída em 2018, após a aprovação da reforma para esta etapa, analisando o texto, identificamos em uma contagem simples que a expressão *Projeto de Vida* aparece 15 vezes no documento. Apesar de aparecer poucas vezes no documento da BNCC, o componente curricular Projeto de Vida é uma noção importante, tendo-o como um princípio a ser alcançado. A união dos esforços entre professor e aluno, para a construção desse projeto, está presente em todo o documento.

O documento que apresenta competências e habilidades para cada área de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), já em sua apresentação, afirma que foi elaborado após amplos debates e que “corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018. p.5).

Nesse sentido, no item Competências Gerais da Educação Básica, observa-se na competência seis a necessidade de considerar o projeto de vida do estudante ao longo de sua formação, ao passo que o estudante deve:

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

De acordo com esse documento norteador, qual seja, a BNCC, o Ensino Médio possui finalidades, na contemporaneidade, as quais a escola deve acolher, observando as características da juventude e estando atenta e comprometida com a educação integral dos estudantes e com a

construção do projeto de vida do aluno. De modo convergente com esse compromisso, a BNCC afirma que o âmbito educacional deve estar “em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” (Brasil, 2018. p.471). Assim, Projeto de Vida para a BNCC é

o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais (Brasil, 2018. p.472-473).

Ainda sobre a presença da expressão Projeto de Vida no documento, observamos que ele aparece em apenas duas áreas de conhecimento - na área de linguagens e na de ciências humanas. No campo das linguagens, a expressão aparece na competência específica 5. Já na área de ciências humanas, projeto de vida aparece na competência 6:

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018. p. 570)

Observamos, dessa maneira, que a expressão Projeto de Vida está sempre vinculada à ação pedagógica, guiando e orientando os professores e alunos junto de um compromisso único: a culminância de que o aluno alcance seu projeto de vida.

2. 4. Projeto de Vida no Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (CRMG)

O Currículo Referência do Estado de Minas Gerais é um documento orientador em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular. De acordo com a própria secretaria de educação, responsável pela elaboração e divulgação do documento:

O Currículo orienta a elaboração dos planos e ações educacionais para o Ensino Médio em Minas Gerais, esperando que, da prática de cada educador/a e de cada escola, surjam formas de implementação de uma educação inclusiva, equânime e democrática (CRMG, 2019/2020).

O documento foi elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), aprovada e homologada no dia 14 de dezembro de 2018. Durante o processo de elaboração, observou-se a diversidade encontrada no Estado de Minas Gerais, o que fez com que a secretaria estadual optasse pelo modelo de governança dinâmico, que teria e teve como

princípio a capacidade de lidar com as particularidades do estado e com as diversas entidades que atuariam para a melhoria da educação. Desta maneira foi instituída uma Comissão Estadual, formada por representantes de órgãos e entidades, um Comitê Executivo que conduziria as tomadas de decisões e uma Coordenação Técnica para encaminhamento dos trabalhos e Grupos de Trabalho de Currículo para redação do documento.

Faz-se ainda necessário destacar que o Currículo Referência de Minas Gerais possui a centralidade no desenvolvimento de competências, orientado pelo princípio da educação integral. O documento está composto da Formação Geral Básica (Base Nacional Comum Curricular) e pelos Itinerários Formativos, que estão organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares.

Previsto em vários documentos curriculares dos Estados Brasileiros, o Projeto de Vida também está presente no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), conforme o qual

não é tratado como um componente curricular típico da Formação Geral Básica (...). É indiscutível que o Projeto de Vida diz respeito às expectativas e necessidades do estudante, devendo, portanto, ser por ele pensado, planejado e executado, para que possa ser protagonista na construção de sua própria trajetória. Deve ser composto a partir de elementos que respeitem suas expectativas, conhecimentos prévios, valores e possibilidades. Além disso, sua estruturação deve ser flexível, observando as variáveis (pessoais, sociais, culturais, econômicas e políticas) que poderão se modificar entre a elaboração do projeto e a sua efetivação. (CRMG, 2019).

O componente curricular Projeto de Vida é obrigatório e deverá ser desenvolvido ao longo dos três anos do Ensino Médio (CRMG, 2019). Ele deve estar presente “numa perspectiva transversal, perpassando todos os momentos de formação do estudante, sejam eles relativos ao âmbito da Formação Básica ou dos Itinerários Formativos” (CRMG, 2019). Para que o Projeto de Vida seja efetivo no contexto educacional formal, de acordo com o documento CRMG (2019), espera-se que a relação que o professor desenvolve com o estudante deva, portanto, ser pautada na confiança, na empatia e no respeito mútuo, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem de modo agradável e efetivo para ambos (CRMG, 2019).

Diante do exposto, vale ressaltar que o componente Projeto de Vida já compunha o quadro de disciplinas das escolas estaduais de Minas Gerais da modalidade de tempo integral desde o ano de 2019, quando a modalidade foi reestruturada. O currículo, que era oferecido relativo à implementação do Tempo Integral desde 2017, passa por uma atualização e reorganização estrutural. No caso do estado de Minas Gerais, a partir de 2019 o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) começa a dar suporte ao estado, através de formações e encontros formativos. Nos anos subsequentes (2020 a 2024), o ICE continua amparando as

escolas estaduais de Minas Gerais, mas perdendo considerável espaço para as novas formações oferecidas com o advento da implementação do Novo Ensino Médio.

Quando ainda olhamos a ementa do componente Projeto de Vida disponível pela Secretaria do Estado de Minas Gerais, analisamos as premissas e objetivos que fundamentam as discussões deste componente. Reflete-se, então, a prerrogativa da aprendizagem pelas habilidades e competências do século XXI na qual a premissa é de que os alunos sejam autônomos, solidários e competentes (ICE, 2019).

Assim, evidencia-se que um dos objetivos do componente Projeto de Vida é observar o planejamento do futuro, por isso essa pauta deve ser ensinada nas escolas. Este planejamento é a prospecção do futuro, que ganha o termo do projeto de vida. Quando se apresenta, nos documentos oficiais, o planejamento do futuro como algo importante, subentende-se que isso possa ser uma fragilidade na formação educacional formal dos alunos, o que poderia ser um indicativo de que os estudantes podem não pensar em seu futuro.

A falta de planejamento do futuro, porém, não pode ser considerada uma regra geral entre os estudantes, pois muitos jovens possuem projetos de futuro diversificados e ricos em potencialidades. Eles podem ter aspirações variadas que abrangem desde carreiras acadêmicas até empreendedorismo, artes, ativismo social, entre outros aspectos. Portanto, as fragilidades relativas ao planejamento do futuro do estudante devem ser consideradas por aspectos plurais e que ultrapassam o âmbito educacional. Em muitos casos, os desafios que os jovens enfrentam para realizar seus projetos de futuro não estão necessariamente relacionados à falta de ambição ou capacidade individual, mas sim a barreiras estruturais, como desigualdades socioeconômicas, acesso limitado a recursos educacionais e oportunidades desiguais de desenvolvimento pessoal e profissional.

São por discussões e reflexões como essas que o Projeto de Vida vem sendo desenhado. Muitas vezes, respondendo a critérios e a influências que não são discutidos por educadores e, por isso, não se consegue em uma análise curricular apontar a qual teoria o componente se alinha.

No presente capítulo, tivemos como objetivo apresentar o Projeto de Vida, em suas diversas definições e a influência neoliberal presente em seus discursos. De um Projeto de Vida com um sentido para a vida até algo previsto por habilidades e competências, o nosso olhar está no Projeto de Vida previsto no Novo Ensino Médio, encontrado na ementa da SEEMG. Assim, o jovem é nosso ponto cego na discussão de PV. Conclui-se, dessa maneira, que não é tão fácil definir um conceito tão abrangente quanto PV. Mas acreditamos que o Projeto de Vida é mais

próximo ao ensino de uma prospecção de futuro, com um olhar mais no futuro do que no presente, objetivando os ensinamentos aos jovens sobre serem mais solidários, competentes, tendo mais autocontrole e disciplina.

No capítulo seguinte, abordaremos os dois períodos de projeto de vida compreendidos em dois momentos distintos da educação no que se refere ao Ensino Médio. O primeiro período anterior ao Novo Ensino Médio, com a Lei 13.415/2017, dentro do escopo da modalidade de tempo integral; e o segundo momento, compreendendo Projeto de Vida no processo de implementação da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017).

CAPÍTULO 03 – PROJETO DE VIDA EM CURSO

No presente capítulo, abordaremos o componente Projeto de Vida de forma a compreender sua trajetória que começa com sua implementação no currículo da educação básica nos estados brasileiros e prolonga-se até o presente momento, com a implementação desse componente em âmbito nacional devido a Lei Nº 13.415/2017 do novo Ensino Médio.

O caminho percorrido até aqui perpassou os seguintes aspectos: a análise da etapa Ensino Médio; a contextualização de sua trajetória; a observação e o detalhamento do componente Projeto de Vida (PV) a partir dos documentos oficiais brasileiros. Essa trajetória não foi escolhida aleatoriamente, pois falar de Projeto de Vida por si só não exprime a complexidade de sua essência, enquanto componente curricular.

Diante do exposto, pergunta-se: afinal, por que estudar projeto de vida? O ponto de partida dessa pesquisa vem da nossa formação que está atrelada à experiência de lecionar no Ensino Médio tanto a disciplina citada quanto outras atividades integradoras⁵ bem como a disciplina de Sociologia. No ano de 2019, pudemos integrar a equipe de uma escola estadual de nível médio, no município de Juiz de Fora (MG), sendo a primeira a ofertar Projeto de Vida em tempo integral. Cumpre destacar que essa escola já ofertava a modalidade desde 2017, mas com grade curricular distinta e que não possuía o componente PV.

Na ocasião, dois grupos de professores foram convocados a participar de seminários e formações em Belo Horizonte (MG), com o objetivo de capacitar esses profissionais para lecionar o componente curricular Projeto de Vida. Todas as despesas foram custeadas pelo governo de Minas Gerais, sob a gestão do governador Romeu Zema, com o apoio do secretário de Estado de Educação, Igor Alvarenga.

Participando dessa formação, vivenciamos o sentimento de angústia pela nova proposta educacional e os rumos que a implementação do Projeto de Vida nas escolas poderia tomar. Ao retornar à escola, iniciamos o trabalho em sala de aula, lecionando a disciplina Projeto de vida, sendo eu a primeira professora a trabalhar o componente no município de Juiz de Fora e uma das primeiras do estado de Minas Gerais. Da angústia inicial, nasceu a vontade de me debruçar sobre a temática Projeto de Vida, buscando compreender melhor suas nuances, que traz consigo reformas educacionais e sua conseqüente implementação.

⁵ No Estado de Minas Gerais, a denominação Atividades Integradoras refere-se aos componentes curriculares que não compõem a BNCC, mas que contribuem com a formação do estudante se trabalhadas interligadas, permitindo ao aluno e ao professor realizar um diálogo conjunto com conteúdo e conceitos.

3.1 O que é Projeto de Vida?

Falar de Projeto de Vida é, em primeira instância, retomar a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Verifica-se que a BNCC

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018).

Conforme disposto no documento da BNCC Projeto de Vida pode ser classificado como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes no Ensino Médio. A BNCC destaca a importância de se apoiar os alunos na construção de seus Projetos de Vida, entendidos como planos pessoais e profissionais que orientam suas trajetórias futuras. O "projeto de vida" na BNCC está relacionado ao desenvolvimento de competências e habilidades que ajudam os estudantes a fazer escolhas conscientes e responsáveis sobre seu futuro, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Ele é visto como um processo contínuo de autoconhecimento e reflexão sobre os próprios interesses, valores, sonhos e metas.

As principais diretrizes da BNCC para o "projeto de vida" incluem: (I) Autoconhecimento: Incentivar os estudantes a refletirem sobre suas preferências, talentos, habilidades e valores, ajudando-os a identificar suas vocações e interesses. (II) Planejamento: Orientar os alunos a definirem metas de curto, médio e longo prazo, e a elaborarem estratégias para alcançá-las, considerando as diversas dimensões da vida (pessoal, acadêmica e profissional). (III) Tomada de Decisão: Desenvolver a capacidade dos estudantes de tomar decisões informadas e responsáveis, levando em conta as possíveis consequências de suas escolhas. (IV) Autonomia: Promover a autonomia dos alunos, encorajando-os a serem protagonistas de suas próprias trajetórias, assumindo a responsabilidade por suas decisões e ações. (V) Cidadania: Integrar a construção do projeto de vida com a formação para a cidadania, enfatizando a importância de contribuir positivamente para a sociedade e de buscar um equilíbrio entre interesses pessoais e coletivos. E (VI) Flexibilidade e Adaptação: Preparar os estudantes para lidar com mudanças e incertezas, desenvolvendo resiliência e adaptabilidade frente às diversas situações que podem surgir ao longo da vida.

Esses aspectos são trabalhados de forma transversal nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares, visando à formação de indivíduos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e para construir um futuro significativo e realizador.

De modo convergente, a BNCC serve como documento de referência para a elaboração dos Currículos Referências de todos os estados, assim como foi basilar para o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). A BNCC orienta os educadores no desenvolvimento de proposições e práticas pedagógicas, conforme um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018). A norma tem como “principal objetivo ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (Brasil, 2018, p. 08).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes a cada ano e etapa da Educação Básica. Essas competências e habilidades representam um conjunto essencial de aprendizagens, visando o desenvolvimento integral dos alunos – que será descrito logo adiante. O documento organiza-se em torno de dez Competências Gerais, que norteiam o processo educativo e buscam promover a formação integral dos estudantes, contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos (Brasil, 2018).

Essas competências são fundamentais para preparar os alunos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, incentivando uma abordagem mais abrangente e integrada na educação brasileira. São elas: 1 – Conhecimento; 2 - Criatividade, Pensamento Científico e Crítico; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura Digital; 6 – Trabalho e Projeto de Vida; 7 – Argumentação; 8 – Autoconhecimento e Autocuidado; 9 – Empatia e Cooperação; 10 – Responsabilidade e Cidadania. Dentre as Competências Gerais, destaca-se a Competência 6 – Trabalho e Projeto de Vida, que tem por objetivo proporcionar ao estudante a seguinte capacidade:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 09).

O estabelecimento de uma Base Nacional, embora tenha surgido com a expectativa de elevar os níveis de educação e superar desigualdades educacionais (Cury; Reis; Zanardi, 2018), demanda uma análise crítica sobre sua formulação. É crucial problematizar o processo, questionar as vozes que foram silenciadas (Andrade; Almeida, 2021), considerar a diluição de concepções consolidadas sobre a Educação Básica e examinar a forte presença do setor privado nesta discussão. Além disso, é necessário abordar a proposta de conteúdos uniformes para todos os estudantes brasileiros, que ignoram a perspectiva de um currículo dinâmico, construído a partir de e com os sujeitos diretamente envolvidos em cada escola. Outro ponto de reflexão é a possível "hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização" (Macedo, 2019, p. 41), que pode ser percebida no processo de implementação da Base Nacional.

A partir da discussão sobre a BNCC, Sússekind (2019), em uma crítica, cita que o documento, bem como a lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017) podem “ser caracterizados como abissais, indolentes, metonímicos e prolépticos” (Sússekind, 2019. p.98). De acordo com a autora, a BNCC produz injustiças, invisibilidades e inexistências ao tratar os conhecimentos como coisas, ignorando a autonomia e diminuindo o papel do professor (Sússekind, 2019).

Como visto no documento da BNCC, versão 2018, concordamos com Macedo (2016), o qual afirma que a iniciativa de listar conteúdo como habilidades e competências na BNCC pode ter como justificativa a tradição de objetivos associados ao conteúdo. Isto pode ser compreendido por Macedo (2016) como uma resposta aos novos modos de organização e legitimação do conhecimento. Torna-se, muitas vezes, uma discussão sobre eficiência social, colocando competências genéricas ou capacidades gerais como algo passível de ser dominado por todos.

A tradição de objetivos associados a conteúdos – o que, com alguma licença, talvez se pudesse chamar de eficiência social – é contraposta a competências genéricas (ou capacidades gerais) aptas a dar conta dos novos modos de organização e legitimação do conhecimento e, principalmente, passíveis de ser dominados por todos. (Macedo, 2016. p.57).

O componente Projeto de Vida seria o único itinerário que deveria estar presente em todas as áreas do conhecimento e nos demais componentes do currículo. Presente em todos os textos do novo Ensino Médio, Projeto de Vida está alinhado à reestruturação do currículo descrita na Lei 13.415/2017: “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017a, art. 35-A, §7). A escola, por sua vez, deve “orientar os alunos no processo de escolha das áreas

de conhecimento ou de atuação profissional” (Brasil, 2017a, art. 36, §12). A disciplina PV é central na compreensão do novo Ensino Médio, sendo a mais destacada e citada quando falamos dessa lei em especial.

No currículo referência do Ensino Médio em Minas Gerais, o componente curricular Projeto de Vida considera as dimensões, as aspirações e projeções de futuro, bem como os posicionamentos do estudante enquanto sujeito social e cidadão. São três dimensões listadas que servem como guias para os conteúdos a serem explorados: a Dimensão Pessoal (aprender a se conhecer), a Dimensão Social/Cidadã (aprender a conviver) e a Dimensão Profissional (aprender a fazer). Essas dimensões estão previstas nos documentos da ONU⁶ já apresentados neste trabalho anteriormente. Dessa forma, o objetivo é proporcionar uma abordagem abrangente que considere o desenvolvimento pessoal, social, cidadão e profissional dos estudantes, incentivando uma formação integral e preparando-os para enfrentar desafios presentes e futuros (UNESCO, 1996).

A Dimensão Pessoal tem como fio condutor a reflexão sobre "o eu" – quem eu sou? – e o contexto no qual os jovens estão inseridos. Seu propósito é estimular o reconhecimento da identidade do estudante, incluindo sua história, suas memórias e seu sentimento de pertencimento. Essa abordagem busca promover a aceitação e a valorização própria, desenvolvendo, assim, a autoconfiança, o amor-próprio, a autoestima e o autocuidado, além de fomentar o crescimento diante de situações adversas (Minas Gerais, 2021). O percurso proposto por essa dimensão está relacionado às descobertas, aspirações, potencialidades e desafios pessoais. Seu objetivo é estreitar o encontro do estudante consigo mesmo, por meio de reflexões sobre suas vivências, sejam elas práticas individuais ou coletivas, com enfoque nos sonhos, interesses e motivações tanto no âmbito individual quanto em interação com os demais. O autoconhecimento é chave de entendimento na dimensão pessoal.

A dimensão Social/Cidadã, voltada para as relações estabelecidas entre as pessoas dentro e fora do ambiente escolar, concentra-se em como essas relações impactam no projeto de vida dos estudantes, promovendo a expressão pessoal e a interação coletiva. Seu propósito é explorar e expandir a reflexão sobre relações sociais, ampliando horizontes e focando no encontro com o outro e o mundo. Nesse sentido, os estudantes são conduzidos a compreender a importância de uma postura ativa diante dos problemas que vivenciam, por meio do diálogo, da resolução de conflitos, da comunicação não violenta e da percepção da coletividade como

⁶ As dimensões podem ser encontradas no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996.

uma força de transformação, entre outras atitudes (Minas Gerais, 2021). Na dimensão social/cidadã a autogestão é fundamentada.

Por fim, temos a dimensão Profissional, dimensão essa que perpassa pela construção de caminhos na vida pessoal, profissional e cidadã, fundamentada em uma profunda reflexão sobre si mesmo, o outro e o coletivo. O objetivo é estabelecer um planejamento estratégico para o presente e o futuro, levando em consideração tanto as necessidades individuais quanto as coletivas. Esse percurso visa explorar a compreensão do mundo do trabalho, às características e aptidões no âmbito profissional, as ocupações e atividades futuras, reconhecendo que "as novas tecnologias e novas formas de produção de conhecimento exigem profissionais preparados" (Minas Gerais, 2021, p. 321). Além da dualidade – autoconhecimento e autogestão –, na última dimensão listada as competências para o século XXI ganham destaque.

Essa abordagem proporciona uma profunda reflexão sobre os possíveis caminhos que os estudantes podem trilhar, destacando a importância do mundo do trabalho não apenas como uma fonte de renda, mas também como uma contribuição social e realização pessoal, alinhada ao projeto de vida.

A discussão sobre os Itinerários Formativos⁷ – outro destaque do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) – fundamenta-se na ideia de uma flexibilidade. Lopes (2019), afirma de forma crítica que a noção de flexibilidade, inédita na história do currículo e em nome de uma pedagogia diferenciada, está sendo usada como uma possibilidade de combate ao fracasso escolar, o que é uma irresponsabilidade considerando um “currículo salvador” como a solução dos problemas educacionais. No contexto da reforma do EM (2017) a proposta flexível se configura como uma organização do currículo por meio dos itinerários formativos dentro das áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

De acordo com o documento curricular referência do estado de Minas Gerais, o termo Itinerários Formativos é compreendido como possibilidade de

criar caminhos ou percursos distintos, cuja escolha considera suas potencialidades, preferências e projeto de vida. Os Itinerários são a parte flexível do currículo, assim chamada por serem de livre escolha dos estudantes. São chamados de aprofundamentos, ou trilhas de aprofundamento, quando versam sobre temas ligados a uma das quatro áreas do conhecimento ou quando são integrados por mais de duas delas. (CRMG, 2021).

⁷ O termo será discutido na sequência.

Projeto de Vida é compreendido no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) como

componente curricular obrigatório dos que fazem parte dos itinerários formativos e deverá ser desenvolvido ao longo dos três anos do ensino médio. Para a SEE deve garantir condições para a orientação e construção do projeto de vida dos estudantes conforme preconizado no artigo 5º da resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 CNE/CEB que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (CRMG, 2019).

Roberto Silva (2016) nota uma tendência da mídia para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os jovens brasileiros são “direcionados a planejar seus percursos profissionais e suas lógicas de vida a partir de uma perspectiva empresarial, geralmente ancorada no conceito de empreendedorismo” (SILVA, 2016. p.179), tal qual como descrita na ementa da disciplina de PV. E essa narrativa torna tal conhecimento como mercadoria (Silva, 2016).

Rodrigo Carvalho e Roberto Silva (2017) afirmam que elementos como aptidões socioemocionais, habilidades do século XXI e a abordagem transversal estão presentes no diálogo proposto pelo Projeto de Vida. Estes elementos, por sua vez, são o escopo de argumento para uma educação de qualidade, formando indivíduos mais eficientes economicamente, possibilitando diminuir problemas sociais no futuro como gestações indesejadas, atitudes violentas, entre outros que trazem prejuízos ao desenvolvimento social (Carvalho; Silva, 2017).

Sob o prisma da economia, a educação deve ser significada como um espaço de intervenção (Carvalho; Silva, 2017). Assim, ao trabalhar os conceitos descritos acima, os indivíduos, desde a infância, terão destreza “para possíveis mudanças de forma que possam se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores de si mesmos” (Carvalho; Silva, 2017. p.181).

O debate sobre os objetivos da educação e a intervenção na escola marcam os processos educacionais e os projetos escolares ao longo da história. De forma mais sistemática, a relação entre as classes sociais e a educação ganhou o debate em sala de aula o que nos possibilitou compreender a nova classe e seu processo; processo esse que origina a nova classe, o *Preariado*, proveniente da Precarização (Barbosa, 2018; Grün, 2016).

Ao considerar as questões "para quem o currículo e as reformas são construídos?" e "quem os escreve?", levantamos a hipótese de que o público descrito nos documentos é bastante diferente dos jovens que frequentam as escolas brasileiras, especialmente as públicas. Ao direcionar nosso olhar para o currículo de Projeto de Vida, analisamos as premissas e objetivos

que fundamentam as discussões dessa disciplina. Reflete-se, então, sobre a justificativa de estabelecer como prerrogativa o estudo e a aprendizagem das habilidades e competências para o século XXI, com a premissa de que os alunos sejam autônomos, solidários e competentes (ICE, 2019).

Em uma nova lógica educacional, em que o estudante deve assumir o protagonismo de sua aprendizagem e superar as fragilidades que traz consigo ao longo de sua formação, a escola algumas vezes responsabiliza a família desse estudante e ele próprio por não se inserir no ambiente escolar preparado para desenvolver certas competências e habilidades, acaba por responsabilizar o aluno e sua família por não adentrar o ambiente escolar com certas habilidades e competências. Ensinar aos seus filhos a disposição para o autocontrole, para a disciplina, para o pensamento prospectivo – o futuro como mais importante –, e a concentração, é muitas vezes considerado na ótica neoliberal da educação como sendo disposições para o sucesso escolar e, conseqüentemente, o sucesso no mercado de trabalho (Barbosa, 2018; Grün, 2016).

Barbosa (2018), ao referenciar Bourdieu, destaca que a educação é um privilégio. Para a classe dominante, o mérito vem da disciplina, dos horários e da concentração. O autor acredita que essas disposições são características da família, como o planejamento do futuro (Barbosa, 2018).

Na prospecção do futuro “projeto de vida”, vem sendo colocado na escola como algo que é ausente nos alunos. Por ainda não pensarem sobre isso, por ainda não entenderem o quão isso é importante, o quão isso é necessário.

Analisando a discussão de Silva (2016) a qual apresenta a teoria de Bernstein quando o autor evidencia sua preocupação com o aprendizado sobre as posições de classe, o teórico formula o *código*, o qual para ele, é compreendido como *gramática da classe*. Nas palavras do autor:

O código é a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes - uma gramática que lhes permite distinguir entre os diferentes contextos, distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos. (Silva, 2016. p.74).

Interessa observar que a estrutura do currículo ou da “pedagogia” poderá determinar quais modalidades do código serão aprendidas e essa noção de Bernstein influenciou reformas educacionais dos anos sessenta. As discussões se dividiam com as preocupações acerca do fracasso educacional das crianças e jovens de classe operária e com as divisões entre o ensino

acadêmico tradicional, dirigido às classes dominantes, e o ensino de caráter mais profissionalizante, destinado à classe operária.

No passado, as discussões sobre o fracasso educacional frequentemente estavam ligadas à disparidade socioeconômica, com crianças e jovens de classe operária enfrentando maiores desafios. Hoje, essa desigualdade persiste e é refletida nas diferenças de desempenho acadêmico entre alunos de diferentes origens socioeconômicas. As reformas curriculares atuais refletem uma tentativa de abordar as preocupações históricas, buscando reduzir a disparidade de oportunidades educacionais. Muitos sistemas educacionais estão adotando uma abordagem mais inclusiva, integrando tanto o ensino acadêmico quanto o profissionalizante em seus currículos. Essas reformas visam fornecer aos alunos uma gama mais ampla de habilidades e conhecimentos, preparando-os tanto para carreiras acadêmicas quanto para profissões técnicas.

Apesar das reformas, ainda existem desafios, como a implementação eficaz das mudanças curriculares e a garantia de igualdade de acesso. No entanto, as reformas também oferecem oportunidades para criar um sistema educacional mais justo e inclusivo, onde todos os alunos tenham a chance de alcançar seu pleno potencial, independentemente de sua origem socioeconômica. Ao fazer essa conexão com as reformas curriculares atuais, verifica-se como as preocupações históricas continuam relevantes e como as abordagens contemporâneas estão tentando lidar com esses desafios persistentes.

A partir dessas discussões, o currículo de Projeto de Vida vem sendo desenhado. Muitas vezes, obedecendo a critérios e partindo de influências que não são discutidas, e apresentando uma análise curricular que não daria conta de apontar a qual teoria curricular a disciplina ocupa. Nesse sentido, nossa diligência até aqui foi de apontar considerações que deem conta de iniciar a discussão sobre currículo, analisando o componente curricular em foco.

3.2 Projeto de Vida em Minas Gerais em Dois Períodos: 2019 a 2021 e 2022 e 2023

Nesta seção, vamos pontuar o componente Projeto de Vida em dois momentos distintos os quais possuem configurações diferentes. Essa diferenciação se faz necessária, pois é sabido que a disciplina PV ganha destaque nacional quando é citada diversas vezes na BNCC do Ensino Médio (2018), e fica presente nas propagandas do governo, entrando no imaginário brasileiro como algo surpreendentemente novo.

Os “momentos” de abordagem sobre o Projeto de Vida foram selecionados a partir da nossa intenção em analisar esse componente quando ele surge em Minas Gerais e, depois,

quando ele ganha destaque nacional, via Reforma do Ensino Médio. Se a BNCC em 2018 elevou PV em nível nacional, precisamos dizer que em vários estados brasileiros o componente já podia ser encontrado em seus currículos de referências. Exemplo disso pode ser verificado no estado em que esta pesquisa foi realizada, já que Minas Gerais conta com Projeto de Vida em seu currículo estadual desde o ano de 2019.

Oficializamos, assim, os dois períodos do componente Projeto de Vida que tem nossa atenção a partir de agora: 2019 é o ano que marca a implementação de Projeto de Vida no estado de Minas Gerais; e, em 2022, há a implementação do Novo Ensino Médio conforme a Lei 13.415/2017, no Brasil e, conseqüentemente, em Minas Gerais (Brasil, 2017). Ao analisar estes dois períodos pudemos perceber algumas diferenças que mudam a forma como PV é apresentado em sala de aula.

Em uma iniciativa piloto, vários estados brasileiros introduziram em seu currículo oficial o componente Projeto de Vida. O estado do Ceará (CE) foi o primeiro do país no ano de 2008. Na sequência, vêm os estados de São Paulo (2012), Rio de Janeiro e Goiás (2013), Amapá (2014), Alagoas (AL), Espírito Santo (ES), Distrito Federal (DF) (2015); Mato Grosso do Sul (MS) e Pernambuco (PE) (2016), Acre (AC), Bahia (BA), Pará (PA), Roraima (RR), Sergipe (SE) (2017); e o Rio Grande do Sul (RS) (2018).

Nesse sentido, destaca-se que os primeiros estados brasileiros a implementar o tempo integral na rede pública de ensino foram Pernambuco e Ceará ano de 2008. O Programa de Educação Integral de Pernambuco, com a criação das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), oferece uma jornada ampliada de estudos aos alunos. Já no estado do Ceará a implementação contou com a criação das primeiras escolas de ensino médio em tempo integral no estado, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e oferecer uma formação mais abrangente aos alunos. Sendo assim, embora o estado de Pernambuco tenha concluído a implementação do tempo integral, o componente Projeto de Vida chega na rede em um período posterior, no ano de 2016. É com o estado de Ceará que, de forma concomitante, acontece a implementação do Tempo Integral e do componente Projeto de Vida.

No caso do estado de Minas Gerais, o ano era 2019 **quando o Projeto de Vida foi inserido na educação formal**. Com a expansão da implementação da modalidade de tempo integral, Projeto de Vida foi ganhando cada vez mais espaço na mídia e nos debates educacionais. Não é à toa que, no ano de 2023, o Projeto de Vida permanece em destaque na reformulação do Ensino Médio, com a Lei 13.415/2017 e a versão da BNCC proposta como orientação da lei.

É de suma importância deixar claro que os dois períodos analisados possuem características distintas. O caso de Minas Gerais, assim como ocorreu em outros estados brasileiros, apresenta fortes indícios de uma experiência piloto do Novo Ensino Médio. No estado de Minas Gerais, o projeto começou pelas escolas de tempo integral, tendo como sequência o calendário nacional de implementação da reforma do Ensino Médio no Brasil e, que em vista disso, foi possível ter amparo maior, com experiências compartilhadas e material didático distribuído pelo PNLD.

3.3 A Implementação de Projeto de Vida nos Dois Períodos: Divergências e Convergências

3.3.1 Currículo e Carga Horária

Em Minas Gerais, o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) foi introduzido em 2017, durante a gestão do governador eleito Fernando Damata Pimentel, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Para a implementação e desenvolvimento do EMTI no estado, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) elaborou, entre os anos de 2017 e 2018, um documento orientador do programa denominado "Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais" (Minas Gerais, 2018). Na Zona da Mata Mineira, uma das maiores regiões do estado, foram escolhidas duas escolas em dois municípios: Juiz de Fora e Santos Dumont.

No ano de 2018, Minas Gerais ampliou a disponibilidade de Ensino Médio em Tempo Integral para mais 36 escolas. Dessa forma, ao término do mesmo ano, a Educação em tempo integral, no Ensino Médio, alcançou um total de 80 escolas, oferecendo o EMTI, com uma estimativa de atender a 21.000 estudantes (MINAS GERAIS, 2019). É importante notar que, mesmo com essa expansão, essas escolas enfrentavam condições precárias para a implementação do EMTI, tanto em relação ao espaço físico quanto às condições de trabalho.

A estrutura curricular das escolas selecionadas para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), conforme delineado no projeto "Caminhos para Educação Integral e Integrada em Minas Gerais", elaborado pela SEE/MG em 2018, foi organizada em duas partes distintas: a) formação básica e b) formação flexível. A formação básica abarcava as temáticas relacionadas a cada área do conhecimento, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela BNCC EM, com seus respectivos componentes. Já a formação flexível, era concebida como responsável pela ampliação do repertório de conhecimentos dos estudantes e pela concretização da integração curricular. Esta incluía os chamados Campos de Integração

Curricular (CIC), que consistiam em disciplinas a serem cursadas pelos estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio, bem como a Formação Técnica e Profissional (Minas Gerais, 2018).

No ano de 2019, Romeu Zema, político do Partido Novo, assumiu o cargo de governador em Minas Gerais. A partir dessa mudança de governo, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no estado passou por alterações significativas, assim como toda a equipe encarregada de sua implementação na SEE/MG. A nova equipe encarregada do EMTI desenvolveu o Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que oferecem Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019 –, gerando um impacto substancial no processo de implementação que estava em andamento nas escolas selecionadas para esse programa.

O destaque deste momento passa a ser a introdução da disciplina Projeto de Vida, conforme destacado no documento de 2019. Segundo a SEE/MG, essa proposta tinha como objetivo auxiliar os estudantes a se tornarem indivíduos responsáveis, autônomos e solidários, que compreendam e exerçam seus direitos e deveres por meio do diálogo e do respeito pelos outros, ao mesmo tempo em que construam seus próprios projetos de vida (Minas Gerais, 2019).

Essa concepção de Projeto de Vida reflete uma abordagem bastante alinhada com a proposta da UNESCO (2008) para o Ensino Médio. A ideia de projeto de vida delineada no documento de 2019 da SEE/MG estava centrada no indivíduo, buscando proporcionar bem-estar pessoal e um senso de autorrealização para os estudantes. Simultaneamente, essa proposta visava desenvolver personalidades responsáveis e produtivas, enfatizando uma variedade de habilidades essenciais para a vida, resolução de problemas, trabalho em equipe, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo (UNESCO, 2008). Observa-se a ênfase no indivíduo, destacando a busca da realização pessoal para enfrentar os desafios do mundo atual.

Podemos definir que o currículo de Projeto de Vida, neste primeiro momento (2019-2021), alinhava-se a uma preparação para o mundo do trabalho. A carga horária dessas escolas-piloto para o componente PV era de duas aulas semanais de 50 minutos cada, nos três anos do Ensino Médio.

No segundo período analisado (2022 e 2023), quando Projeto de Vida ganha o cenário nacional através da Lei 13.415/2017, do Novo Ensino Médio, passa a ser implementado em toda a rede educacional brasileira do Ensino médio.

No Novo Ensino Médio, a estrutura curricular passou a organizar em áreas de conhecimento e suas disciplinas, além da carga horária dos tempos letivos, carga horária e disciplinas ou atividades da parte diversificada do currículo. A reforma se organiza, desse modo, pela BNCC, tendo como mínimo de 1800 horas para a Formação Geral Básica e 1200

horas, no mínimo, de parte flexível, chamado de Itinerários Formativos, em que se encontra o componente Projeto de Vida.

Os planos de curso também se preocuparam em enunciar as competências, adotando as nomenclaturas estabelecidas pelas diretrizes, bem como situações de contextualização e interdisciplinaridade. No entanto, a reforma do Novo Ensino Médio não considerou que os problemas que ela se propôs a resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, eles possuíam determinações políticas, por um lado, e epistemológicas, por outro. A falta de compreensão dessas determinações desencadeou algumas inovações sem promover a compreensão do problema em sua essência e sua superação (Ramos, 2011).

Com o Novo Ensino Médio, o componente Projeto de Vida se alinha ao sentido para a vida, conceito esse defendido por William Damon e Viktor Frankl (2009; 1987). De modo convergente, Gonçalo (2016), na mesma linha de pensamento, atesta o sentido da vida, o qual se modifica a partir de vivências, transformações, as subjetividades; e como o ser humano se enxerga e se comporta no mundo.

A análise de Santos e Gontijo (2020) considera que a conceituação do Projeto de Vida, conforme apresentado, carece de um embasamento teórico sólido, sendo mais descritiva e idealizada. No contexto da Lei 13.415/2017, Projeto de Vida é orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As competências mencionadas pelos autores supracitados incluem aspectos como aspiração, planejamento, autoconhecimento, empatia e gestão de projetos, entre outros.

No entanto, os autores (Santos e Gontijo, 2020) argumentam que essas competências atribuem ao jovem uma responsabilidade exclusiva por alcançá-las, refletindo uma perspectiva neoliberal que enfatiza a autossuficiência e a autorrealização individual. Esse enfoque, segundo Dardot e Laval (2016), está em conformidade com as expectativas do sujeito neoliberal, que valoriza a ideia de "faça por si mesmo" (Fischer, 2023).

Com base na análise documental, Alves *et al* (2023) concluem que um possível desenho da disciplina Projeto de Vida nos revela certo apego ao desenvolvimento de competências para pensar Projeto de Vida, sinalizando, ainda, para o entendimento de uma construção de projeto de forma linear, prescritiva e tendo o aspecto profissional como eixo norteador. É uma ideia causa-efeito/utilitarista, que contradiz a possibilidade de construção de um espaço de reflexão/debate e diálogo (Alves *et al.*, 20223).

No período de 2022 e 2023, que corresponde a implementação da Lei 13.415/2017, o componente Projeto de Vida tem carga horária igual a do primeiro período analisado. No Ensino Médio regular (diurno), essa carga horária corresponde a um tempo de 50 minutos. Já, no ensino de tempo integral, são oferecidos dois tempos de 50 minutos cada. No Ensino Médio noturno, na modalidade da educação de jovens adultos (EJA), e no Ensino Médio regular noturno, a carga horária corresponde a um tempo de 45min por semana, e oito tempos de aula como atividades complementares.

Como pontos de divergência e convergência, salientamos que, nos dois períodos estudados (2019-2021 e 2022-2023), a ótica neoliberal e o discurso da meritocracia está presente nos discursos de PV. O aluno é central no discurso do faça você mesmo, sendo o protagonista da sua própria história. Uma importante diferença está na conceituação de PV. No primeiro período, PV é alinhado ao Mercado de Trabalho e, no segundo período, relacionado com o sentido da vida. Na BNCC, Projeto de Vida é apresentado nas competências da BNCC e, no CRMG, PV é o itinerário mais importante, fio condutor da parte flexível (demais itinerários) e das disciplinas da BNCC (como Língua Portuguesa e Matemática).

Entre discussões de carga horária e de conceitualização da temática, estamos num processo de construção diária do que é Projeto de Vida e como apresentá-lo nas escolas públicas brasileiras. O arcabouço teórico sobre o componente está vivo, trazendo cada vez mais análises sobre a implementação de PV em toda rede. É pertinente ressaltar que esta pesquisa foi sendo elaborada e realizada num espaço-tempo do início do último ano de implementação de projeto de vida em toda rede educacional brasileira.

3.3.2 Formação de Professores

No primeiro período, de 2019 a 2022, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) ficou responsável pela formação de professores da rede estadual de Minas Gerais. De acordo com a própria definição encontrada no site do Instituto, é no ano de 2004, no Ginásio Pernambucano, “segunda escola mais antiga em atividade no país”, que nasce o ICE. No local, começa a funcionar o Centro de Ensino Experimental com o objetivo de desenvolver um modelo de educação próprio. O modelo opera com um currículo regular integrado, apoiando o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, temática da centralidade da proposta.

Segundo Michetti (2019), o programa de “educação integral”, fomentado pelo ICE, é heurístico para a compreensão de como agentes oriundos da esfera econômica privada se

transformam em atores públicos que, com suas concepções de mundo, buscam reformar a educação no país com vistas a adequar o *ethos* e as disposições de gerações futuras que o concebem como sucesso econômico (Michetti, 2019). O instituto sem fins lucrativos foi criado por um grupo de empresários e banqueiros com o objetivo de conceber um novo modelo de escola e revitalizar o padrão de excelência do Ginásio Pernambucano, situado em Recife (Carvalho; Rodrigues, 2019).

Nesse sentido, o primeiro período de implementação de PV, em Minas Gerais, passa a ser fundamentado nos princípios educativos do modelo "Escola da Escolha" e é operacionalizado pelo currículo, cuja prática pedagógica se orienta por três eixos formativos: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI (Minas Gerais, 2020).

Destacado por Vicentin e Silveira (2021), o currículo da Escola da Escolha está centrado no desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, sociais e cognitivas, em linha com as diretrizes da UNESCO, que se baseiam nas abordagens pedagógicas do "aprender a aprender"; dimensões estas já anteriormente apresentadas. O corpo docente atua como suporte para o protagonismo dos alunos, sendo que é o próprio estudante quem direciona o próprio desenvolvimento, levando em consideração seu projeto de vida.

O Projeto de Vida é central no modelo, segundo o ICE, o estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no "coração" da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo. Projeto de Vida é a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado pela articulação de esforços, talentos e competências.

As formações dos docentes aconteceram de modo presencial. No primeiro ano de 2019, os professores foram levados a capital Belo Horizonte para conhecer a proposta e através de exercícios práticos serem preparados para as aulas. Os professores do Projeto de Vida e a coordenação de cada escola voltou à capital para mais uma formação específica para este componente.

No ano de 2020, a capacitação presencial foi realizada dentro dos municípios que possuíam escolas de tempo integral e que contavam com uma SRE de referência. Por exemplo, os municípios que correspondem a SRE JF vieram para a cidade para a formação, que teve três dias de duração e foi destinada apenas aos professores que atuariam com PV naquele ano. Nos

anos subsequentes, devido a pandemia da Covid-19, e mesmo após o protocolo ser liberado, as formações de professores aconteceram de modo remoto, permanecendo encontros para apenas professores do componente Projeto de Vida.

No Novo Ensino Médio⁸, a tarefa de formações e acompanhamento é executada pelo Instituto Iungo, criado em 2020, em Belo Horizonte (MG), com o objetivo de realizar formação de professores e gestores escolares, produzir material didático e pedagógico para apoiar os educadores e realizar pesquisas sobre a atuação docente e sobre inovação na educação. Com o Novo Ensino Médio, organiza e ampara a implementação no estado de Minas Gerais.

O Instituto Iungo tem em sua base teórica pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas/ BH), tendo como mantenedores, como o próprio site do instituto sinaliza, apoio das redes de fundações do Itaú Social, Instituto MRV, e o Movimento Bem Maior, uma rede filantrópica. Como parceiro, o BNDES (Banco Nacional Econômico e Social), aparece investindo financeiramente.

Na PUC, destacam-se profissionais como: o Professor Francisco Lemos - Engenheiro de Produção, que atua em projetos de integração entre universidade e setor produtivo, e a Dra. Maria Helena Lima - Especialista em pedagogia e metodologias de ensino inovadoras. Na USP, temos: Professor José Roberto Cardoso - Um dos líderes em engenharia elétrica, envolvido em projetos que visam modernizar o ensino de ciências exatas, Dra. Ana Paula Félix - Psicóloga e educadora que trabalha com inclusão e desenvolvimento de novas técnicas de ensino para alunos com necessidades especiais, além da professora Doutora Valéria Arantes. Na Unicamp, alguns dos nomes proeminentes são: Professor Marcelo Knobel - Físico e ex-reitor da Unicamp, conhecido por suas iniciativas em democratização do ensino superior, e Dra. Claudia Bauzer Medeiros - Cientista da computação. Outras informações de sua atuação podem ser encontradas no *website* do Iungo, como o expressivo número de 16 milhões de parcerias com as secretarias do estado de educação, e também o quantitativo de discentes, correspondendo a 5,6 milhões de estudantes da rede.

A proposta do Instituto Iungo para o PV estabelece uma identificação instantânea entre o indivíduo e as relações sociais que condicionam e determinam a sua existência. O que muito provavelmente leva à conformação a uma individualidade presa a circunstâncias particulares (Chaves; Lima, 2022).

⁸ Até a conclusão desse estudo.

As formações de professores, neste período, foram realizadas apenas de modo virtual, com *lives*, nomeadas de *webinário*, no canal do *Youtube* da Secretaria de Estado (Estúdio Educação MG) e cursos e materiais do Instituto que podem ser encontrados em seu site. Não há um controle de que os professores precisam fazer, e acreditamos ter pouca divulgação destes cursos. No primeiro ano de implementação do novo Ensino Médio, em 2022, as *lives* aconteceram com mais frequência, englobando discussões sobre estrutura curricular, os componentes e educação integral. A SEE, nesse período, disponibilizou uma ementa pronta para ser seguida.

Nesse sentido, a falta de uma formação específica para os professores ministrarem o Projeto de Vida pode ter várias implicações negativas. Primeiro, pode levar à falta de consistência e qualidade no ensino desse conteúdo, já que os professores podem não estar totalmente preparados para abordar os temas de forma eficaz e alinhada aos objetivos propostos pelas diretrizes curriculares. Isso pode resultar em uma experiência de aprendizado insatisfatória e improdutiva para os estudantes.

A falta de conhecimento sobre o que é PV, algo que não está presente nas cartilhas das secretarias e fundações, pode acabar por deixar o professor que se guiando pelos materiais, sem uma leitura crítica prévia, acabar por estar cedendo a um projeto neoliberal.

Além disso, a falta de formação específica pode aumentar a disparidade na qualidade da educação, especialmente para os estudantes de escolas públicas, que podem ter menos acesso a recursos e oportunidades educacionais. Professores sem familiaridade com os conteúdos definidos pela SEE-MG podem ter dificuldade em adaptar o currículo às necessidades e realidades dos estudantes, o que pode perpetuar desigualdades educacionais.

Por fim, a falta de uma licenciatura específica pode impactar negativamente a motivação e o engajamento dos próprios professores, que podem se sentir despreparados e sobrecarregados ao ensinar um conteúdo para o qual não foram devidamente preparados para lecionar. Isso pode contribuir para a precarização da carreira docente e afetar negativamente a retenção de professores qualificados na área. Para lecionar a disciplina de Projeto de Vida na rede estadual sem exigir uma licenciatura pode contribuir para a precarização da carreira docente e afetar negativamente a retenção de professores qualificados na área. A falta de exigência de formação específica pode levar à contratação de profissionais menos preparados, comprometendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Além disso, essa prática desvaloriza a profissão docente, diminuindo o reconhecimento e a remuneração adequados, o que pode resultar em menor motivação e maior rotatividade de

professores. A ausência de professores qualificados e devidamente licenciados pode impactar negativamente a eficácia do currículo de Projeto de Vida, prejudicando a preparação dos alunos para os desafios do século XXI.

O componente "Projeto de Vida" (PV), no estado de Minas Gerais, não exige uma licenciatura específica para sua docência. Isso suscita uma série de considerações críticas. Destacamos: (I) a Falta de Especialização: A ausência de uma licenciatura específica pode levar à falta de preparação adequada para lidar com temas complexos relacionados ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Educadores sem formação específica em áreas como psicologia educacional ou orientação vocacional podem não estar plenamente equipados para abordar todas as necessidades dos estudantes. (II) A Desigualdade na Qualidade do Ensino: Sem uma padronização de formação, a qualidade do ensino do componente PV pode variar significativamente entre diferentes escolas e regiões. Isso pode resultar em desigualdades na preparação dos alunos para o futuro, dependendo da *expertise* e da abordagem dos professores disponíveis. (III) Sobrecarga dos Professores: Professores de outras disciplinas podem sentir-se sobrecarregados ao serem designados para ensinar PV sem a preparação adequada. Além de suas responsabilidades normais, eles precisam dedicar tempo e esforço adicionais para se preparar para um componente fora de sua área de *expertise*. (IV) Falta de Continuidade e Coerência: Sem uma formação específica, pode haver falta de continuidade e coerência na abordagem do componente PV ao longo dos anos escolares. Diferentes professores podem ter diferentes metodologias e enfoques, o que pode confundir os alunos e dificultar a construção de um projeto de vida sólido e bem definido.

Desta maneira, a decisão de não exigir uma licenciatura específica para o componente "Projeto de Vida" em Minas Gerais é uma medida que busca flexibilizar e diversificar a abordagem educacional, mas também apresenta desafios significativos. É crucial que o estado ofereça formação continuada e suporte adequado aos professores, garantindo que eles estejam preparados para ajudar os alunos a construir seus projetos de vida de maneira eficaz e equitativa. Sem esses suportes, a flexibilidade pode se transformar em uma fonte de desigualdades e ineficiências no sistema educacional.

Vale a pena lembrar que a iniciativa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (instituído pela Portaria nº 1.140, na data de 22 de novembro de 2013), promovida durante o governo de Dilma Rousseff, representou um esforço significativo para melhorar a qualidade da educação nessa etapa de ensino. Os cadernos de formação destinados aos docentes do Ensino Médio, elaborados como parte desse pacto, já enfatizavam a

importância de desenvolver com os jovens suas capacidades de fazer escolhas e assumir responsabilidades por elas, incluindo a constituição de seus projetos de vida.

Ao destacar o papel dos docentes como parceiros e co-construtores desses projetos, o Pacto Nacional (do ano de 2023) reconheceu a importância de promover uma abordagem mais participativa e centrada no aluno e no processo educacional. Proporcionar aos estudantes um espaço para falar sobre si mesmos e seus projetos foi uma estratégia importante para promover o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens.

Essa abordagem, que enfatiza o protagonismo dos estudantes e a colaboração entre docentes e alunos, representa um avanço na concepção de educação, reconhecendo a importância de preparar os jovens não apenas academicamente, mas também para a vida e para o exercício da cidadania.

Nesta seção, apresentamos Projeto de Vida em distintos momentos, seguindo uma ordem que visou compreender as diferenças encontradas em nossa pesquisa, reiterando a narrativa deste componente como essencial no currículo. Como semelhanças, foi possível observar que a secretaria do estado esteve presente nos dois momentos de formação de professores e contou com o apoio educacional de agências de formação. As formações presenciais encontradas no primeiro período possibilitaram um diálogo maior com os professores, além de ouvir os docentes presentes, realizando atividades de PV durante os encontros. No segundo período não foi possível observar este movimento do Instituto Iungo e da SREMG, nos comentários dos vídeos da secretaria, disponíveis na plataforma, são encontradas respostas dos professores, pedindo mais auxílio em como conduzir as propostas do NEM.

3.3.3 Materiais Didáticos

Com a inclusão do componente Projeto de Vida, em julho de 2019, o ICE encaminhou às escolas mineiras um material de apoio exclusivamente voltado para os professores, de modo que os alunos não receberam. Nele identificamos aulas, atividades e, o que mais nos chamou a atenção, o passo a passo de como ministrar os conteúdos, numa perspectiva tecnicista de ensino. Além disso, foi identificado, também, o que se espera que os alunos tenham atingido ao final da aula.

O material produzido integralmente pelo ICE foi entregue aos professores no curso de formação, realizado em Belo Horizonte, no mesmo ano de inclusão do componente. O objetivo do curso era que o material fosse seguido pelos professores de todo o estado, com a expectativa

de que fosse utilizado nos anos seguintes. Em março de 2020, com a pandemia da Covid-19, o ensino presencial foi interrompido e o material do ICE foi usado como referência, ou por vezes copiado integralmente, para os Planos de Estudos Tutorados (PET)⁹.

Com o NEM, nossa análise dos materiais contempla os livros didáticos aprovados no PNLD de 2021. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio, seguindo as modificações introduzidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no final de 2018, trouxe a possibilidade de as escolas escolherem livros sobre “Projetos de Vida” e os “Projetos Integradores”.

O Guia PNLD 2021 selecionou 24 obras de 15 editoras diferentes e foi analisado por Queiroz *et all* (2023) que revelou que a utilização dos livros de forma inadequada pode acabar promovendo uma abordagem simplista do trabalho autônomo e do empreendedorismo (Queiroz *et all*, 2023). Esses materiais não abordam adequadamente a complexidade dos modelos de integração econômica, nem discutem as potenciais vulnerabilidades associadas a essas práticas. Essa constatação levanta preocupações sobre a qualidade e a adequação dos recursos educacionais fornecidos aos estudantes. Ao simplificar questões relacionadas ao trabalho e ao empreendedorismo, esses materiais podem transmitir uma visão distorcida da realidade econômica, deixando de fornecer uma compreensão abrangente e crítica dos desafios e oportunidades associados a essas áreas.

O Edital 03/2019/CGPLI, lançado em 2019 para a Etapa do Ensino Médio, tinha em vista o PNLD de 2021. Segundo o Anexo III do Edital, [...] o PNLD 2021, na esteira do PNLD 2019 (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e do PNLD 2020 (Anos Finais do Ensino Fundamental), propõe-se a promover o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades definidas pela BNCC, sempre estimulando a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade dos estudantes, para que eles sejam capazes de fazer escolhas e tomar decisões em relação a seus projetos presentes e futuros. Neste caso, contudo, em que se encerra o preconizado para toda a educação básica, ganha especial relevância a participação dos estudantes como sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem e agentes de transformação dentro e fora da escola. À luz desses entendimentos, para atender a este edital, as obras inscritas precisam contribuir, decisivamente, para a formação de jovens capazes de construir uma sociedade mais ética, justa, inclusiva, sustentável e solidária (BRASIL, 2019, p. 50).

⁹ Os Planos de Estudos Tutorados eram materiais em formato de apostilas destinados aos alunos, produzidos pela secretaria do estado de educação de Minas Gerais, para o trabalho dos conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social, da pandemia da covid-19.

De acordo com o Edital, as obras para o Projeto de Vida devem ser de volume único e focar prioritariamente nas competências 6 e 7 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tratam da compreensão sobre o mundo do trabalho e da mobilização de conhecimentos, respectivamente. Essas obras devem ser divididas em três dimensões principais:

- i) Autoconhecimento - o encontro consigo. Esta dimensão deve abordar questões relacionadas ao autoconhecimento dos estudantes, incentivando a reflexão sobre sua identidade, histórias pessoais, interesses, habilidades e valores. O objetivo é ajudar os alunos a entenderem melhor a si mesmos e a desenvolverem uma autoimagem positiva;
- ii) Expansão e exploração - o encontro com o outro e o mundo. Nesta dimensão, os materiais devem explorar as relações interpessoais, a interação com o ambiente social e a compreensão do mundo ao redor. Isso inclui o desenvolvimento da empatia, habilidades de comunicação, trabalho em equipe, compreensão da diversidade cultural e social, entre outros aspectos.
- iii) Planejamento - o encontro com o futuro e o nós. Aqui, os materiais devem ajudar os estudantes a pensar sobre seus objetivos futuros, planejamento de carreira, tomada de decisões, gestão do tempo e recursos, entre outros aspectos relacionados ao planejamento de vida. Além disso, essa dimensão também pode abordar a noção de responsabilidade social e cidadania, incentivando os alunos a considerarem o impacto de suas escolhas no coletivo (Fischer, 2023).

O Edital orienta ainda que as obras inscritas para o PNLD devem ser inéditas e compostas por livros reutilizáveis e terão ciclo de quatro anos. Quanto a autoria, observamos novamente o distanciamento de especialistas da educação e professores, pois é estabelecido que “No caso das obras de Projeto de Vida, não há necessidade de formação específica, apenas nível superior com devida atestação em currículo lattes atualizado até 6 meses anteriores à data da inscrição das obras” (Brasil, 2019). De acordo com o Guia PNLD 2021, entre as obras inscritas, foram selecionadas para o programa 24 obras de 15 editoras diferentes.

Vale destacar aqui que há entre os livros aprovados, a presença de profissionais não docentes, como psicólogos e psiquiatras. Ao incluir profissionais de saúde mental nos livros aprovados, pode-se argumentar que há uma tendência de priorizar uma abordagem clínica em detrimento de uma perspectiva mais ampla sobre educação. Isso pode sugerir uma visão reducionista da educação, em que os problemas dos alunos são vistos principalmente como

questões de saúde mental, ignorando outros fatores como ambiente familiar, contexto socioeconômico, entre outros.

A inclusão de profissionais não docentes nos livros pode ser interpretada como uma desvalorização do papel dos professores, podendo gerar uma ideia de que os professores não têm as habilidades ou conhecimentos necessários para lidar com questões socioemocionais dos alunos, delegando essa responsabilidade a outros profissionais.

Entre aprendizagem baseada em projetos, ferramentas de gamificação, construção de diários de bordo, questionários entre outras metodologias, os livros didáticos de projeto de vida trazem em seus discursos o autoconhecimento e a noção de sujeito neoliberal, descrito por Dardot e Laval (2016).

Enquanto guias ou manuais para construir o projeto de vida dos estudantes, focados no sucesso, esses livros didáticos atuam como dispositivos psicopolíticos da retórica neoliberal, baseada na meritocracia, no individualismo e na despolitização social. Disseminados nas escolas do país, a retórica neoliberal promove a escolarização em massa, enquanto essas obras de Projeto de Vida resistem ao pensamento crítico e à construção imaginativa e prática de alternativas aos processos sociais de desigualdade, exploração e destruição de certos sujeitos, corpos, sociabilidades, moralidades, identidades e visões de mundo (Sampaio, 2022).

Os livros de Projeto de Vida são marcados pelo ensino da autogestão, muitas vezes associado à ênfase na praticidade e na desqualificação das discussões teóricas. Essa conclusão se aproxima da análise de Catini (*apud* Sampaio, 2022), que explicita a intencionalidade formativa do empresariado por meio das habilidades socioemocionais (Sampaio, 2022).

As receitas e listas de comandos explicitadas nos exemplares visam transmitir a ideia de que a autossuficiência na sociedade atual é o objetivo primordial da existência humana. Essa visão sugere que alcançar o sucesso pessoal, social e profissional é simplesmente uma questão de seguir corretamente os conselhos e tarefas dos "especialistas do sucesso" ou as instruções socioemocionais presentes nos Projetos de Vida (Sampaio, 2022).

Concordamos com a interpretação crítica que muitos fazem sobre a abordagem do Projeto de Vida ao enfatizar o protagonismo e a auto responsabilização dos estudantes, sem considerar adequadamente as desigualdades sociais e econômicas que podem influenciar seus Projetos de Vida, há o risco de reforçar uma visão individualista e meritocrática, que ignora as barreiras estruturais que muitos estudantes enfrentam. Isso pode acabar culpabilizando os próprios estudantes por eventuais fracassos ou dificuldades, ao invés de reconhecer e enfrentar as desigualdades sistêmicas que impactam suas trajetórias educacionais e profissionais.

Uma análise crítica válida da abordagem do Projeto de Vida na educação, especialmente, é quando essa abordagem enfatiza principalmente a vida profissional e o mercado de trabalho. Ao incentivar os estudantes a planejar estrategicamente suas vidas com foco no desenvolvimento pessoal e profissional, pode-se criar uma cultura em que o valor de uma pessoa é frequentemente medido por sua produtividade e sucesso no mercado de trabalho. Isso pode levar a uma mentalidade de auto exploração, conforme a qual os indivíduos se veem, principalmente, como recursos para serem investidos em sua própria empregabilidade, em vez de serem encorajados a buscar significado, felicidade e realização em uma variedade de aspectos da vida. Além disso, essa abordagem pode reforçar desigualdades sociais, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso igual a oportunidades educacionais e recursos para alcançarem seus objetivos de vida. (Fischer, 2023).

Essa disposição curricular reflete o reconhecimento da importância do Projeto de Vida como parte integrante do currículo do Ensino Médio, evidenciando o compromisso com o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes ao longo de sua trajetória educacional.

No quadro abaixo, organizado pelas autoras Alves e Oliveira (2020), será possível verificar que a presença de institutos privados é realidade na construção de materiais didáticos e discussões educacionais de Projeto de Vida.

O caderno ‘Projeto de Vida’, do ICE, oferece um plano de ação para os jovens nortearem seus caminhos e alcançarem seus objetivos, associando essa ação ao protagonismo juvenil. Os materiais didáticos podem ser desenvolvidos com base nesses princípios, oferecendo atividades práticas e reflexivas para os estudantes explorarem seus interesses, habilidades e metas.

Com IAS, o documento destaca a importância de considerar o Projeto de Vida dos estudantes na reestruturação curricular. Os materiais didáticos podem ser elaborados de forma a integrar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes com os conteúdos curriculares, proporcionando uma educação mais significativa e conectada com a realidade dos jovens.

A Fundação Lemann ressalta a necessidade de reduzir a desconexão entre os conhecimentos escolares e as habilidades exigidas na vida adulta, enfatizando a importância da escola no apoio aos projetos de vida dos estudantes. Os materiais didáticos podem ser desenvolvidos de forma a abordar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as competências socioemocionais e habilidades para a vida, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo real.

Nas considerações do TpE, o movimento destaca o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil como atitudes importantes para a educação. Seus materiais podem promover o protagonismo dos estudantes, incentivando-os a assumir responsabilidade por suas escolhas e ações, e a desenvolver habilidades de planejamento e autogestão.

A seguir, representa-se um quadro com os nomes de institutos e documentos, o que é recomendado por eles para o desenvolvimento de ações relativas ao Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio.

Quadro 04 : INSTITUTOS, DOCUMENTOS, AÇÕES E RECOMENDAÇÕES SOBRE O PROJETO DE VIDA NAS ESCOLAS EM (2010-2018)		
Institutos/Documentos	Ações/Recomendações	Recomendações/Considerações
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)	Caderno: Projeto de Vida (sem data)	Plano de ação para o jovem nortear seus caminhos e facilitar o alcance dos seus objetivos. Associa essa ação ao protagonismo juvenil.
Instituto Ayrton Senna (IAS)	Solução Educacional para o Ensino Médio (2012)	A reestruturação curricular deve considerar a relevância do projeto de vida dos estudantes para, assim, contribuir com a educação plena deles.
Fundação Lemann	Pesquisa Projeto de Vida para subsidiar a BNCC (2018)	“Existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola. A elaboração da BNCC é uma oportunidade para dirimir essa distância e a escola poder contribuir mais efetivamente com o projeto de vida dos estudantes”. A pesquisa teve o objetivo de demonstrar como as instituições escolares podem ajudar os jovens a

		realizarem os seus projetos de vida.
Movimento Todos pela Educação (TpE)	Fundação Lemann (2018); Projeto e Vida e Protagonismo Juvenil compõem a 4ª das 5 atitudes definidas pelo TPE para a educação, em 2014.	Compreende que a elaboração do projeto de vida é correlata ao protagonismo juvenil e que cabe à escola acreditar nos projetos de todos os alunos.

Fonte: Alves; Oliveira, 2020, p. 28.

Podemos observar, no quadro, um interesse comum entre os agentes mencionados em relação ao Ensino Médio, que compartilham premissas curriculares. Embora o destaque seja para o tema do projeto de vida, essa abordagem se estende a outros aspectos, como competências e protagonismo juvenil. A participação desses agentes na educação pública é cada vez mais ativa, indo além do discurso. Sua colaboração com as redes de ensino não se limita apenas ao suporte para gestão ou gerenciamento de informações, mas também se estende à inclusão no currículo escolar. Isso significa que seu *modus operandi* atual inclui a integração no currículo escolar. A expansão do alcance das premissas curriculares mencionadas, como a inclusão do projeto de vida no currículo do ensino médio, ganha importância substancial com a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Alves e Oliveira, 2020).

As fundações que discutem o novo ensino médio geralmente entendem o protagonismo juvenil como um conceito que valoriza a participação ativa e responsável dos estudantes em sua própria educação e na sociedade. Isso inclui incentivar os jovens a se envolverem ativamente no processo educacional, não apenas como receptores de conhecimento, mas também como agentes capazes de influenciar e moldar seu ambiente escolar e comunitário. Entre os aspectos que geralmente são associados ao protagonismo juvenil estão: (I) Participação ativa: Encorajar os estudantes a participarem ativamente das decisões que afetam sua educação e seu desenvolvimento pessoal. (II) Autonomia: Promover a capacidade dos jovens de tomar decisões informadas e de serem responsáveis por suas escolhas. (III) Engajamento cívico: Incentivar a participação dos estudantes em atividades e projetos que promovam o bem-estar social e comunitário. (IV) Desenvolvimento de habilidades: Fomentar o desenvolvimento de habilidades como liderança, trabalho em equipe, comunicação eficaz e pensamento crítico.

Essas fundações geralmente apoiam políticas e práticas educacionais que buscam fortalecer o protagonismo juvenil, reconhecendo os jovens como agentes ativos na construção de uma educação mais significativa e relevante para suas vidas.

Quando se discute protagonismo juvenil no contexto do ensino médio, é importante considerar como esse conceito pode ser interpretado à luz de diferentes perspectivas ideológicas, como a meritocracia e o viés neoliberal.

O conceito de meritocracia defende que o sucesso deve ser determinado pelo mérito individual, ou seja, pelas habilidades, esforços e conquistas de cada pessoa. Nesse contexto, as fundações que promovem o protagonismo juvenil podem enfatizar a ideia de que os estudantes devem ser responsáveis por seus próprios resultados educacionais. Isso inclui encorajá-los a assumir um papel ativo em suas aprendizagens, tomar decisões informadas sobre suas trajetórias educacionais e desenvolver habilidades que os preparem para competir e prosperar em um ambiente baseado em méritos.

No contexto neoliberal, há uma ênfase na responsabilidade individual, na competição e na autonomia do mercado. Isso pode influenciar a forma como as fundações veem o protagonismo juvenil, favorecendo abordagens que promovam a autonomia dos estudantes, a escolha de currículos e atividades extracurriculares que melhor se alinhem com seus interesses e habilidades individuais, e incentivem a competição saudável como um motivador para o sucesso acadêmico e profissional.

Portanto, ao discutir protagonismo juvenil no contexto do novo ensino médio, é crucial considerar como esses conceitos são implementados e como podem afetar equidade, inclusão e justiça social dentro do sistema educacional.

A atuação do campo econômico no setor educacional e as influências dos organismos internacionais têm levado a uma transformação do seu significado para uma abordagem mais utilitarista e pragmática. Os jovens são pressionados a alcançar o sucesso em um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Dessa forma, o projeto de vida se torna uma maneira de concretizar um processo educacional que promove uma perspectiva individualista, de protagonismo individual e empreendedorismo. Essa visão ilusionista não se concretiza na prática e coloca a culpa do fracasso nos jovens (Alves e Oliveira, 2020).

A análise das políticas educacionais para o ensino médio no Brasil nos últimos anos confirma essa mudança. A atuação dos institutos vinculados ao campo econômico tem influenciado os projetos educativos do ensino médio, assim como o movimento por um currículo único, que resultou na aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

apresentada como uma medida salvacionista da educação brasileira. Essa visão endossa a reforma do ensino médio, com uma forte ênfase curricular, sem levar em conta os problemas históricos enfrentados por essa etapa educacional (Alves e Oliveira, 2020).

Em nosso próximo e último capítulo, nossas iniciativas ficaram centradas em ouvir professores que atuam com o componente Projeto de Vida e problematizar assim as noções que fundamentam as aulas, os materiais e as discussões que contextualizam PV.

CAPÍTULO 04 – PROFESSORES E O PROJETO DE VIDA

No presente capítulo, temos como objetivo apresentar dados obtidos com a pesquisa desenvolvida e que podem nos ajudar a entender melhor sobre o componente projeto de vida. O caminho percorrido até aqui perpassou pelas pesquisas bibliográficas e imersão teórica que auxiliou a compreender o que seria o componente. E, num segundo momento, nos dedicamos a ouvir os docentes que atuam com PV de forma a termos uma melhor compreensão sobre a implementação do componente nas escolas públicas mineiras.

4.1 Metodologias

O presente momento trouxe consigo nosso último capítulo, e é aqui que nos dedicamos a entender o percurso do componente projeto de vida, compreendendo seu viés neoliberal, centrado nas habilidades e competências para o século XXI. Mas não só isso, pudemos observar as incoerências presentes no discurso do componente. Coube a nós neste último esforço alinhar a teoria com a prática, e foi ouvindo os professores que conseguimos aproximar as proposições teóricas às vivências práticas.

É importante destacar que nossa pesquisa se classifica como de natureza qualitativa, de cunho crítico reflexivo, a qual se valeu, num primeiro momento, da pesquisa bibliográfica e análise documental acerca da temática de projeto de vida.

Com a pesquisa bibliográfica, demos início ao trabalho acadêmico já no primeiro mês das atividades acadêmicas de pós-graduação, sendo finalizado no mês de fevereiro do ano de 2024. Precisamos delimitar este espaço-tempo visto que nosso objeto de pesquisa ainda está sendo implementado nas escolas brasileiras de educação básica. Com um objeto em movimento, buscamos situar o leitor que as mudanças e os novos desdobramentos podem ocorrer após este período.

Na análise documental, nos debruçamos sobre alguns documentos-chave para nossa pesquisa, como: a Lei 13.415/ 2017, que dispõe sobre o Novo Ensino Médio; a BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018; o Currículo Referência do Ensino Médio do estado de Minas Gerais; as resoluções que amparam o tempo integral em Minas Gerais; documentos que versam sobre a revogação do novo Ensino Médio, como notas técnicas, além dos projetos de lei que tramitam na câmara dos deputados.

Para além disso, objetivando compreender como o componente estava sendo implementado nas escolas, optamos por pesquisar professores que tivessem atuado no Projeto

de Vida entre os anos de 2019 e 2023. Num primeiro momento, elaboramos um questionário no *google forms* e, no segundo momento, realizamos, com alguns dos professores que se propuseram a participar da atividade, um grupo focal.

Nas próximas seções apresentaremos de forma detalhada cada metodologia e seus principais resultados.

4.2 Pesquisa Bibliográfica

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é conduzida com base em materiais previamente elaborados, principalmente livros e artigos científicos. Embora a maioria dos estudos exija algum tipo de trabalho dessa natureza, algumas pesquisas são desenvolvidas exclusivamente com base em fontes bibliográficas. Muitos estudos exploratórios se enquadram nessa categoria de pesquisa bibliográfica. As investigações sobre ideologias, assim como aquelas que analisam diversas perspectivas sobre um problema, também costumam ser realizadas principalmente com base em fontes bibliográficas.

Este tipo de pesquisa oferece uma vantagem significativa ao pesquisador, permitindo a cobertura de uma ampla gama de fenômenos que seria impossível investigar diretamente. Isso é especialmente útil quando o problema de pesquisa envolve dados dispersos geograficamente. Por exemplo, seria impraticável para um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados demográficos ou econômicos. No entanto, com uma bibliografia adequada, o acesso a essas informações torna-se viável. Além disso, a pesquisa bibliográfica é fundamental para estudos históricos, pois, muitas vezes, é a única maneira de acessar os eventos do passado por meio de registros escritos (GIL, 2002).

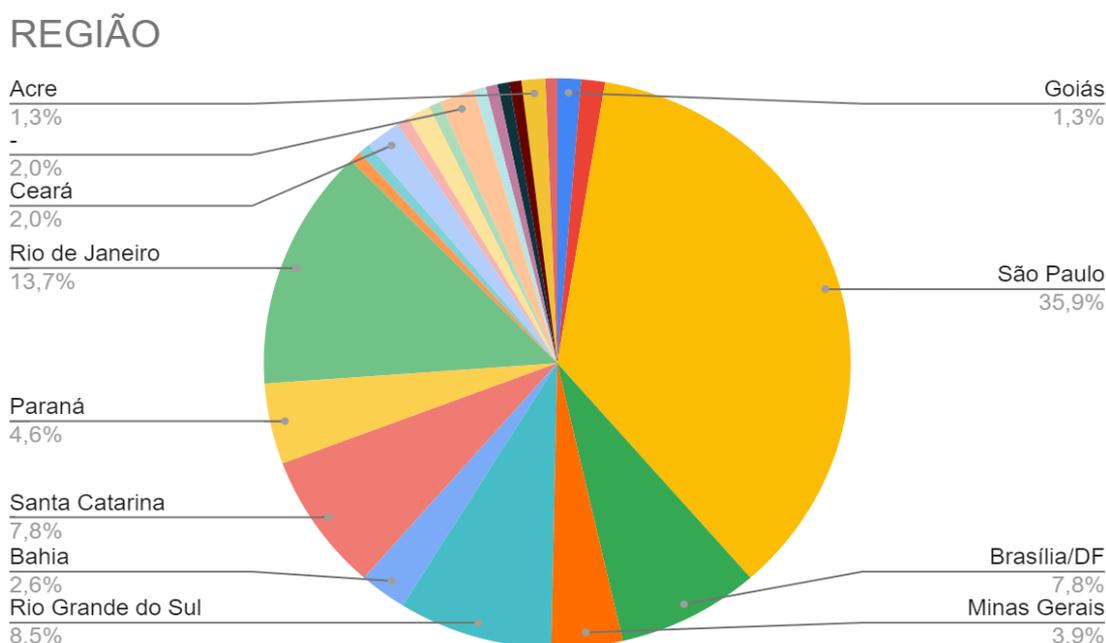
Nossa pesquisa contou com o uso da plataforma *scielo* e o campo de busca do *google acadêmico*. De janeiro de 2022 a fevereiro de 2024, foram coletadas publicações que possuíam Projeto de vida em seu título e/ou resumo, graças ao único descritor usado.

Constituíram a pesquisa 153 publicações, sendo destas 80,4% no formato de artigos científicos, publicados em revistas, anais de eventos e/ou periódicos. Os periódicos desempenham um papel fundamental na comunicação científica, sendo considerados o meio mais importante para essa finalidade. Eles possibilitam a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e contribuem para manter um padrão de qualidade na investigação científica. Esses periódicos permitem que os pesquisadores compartilhem seus estudos, descobertas e análises com a comunidade acadêmica e científica, além de permitirem a revisão

por pares para garantir a precisão e a validade dos trabalhos publicados. Assim, os periódicos desempenham um papel crucial na disseminação do conhecimento científico e no avanço do entendimento em diversas áreas do conhecimento (GIL, 2002).

Com um número significativo de publicações, o estado de São Paulo¹⁰ conta com a maior parcela de publicações, correspondendo a 35,9% de trabalhos. Ficando atrás, com números expressivos, os estados do Rio de Janeiro (13,7%), Rio Grande do Sul (8,5%), Santa Catarina e Distrito Federal (ambos com 7,8%).

Gráfico 1: Publicações acadêmicas por estado

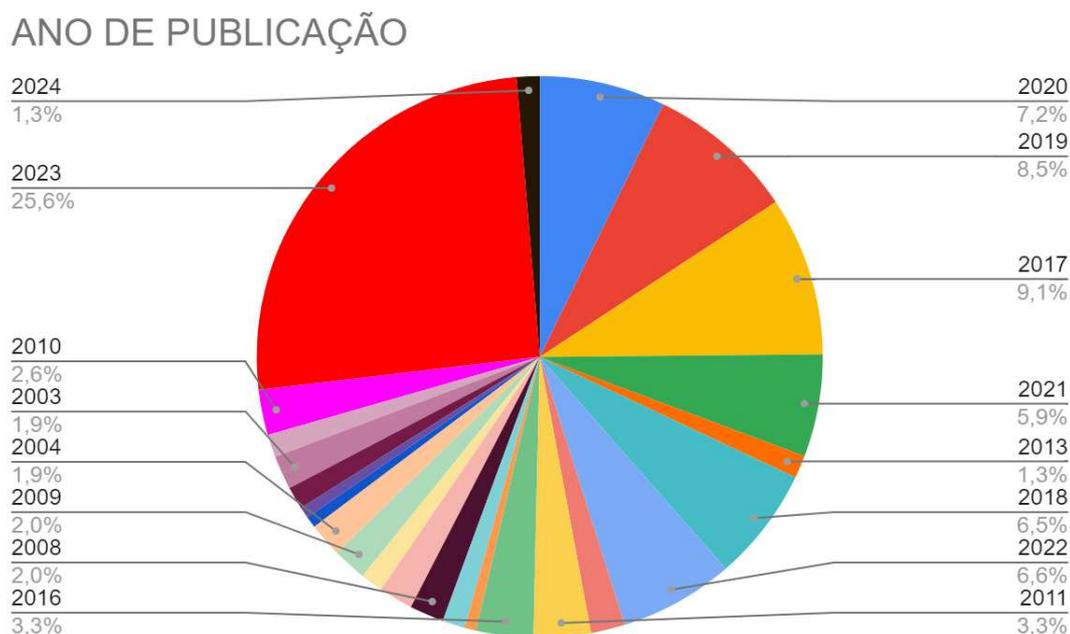


Fonte: Autora desta pesquisa.

Outro dado relevante foi que os anos de 2023 e 2024 têm enorme número de publicações projeto de vida. Acreditamos que isso possa ter acontecido, pois são os dois primeiros anos de implementação do Novo Ensino Médio (pela Lei 13.415/2017), no calendário nacional, na qual o componente projeto de vida ganha destaque nacional.

¹⁰ É pertinente lembrar que o estado de São Paulo acrescentou ao seu currículo o componente Projeto de Vida no ano de 2012.

Gráfico 2: Publicações acadêmicas por ano



Fonte: Autora desta pesquisa.

A temática *‘projetos de vida’* tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas acadêmicas, abordando-o sob diferentes perspectivas. Um levantamento realizado em meados de 2020, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), revelou aproximadamente 130 teses e dissertações produzidas sobre o tema desde o início dos anos 2000. Os títulos desses trabalhos refletem a diversidade das pesquisas, que exploram os projetos de vida sob várias dimensões, incluindo trabalho, religião, família, escola, profissão, deficiência, maternidade/paternidade, identidade, alcoolismo, medidas socioeducativas, mulheres negras e quilombolas, idosos, homossexualidade, aborto, juventudes, entre outras questões relacionadas. Isso evidencia a amplitude e a complexidade do tema, que é abordado de maneira multifacetada e interdisciplinar (Alves *et al.*, 2022).

Dos trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Alves *et al.* (2022) afirma que pelo menos três abordam a questão dos projetos de vida como componente curricular. Dois desses estudos foram realizados na PUC-SP, um concluído em 2015 e outro em 2019, e um na Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2020. Essas pesquisas analisam a inserção curricular dos projetos de vida em escolas de São Paulo e Goiás, estados que adotaram o tema no currículo escolar antecipadamente: São Paulo em 2012, com a implementação do programa Escola de Tempo Integral, e Goiás em 2013, com a instauração dos Centros de Ensino Médio em Tempo Integral (CEPIs). Esses estados adotaram uma prática

que mais tarde seria integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutida desde 2015 e oficialmente aprovada em 2018. A BNCC estabelece o projeto de vida como uma das competências a serem desenvolvidas no ensino médio, visando:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p 09).

Compreendendo esta diversidade da temática, nossa pesquisa deu ênfase em trabalhos que observaram PV no âmbito de implementações com o Tempo Integral nos estados brasileiros e a implementação do Novo Ensino Médio. Projeto de Vida, neste contexto, ganha o desenho do discurso neoliberal na construção dos seus documentos curriculares.

4.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, mas difere na natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia principalmente nas contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reestruturados de acordo com os objetivos da pesquisa. Em outras palavras, a pesquisa documental envolve a análise e interpretação de documentos originais, como arquivos, registros históricos, cartas, diários, relatórios oficiais, entre outros, que ainda não foram processados ou interpretados por outros autores. Esses documentos fornecem dados primários e podem ser essenciais para investigações que buscam compreender eventos históricos, contextos sociais ou outras questões que exigem acesso a fontes originais e não analisadas anteriormente. (Gil, 2002).

De acordo com Gil (2002) a pesquisa documental oferece uma série de vantagens. Em primeiro lugar, os documentos representam uma fonte rica e estável de dados. Como os documentos são preservados ao longo do tempo, eles se tornam a principal fonte de informações em pesquisas de natureza histórica. Além disso, a pesquisa documental é vantajosa em termos de custo. Muitas vezes, a análise de documentos requer apenas tempo e habilidades do pesquisador, o que resulta em custos significativamente mais baixos em comparação com outras formas de pesquisa. Outra vantagem é que a pesquisa documental não exige contato direto com os sujeitos da pesquisa. Em muitos casos, o contato com os sujeitos pode ser difícil ou impossível, e, em outros casos, a informação fornecida pelos sujeitos pode ser afetada por

circunstâncias que envolvem o contato. Portanto, a pesquisa documental oferece uma abordagem valiosa e acessível para coletar dados e informações em diversos campos de estudo (Gil, 2002).

Como citado anteriormente, nossa pesquisa inevitavelmente teria como trajetória a metodologia da pesquisa documental, afinal nosso objetivo aqui foi compreender o componente Projeto de Vida previsto em documentos norteadores de obrigatoriedade. Todos os documentos foram analisados com a devida cautela e com o contexto que eles permitiram ao serem implementados. São os documentos: a Lei 13.415/ 2017, que dispõe sobre o novo ensino médio; a BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018; o Currículo Referência do Ensino Médio do estado de Minas Gerais; as resoluções que amparam o tempo integral em Minas Gerais; documentos que versam sobre a revogação do Novo Ensino Médio, como notas técnicas, além dos projetos de lei que tramitam na câmara dos deputados.

4.4 Questionário

Um questionário é um instrumento de pesquisa projetado para coletar informações de um grupo representativo da população em estudo. Consiste em uma série de questões elaboradas para abordar um tema de interesse para os pesquisadores, sem a necessidade de interação direta entre eles e os entrevistados. A importância dos questionários reside na facilidade de interrogar muitas pessoas em um período relativamente curto de tempo. Isso permite obter uma ampla gama de respostas e percepções sobre o assunto em questão, contribuindo para uma análise mais abrangente e representativa dos dados coletados (Amaro; Póvoa; Macedo, 2005).

Na elaboração de um questionário, é essencial considerar as habilidades e características do público-alvo para o qual será administrado. É importante garantir que o conjunto de questões sejam organizado e apresente uma lógica clara para os respondentes, evitando questões irrelevantes, insensíveis, intrusivas ou desinteressantes. Além disso, o formato do questionário deve ser claro e de fácil compreensão, evitando estruturas complexas ou questões muito longas. Uma abordagem cuidadosa na elaboração do questionário aumenta a probabilidade de obter respostas precisas e úteis para a pesquisa (Amaro; Póvoa; Macedo, 2005).

De acordo com Ana Amaro, Andreia Póvoa e Lúcia Macedo (2005) existem três tipos de questionários: questionário aberto, fechado e misto. No questionário do tipo aberto, as questões são formuladas de forma a permitir que os participantes forneçam respostas elaboradas e detalhadas, sem restrições quanto ao formato ou extensão da resposta. Isso proporciona uma

maior profundidade nas respostas, permitindo aos respondentes expressar suas opiniões, experiências e sentimentos de forma mais completa. No entanto, a interpretação e análise dessas respostas podem ser mais desafiadoras devido à variedade de respostas possíveis, que podem ser influenciadas pela individualidade e experiências únicas de cada participante.

O questionário do tipo fechado é estruturado com questões que oferecem opções de resposta pré-definidas, geralmente na forma de alternativas, sim/não, escala de concordância, entre outras. Esse formato facilita a tabulação, análise e interpretação dos dados coletados, tornando o processo mais rápido e eficiente. Além disso, permite a comparação direta com outros questionários semelhantes ou com estudos anteriores, aumentando a consistência e confiabilidade dos resultados (Amaro; Póvoa; Macedo, 2005).

No entanto, como mencionado, os questionários fechados podem limitar a variedade e profundidade das respostas dos participantes, pois restringem suas opções a um conjunto pré-determinado de alternativas. Isso pode ser uma desvantagem em situações em que as respostas dos participantes podem ser mais complexas ou variadas. Apesar disso, esses questionários são mais objetivos e exigem menos esforço por parte dos participantes, o que pode ser vantajoso em certas circunstâncias (Amaro; Póvoa; Macedo, 2005).

Os questionários de tipo misto combinam tanto questões de resposta aberta quanto de resposta fechada em sua estrutura. Essa abordagem oferece uma variedade de vantagens, pois permite ao pesquisador coletar tanto dados quantitativos quanto qualitativos em um único instrumento de pesquisa. As questões de resposta fechada proporcionam dados quantitativos que podem ser facilmente tabulados, analisados estatisticamente e comparados com outros estudos. Por outro lado, as questões de resposta aberta permitem que os participantes expressem suas opiniões de forma mais livre e detalhada, oferecendo *insights* qualitativos e informações mais ricas sobre suas percepções e experiências (Amaro; Póvoa; Macedo, 2005).

Essa combinação de questões abertas e fechadas pode fornecer uma compreensão mais completa e holística do fenômeno em estudo, complementando-se mutuamente. No entanto, é importante projetar cuidadosamente o questionário misto para garantir que as questões sejam relevantes, claras e adequadas aos objetivos da pesquisa, além de considerar os desafios adicionais na análise dos dados coletados.

Em nosso trabalho, optamos pelos questionários de tipo misto, que tal como o nome indica são questionários que apresentam questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada. O questionário foi produzido por meio *online*, através do recurso *google forms*. Ele foi destinado a ouvir professores que lecionaram Projeto de Vida nos anos entre 2019 e 2023.

Graças a este recurso facilitador de coleta de dados ainda foi possível dimensionar e gerar gráficos com os dados recebidos.

A internet revolucionou a forma como a pesquisa é conduzida, oferecendo uma série de vantagens significativas para os pesquisadores. Algumas das principais maneiras pelas quais a internet auxilia no processo de pesquisa incluem: o acesso a uma vasta quantidade de informações; a oferta de acesso a uma quantidade quase ilimitada de recursos, incluindo artigos acadêmicos, livros, periódicos, dados estatísticos e muito mais; o amplo acesso dos pesquisadores as fontes de informação; a facilidade de comunicação e colaboração: a facilidade da comunicação e colaboração entre pesquisadores e pesquisados; a coleta de dados *online*; uma plataforma para a coleta de dados (como os questionários *online*, entrevistas virtuais, grupos de discussão e outras técnicas de pesquisa), permitindo que os pesquisadores alcancem um grande número de participantes de forma rápida e econômica; a atualização em tempo real; e as ferramentas e plataformas para o armazenamento e organização de dados de pesquisa, facilitando a gestão e análise dos dados coletados ao longo do estudo (Faleiros *et al*, 2016).

Em resumo, a internet desempenha um papel fundamental no processo de pesquisa, fornecendo acesso a informações, facilitando a comunicação e colaboração, permitindo a coleta de dados online e oferecendo uma variedade de recursos e ferramentas para os pesquisadores (Faleiros *et al*, 2016).

Nosso instrumento de coleta de dados foi dividido em 3 seções, sendo elas: a primeira voltada a conhecer o(a) professor(a) que atua ou atuou com Projeto de Vida; a segunda seção voltada para compreender a proposta de PV nos materiais didáticos e o perfil docente esperado para atuar; e a terceira visando à coleta dos dados dos professores que desejariam participar da nossa segunda etapa de pesquisa, que se configura num grupo focal. O questionário foi aplicado de dezembro de 2023 a fevereiro de 2024, obtendo 22 respostas.

Enviamos o questionário via e-mail, no mês de dezembro de 2023, para a lista de escolas da SRE-JF, disponível no site do governo do estado de Minas Gerais. Também enviamos para colegas professores com os quais compartilhamos o *link* da pesquisa via aplicativo de *WhatsApp*. Não é possível dimensionar o quantitativo de professores alcançado, visto que ao encaminhar para as escolas não contabilizamos quantos professores de Projeto de Vida cada escola estadual mineira possui.

Sobre o perfil dos professores participantes, quanto ao gênero, foram a maioria professoras mulheres respondentes da pesquisa. Na coleta de dados sobre a faixa etária, a maioria dos envolvidos está entre os 40 e 50 anos. Um dado importante que julgamos ser

coletado era sobre a formação acadêmica. Todos possuíam licenciatura, de modo que 6 eram em Geografia, 4 em Pedagogia, 2 em Filosofia, 2 em História, 1 em Física, 1 em Matemática, 1 em Artes, 1 em Ensino Religioso, 1 em Biologia, 2 em Sociologia, e 1 em Inglês. Totalizando assim 17 professores da área de Humanas, 2 das Ciências Exatas e 2 da área de Linguagens.

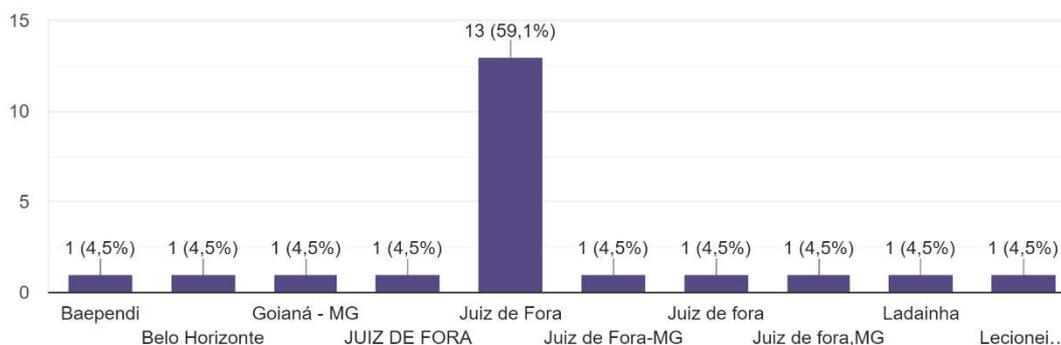
Tivemos conhecimento que foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp* que continha diversos professores que lecionavam o componente Projeto de Vida no estado de Minas Gerais. Deste modo, compartilhamos um *link* exclusivo do questionário nesse aplicativo. Seu diferencial era aceitar respostas de outras SREs do Estado de Minas Gerais. Tendo acesso a este grupo, observamos que havia também membros que tinham como objetivo apenas de acompanhar o movimento do grupo (discussões, tipos de materiais enviados, dúvidas e perguntas dos professores). Cabe ressaltar que a finalidade deste grupo era de compartilhar materiais didáticos de forma a auxiliar os professores. Encaminhamos o *link* do questionário no dia 12 de dezembro de 2023, contendo 228 membros. Apesar do envio, não obtivemos nenhuma resposta deste grupo.

No link compartilhado com as escolas da SRE de Juiz de Fora, a lista que tivemos acesso foram de escolas localizadas do município de Juiz de Fora, são ao todo 47 escolas. Assim, delimitamos para melhor visualização que os dados coletados neste link eram todos destinados ao município de Juiz de Fora, nosso foco de pesquisa. Mas poderemos observar no gráfico abaixo que o link saiu deste contexto alcançando professores que não atuavam na SRE Juiz de Fora. Acreditamos que o link pode ter sido enviado por professores de Juiz de Fora para colegas de outros municípios.

Gráfico 3: Professores respondentes por município

Em qual(ais) município(s) do estado de Minas Gerais leciona:

22 respostas



Fonte: Autora desta pesquisa

O município de Juiz de Fora conta com uma sede das secretarias regionais de educação. A SRE de JF é a 18ª das secretarias regionais de ensino do estado de Minas Gerais. São 47 secretarias regionais ao todo no estado. A SRE JF engloba 29 municípios sendo eles: Arantina, Belmiro Braga, Bicas, Bom Jardim de Minas, Chácara, Chiador, Coronel Pacheco, Descoberto, Ewbank da Câmara, Goianá, Guarará, Juiz de Fora, Lima Duarte, Mar de Espanha, Maripá de Minas, Matias Barbosa, Olaria, Pedro Teixeira, Pequeri, Piau, Rio Novo, Rio Preto, Rochedo de Minas, Santana do Deserto, Santa Bárbara do Monte Verde, Santa Rita de Jacutinga, Santos Dumont, São João Nepomuceno, Senador Cortes e Simão Pereira. No município de Juiz de Fora são ao todo 47 escolas. É uma das secretarias que mais atua no estado, ficando atrás apenas das Metropolitanas da capital Belo Horizonte. Sua importância é devido ao número de municípios que são de sua responsabilidade.

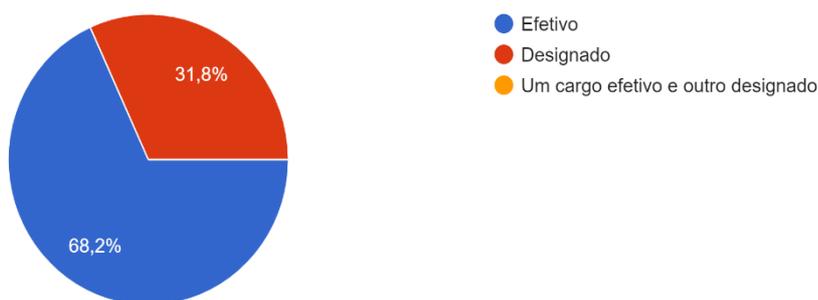
Dos municípios listados no gráfico Goianá e Juiz de Fora pertencem a 18ª SRE Juiz de Fora. Baependi, pertence a 7ª SRE Caxambu, e a cidade de Ladainha a 37ª SRE Teófilo Otoni. O município de Belo Horizonte pertence a 1ª SRE Metropolitana A.

Dentro do contexto da SRE e do perfil dos professores, outro dado muito interessante é sobre a posição dos professores na rede: 66,7% dos entrevistados são efetivos na rede estadual.

Gráfico 4: Professores efetivos ou designados

Você é efetivo ou designado na Rede Estadual da qual trabalha?

22 respostas

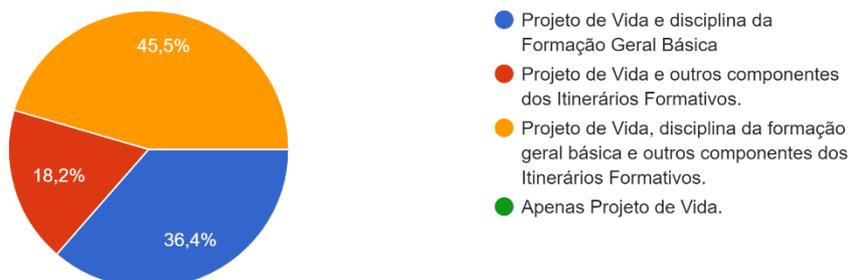


Fonte: Autora da Pesquisa.

Perguntados sobre quais disciplinas, itinerários e componentes o(a) professor(a) trabalhou no ano de 2023, observa a precarização da profissão, quando 45,5% atuaram não só com Projeto de Vida, mas com outros itinerários, completando sua carga horária com a sua formação básica.

Gráfico 5: Conteúdos lecionados por professores

No ano de 2023, lecionei:
22 respostas



Fonte: Autora da Pesquisa.

Quando perguntamos o que é Projeto de Vida para os professores e se o componente é importante para os estudantes do ensino médio, as respostas foram:

QUADRO 05: RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE IMPORTÂNCIA DE PROJETO DE VIDA
1. É uma disciplina com <i>grande potencial de trabalho</i> , porém <i>estruturada</i> de forma muito <i>abstrata</i> , o que dificulta sua aplicação prática. O intuito de <i>projetar a própria vida através do tempo</i> (passado, presente e futuro) na elaboração das próprias escolhas é uma <i>marca da disciplina que justifica sua importância</i> . Porém sua <i>escassa informação</i> e material pouco comprometido com a realidade da escola pública paralisa a ambição de progredir a longo prazo em suas práticas.
2. Um Projeto de Vida para estudantes do ensino médio é um conjunto de metas e planos que direcionam suas escolhas pessoais e educacionais. Essa ferramenta é essencial, pois auxilia na <i>identificação de interesses</i> , <i>orienta decisões</i> sobre carreira e educação, <i>promove o desenvolvimento pessoal</i> e facilita a tomada de decisões informadas. Além disso, contribui para a motivação, engajamento e prevenção da evasão escolar, preparando os alunos para um futuro mais consciente e bem-sucedido.
É a <i>base do ensino de tempo integral</i> , onde o aluno é estimulado a conhecer a si mesmo entender seus ideais, identificar suas habilidades, entender sua relação com a família e amigos e descobrir o que quer para seu futuro como pessoa e profissional.

<p>4. Acho que o projeto é importante para os alunos, é um momento de reflexão acerca do futuro e do que os estudantes almejam. Acredito que é uma oportunidade de desenvolver uma <i>perspectiva do futuro</i>, levando <i>em consideração a realidade que o aluno está inserido</i>, para que o <i>projeto de vida possa se tornar palpável</i>.</p>
<p>5. O Projeto de Vida é uma oportunidade que o aluno tem de se conhecer e decidir da melhor forma o que pretende fazer ao terminar o ensino médio. É uma matéria em que os alunos não têm muito interesse, <i>pois estão o tempo todo reclamando que perderam aulas da FGB</i>.</p>
<p>6. Projeto de Vida é orientação para a integração de conhecimento e planejamento do jovem em como <i>alavancar sua vida</i> de acordo com as suas vivências experiências no cotidiano. A importância do Projeto de Vida (PV) no ensino médio <i>auxilia na construção de vivência no ambiente escolar e social</i>, estimulando-os na participação e <i>projeção de um futuro</i> melhor partindo deles. Sendo uma construção e visualização dos próprios jovens de um futuro mais bem ordenado pelos próprios jovens em conformidade com os seus interesses.</p>
<p>7. É o <i>traçado entre o ser e o querer ser</i>. Considero muito importante para os estudantes do ensino médio, assim como para todas as pessoas durante suas vidas.</p>
<p>8. É a <i>busca por uma vida plena</i>, baseada no encontrar consigo mesmo, em busca de um propósito, uma realização e o alcance de sonhos e objetivos. Ele é importante para o ensino médio, pois a maioria dos alunos quando estão terminando essa fase escolar, ainda <i>não possuem um "norte"</i> sobre seu futuro estudantil, por isso a matéria visa auxiliá-los nesse encontro sobre suas habilidades e indicá-los os melhores caminhos.</p>
<p>9. É um <i>despertar</i> do adolescente <i>para o planejamento de sua vida adulta</i> com base nas escolhas no presente. Importantíssimo, principalmente, nas instituições públicas onde adolescentes não tem acesso aos diferentes modos de planejamento de vida.</p>
<p>10. Projeto de vida é importante, mas <i>não acho bom diminuir uma aula de Língua Portuguesa</i> e poderia sim incluir projeto de vida no Plano de Curso desde os anos iniciais.</p>
<p>11. Sim, ele é importante, pois os alunos têm a possibilidade de <i>mapear sua estratégia de vida</i>, analisando as <i>oportunidades reais</i>.</p>
<p>12. O <i>projeto de vida é uma caminhada</i> que se inicia com o <i>autoconhecimento</i> e depois passa pela vida em sociedade, buscando que o aluno consiga ao final do EM traçar seu projeto de vida. É importante, pois promove reflexões e experiências que os educandos não vivem fora do contexto escolar.</p>

13. Projeto de Vida é um componente relevante para a formação e reflexão do estudante para entender o que fazer, como fazer e por que fazer determinada coisa. Isso vale para *entender as relações e a formação da pessoa enquanto indivíduo e seus anseios*. É uma aula produtiva para o estudante e que pode ser útil em outras disciplinas.

Fonte: Respostas dos professores pesquisados.

Selecionamos treze de vinte e duas respostas dadas pelos professores na questão sobre se o componente Projeto de Vida é importante, e porque ele é importante. Algumas expressões foram marcadas em itálico, pois carecem de reflexão. A maioria dos professores avalia o componente como importante, como justifica principal a prospecção do futuro. Na visão dos professores o Projeto de Vida poderia ajudar os estudantes a: *mapear, entender, despertar e buscar* (grifos nossos de palavras retiradas das falas dos professores) no Projeto de Vida seu futuro.

Um professor ao dizer que PV é importante destaca que esta importância não deveria acarretar a diminuição de carga horária de outras disciplinas, como a Língua Portuguesa. Outro docente ainda salienta que por mais que PV tenha destaque na educação atualmente, os alunos não têm interesse porque acreditam ser este componente o motivo pela diminuição da formação geral básica.

“Vida Plena”, “Traçado em ser e o querer ser”, “Alavancar sua vida” e “sentido para a vida” são expressões que aparecem nas falas dos professores, mas nos remetem a uma ideologia neoliberal de transcendência do aluno. O que sabemos que é um dos grandes erros do discurso de PV.

Uma pergunta muito esperada foi sobre o perfil dos professores para lecionarem o componente curricular Projeto de Vida. O contexto da pergunta se configura pela própria Secretaria do estado de Minas Gerais que desenhou o perfil. De acordo com a SEE,

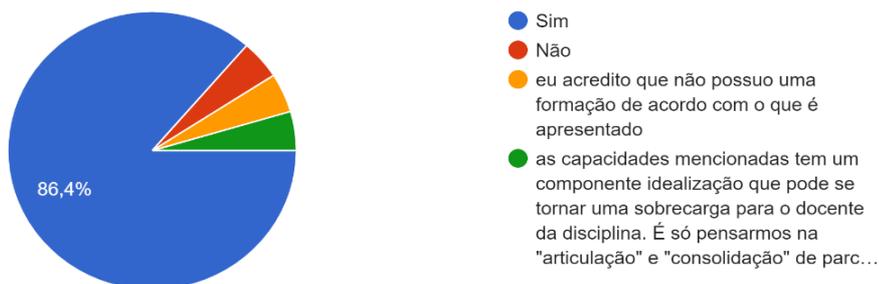
espera-se que o docente que atuar com Projeto de Vida seja capaz de: “construir uma boa articulação com a comunidade escolar e consolidar parcerias com instituições e órgãos públicos e privados para amparar e beneficiar o trabalho dos estudantes e demais professores”. “mantenha uma postura sempre ativa com os jovens e outros profissionais, que seja imparcial e flexível para conseguir apoiar de modo satisfatório os projetos de vida pensados e desenvolvidos pelos estudantes”, e, conclui, evocando a sensibilidade dos docentes “em identificar e trabalhar dificuldades intelectuais e emocionais, exercer sua autoridade de modo amistoso, administrar conflitos e transformar forças excedentes em ações assertivas”. (SRE, 2022)

Com isso, constatou-se que 86,4% dos entrevistados acreditam ter um perfil para lecionar projeto de vida.

Gráfico 6: Perfil de professores

Você acredita ter o perfil esperado do(a) professor(a) para lecionar Projeto de Vida?

22 respostas



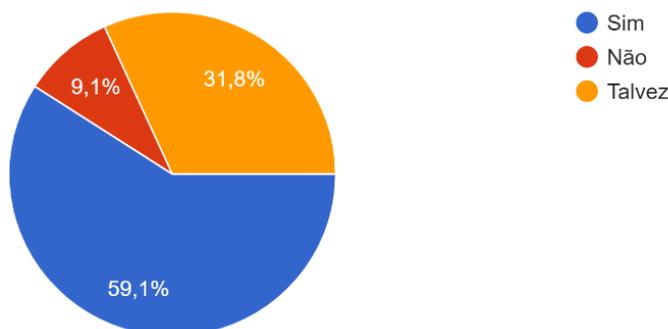
Fonte: Autora da Pesquisa.

Quando questionados sobre a maior dificuldade em ensinar Projeto de Vida, 54,5% dos professores apontaram o desinteresse dos alunos nas aulas como principal problema. Nesse contexto, é importante ressaltar que os itens a serem selecionados visam abranger as principais questões relacionadas à educação. Esses itens incluem: conteúdos, material didático, qualidade das aulas, temas sensíveis, falta de apoio da escola, falta de verba, falta de compreensão por parte dos gestores e colegas de trabalho, além do desinteresse dos alunos. Os temas sensíveis foram abordados na segunda etapa da pesquisa, na qual os professores listaram quais seriam esses temas, que serão discutidos na próxima seção.

Quando perguntamos aos professores da pesquisa se eles atuariam novamente com o componente Projeto de Vida, 59,1% dos educadores lecionariam o componente novamente.

Gráfico 7: Perfil de professores (ii)

Você tem desejo de continuar lecionando Projeto de Vida?
22 respostas



Fonte: Autora da Pesquisa.

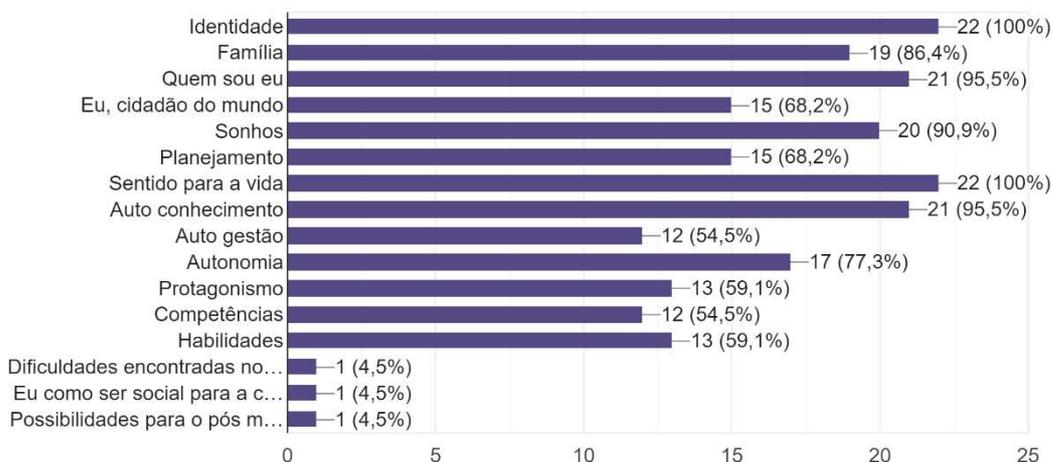
A temática Identidade foi indicada nas respostas de todos os professores pesquisados. Sabendo que o universo do aluno, como ele é, como se identifica, abarca discussões muito importantes nas aulas de Projeto de Vida, acaba por ser essa a justificativa o motivo pelo qual todos os professores sinalizaram esta temática.

Considerando os temas trazidos pelos professores, é possível fazer correlação com os conteúdos curriculares de algumas disciplinas, tais como o conceito de Identidade que é trabalhado na Antropologia, Família e Socialização na Sociologia.

Na questão: “acerca do conteúdo de Projeto de Vida previsto pela SEE-MG - 1º ano, o Encontro consigo mesmo; 2º ano, o Encontro com os outros; e o 3º ano, a escolha profissional, qual dos temas abaixo você já trabalhou em sala de aula? (pode marcar mais de uma opção)”, as aulas ‘quem sou eu’, ‘eu cidadão do mundo’ foram citadas consideravelmente demonstrando que são momentos importantes no planejamento do professor ao se referirem a organização de projeto de vida e o que se espera alcançar com as aulas. Não é à toa que autoconhecimento, autogestão, autonomia, empreendedorismo, engajamento, compromisso e futuro permeiam o imaginário do senso comum sobre Projeto de Vida.

Gráfico 8: Conteúdo de Projeto de vida

Acerca do conteúdo de Projeto de Vida previsto pela SEE-MG - 1º ano, o Encontro consigo mesmo; 2º ano, o Encontro com os outros; e o 3º ano, a ... em sala de aula? (pode marcar mais de uma opção)
22 respostas



Fonte: Autora da Pesquisa.

Os dados coletados poderão nos ajudar a compreender como é o funcionamento do componente Projeto de Vida na SRE Juiz de Fora e no município de Baependi, Ladainha e Belo Horizonte. Fica evidente que os dados trazem muitas reflexões de como os professores conduzem as aulas. Foram a partir dessas reflexões que surgiu a necessidade de aprofundar algumas temáticas em um outro contexto, valendo-nos, assim, da metodologia do grupo focal.

4.5 Grupo Focal

A técnica de grupo focal, de origem anglo-saxônica, foi introduzida no final da década de 1940 e, desde então, tem sido amplamente utilizada como uma metodologia de pesquisa social. Inicialmente, sua aplicação começou no campo da política, mas ao longo do tempo se expandiu para diversos outros segmentos da pesquisa social. Essa técnica se destaca por proporcionar um ambiente de discussão em grupo, permitindo que os participantes expressem suas opiniões, experiências e percepções de forma coletiva, o que possibilita uma compreensão mais profunda de determinado fenômeno ou problema social (Bonfim, 2009).

Os grupos focais são empregados na geração de conhecimento necessário para a construção de instrumentos de medida, bem como para a avaliação experimental. Nesses casos, os grupos são utilizados para uma análise prévia, pois o objetivo final é a construção de

instrumentos para pesquisa, a introdução do produto no mercado ou a implantação do projeto na empresa. Essa técnica permite identificar o que é relevante sobre o tópico em questão, apontando os domínios que devem ser abordados. Além disso, avalia o conjunto de dimensões que cada domínio deve cobrir, proporcionando *insights* para evitar distorções (GONDIN, 2003).

Morgan (1997) adotou uma perspectiva distinta para classificar os grupos focais. De acordo com ele há também três modalidades, mas sua tipologia repousa no uso isolado ou concomitante de outras técnicas e métodos de pesquisa. Desse modo, o autor fala em: a) grupos autorreferentes, usados como principal fonte de dados; b) grupos focais como técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar na avaliação de programas de intervenção e construção de questionários e escalas; c) grupo focal como uma proposta multimétodos qualitativos, que integra seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade (Gondin, 2003).

Morgan (1997) afirma ainda que os grupos focais podem estar associados a outras técnicas, como a entrevista individual e a observação participante. Essas combinações de métodos dependem dos objetivos da pesquisa. Por exemplo, a utilização de grupos focais em sequência às entrevistas individuais facilita a avaliação do confronto de opiniões, pois se tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico. Da mesma forma, a associação dos grupos focais com a observação participante permite comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural (Gondin, 2003).

Em comparação com a entrevista individual, por exemplo, uma vantagem dos grupos focais é que eles permitem aos pesquisadores observar os processos de interação entre os participantes. Além disso, a interação entre os participantes do grupo geralmente reduz a quantidade de interação entre o facilitador e os membros do grupo, o que pode minimizar a influência do pesquisador sobre o processo de entrevista. Acredita-se que a situação em grupo pode diminuir a influência do entrevistador sobre os sujeitos de pesquisa, pois distribui o poder de forma mais equitativa entre os participantes (Borges; Santos, 2005).

Peça fundamental nesta metodologia é o lugar do Moderador. Ele assume o papel de guiar o processo de discussão e sua ênfase está nos processos psicossociais que surgem, como o jogo de influências na formação de opiniões sobre um tema específico. A unidade de análise no grupo focal é o próprio grupo, e não os indivíduos isoladamente.

Nosso grupo focal foi previamente agendado dando duas opções de data aos professores que, ao responderem o questionário, mostraram interesse em participar da segunda etapa que seria o encontro do grupo focal. Tivemos apenas um encontro com duração de 2h.

Nosso encontro teve início às 18h do dia 08 de março de 2024. Realizado de forma remota, os convidados receberam o link via aplicativo de mensagens quinze minutos antes. Houve um momento de tolerância de 10 min. Dividimos nosso encontro em momentos. O momento inicial introduzido às 18h10 contou com a fala do moderador de apresentação e explanação dos objetivos do grupo focal; também foi o momento da apresentação dos professores pesquisados e do apoio. O segundo momento foi de exibição dos vídeos motivadores, que serão descritos logo abaixo. O terceiro momento foi de análise dos vídeos e de questões norteadoras apresentadas pelo moderador e apoio.

Para Bonfim (2009) a presença de observadores externos, que não se manifestam durante o grupo focal, pode ser útil para captar as reações dos participantes. Os observadores podem participar através de um espelho unilateral. No entanto, é necessário cautela ao utilizar essa estratégia. Gomes e Barbosa (1999) recomendam evitar a presença de pessoas estranhas ao grupo, pois isso poderia fazer com que os participantes se sentissem observados, prejudicando a dinâmica e a sinceridade das interações. Em nossa metodologia contamos com a presença da orientadora do trabalho, professora Rafaela que atuou como apoio ao moderador, e um observador externo membro do GRUPEES (Grupo de Pesquisa Extensão e Ensino em Ciências Sociais) da UFJF, que apenas ouviu o grupo.

Nosso encontro foi realizado de modo remoto por acreditar ser a melhor opção para reunir os professores participantes e ainda podermos gravar nosso encontro. Todos os participantes autorizaram a gravação.

Gondin (2003) faz um alerta sobre a escolha entre grupos de conhecidos ou desconhecidos. Os grupos de conhecidos, tendem a reproduzir acordos implícitos sobre o que pode ou não ser dito. Isso deve ser considerado na análise dos resultados, exigindo a comparação dos dados com aqueles obtidos por outras técnicas de coleta de dados. O nível de estruturação do grupo é outro aspecto importante. Um roteiro bem definido para o moderador pode garantir o foco no tema, mas também pode inibir a expressão de opiniões divergentes que enriqueceriam a discussão. Por outro lado, a flexibilidade no roteiro facilita a interação do moderador com os grupos, adaptando-se às dinâmicas únicas de cada um. No entanto, se essa flexibilidade for levada ao extremo, pode comprometer a análise comparativa das respostas entre os grupos, pois aumenta o risco de digressões.

Em nosso caso, o moderador conhecia todos os professores participantes, de ambientes escolares trabalhados juntos. Mas entre os participantes não havia qualquer conhecimento prévio. Geralmente, uma variação entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) é considerada adequada para uma aplicação eficaz da técnica (BONFIM, 2009).

O número ideal de participantes em um grupo focal varia na literatura de seis a quinze pessoas. O tamanho ótimo é aquele que permite a participação efetiva dos membros e uma discussão adequada dos temas (Bonfim, 2009). Com base em nossa experiência, uma média de dez participantes por grupo tem sido comum. O número de participantes afetará a duração do grupo focal, sendo influenciado pela complexidade do tema e pelo grau de polêmica das questões apresentadas (Bonfim, 2009). Nosso grupo contou inicialmente com 10 professores interessados dos 22 professores que responderam ao questionário. Mas em nosso encontro tivemos a presença de 3 professores. 1 professora e 2 professores. Para efeito de denominação a *professora* será referenciada como **Dandara**, o professor 1 de **Arthur**, e o professor 2 de **Eduardo**. A identificação dos nomes aqui segue de forma a respeitar a exposição deles, e por opção dos professores que indicaram o nome que desejavam ser identificados.

Sobre o perfil destes três professores, eles são efetivos na rede estadual de ensino de Minas Gerais, atuando em escolas de tempo integral. Todos trabalham em duas escolas. Sendo apenas a professora Dandara atuante de forma efetiva na rede estadual e na segunda escola de forma temporária pela rede municipal de ensino do município de Juiz de Fora.

Todos os três professores são licenciados em suas áreas de conhecimento. O professor *Eduardo* é formado em Ciências Sociais e, atualmente, mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais (o ProfSocio/UFJF). O professor *Arthur* possui graduação em Filosofia e Pedagogia, especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea e Mestrado em Filosofia. A professora *Dandara*, é licenciada em História e Ensino Religioso, Mestra em Ciência da Religião e, atualmente, doutoranda também em Ciência da Religião ambas as pós-graduações na UFJF.

Nosso encontro teve como proposta motivadora a exibição de dois vídeos selecionados disponíveis na plataforma do *youtube*. O vídeo 1, com duração de 3min58s, publicado em 26 de abr. de 2019, e com 261.865 visualizações (data do dia 02.04/2024), é denominado de NOVO ENSINO MÉDIO – MOVIMENTO PELA BASE. O vídeo dialoga com dados do ensino médio, como evasão escolar, baixo índice no IDEB e alunos desinteressados, e apresenta o intuito de promover a reformulação da Base Nacional da Educação.

O vídeo dois, com duração de 6min52s, publicado em 17 de fev. de 2020, conta com 125.972 visualizações (data do dia 02.04/2024), foi produzido pelo Instituto Iungo. O instituto produziu e publicou inúmeros vídeos com o objetivo de fomentar a discussão do Novo Ensino Médio e do Projeto de Vida. O vídeo selecionado foi denominado de PRIMEIRO PASSO: O CONCEITO DE PROJETOS DE VIDA (PARTE 1), sabendo que tem a continuação da parte 2, traz a figura da professora e psicóloga da Universidade de São Paulo (USP) Valéria Arantes, refletindo sobre os aspectos que permeiam o conceito de projetos de vida.

Como pontos de diálogo enumeramos perguntas que gostaríamos de fazer além de temas que surgiram no questionário aplicado. Foram eles: 1. o que é projeto de vida; 2. desafios de lecionar; 3. a formação inicial do professor influência nos caminhos que serão percorridos; 4. materiais didáticos; 5. o perfil do professor de PV; 6. como garantir a construção de um projeto? se há uma descontinuidade dos docentes com a turma/ componente curricular. 7. a possibilidade de continuidade de PV na reforma do ensino; 8. desinteresse dos alunos; 9. temas sensíveis nas aulas.

A sequência não foi seguida como descrita acima. A ordem seguiu pelas conversas trocadas após a apresentação dos professores, a clareza dos objetivos exibidos aos professores pelo moderador e a exibição dos dois vídeos provocadores.

Um das primeiras questões levantadas foi sobre o fato de a formação inicial dos professores influenciar ou não para lecionar Projeto de Vida. É sabido que no estado de Minas Gerais não há pré-requisito de licenciatura para que o professor efetivo ou contratado possa atuar com PV no ensino médio, ou no ensino fundamental. Porém, os três professores presentes afirmaram que sem embasamentos teóricos as discussões presentes nas aulas podem cair na subjetividade, em discursos prontos, em falas de *coach*, ou em repetições do que se condicionou pensar o que é Projeto de Vida. Na fala do professor Eduardo, ele comenta:

“Eu também acredito que ser da área de ciências humanas é algo muito positivo para poder ministrar o componente projeto de vida, porque eu entendo que nós que somos da área de humanas nós temos um relacionamento com os alunos de uma forma diferente. A gente tem mais aproximação, tem mais empatia. A gente para mais para ouvir. Então a gente não fica só dentro daquela área racional e por mais que a gente tenta separar essa questão do emocional a gente acaba não conseguindo fazer isso o tempo todo e esses meninos infelizmente eles estão muito perdidos e nem mesmo a família se propõe a ouvi-los”.
(PARTICIPANTE EDUARDO, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 08/03/2024)

A temática e o fato de os três professores atuarem no Tempo Integral também surgiu no diálogo. A professora Dandara comenta sobre sua experiência ocupando um cargo de efetiva

na rede estadual numa escola que oferece a modalidade desde 2017, sendo ainda a primeira da rede estadual do município de Juiz de Fora a oferecer o componente PV. A professora também apresenta o lado de atuar com o componente no turno noturno, para séries regulares e o EJA (Educação para Jovens e Adultos).

“A experiência que eu tive com o ensino de projeto de vida no noturno, porque quando ele chegou no noturno a disciplina tem um elemento e pronto acabou, então eu tive que criar todo o meu material de trabalho com meus alunos. E aí sim eu tive que me virar porque não tinha nenhum tipo de referência. Não tinha um material estruturado então eu tive que criar esse material e só bem para frente que a secretaria de educação, pegou o material referência do tempo do ensino médio de tempo integral e adaptou para o projeto de vida do noturno. E em relação ao tempo integral, inicialmente causou muito euforia porque foi prometido mundos e fundos que a escola seria adaptada, que a gente teria material e que seria dado todo uma estrutura para que ficasse confortável tanto para os alunos para os estudantes quanto para nós desenvolvermos o nosso trabalho. E aí a gente segue aguardando até hoje que a nossa escola está em reforma”. (PARTICIPANTE DANDARA, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 08/03/2024)

A inicial satisfação em receber um projeto piloto, fica evidente nesta fala. A professora é enfática em dizer que houve promessas. A principal reivindicação da escola era com a estrutura física da escola que necessitava de ampliação e adaptação de espaços. Do primeiro ano de implementação na escola (2017) pouco foi feito na melhoria do espaço físico da escola. No ano de 2022, a escola recebeu o aval e a verba financeira para realizar uma reforma estrutural e de melhoria do espaço da escola. Até o final desta escrita a escola ainda passava por reforma.

Outra questão levantada durante o grupo focal foi sobre os materiais. Muitas das vezes ficam de responsabilidade do professor preparar materiais que melhor atenda às necessidades e demandas dos estudantes. Permitindo, assim, uma aproximação maior e mais adequada em comparação ao documento orientador encaminhado as escolas para esta finalidade.

“Os documentos que eu tive acesso quando eu comecei a dar as aulas de projetos de vida até os que tenho acesso até hoje, não me ajudaram muito. Acho que eles me ajudaram só para uma definição geral da disciplina. O que me ajudou muito foi o livro didático que a gente adotou numa das escolas que aí sim eu tive um acesso aos conteúdos que a gente poderia dar que eu poderia trabalhar em sala. Eu acho que falta muito entre tantas outras coisas que a gente poderia reclamar aqui falta uma formação continuada com a gente para poder esclarecer tudo isso porque fica muito subjetivo que fazer. O Estado até oferece uma página com cursos para gente poder fazer sobre o novo ensino médio e tal só que na verdade que eles cursos são os mesmos *PDFS* que eles oferecem no *POWER POINT*, então não é um curso é só uma formatação diferente. Então a gente vai adaptando dentro que tudo que a gente. Não existe uma estrutura formada pelo menos assim bem programada que você tenha acesso destes esses conteúdos e você que corre atrás. Então o livro ajuda muito. Quando chegou o livro didático eu me senti mais seguro de poder organizar essas aulas, mas ainda acho que faltam uma capacitação mais contundente.

(PARTICIPANTE ARTHUR, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 08/03/2024).

O livro didático acaba por servir de muleta para os professores quando eles por ora ficam perdidos ou inseguros para a atuação. O professor deixa claro sua preocupação e aposta na formação continuada para começo de melhoria.

A perspectiva de continuidade foi outro assunto abordado no grupo focal. O professor Eduardo apresenta que o principal problema no assunto é a forma como é feita a distribuição de aulas. O cargo completo de um professor no estado de Minas Gerais é de 16h/aula e quando se é efetivo na rede o professor opta para que suas aulas sejam todas de sua área de formação. Mas para casos de completar cargos, ou em extensões, que são quando o professor pode assumir mais aulas dentro do cargo 1, no total de até 16 aulas. São destas extensões que permite a possibilidade do docente, lecionar os itinerários formativos. A disponibilidade de horário também foi citada pelo professor Eduardo como mais um dificultador na perspectiva da continuidade.

O professor Arthur também comenta:

a gente já tem uma longa bagagem de estudo no caso nós aqui de filosofia, história e ciências sociais. A nossa formação faz muitas coisas que o projeto de vida faz. Assim eu acho que o projeto de vida pode ser um prolongamento disso. Pode trabalhar um tema de desigualdade social que você trabalha na Ciências Sociais dentro do projeto de vida eu posso trabalhar uma questão de Antropologia filosófica que é da minha área dentro do projeto de vida então eu acho que o Projeto Vida deveria continuar eu acho uma boa proposta ele é importante. Eu acho que é uma disciplina que consegue organizar a gente para poder ser orientado do que fazer em sala de aula fora da disciplina, mas não desvalorizando a formação geral da forma que está agora. (PARTICIPANTE ARTHUR, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 08/03/2024).

A professora Dandara também apresenta um panorama.

A questão do estilo que o professor adota e essa questão de trabalhar diretamente com o projeto de vida, vou dar um exemplo do que aconteceu na escola no ano passado. A turma de primeiro ano teve como professora de PV uma profissional formada em Letras e aí ela não estava sabendo lidar muito bem com o material de projeto de vida e fazer as devidas adaptações. E aí o que que ela começou a fazer era ensinar português na aula de projeto de vida e os meninos começaram a questionar o que que tinha a ver o que ela estava passando de português com projeto de vida dele e ela estava um pouco perdida, ela mesma respondia que nada. A escola fez tudo para ajudar eu tentei ajudar eu tentei conversar e ela não aceitava ela não se abria para essa ajuda. Foi um ano muito complicado porque os meninos ficavam revoltados. (PARTICIPANTE Dandara, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 08/03/2024).

Conhecendo que para alguns itinerários formativos não há restrições para lecionar, há em contrapartida alguns que necessitam de pré-requisito. É o caso de Práticas Experimentais

(ciências natureza), Humanidades e Ciências Sociais (ciências humanas), práticas comunicativas (português), nivelamento (português e matemática).

Desta maneira não é possível escalonar o professor que atuará com projeto de vida nos três anos do ensino médio. Isso acaba por dificultar a continuidade prevista nas atribuições e orientações do “projeto” do aluno. Pois cada professor pode optar por trabalhar da forma que julgar melhor. Aqui estamos falando de metodologia, de didática. É a forma como o docente trabalha com o conteúdo.

A precarização recai nesta perspectiva também. Já que pudemos observar que há muitos professores que são contratados que acabam por assumir o componente projeto de vida. Em nosso questionário dos 22 professores 31,8% são designados (contratados).

Dos três professores presentes no grupo focal, apenas um, o professor Arthur, conseguiu apenas uma vez, ministrar projeto de vida para uma mesma turma; período entre 2021-2022-2023. A particularidade aqui que o primeiro ano de PV foi em período pandêmico (2021-2022).

O tópico dos temas sensíveis foi também abordado. Cada professor pode relatar se houve algum momento em que ao trazer algum conteúdo houve situações constrangedoras ou gatilhos emocionais entre os estudantes. O professor Eduardo relatou o tema prestígio e marcadores sociais, o professor Arthur falou sobre violência física, automutilação e violência sexual, e a professora Dandara relatou o racismo, a homofobia e o suicídio. Observamos que todos os temas recaem sobre as habilidades socioemocionais, habilidades muito pertinentes ao componente Projeto de Vida. O professor Eduardo descreve a situação como difícil:

“ao lidar com questões tão profundas talvez não estejamos preparados para segurar a onda. (...) Olha foi muito difícil porque tinha essa mudança acontecendo (período pós pandemia da covid 2019), e a fase da adolescência junto, porque a gente esquece que a gente era chato que a gente era imediatista, é uma característica do Adolescente. E aí às vezes são sensíveis uma pessoa que está no momento fragilizado e eu lembro bem quando eu estava discutindo sobre privilégio. Usei uma dinâmica que eu vi que fizeram na Austrália, algo sobre ‘sabe é de onde você vem’. Eu ia fazendo as perguntas e os alunos ou andavam para frente, ora não andava, ou ia para trás e a menina terminou lá atrás. A uma menina muito crítica que quis entender que o mundo não é um igual e que tem vários problemas. E ela ficou muito mal de saber que ela ficou lá no fundo. E lá na frente os meninos numa situação muito mais confortável. (PARTICIPANTE EDUARDO, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 08/03/2024).

Ao abordar estes assuntos, talvez, possam ser sentidos pelos professores como sensíveis, e que, sendo assim, o professor talvez consiga prevê algum desconforto para ele e para os estudantes. Há situações, contudo, que, mesmo com a antecipação e preparo do professor, pode causar um momento embaraçoso para o docente. É esperado e até cobrado por nós que

possamos suprir as demandas socioemocionais dos alunos nas aulas de PV. Mas estão preparados para isso? Quem vai suprir nossas necessidades pessoais? Ou dar o suporte necessário após tal apoio ao aluno?

Última questão abordada foi sobre a continuidade do componente projeto de vida no ensino médio. Foi questionado aos professores se eles apoiavam a permanência de PV no ensino médio dentro ou fora do contexto do Novo Ensino Médio. Dos três professores, eles concordaram que PV deve permanecer no currículo do ensino médio, mas com consideráveis ressalvas.

O professor Eduardo enfatiza a falta de formação de professores, mas observa também a precarização do trabalho e a melhoria na infraestrutura das escolas. O professor Arthur pede a formação continuada, que faz sentido para a realidade das escolas. A professora Dandara também cita a precarização do trabalho docente e cita a necessidade de uma clareza no currículo ou uma determinação que a área de humanas deva ficar encarregada da disciplina.

eu apoio, eu acho que deve continuar porque foi muito mais motivo que a gente já pontuou aqui nessa questão de apoio e dar um norte precisa estudantes é mostrar né quase para mim quais possibilidades e aí eu só acho que o estado ele deveria se preocupar em dar uma formação realmente de qualidade. (PARTICIPANTE ARTHUR, GRUPO FOCAL REALIZADO NO DIA 08/03/2024).

Ao ouvir os professores nesta pesquisa, fica claro que eles concordam sobre a importância de PV e de qual é o seu papel na educação básica. Mas fica possível observar também que a falta de um diálogo coeso e munido de contextualização, por vezes, poderá colocar PV centrado num discurso neoliberal e meritocrático. As falas dos professores demonstram a nós que há muito o que refletir sobre como Projeto de Vida, ele pode ser usado nas escolas como uma ferramenta, verdadeiramente um espaço de escuta dos alunos, e de uma preparação para o caminho a ser escolhido por eles.

Projeto de vida pode contribuir para a educação dos jovens, mas não tendo como consequência a desvalorização das disciplinas, com a diminuição da carga horária ou hierarquização delas. O discurso precisa também ser reformulado, com uma iniciativa de formação continuada aos professores que irão atuar com este componente na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu de uma angústia da pesquisadora que vivenciou experiências profissionais ministrando o componente Projeto de Vida, presente no currículo do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, e transformou sua prática e seus pensamentos nesta dissertação.

Ao longo do desenvolvimento desta dissertação, importa destacar que os objetivos gerais e específicos precisaram ser revisitados a todo momento. Isso se deu pelo fato de que a reforma do Ensino Médio está em pleno debate e em conclusão do seu primeiro ciclo de implementação. Foi preciso, portanto, em determinado momento, delimitar nosso espaço-tempo ciente de que ainda há aspectos que poderiam ser estudados, mas que perderíamos de vista com o encerramento do nosso prazo de estudo.

A dissertação teve como objetivo principal analisar a implementação do componente projeto de vida no estado brasileiro de Minas Gerais. Nossos objetivos específicos foram: (I) Conhecer e analisar o histórico das políticas educacionais para o ensino médio; (II) Analisar o Projeto de Vida e sua inclusão no currículo escolar brasileiro; (III) Analisar a implementação do novo ensino Médio no Estado de Minas Gerais e a proposta de Projeto de Vida apresentado pela Secretaria de Educação; e (IV) apresentar e analisar a percepção dos professores sobre o componente curricular Projeto de Vida no município de Juiz de Fora. Acreditamos que todos os objetivos foram alcançados, encontrados cada qual em um capítulo desta dissertação.

Em nosso primeiro capítulo desenvolvemos o percurso do Ensino Médio do ano de 1824 a 2017, buscando nos orientar pelas legislações brasileiras, mostrando qual é o cenário do ensino médio até os dias atuais. De modo a fechar o primeiro capítulo sua quarta seção, destacou a influência dos organismos internacionais e o papel do empresariado na definição de políticas para o ensino médio. Ficou evidente observar que os debates acerca de qual ensino médio queremos não é algo novo no cenário social. E que os contornos destas discussões, muitas vezes, extrapolam os limites da educação e dos educadores.

No segundo capítulo o componente curricular Projeto de Vida foi apresentado a partir de um esforço bibliográfico, discutindo sua lógica presente nas falas sobre empreendedorismo, sonhos e objetivos de vida. Carrega também em seu discurso um viés neoliberal, visto que a premissa do “faça você mesmo” e a meritocracia estão presentes nas entrelinhas do processo de “Projetar uma Vida”.

O desafio de nossa pesquisa ficou no capítulo III que tratou o projeto de vida em curso, na prerrogativa de experiências piloto nos estados brasileiros e a última tentativa do governo de

remodelar o ensino médio, por meio do novo ensino médio, previsto em Lei a 13415/2017. Através de um gargalo, focamos nosso olhar para a implementação do componente no estado de Minas Gerais e delimitamos nosso período de análise para 2019 a 2021, e 2022 a 2024. O primeiro momento recai sobre o contato inicial entre a rede pública estadual de educação de Minas Gerais e o componente curricular Projeto de Vida, oferecido para o Ensino Médio de Tempo Integral. E o segundo momento observa o projeto de vida oferecido para toda a rede estadual, já dentro do calendário do Novo Ensino Médio.

O quarto capítulo buscou cumprir nosso objetivo, que foi de ouvir e dar voz aos professores que atuaram com o componente até o ano de 2023. Através de um questionário *online* e de um grupo focal, nossas metodologias permitiram dialogar com os docentes. Entre alguns dos resultados estão a iniciativa dos professores gostarem de atuar com o componente e de que nossos professores ouvidos, que possuem formações diferentes, relatam a importância de PV na educação básica e que dentro de suas áreas conseguem relacionar seus conteúdos. Mas eles também defendem que PV deveria afastar de seu discurso o neoliberalismo e o empreendedorismo, permitindo dialogar com desigualdades sociais, contradições, flexibilização e precarização facilmente encontrados no mercado de trabalho.

O Projeto de Vida é um componente curricular com um potencial significativo para impactar positivamente os estudantes do ensino médio, proporcionando uma orientação valiosa para suas escolhas pessoais, educacionais e profissionais. A pesquisa revelou que a maioria dos professores reconhece a importância deste componente, destacando como ele pode ajudar os alunos a mapear, entender, despertar e buscar seu futuro.

Apesar do reconhecimento geral sobre a relevância do Projeto de Vida, os professores apontam desafios substanciais na implementação efetiva dessa disciplina. A estrutura abstrata e a falta de materiais adequados para a realidade das escolas públicas dificultam a aplicação prática do conteúdo. Além disso, a ausência de uma formação específica e continuada para os docentes é um obstáculo que compromete a qualidade do ensino e a eficácia das aulas.

As falas dos professores indicam uma necessidade urgente de revisão e aprimoramento na abordagem do Projeto de Vida. A formação inicial dos professores, muitas vezes insuficiente, resulta em práticas pedagógicas subjetivas e pouco estruturadas. A falta de clareza e apoio do estado, somada à precarização do trabalho docente, limita o potencial transformador da disciplina.

Os temas sensíveis abordados durante as aulas de Projeto de Vida, como desigualdade social, violência e questões socioemocionais, são fundamentais para o desenvolvimento integral

dos estudantes, mas também exigem dos professores uma preparação adequada para lidar com essas questões de maneira eficaz e sensível.

Por fim, a continuidade do Projeto de Vida no currículo do ensino médio é vista como essencial pelos professores. No entanto, eles enfatizam a necessidade de uma formação continuada de qualidade, melhorias na infraestrutura escolar e uma abordagem que evite a centralização em discursos neoliberais e meritocráticos. É crucial que o Projeto de Vida se estabeleça como um espaço de escuta ativa e preparação verdadeira para o futuro dos estudantes, refletindo as realidades e necessidades dos jovens de maneira holística e inclusiva.

Em resumo, enquanto o Projeto de Vida é reconhecido como uma ferramenta importante para o desenvolvimento dos alunos, há um consenso de que são necessárias melhorias significativas na formação dos professores, nos materiais didáticos e na estrutura escolar para que o componente possa alcançar todo o seu potencial. Somente com essas mudanças será possível transformar o Projeto de Vida em uma disciplina realmente eficaz e transformadora.

O discurso neoliberal no contexto educacional promove a ideia de que o sucesso individual depende exclusivamente do esforço pessoal, desconsiderando as desigualdades estruturais que afetam as oportunidades dos estudantes. No PV, essa perspectiva se manifesta em expressões como "alavancar sua vida", "sentido para a vida", e "norte sobre seu futuro estudantil". Esses termos, enquanto aparentemente motivacionais, carregam uma carga ideológica que pode culpar os indivíduos por falhas sistêmicas e promover uma visão meritocrática que não reflete a realidade de muitos estudantes, especialmente os de escolas públicas.

A crítica ao neoliberalismo no PV nos leva a questionar se um retorno ao velho ensino médio, com seu foco mais tradicional e menos flexível, seria uma solução adequada. No modelo anterior, a educação era mais homogênea e menos personalizada, com uma ênfase maior em conteúdos acadêmicos tradicionais e menos espaço para disciplinas voltadas ao desenvolvimento pessoal e planejamento de vida.

Espantar o neoliberalismo do PV não significa necessariamente um retorno ao velho ensino médio, mas sim uma reformulação crítica e consciente do currículo do Novo Ensino Médio. Para isso, algumas medidas podem ser consideradas como integrar conteúdos que reflitam as realidades e desafios enfrentados pelos estudantes, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade. Isso inclui uma abordagem crítica às desigualdades sociais e econômicas, ajudando os alunos a entenderem e questionarem as estruturas que influenciam suas vidas. Oferecer uma formação continuada robusta e específica para os docentes que vão

lecionar PV, capacitando-os para abordar temas sensíveis e promover um espaço de reflexão crítica e inclusiva. Desenvolver e distribuir materiais didáticos que sejam relevantes, contextualizados e que evitem a reprodução de discursos meritocráticos e neoliberais. Envolver a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e outros *stakeholders*, na construção e revisão do currículo de PV, garantindo que ele atenda às necessidades e expectativas de todos os envolvidos.

A crítica ao neoliberalismo presente no componente Projeto de Vida do Novo Ensino Médio não deve levar a uma idealização do velho ensino médio, mas sim a uma busca por um equilíbrio. É necessário um currículo que valorize tanto o desenvolvimento acadêmico quanto pessoal dos estudantes, reconhecendo as desigualdades e desafios que eles enfrentam, e promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipatória. Dessa forma, o PV pode se tornar um espaço de transformação real, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em uma sociedade complexa e diversa.

Sabendo que contextos de reformas educacionais e implementações de componentes, acabam por conter uma enorme complexidade ao trabalhar com estes itens, consideramos que ao escolher o caminho pelo qual esta dissertação escolheu, pode ter deixado de fora alguns argumentos ou outros objetivos que, por vezes, o leitor poderá indicar.

Logo, em oportunidades futuras poderemos reconduzir as discussões presentes neste texto, trazendo outra perspectiva diante também de novas diretrizes e desdobramentos que nosso objeto de estudo poderá se encontrar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Carla Winter; ANDRADE, Gustavo Guberman de. Influência dos Organismos Internacionais na Política Nacional de Ensino Brasileira. **III Encontro de estudos em estratégia**. São Paulo/SP, maio de 2017.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Reformas conservadoras e a “nova educação”**: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, 2019.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. **Ser alguém na vida**: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do Ensino Médio: Teias e Tramas Formativas. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.8 – 2020.

ALVES, Heryson Raisthen Viana; TORRES, Khadidja Karen Monteiro Assunção; MARINHO, Zacarias. Projeto de vida no Novo Ensino Médio: o estado do conhecimento. **Revista Communitas**, v. 7 n. 16, 2023.

ALVES, Maria Zenaide; SOUSA, Michela Augusta de Moraes; FARIAS, Magno Nunes; PERES, Selma. A implantação da disciplina projetos de vida em dois estados brasileiros. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol.24, n. 1 | jan.-abr. 2022.

ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana; ALMEIDA, Silvio. Neoliberalismo autoritário no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 34, p. 1-25, 2021.

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **A Arte de fazer Questionários**. Faculdade de ciências da Universidade do Porto, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**. 2014.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação, Vida Precária e Capacitação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.584-599, jul.-set., 2018.

BRASIL. **Constituição política do império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1889. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. Decreto/**Lei nº 4244**, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=DO%20ENSINO%20SECUND%C3%81RIO- ,Art.,a%20personalidade%20integral%20dos%20adolescentes.>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Constituição Federal de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Redação dada pela Emenda Constitucional nº 1**, de 17.10.1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67emc69.htm#:~:text=Constitui%C3%A7%C3%A3o67emc69&text=Art%201%C2%BA%20%2D%20O%20Brasil%20%C3%A9,em%20seu%20nome%20%C3%A9%20exercido.>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 set. 2022.

_____. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2022.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Emenda Constitucional Nº 32**, De 11 de Setembro De 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc32.htm>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. **Lei Nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. **Decreto Nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 71**, de 28 de dezembro de 2007. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5438-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-71,-de-28-de-dezembro-de-2007>>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 0 set. 2022.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. D. O. U., Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016^a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. **Lei 13.415** Reforma do Novo Ensino Médio. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 02 set. 2022.

_____. **Censo Escolar de 2021**. Diretoria de Estatísticas Educacionais Brasília, 31 de janeiro de 2022.

BOLTANSKI, Lue; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOMFIM, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009

BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manuel. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo** Jan.-Jun. 2005, Vol. 6, No. 1, pp. 74-80.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Ice) na Paraíba. In: **Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias**. 14 ed., Campinas, p. 4261-4274, 2019.

CASEMIRO, Diego Márcio; *et al.* Educação, história brasileira e direito: marcos históricos da educação e alfabetismo no Brasil. **Derecho y Cambio Social**, nº 26, ENE-MAR, 2021.

CHAVES, Priscila M.; LIMA, Guilherme L. F. F. de. **Instituto Iungo e a juventude no ensino médio: ‘projeção da vida’ subordinada ao capital**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v.14, n.2, p.545-576, ago. 2022.

CHAVES, Priscila Monteiro; LIMA, Guilherme Luiz Formigheri Fuá de. Instituto Iungo e a juventude no ensino médio: ‘projeção da vida’ subordinada ao capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.14, n.2, p.545-576, ago. 2022.

CINATI, Anderson. **Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada no interior do estado de São Paulo / São Carlos: UFSCar**, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José S. B; FÁVERO, Osmar. A educação nas constituições Brasileiras 1823-1988. Org. Osmar Fávero. **Estudo Um a relação educação sociedade-estado pela educação**. 3ed. Campinas, SP, 2005.

_____. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro A. Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24 Set /Out /Nov /Dez. 2003.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência**. *Interação Psicol.*, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020.

FALEIROS, Fabiana; KÄPPLER, Christoph; PONTES, Fernando Augusto Ramos; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; SILVA, Simone Souza da Costa; CUCICK, Cibele Dias. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enferm**, 2016; 25(4):e3880014.

FARIA, Clara Chaves Marques. **A construção do sujeito neoliberal na Reforma do Ensino Médio: currículo, projeto de vida e empreendedorismo**. Monografia - Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. 2021.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, n.32 (93). Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, São Paulo, 2018.

FILHO, Edson do Espírito Santo; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. **Os reformadores empresariais e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos em disputa**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr. 2019.

FISCHER, Juliana Maria. **O Projeto de Vida na BNCC e Novo Ensino Médio: uma análise sociológica**. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Ana L. F.; TOMAZI, Nelson D. **Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's)**. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. Educativa, 1999. Disponível em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocais.doc Acesso em: 18 jan de 2024.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação - qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003,12(24), 149-161.

GONÇALO, Mariana Fancio. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento / Mariana Fancio Gonçalves; orientação Valéria Amorim Arantes**. São Paulo: s. n., 2016.

GRÜN, Roberto. Capital cultural, conhecimento e dominação social: as pistas e os problemas levantados pela dominação financeira contemporânea. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 2 Maio/Agosto 2016.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan-mar. 2014.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. Tradução de Norberto Luiz Guarinello. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02 p. 45-67, Abril-Junho. 2016.

_____. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 67-87, março/2000.

MARTINS, Vicente. **Aspectos jurídico-educacionais da carta de 1824**. Novos Estudos Jurídicos - Ano VII - Nº 14 - p. 137-158, abril / 2002.

MENEGHETI, Patrícia. A trajetória do ensino no Brasil: ensino secundário e o exame de admissão. **VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012.

MICHETTI, Miqueli. Entre a Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V.35, nº102, p.1-19, 2019.

MONTEIRO, Beatriz. Livro didático **Planejando a Jornada**. Editora Evoluir: São Paulo, 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória No 746/2016 (Lei No 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. London: Sage Publications, 1997.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. **As políticas de financiamento da educação na última década: do FUNDEF ao FUNDEB**. In: IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Públicas no Tempo Presente, 2008, Uberlândia. Anais do IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Públicas no Tempo Presente. Uberlândia: Editora UFU, 2008. v. 1. p. 1-14.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. **Judicialização da educação**: a atuação do ministério do público como mecanismo de exigibilidade do direito a Educação no município de Juiz de Fora. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2003 N° 22.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Félix da. Projetos de Vida no Ensino Médio: o que os jovens nos disseram? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n.3, p. 1263-1286, jul./set. 2021.

POGGI, Margarita. La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. In: TENTI FANFANI, E. (org.). **Educación média para todos**: los desafios de la democratización del acceso. (2003) Buenos Aires: Altamira, p. 105-138.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n° 1, 2017 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RIBEIRO, Amanda Souza; PÁTARO, Ricardo Fernandes. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: questões para o debate. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014.

SAMPAIO, Fabrício de Sousa. A intencionalidade formativa dos projetos de vida do PNLD 2021. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2022.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino Médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Rev. Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF, v. 2, n. 1. p. 19 – 34 – ANO 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 178-196, maio/ago. 2016.

SILVA, Klever Corrente. **Educação para a Carreira e Projeto de Vida**: confluência das representações sociais e do habitus estudantil. Brasília: UnB, 2019.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **BRICS: construir a educação para o futuro**. Brasília: UNESCO, 2014.

VICENTIN, M.; DA SILVEIRA, C. R. Projeto de vida do Programa Ensino Integral: Protagonismo neoliberal. **Revista Interedu**, Osorno, v. 5, n. 11, p. 11-39, 2021.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, no.28 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005