



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT
Campus Blumenau

ARIANA MENDES

**O “NOVO” ENSINO MÉDIO, JUVENTUDE E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE O
COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DE SANTA CATARINA**

Blumenau – SC

2024

ARIANA MENDES

**O “NOVO” ENSINO MÉDIO, JUVENTUDE E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE
COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Blumenau do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Profa. Dra. Viviane Grimm

Blumenau – SC

2024

Mendes, Ariana.

M538n O "novo" ensino médio, juventude e trabalho: um estudo sobre o componente curricular projeto de vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina / Ariana Mendes; orientadora Viviane Grimm. -- Blumenau, 2023.
153 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT), Blumenau, 2023.

Inclui referências.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino Médio Integrado.
3. Projeto de Vida. 4. Juventude. 5. Trabalho. I. Grimm, Viviane. II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título

CDD: 373.246



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 6286/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000587/2024-71

Blumenau-SC, 20 de março de 2024.

ARIANA MENDES

**O “NOVO” ENSINO MÉDIO, JUVENTUDE E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE O
COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 15 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Viviane Grimm

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

Profª. Drª. Juliene Marques Bogo

Instituto Federal Catarinense

Profª. Drª. Shirlei de Souza Corrêa

(Assinado digitalmente em 20/03/2024 13:22)

JULIENE MARQUES BOGO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matricula: ###117#7

(Assinado digitalmente em 21/03/2024 15:30)

VIVIANE GRIMM
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGPEPT (11.01.09.31)
Matricula: ###133#8



Documento assinado digitalmente
SHIRLEI DE SOUZA CORREA
Data: 27/03/2024 13:55:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **6287**, ano: **2024**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATORIOS**, data de emissão: **20/03/2024** e o código de verificação: **505720ae42**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 6287/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000588/2024-16

Blumenau-SC, 20 de março de 2024.

ARIANA MENDES

**JUVENTUDE E TRABALHO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROJETO DE VIDA NO
ENSINO MÉDIO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 15 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Viviane Grimm

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

Profª. Drª. Juliene Marques Bogo

Instituto Federal Catarinense

Profª. Drª. Shirlei de Souza Corrêa

Centro Universitário de Brusque

(Assinado digitalmente em 20/03/2024 13:22)

JULIENE MARQUES BOGO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matricula: ##117#7

(Assinado digitalmente em 21/03/2024 15:30)

VIVIANE GRIMM
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGPT (11.01.09.31)
Matricula: ##133#8



Documento assinado digitalmente
SHIRLEI DE SOUZA CORREA
Data: 27/03/2024 13:55:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **6287**, ano: **2024**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **20/03/2024** e o código de verificação: **505720ae42**

Dedico este trabalho ao meu pai José Carlos Mendes (in memoriam) e à minha mãe Silene Batista, por terem acreditado no potencial transformador da educação, apontando-a como o caminho para a emancipação e construção de uma nova história de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de viver este momento, de construir mais esta etapa tão importante da minha formação e da minha vida.

Aos meus pais pelos ensinamentos e pelo estímulo incessante para que a educação nunca fosse abandonada.

Ao meu companheiro de vida, Edno, e meu filho Pedro, por toda a ajuda em atividades simples e complexas da vida, além da compreensão por toda a ausência da convivência familiar, muitas vezes necessária.

Ao Instituto Federal Catarinense, meus agradecimentos e orgulho por ter feito parte desta entidade que oferta educação pública e de qualidade.

À professora Viviane que aceitou o desafio de ser minha orientadora, por ter mostrado o caminho do conhecimento, bem como aos demais professores que foram incansáveis em todo o processo de formação.

À Secretaria de Estado da Educação, à Coordenadoria Regional de Educação e à escola campo de pesquisa, por permitirem que a pesquisa fosse realizada e que tão bem me acolheram quando retornei para que os dados fossem socializados e o produto educacional avaliado.

À Escola de Educação Básica Raulino Horn e à Escola de Educação Básica Professora Attela Jenichen, que me acolheram no momento no qual o curso estava em andamento e que foram generosos na flexibilização do horário para que todos os compromissos do mestrado pudessem ser cumpridos.

Aos colegas de turma do ProfEPT – 2021 que contribuíram para momentos de troca e aprendizado. Em especial à colega Fernanda, que sempre esteve pronta para todo tipo de ajuda, de forma amorosa e respeitosa.

Às professoras Shirlei e Juliene por participarem da banca de qualificação, ampliando o olhar sobre a pesquisa.

À Letícia, diagramadora do produto, que foi fundamental para que o processo da pesquisa fosse concluído.

A todos, meu muito obrigada. Saio do mestrado uma estudante, uma profissional e uma pessoa melhor!

Acreditemos na capacidade coletiva e aguerrida de defender ideias e de propor para a construção de novas possibilidades. O novo nasce do velho, daquilo que sabemos. A fórmula não existe e o pronto nunca existirá. Como diria Antônio Gramsci, sejamos pessimistas na inteligência e otimistas na vontade.

(Ramos, 2018, p.23)

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Catarinense - Blumenau, inserida na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” no “Macroprojeto de Práticas Educativas no Currículo Integrado”. O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/2017, trouxe alterações na oferta desta etapa de ensino, destacando-se a flexibilização curricular com a introdução dos itinerários formativos, incluindo o projeto de vida. Neste sentido, o estudo busca analisar como o processo de recontextualização deste componente foi implementado em uma escola piloto da rede estadual catarinense, localizada no Médio Vale do Itajaí, a fim de desenvolver um produto que contribua com a discussão sobre o projeto de vida, sob a luz dos conceitos de juventude e trabalho. Para a fundamentação teórica parte-se de autores que discutem a reforma do ensino médio e sua relação com políticas neoliberais, o projeto de vida, juventude e trabalho em consonância com a formação integral, a partir de autores tais como: Thiesen (2021), Freitas (2014), Santos e Gontijo (2020), Silva (2023), Alves e Dayrell (2016) e Ramos (2008). Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de caso, sendo que os dados foram coletados por meio de fontes documentais e entrevistas com docentes atuantes no respectivo componente curricular, além da observação de aulas e reuniões de planejamento. Os dados coletados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) e da mobilização do conceito do ciclo de políticas de Stephen Ball (MAINARDES, 2006; 2018). Quanto aos resultados do estudo, destaca-se que no processo de recontextualização do componente curricular projeto de vida, a dimensão do autoconhecimento teve maior destaque na escola pesquisada, em uma perspectiva que tende a responsabilizar o estudante por suas escolhas, alinhando-se com as pautas dos reformadores empresariais da educação, favorecendo uma formação flexibilizada, afastando-se de uma proposta de formação integral que articule o trabalho e sua importância para a juventude. A partir da análise, foi desenvolvido o infográfico “Juventude e trabalho: limites e possibilidades do projeto de vida no ensino médio”, aplicado em uma roda de conversa com gestores, coordenadores e professores participantes da pesquisa, que destacaram a relevância do material para fomentar a discussão e ampliar a compreensão acerca do projeto de vida, juventude e trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Novo Ensino Médio. Projeto de Vida. Juventude. Trabalho.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research carried out in the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education (ProfEPT) at the Instituto Federal Catarinense - Blumenau, inserted in the line of research "Educational Practices in Professional and Technological Education" in the "Macroproject of Educational Practices in the Integrated Curriculum". The New Secondary Education, established by Law 13,415/2017, brought changes in the provision of this stage of education, highlighting the curricular flexibility with the introduction of training itineraries, including the life project. In this sense, the study seeks to analyze the recontextualization process of this component, which was implemented in a pilot school in the Santa Catarina state network, located in the Middle Vale of Itajaí, in order to develop a product that contributes to the discussion about the life project, under the light of the concepts of youth and work. For the theoretical foundation, we start with authors who discuss the reform of secondary education and its relationship with neoliberal policies, the project of life, youth and work in line with integral education, from authors such as: Thiesen (2021), Freitas (2014), Santos and Gontijo (2020), Silva (2023), Alves and Dayrell (2016) and Ramos (2008). Regarding the methodology, it is a case study, with data collected through documentary sources and interviews with teachers working in the respective curricular component, in addition to observation of classes and planning meetings. The data collected was analyzed using Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2016) and the mobilization of Stephen Ball's policy cycle concept (MAINARDES, 2006; 2018). Regarding the results of the study, it is highlighted that in the process of recontextualizing the life project curricular component, the dimension of self-knowledge had greater prominence in the school studied, in a perspective that tends to hold the student responsible for their choices, aligning with the agendas of business education reformers, favoring flexible training, moving away from a comprehensive training proposal that articulates work and its importance for youth. Based on the analysis, the infographic "Youth and work: limits and possibilities of the life project in high school" was developed, applied in a conversation with managers, coordinators and teachers participating in the research, who highlighted the relevance of the material to encourage discussion and expand understanding about the project of life, youth and work.

Keywords: Professional and Technological Education. New High School. Life Project. Youth. Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Dimensões do projeto de vida no Currículo Catarinense

Figura 2 - Nuvem de palavras aplicada durante a roda de conversa

Figura 3 - Nuvem de palavras aplicada durante a roda de conversa

Figura 4 - Capa do Infográfico “Juventude e trabalho: Limites e possibilidades do projeto de vida no Ensino Médio”

QUADROS

Quadro 1 - Número de artigos e dissertações localizadas por ano

Quadro 2 - Categorização do projeto de vida, a partir das categorizações

Quadro 3 - Artigos relacionados ao projeto de vida e Ensino Médio no Portal de Periódico Capes (2016-2021)

Quadro 4 - Dissertações selecionadas sobre o projeto de vida no Ensino Médio

Quadro 5 - Documentos período de implantação do Novo Ensino Médio que incorpora documentos editados nos três anos do processo

Quadro 6 - Distribuição das respostas por questão do formulário de avaliação do Produto Educacional

Quadro 7 - Resposta dos alunos à atividade proposta pelo professor

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APP - Associação de Pais e Professores
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNCC -EM- Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
CEE - Conselho Estadual de Educação
CDE - Conselho Deliberativo Escolar
CNTC - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMITI - Ensino Médio em Tempo Integral
FECAM - Federação Catarinense dos Municípios
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF - Fundo Desenvolvimento de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC - Instituto Federal Catarinense
INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e da Cultura
NEM - Novo Ensino Médio
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PCF - Plano de Flexibilização Curricular
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa de Livros Didático

PNTE - Programa Nacional de Transporte Escolar

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OPAS - Orientação para Planos de Aula

SED - Secretaria de Estado da Educação

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 NOVO ENSINO MÉDIO: TERRITORIOS EM DISPUTA.....	26
2.2 A POLÍTICA CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	36
2.3 JUVENTUDES, TRABALHO E PROJETO DE VIDA.....	47
2.4 PROJETO DE VIDA E O NOVO ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO CATARINENSE	57
3 METODOLOGIA	64
4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
4.1 PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA PESQUISADA.....	69
4.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO COMPONENTES CURRICULAR PROJETO DE VIDA	74
4.3 CONCEPÇÃO SOBRE PROJETO DE VIDA E JUVENTUDE	86
4.4 PROJETO DE VIDA, O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO INTEGRAL ..	95
4.5 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	101
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL	119
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTOR E COORDENADOR)	121
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES	122
APÊNDICE D: TCLE EQUIPE GESTORA E PEDAGÓGICA	123
APÊNDICE E: TCLE PARA PROFESSORES	126
APÊNDICE F: SLIDES DA RODA DE CONVERSA	129
APÊNDICE G: TCLE PARA RODA DE CONVERSA	137
APÊNDICE H: QUESTIONÁRIO DA AVALIAÇÃO DO PE	139
APÊNDICE I: QUADRO COM DADOS OBTIDOS A PARTIR DE UMA ATIVIDADE AVALIATIVA DO PROFESSOR DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA	142
ANEXO A: TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	144
ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADA DO COMITÊ DE ÉTICA - IFC	146

1 INTRODUÇÃO

A dissertação aqui apresentada é resultado da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Blumenau, inserido na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” no “Macroprojeto de Práticas Educativas no Currículo Integrado. Como delimitação, toma-se como objeto de investigação o componente curricular projeto de vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, implementado a partir da reforma do ensino médio.

O ensino médio, enquanto última etapa da educação básica, vem passando por mudanças bastante significativas, que impactam diretamente na forma como se atende esse público. Segundo Silva (2018), desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o ensino médio vem sendo alvo de disputas quanto às suas finalidades, questões como “qual ensino médio” e “para quem”, além das formas pelas quais ele é ofertado, tornou-se pauta das discussões sobre esta etapa da educação básica. Exemplo disso é o expressivo quantitativo de normas, diretrizes, regulamentos e leis editados entre 1996 até 2018 conforme destaca Silva (2018, p.9) dentre as quais foram editados “[...] duas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos, uma alteração da constituição, um projeto de lei, um programa que incentivava a reformulação curricular (PROEMI)”, além de alterações nas avaliações de larga escala.

Nesse contexto, compreender os mecanismos que desencadearam a reforma do ensino médio, em 2017, é fundamental para que se identifiquem os sentidos desse movimento, ou seja, as pretensões, os interesses e as disputas envolvidas. Para Thiesen (2021), a reforma se relaciona diretamente com uma proposta de fundo político, que apresenta interesses acadêmicos e culturais, mas que, sobretudo, visa fortalecer o movimento da transnacionalização das atividades de mercado, que enaltece ainda mais o processo de globalização econômica, conduzido pelos liberais e pelos reformadores empresariais da educação. A reforma resulta, portanto, em modificações tanto na oferta do ensino médio, quanto na organização curricular, que incorpora outros componentes curriculares, entre eles o projeto de vida.

O interesse pelo projeto de vida surge na medida em que a história profissional da pesquisadora vem sendo impactada por essa nova organização que o NEM propõe. Funcionária pública efetiva da rede estadual de ensino de Santa Catarina, desempenhando a função de assistente técnico pedagógico, realizando a coordenação pedagógica da unidade em que atua, o estudo dos documentos norteadores da reforma do ensino médio faz parte de seu trabalho. Além disso, participou da elaboração das trilhas de aprofundamento da área de linguagens, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, desenvolvido por docentes e profissionais da rede em momentos importantes de estudo e discussão, despertando ainda mais o interesse pelo tema e percebendo a necessidade de estudar melhor esses componentes curriculares “novos”.

Por sua vez, o ingresso no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica possibilitou um novo olhar sobre o projeto de vida, uma vez que categorias como formação integral, trabalho e juventudes podem sustentar práticas educativas a partir de um currículo integrado que culmine na formação de um sujeito crítico, autônomo e emancipado, que compreende o projeto de vida como algo que não depende só de si, mas que se articula com outros sujeitos e dimensões do contexto no qual se insere.

Dessa forma, pode ser observado de um lado um projeto de vida com uma proposta pedagógica frágil, centrado no autoconhecimento e auto responsabilização dos estudantes, por outro lado os conhecimentos acessados a partir do mestrado, trazem elementos robustos, que podem tornar o projeto de vida um instrumento potente para a formação dos estudantes do ensino médio, tornando o processo de recontextualização da política em um momento importante de “tradução” da política, possibilitando observar as escolhas realizadas, adaptações, mudanças, disputas, conflitos, dentre outros aspectos, pois, conforme destaca Mainardes (2006), o campo educacional e as políticas públicas destinadas a ele sofrem influências de inúmeras organizações e sujeitos. Isso, por sua vez, acentua as disputas que se formam em torno de tais políticas.

Essas disputas acontecem desde o momento que a política é elaborada e se estendem por todas as suas etapas, que não são lineares e tampouco acontecem isoladamente. Mainardes (2018) ao discutir o ciclo de políticas de Stephen Ball, observa que, embora elas se originem a partir de um marco referencial específico,

sofrem ao longo de sua implementação muitas influências, as quais ganham corpo no processo de recontextualização, influenciando o contexto da prática.

Com o intuito de construir uma aproximação com o objeto da pesquisa, buscou-se identificar pesquisas prévias, relacionadas à temática da pesquisa, realizando-se uma revisão de artigos e dissertações produzidas no Brasil, no período entre 2016 e 2020, em duas bases de dados, sendo elas o Portal de Periódicos da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, sempre utilizando os termos de busca “Projeto de Vida” e “Ensino Médio”.

Na busca realizada no Portal de Periódicos da Capes, foram encontrados 303 artigos. Refinando a pesquisa com o filtro “revisado por pares” e o período delimitado entre 2016-2020 (cinco anos), chegou-se ao total de 90 artigos. Procurando refinar ainda mais a busca, restringindo a pesquisa na área da educação, assim, foram localizados 15 artigos.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foram localizadas, na primeira busca, 96 dissertações. Utilizando-se o filtro do período 2016-2020 (cinco anos), chegou-se a 49 dissertações. Por conseguinte, refinando a busca pelos termos “Projeto de Vida” e “Ensino Médio”, no título, foram localizadas oito dissertações. Como a lista trazia um título repetido, o número final foi de sete documentos, sendo todos eles dissertações, conforme detalhamento no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de artigos e dissertações localizadas por ano

Ano	Artigo	Dissertação
2016	8	2
2017	1	1
2018	4	0
2019	1	3
2020	1	1
TOTAL		22

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Conforme pode ser observado, no Quadro 1, o projeto de vida é um tema presente na literatura especializada na área da educação, ainda antes do NEM ser instituído, em 2017. A partir da leitura dos resumos e análise das pesquisas localizadas, observou-se que o projeto de vida é abordado de três formas: a) como eixo articulador, isto é, como um tema que transita em todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares, podendo ser abordado por um viés interdisciplinar; b) como prática pedagógica ou metodologia, sendo utilizado como

ponto de referência para realizar discussões em sala de aula e até mesmo desencadear atividades, tais como feiras de profissão ou desenvolvimento de projeto; e c) como componente curricular, tendo conteúdos, atividades e avaliação próprios, desenvolvendo-se de forma independente de outros componentes curriculares ou projetos da escola. O Quadro 2 apresenta como o projeto de vida é abordado nas pesquisas localizadas.

Quadro 2 – Categorização do projeto de vida, a partir das produções

Categoria	Quantidade
Projeto de Vida como eixo articulador	3
Projeto de Vida como prática pedagógica/metodologia	13
Projeto de Vida enquanto componente curricular	6

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As pesquisas que tratam do projeto de vida como componente curricular, foram publicadas a partir de 2018, indicando possíveis reflexos da reforma do ensino médio e da BNCC no estudo sobre a temática. Observa-se que as pesquisas que abordam o Projeto de Vida, tanto como prática pedagógica quanto como eixo articulador, são publicações dos anos de 2016 e 2017.

Após a leitura das 22 pesquisas selecionadas, buscou-se analisar, de modo mais detalhado, cinco artigos e três dissertações. A escolha se deu porque tais pesquisas possibilitaram compreender o Projeto de Vida e seus impactos na vida dos estudantes. Nessas pesquisas é possível perceber que o Projeto de Vida vem ganhando diferentes sentidos, dependendo do contexto educacional que se insere, nas diferentes escolas e regiões do país, em momentos distintos, conforme mostram os Quadros 3 e 4, organizados de acordo com a ordem cronológica das publicações.

Quadro 3 – Artigos selecionados sobre projeto de vida e ensino médio no Portal de Periódicos da Capes (2016-2020)

AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO
Teixeira; Silva (2016)	Escola e Projetos de vida: o que dizem os(as) jovens sertanejos(as) de Alagoas	Refletir sobre as conexões que os jovens do ensino médio estabelecem entre seus projetos de vida e a escola.
Pereira; Lopes (2016)	Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio	Analisar os sentidos que a escola tem para jovens no último ano do ensino médio regular, na tentativa de compreender as peculiaridades e os significados de sua permanência na Educação Básica.
Alves; Dayrell (2016)	Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares – MG: entre sonhos e frustrações	Discutir alguns aspectos dos processos de escolarização dos jovens do último ano do ensino médio regular, buscando compreender as peculiaridades e os significados de sua permanência na educação básica.

Backes (2018)	Juventudes e ensino médio: tensões e disputas pelos sentidos	Contribuir para o debate sobre o sentido do ensino médio para as juventudes no contexto atual.
Correa; Garcia (2018)	“Novo Ensino Médio: quem conhece, aprova!” Aprova?	Questionar a propaganda do Novo Ensino Médio divulgada em rede nacional pelo governo “Novo Ensino Médio: quem conhece, aprova!” e problematizá-la a partir da contribuição de (alguns) especialistas que discutem a temática no contexto educacional brasileiro.
3	3	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 4 – Dissertações selecionadas sobre projeto de vida no ensino médio

AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO
Silva (2019)	A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno	Analisar as contribuições do componente curricular projeto de vida nas escolas de ensino médio de tempo integral da rede estadual de São Paulo.
Silva (2019)	Projetos de vida dos jovens do ensino médio da escola pública	Analisar as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escolas públicas têm acerca da função da escola na construção de seus projetos de vida.
Favacho (2020)	A empresa na escola: o Projeto de Vida no programa de ensino médio integral do estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio	Analisar as políticas para a escola em tempo integral no Ensino Médio e sua relação com o mundo do trabalho após a reestruturação produtiva do capital, com base nas trajetórias histórica e legal das tentativas de implantação desse modelo de ensino no Brasil.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os artigos publicados por Teixeira e Silva (2016), Pereira e Lopes (2016) e por Alves e Dayrell (2016) situam a juventude dentro do contexto educativo e, para isso, não apenas categorizam a juventude, assim como também discutem a sua relação com a escola, destacando elementos importantes, tais como a situação social e econômica dos jovens. Refletem sobre os impactos que a escolarização tem na sua condição e de que forma ela pode contribuir para que a escolarização seja superada, atribuindo ao processo educativo um caráter emancipador.

Nesses artigos, o projeto de vida não aparece como o centro da abordagem com os jovens, mas como uma metodologia/prática pedagógica que possibilita refletir sobre a condição juvenil, que se dá a partir de questionamentos e direcionamentos, conforme aponta o trabalho de Teixeira e Silva (2016). Alves e Dayrell (2016) observam que o projeto de vida é essencial para a continuidade dos estudos dos estudantes da zona rural.

A discussão sobre o potencial da educação voltada à ascensão social é abordada de forma mais enfática no trabalho de Backes (2018), que tem como

objetivo contribuir para o debate sobre o sentido do ensino médio para as juventudes no contexto atual, levando em conta as desigualdades sociais. O autor mostra como são abordados os projetos de vida dos estudantes das escolas particulares, que têm na chegada ao ensino superior seu principal objeto. Conclui, assim, que refletir sobre as juventudes no ensino médio é, sobretudo, refletir sobre as desigualdades sociais e o sentido que essa etapa educacional tem, quando se pensa em que jovem formar e para qual sociedade formar. Ainda, tece críticas acerca do sistema social e os impactos que uma escola pública e de qualidade pode ter na lógica mercantilista que está instalada.

Corrêa e Garcia (2018) fazem uma contextualização do NEM a partir de propagandas veiculadas pelos meios de comunicação, trazendo elementos importantes, tais como o cenário político, no qual o NEM é gestado; a fragilidade do ensino médio, quando se pensa em formação humana; os impactos da Lei nº 13.415/2017; além das mudanças curriculares; democratização do acesso; e, ainda, a formação profissional. Concluem afirmando que a reforma do ensino médio, da forma como foi realizada (impositiva e antidemocrática), não contribui para minimizar as desigualdades estabelecidas e mantidas por um sistema que insiste em segregar os jovens, oferecendo oportunidades de formação excludente. Quanto ao projeto de vida, as autoras observam que, pela perspectiva da reforma, esse componente seria um espaço privilegiado para se explorar as questões da autonomia estudantil, porém, a forma como esse componente se estrutura, não fornece as condições para que essa autonomia se materialize, já que são desconsiderados os fatores externos nesse processo formativo.

Com relação às dissertações, Henrique Souza da Silva (2019) observa em seu estudo que o projeto de vida, mesmo que seja categorizado como componente curricular, é abordado na prática como um itinerário pedagógico interdisciplinar, que tem por objetivo promover o desenvolvimento de habilidades e competências. O autor observa a necessidade de o ensino médio ter uma identidade, sem fragmentar os conhecimentos em que o projeto de vida, especificamente, deve se articular com todos os outros componentes, sem se tornar apenas um conteúdo escolar, contribuindo de forma determinante para o desenvolvimento integral.

Silva (2019) reitera a importância da compreensão de que diferentes juventudes resultarão em diferentes projetos de vida. Discussões sobre as

condições reais, nas quais os jovens se encontram, tais como aumento da carga horária, o reconhecimento de que o ensino médio não se desvincula de políticas sociais e críticas aos itinerários formativos fazem parte da produção.

Favacho (2020) discute as políticas para a escola de ensino médio em tempo integral, evidenciando o projeto de vida como um componente curricular, que embora seja permeado de um discurso de que o protagonismo dá a tônica, se resume a uma prática rígida, inflexível, direcionada por habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas. Além disso, critica as parcerias privadas que se envolvem na produção de materiais que são utilizados para o trabalho com este componente curricular e que acentuam ainda mais a dicotomia existente entre preparação acadêmica e mundo do trabalho. O autor conclui pontuando que, muito embora o discurso que permeia o projeto de vida seja de protagonismo, o que se pretende é que a reforma educacional se coloque à disposição do capital.

Nas pesquisas analisadas, observa-se a recorrente presença de alguns autores que investigam o ensino médio, juventude e projeto de vida, dentre eles: Alves e Dayrell (2005, 2015); Leão, Dayrell e Reis (2011); Dayrell (1996, 2003, 2007); Reis (2012); Weller (2006, 2014); Costa (2004); Carrano e Pregrino (2004); Castilho (2017), Felckilcker e Trevisol (2016), Klein e Arantes (2016), Moran (2019, 2020), Carbonel (2002), Celam (2004) e Fodra (2015).

As pesquisas analisadas contribuem para pensar o projeto de vida enquanto uma construção, como parte da vida dos sujeitos em suas diferentes fases (adolescência, juventude, vida adulta, velhice etc.), quando, ainda antes da Lei nº 13.415/2017, tais temáticas já eram estudadas, sobretudo a partir dos autores que pesquisam o tema juventude e suas múltiplas conceituações.

Estudos recentes publicados por autores como Santos e Gontijo (2020), Silva, Martini e Possamai (2020, 2021) e Silva (2023), traçam uma linha histórica de adesão ao novo ensino médio em Santa Catarina, evidenciando a importância de se pensar o projeto de vida como um processo coletivo, no qual o conceito plural de juventude e formação integral sustentam a construção do projeto de vida dos estudantes. Sinalizam ainda para o esvaziamento do projeto de vida quando ele passa a fazer parte de arranjos curriculares flexíveis.

A partir de tais referenciais, o desenvolvimento da pesquisa apoia-se na seguinte problemática: como o componente curricular projeto de vida está sendo

recontextualizado em uma escola-piloto do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina? Que concepções, valores e interesses norteiam o trabalho com esse componente nas escolas? Quais as possibilidades de o projeto de vida contribuir para a formação integral do estudante e para o mundo do trabalho? Essas três questões, de forma sistematizada, nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

Como objetivo geral, buscou analisar o processo de recontextualização do componente curricular projeto de vida em uma escola-piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual de educação de Santa Catarina. Como objetivos específicos, buscou:

- Mapear as orientações curriculares nacionais e da rede estadual de Santa Catarina para o componente curricular projeto de vida.
- Identificar o modo como o componente curricular projeto de vida está sendo desenvolvido em uma escola da Rede Estadual de Santa Catarina.
- Analisar as concepções curriculares, valores e interesses que permeiam as escolhas em torno do componente curricular projeto de vida em uma escola da Rede Estadual de Santa Catarina.
- Desenvolver, aplicar e avaliar um produto educacional que aborde questões relacionadas ao projeto de vida, trabalho e juventude no ensino médio.

Tendo em vista tais objetivos, a pesquisa foi desenvolvida seguindo a metodologia de estudo de caso de abordagem qualitativa (André, 2013). A coleta dos dados se deu por meio de fontes documentais e aplicação de entrevistas com três docentes que atuam no respectivo componente curricular, além de observação de três reuniões de planejamento e das aulas ministradas por um dos docentes do projeto de vida, em três turmas do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Foram observadas duas aulas na 1ª série, duas na 2ª série e quatro aulas na 3ª série.

Para a análise dos dados, foi utilizado o conceito do ciclo de políticas de Stephen Ball (Mainardes, 2006; 2018). Essa escolha se justifica na medida em que as políticas não se constituem em documentos que são instituídos de forma vertical. De modo oposto, elas passam por momentos de ressignificação e recontextualização (Mainardes, 2018), ou seja, nenhuma política é implementada sem que sofra as influências do seu contexto, sem que passe por processos de disputa e negociações.

O percurso realizado para o desenvolvimento da pesquisa teve início no segundo semestre do ano de 2021 sendo aprovado pelo Comitê de Ética no mês de maio de 2022, sob o Parecer nº 5.433.898, de 16 de maio de 2022 (Anexo A). Na sequência, iniciou-se o trabalho de pesquisa de campo com a realização de visitas sistemáticas à escola, campo de pesquisa, alternando momento de leitura de documentos, entrevistas, acompanhamento de reuniões e de intervenções do professor de Projeto de Vida na sala de aula. Com base nos dados levantados nesse período, em fevereiro de 2023, teve início a construção do Produto Educacional (PE) na forma de um Infográfico.

Intitulado como “Juventude e trabalho: limites e possibilidades do Projeto de Vida no ensino médio”, o infográfico possui como objetivo proporcionar visibilidade às questões referentes ao processo de implantação do componente curricular projeto de vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, auxiliando em discussões que tratam do projeto de vida e seus desdobramentos no processo formativo dos estudantes no ensino médio, sobretudo a relação com o trabalho. O infográfico possui como eixo conceitual o projeto de vida a partir da perspectiva da categoria juventudes e trabalho, abordando os seguintes conteúdos: a) ensino médio e os impactos da Lei nº 13.415/2017; b) ensino médio e sua relação com o conceito de juventudes; c) marcos legais e características do Novo Ensino Médio com foco na flexibilização curricular; d) projeto de vida em Santa Catarina; e) formação integral e sua relação com o trabalho. Como aporte teórico, foram utilizados os seguintes autores: Freitas (2014), Leão, Dayrell e Reis (2011), Pereira, Melo e Santos (2019), Santos e Gontijo (2020), Ramos (2008), Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2020), Thiesen (2021).

O produto educacional foi aplicado tendo como proposta uma formação continuada, dividida em 12 horas de atividades on-line (exploração e leitura do material) e 3 horas presenciais (com socialização dos dados da pesquisa e do produto), totalizando 15 horas, configurando-se em uma atividade de extensão viabilizada pelo Instituto Federal Catarinense, Campus Blumenau. O encontro presencial foi realizado em forma de roda de conversa e teve, como objetivo, dialogar com os participantes sobre o componente curricular projeto de vida. A roda de conversa aconteceu no dia 9 de novembro de 2023, na escola que serviu de campo para a pesquisa, contabilizando um total de 18 participantes.

Esta dissertação está organizada em forma de capítulos, iniciando pela introdução, que apresenta a justificativa, a definição do problema e objetivos propostos. Em seguida, o referencial teórico, que apresenta os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, sejam eles, as disputas de território que ocorrem acerca do ensino médio, o currículo nessa etapa de ensino, conceitos de juventude, protagonismo e projeto de vida no território catarinense. Na sequência, apresenta-se a metodologia da pesquisa, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, com a investigação de um fenômeno específico, em uma escola determinada, caracterizando-se como um estudo de caso. No capítulo que trata dos resultados e discussões, apresentam-se as análises e interpretações dos dados obtidos na pesquisa, a partir de categorias determinadas, sendo elas o processo de implementação do Novo Ensino Médio na escola pesquisada, a abordagem metodológica do componente curricular projeto de vida, as concepções sobre projeto de vida, juventude, mundo do trabalho e formação integral. Apresenta-se, ainda, o percurso percorrido para a construção do produto educacional, o infográfico “Juventude e trabalho: limites e possibilidades do Projeto de Vida no ensino médio”, bem como sua aplicação e avaliação. Por fim, têm-se as considerações finais, onde são trazidos os principais resultados da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) caracteriza o Ensino Médio como etapa da Educação Básica e que tem como finalidades: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos de modo a prosseguir os estudos, preparação básica para o trabalho e cidadania, aprimoramento como pessoa humana (formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico) e a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos do processo produtivo, relacionando teoria e prática, sinalizando para uma formação integral, o que se torna um desafio quando são observadas as variadas legislações criadas para esta etapa da educação.

O Novo Ensino Médio, implementado a partir da Lei 13.415/2017, retomou discussões históricas que envolvem esta etapa do ensino. Mudanças na organização curricular marcadas pela flexibilização e no tempo de permanência na escola, foco no desenvolvimento de habilidades e competências, diminuição da carga horária da formação geral básica e aumento na desigualdade de acesso ao conhecimento científico, são características da reformulação pela qual o ensino médio passou.

A reformulação impactou a organização curricular trazendo a formação geral básica e a parte flexível, onde os componentes curriculares eletivos, trilhas de aprofundamento, segunda língua estrangeira e projeto de vida passam a fazer parte do currículo. A parte flexível seria, segundo a reforma, o locus privilegiado para que os estudantes colocassem em movimento suas escolhas e discutissem e refletissem sobre seu projeto de vida. Projeto de vida este, que no estado de Santa Catarina se apresenta como um componente curricular, com diretrizes pré-estabelecidas e encontra dificuldade para dialogar com conceitos como a juventude e o trabalho.

Uma proposta de projeto de vida que dialogue com a juventude deveria levar em consideração suas necessidades, que nas escolas públicas acaba refletindo nas questões produtivas, do mundo do trabalho e da busca por melhores condições de subsistência. Evidencia-se assim a necessidade de se considerar o aspecto formativo que o trabalho possui, sua relação com uma formação integral e sua importância quando se trata de estudantes que estão saindo da educação e entrando no mundo do trabalho.

Sendo assim, o marco teórico a seguir buscará abordar o NEM e as disputas que acontecem em torno desse nível de ensino, as mudanças curriculares, os conceitos acerca da juventude e a relação que eles estabelecem com o projeto de

vida e, ainda, como este componente curricular vem sendo abordado no NEM, na rede estadual de Santa Catarina.

2.1 NOVO ENSINO MÉDIO: TERRITÓRIO EM DISPUTA

O ensino médio, etapa final da educação básica, é um momento decisivo na vida dos estudantes que acabam se direcionando para o ensino superior ou então para o mercado do trabalho. Essa dualidade educacional, que divide os jovens segundo sua condição social e que se mostra evidente no final desta etapa de ensino, pode ser observada quando se apresenta uma escola destinada às elites que encaminha seus estudantes para as universidades e estudos propedêuticos e outra às camadas populares, onde o foco está na aprendizagem técnica e na formação de mão de obra. Tal dicotomia ganha ênfase a partir do final da década de 1990, com a promulgação da LDB 9.394/96. Segundo Grimm (2022, p.2), a disputa em torno do ensino médio intensificou-se ao redor de “[...] suas finalidades, do público e da organização curricular”.

Para Fravretto e Scalabrin (2015), a LDB n.º 9.394/96 iniciou um novo tempo na educação profissional, caracterizando-a como um direito, compreendendo-a como ponto de partida para o desenvolvimento de competências que possibilitam atender várias demandas, sem se ater a uma habilitação de forma isolada. Neste sentido, traz os fundamentos de uma educação voltada para formação integral, sem se esvaziar no desempenho de uma única função, partindo da ideia de que, quanto mais competências forem desenvolvidas, melhores condições terão os estudantes de escolher uma função na divisão do trabalho.

Para Silva, Possamai e Martini (2019), quando se trata das disputas acerca do ensino médio e suas formas de oferta, é na década de 1990 que elas ganham força. Houve, neste período, uma aproximação entre os empresários e organismos multilaterais, onde estes passam não só a influenciar, mas a determinar as políticas educacionais. Mesmo apresentando limites, a LDB n.º 9.394/96 começou a incomodar os empresários, que não teriam mais um cenário adequado para sua atuação, constituindo um movimento no qual a democratização do ensino não ultrapassava o universo discursivo. Após muita pressão, foi homologado o Decreto n.º 2.208/97, que reestruturou o ensino médio, fatiando-o em nível básico, técnico e

tecnológico, abrindo oportunidades ao ensino privado que, a partir daí, pôde atuar, oferecendo tanto o ensino básico quanto o superior (FAVRETTO, SCALABRIN, 2015).

Entretanto, o Decreto n.º 2.208/97, ao separar o ensino médio do ensino técnico, imprime legalidade ao dualismo que sempre acompanhou a educação. Todavia, essa não é uma situação aleatória, pois faz parte de um projeto político que visa fundamentalmente manter o capitalismo enquanto hegemonia, resultado de um processo histórico, pensado e articulado, com um objetivo particularmente definido (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Segundo Ferretti (2018), o Decreto n.º 2.208/1997 separou o ensino propedêutico do ensino profissional, fornecendo dois modelos educacionais com fins específicos para públicos também específicos. De tal modo, a partir da segunda série, era garantido aos estudantes o direito de se matricular em escolas profissionais, pertencentes a outras redes, inclusive, nas redes privadas. Assim, esta forma ficou conhecida como sendo ensino médio concomitante.

Entre os anos de 1995 e 2012 são produzidos vários documentos normativos que, se divergem em sua natureza – ora assumem o caráter de proposta, ora têm uma função normativa – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja, a de produzir mudança significativa na estrutura curricular do ensino médio. Os principais documentos oficiais que explicitam essa intenção são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mais recentemente as resoluções n.º 04/2010 e n.º 02/2012 (SILVEIRA; SILVA, 2018, p. 1769-1770).

Moll (2017) ao tratar deste período da história assinala que o governo de Fernando Henrique Cardoso, que foi de 1995 a 2002 se destacou em políticas para o ensino fundamental. Os avanços para o ensino médio, principalmente no quesito de financiamento, aparecem no governo seguinte, nos mandatos de Lula e Dilma. Para a autora merecem destaque os

[...] elementos a serem considerados na análise dos avanços que desembocaram na EC 59, a inclusão do ensino médio no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), no Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e, sobretudo, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) - em

substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1996) (MOLL, 2017, p.67)

Dessa forma, ao tratar do governo Lula no que se refere ao Ensino Médio, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) observam ainda que, quando Lula assume a presidência, este decreto é revogado e substituído pelo Decreto n.º 5.154/04, que tenta reestabelecer a ideia que se tinha para o ensino médio na construção da LDB, trazendo possibilidades importantes, como é o caso do ensino médio integrado, revelando ainda “[...] a timidez poética do Governo da direção de um projeto nacional” (p.21). Segundo os autores citados, este decreto é um documento emblemático porque representa a continuidade da política econômica monetarista em um governo, no qual se esperavam muitas mudanças estruturais. Transformações essas que não aconteceram.

[...] a publicação do Decreto n.º 5.154/2004, no início do governo Lula, ocorreu no momento em que se reacendiam as discussões sobre a finalidade do ensino médio e a possibilidade de sua integração à educação profissional, no que se convencionou chamar de Ensino Médio Integrado – EMI. Essa oferta de ensino médio tem como fundamento a ideia do trabalho como princípio educativo, o conceito de formação politécnica e um currículo estruturado nos eixos de ciência, cultura e trabalho (DRAGO; MOURA, 2022, p. 357)

O que se vê depois deste período, especialmente depois do impeachment de Dilma Rousseff representa ações que colocam a educação serviço de um grupo hegemônico, que entende que a educação precarizada, abre caminho para a acumulação flexível, que segundo Kuenzer (2016) se relaciona com uma perspectiva que está ligada ao interesses do modo de produção hegemônico e que é imposto pelo capital, atuando em favor de seus interesses, a partir de uma base pós-modernista que se fortaleceu com a globalização e modelo ideológico neoliberal.

Jacomini (2022) observa que o Novo Ensino Médio, conforme vê-se agora, tem sua referência no Projeto de Lei n. 6.840-A/2013 que tramitava no Congresso Nacional desde 2013 e que já previa mudanças no ensino médio. Para a autora, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016 possibilitou que a reforma ganhasse força, amparado pelo então presidente Michel Temer que em seu expediente, de forma autoritária, editou a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Posteriormente,

[...] a MP foi convertida pelo Congresso Nacional na Lei n.13.415,

sancionada por Temer em 16 de fevereiro de 2017. Para justificar a reforma, construiu-se uma hegemonia em torno de ideias como: 'o ensino médio está em crise'; 'o ensino médio não corresponde às expectativas dos/as estudantes, por isso há muita evasão'; 'o ensino médio focaliza o preparo para a universidade, num contexto em que a maioria não segue o percurso acadêmico' etc. Essas ideias passaram a explicar todos os problemas que envolvem essa etapa da educação básica, e a reforma do ensino médio foi apresentada como a solução para todos eles. Esse foi o contexto de uma reforma educacional de enormes proporções feita pelo alto, sem a participação das comunidades escolares e acadêmicas e da população de modo geral, mas com importante participação dos representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas (JACOMINI, 2022, p.262)

Esta Medida Provisória ganhou ênfase midiática sem que suas finalidades fossem conhecidas, problematizadas e questionadas. Além da exclusão de algumas disciplinas, este documento trouxe outras implicações curriculares importantes, tais como a divisão do currículo em dois momentos: o de formação básica e dos itinerários formativos. Segundo Silva (2018), esse fenômeno pode ser entendido como um enfraquecimento do ensino médio, enquanto etapa da educação básica, consagrado na LDB n.º 9.394/96, já que sua ênfase está em questões de empregabilidade, atendendo o mercado de trabalho, esvaziando assim uma proposta voltada à formação integral e articulação com o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de projetos de vida e emancipação dos jovens.

Silva (2018) assinala que, no processo de tramitação, a Medida Provisória sofreu algumas alterações, tais como a questão da carga horária (de 1200 horas para 1800 horas); as áreas que passaram a compor o NEM têm agregado em sua descrição o termo "e suas tecnologias"; a jornada diária passa a ter cinco horas (contribuindo para uma carga horária de 3000 horas até o final do curso); disciplinas como Filosofia e Sociologia, que na medida haviam sido excluídas, passam a ser ofertadas como práticas e estudos; ainda, os itinerários formativos podem ser oferecidos conforme as possibilidades de cada estado; e, por fim, a possibilidade de se firmar convênios com instituições privadas para a oferta de cursos que compõem a carga horária total do ensino médio, possibilitando uma atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica com o notório saber, precarizando o trabalho docente e comprometendo a qualidade da educação.

Silveira e Silva (2018) salientam que, embora sempre viessem acompanhados por um discurso de ressignificação, apenas mascaravam o serviço ao qual o ensino médio estava se prestando, que era ser parte da grande

engrenagem que mantém a acumulação flexível, onde importa menos a formação humana e mais a adaptabilidade. Essas diretrizes só trataram de assegurar “[...] o caráter contínuo e progressivo dos princípios da flexibilização e individualização do percurso formativo dos estudantes (e também das instituições de ensino)” (SILVEIRA; SILVA, 2018, p. 1770), onde se propunha um processo educativo construído a partir de uma matriz de habilidades e competências, que por sua vez deve resultar no “saber fazer”.

Os documentos norteadores e conjuntos de leis que contribuem para a construção do NEM parecem ignorar o contexto no qual essa reforma se insere. Silva (2019) contribui com esta discussão ao assinalar a necessidade de se perceber que esta etapa de ensino não se resume à escola. Pelo contrário, está situada em uma conjuntura social e econômica que precisa ser considerada, já que os resultados obtidos derivam de fatores internos (que se relacionam com a escola) e externos (que vêm do Estado e do setor socioeconômico).

Dessa forma, cabe pontuar que a Lei n.º 13.415/2017, juntamente com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desconstrói o quadro do Decreto n.º 5.154/04 pois a formação profissional passa a ser oferecida por itinerários formativos, sem apontar possibilidades de relacionar a formação geral com tais itinerários.

De acordo com Silva, Possamai e Martini (2019), a Lei n.º 13.415/2017 propicia que instituições privadas interfiram não apenas na formação dos estudantes, mas sobretudo na formação dos professores e gestão pedagógica da escola. Em relação aos estudantes, a interferência acontece quando serão validados cursos de curta duração e em programas de estágio. De outra forma, também na constituição de percursos formativos de educação profissional e tecnológica. As autoras observam ainda que, com relação a gestão pedagógica, esta influência aparece quando organismos externos à escola (institutos, fundações, Movimento pela Base) começam um movimento de assessorias e fornecimento de materiais formativos, além da participação ativa na redação dos textos que fundamentam a Reforma do Ensino Médio.

Para garantir a aplicação da lei, outros documentos são editados para respaldar os sistemas de ensino. É o caso da Portaria n.º 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, visando subsidiar as práticas das

secretarias de educação, desde a elaboração até a implementação do NEM. Ainda no mesmo ano, em 2018, é editada a Resolução CNE/CP n.º 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No artigo 6º deste documento aparece a conceituação de alguns termos que darão as diretrizes para a organização curricular e o trabalho docente. Neste documento são tratados alguns conceitos que serviriam de suporte para que a arquitetura do NEM ganhasse forma. São eles: formação integral; formação geral básica; itinerários formativos, unidades curriculares, arranjo curricular, competências, habilidades; diversificação; articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, local e do mundo do trabalho; trabalho; ciência; tecnologia; cultura; sistemas de ensino e redes de ensino (BRASIL, 2018).

Já a Resolução CNE/CP n.º 4/2018, a qual institui a Base Nacional do Ensino Médio, traz as diretrizes para a organização curricular e enfatiza que “[...] a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’, presente no Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 4). Nesse sentido, observa-se uma relação de complementaridade entre as resoluções, contribuindo para que a Lei n.º 13.415/2017 pudesse sair do papel e a Reforma do Ensino Médio, de fato, se efetivasse. Esta estrutura é o que torna mais significativa a disputa em torno do ensino médio, mostrando o objetivo da formação que se pretende oferecer.

Este conjunto de leis, decretos e resoluções tem sido muito questionado, sobretudo, no âmbito acadêmico, fato que culminou num movimento de contrarreforma que ganha corpo e tem sido alvo de entidades envolvidas com a educação, sobretudo àquelas que consideram os impactos da reforma, especialmente quando se pensa em todo o contexto educacional. No estado do Paraná, por exemplo, a reação foi forte e organizada, resultando na estruturação de um grupo que visa defender o ensino médio. Assim sendo,

[...] no estado do Paraná, a reunião das principais entidades ligadas à Educação do país, entre elas a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e a ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da educação, resultou no grupo intitulado Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado no início de 2014 (CORRÊA; GARCIA, 2018, p.608).

Importante ressaltar que, embora algumas secretarias de estado da educação - como é o caso de Santa Catarina - tenham se mostrado favoráveis às modificações e ao formato que se desenhava a partir da lei, os professores, em geral, entendem que a proposta da reforma do ensino médio é antidemocrática, já que vem sendo implementada de forma impositiva e sem diálogo, tendo em vista que esta é uma lei que não leva em consideração o contexto das escolas (THIESEN, 2021).

Os protestos, pela maneira como a reforma do ensino médio vêm sendo estruturada - de forma hierarquizada e sem debate - atingiram até mesmo os órgãos governamentais. Segundo Corrêa e Garcia (2018), os participantes do FNDE, antes de se destituírem da função, lançaram uma nota onde acusam o governo de errar no método e no processo, não permitindo o debate. Por consequência, tal fato seria impeditivo para que as demandas pudessem ter encaminhamentos adequados aos respectivos sistemas de ensino.

Silva (2019) aponta ainda para a necessidade de se reconhecer que a reforma só reforça a dualidade estrutural do ensino médio, que é histórica, dando à elite a possibilidade de construir projetos de vida que garantam a manutenção da hegemonia que está dada. Enquanto isso, aos estudantes da classe trabalhadora, oportunizam-se projetos de vida que os direcionam para cursos profissionalizantes precários, que os levarão a um trabalho também precarizado, quando não para a evasão escolar.

Desse modo, quando se faz referência à disputa de território no ensino médio, faz-se necessário destacar os interesses de grupos empresariais. Freitas (2014), ao tratar dos reformadores empresariais e sua ideologia declaradamente liberal, assinala para aspectos importantes que permitem compreender um pouco melhor essa relação entre empresários e educação.

Assim, para o autor, eles aceitam a correlação que se faz entre pobreza e aprendizagem, mas responsabilizam a escola, quando o resultado não é o esperado. Acusam a escola de não garantir um ensino básico de qualidade, mas não questionam os fatores externos que influenciam o processo de aprendizagem. Ainda, defendem o direito de aprender, interferindo na formação do novo trabalhador, bem como na quantidade que deve estar disponível no mercado, acentuando as desigualdades no processo de ensino. Por fim, os liberais convivem apenas com a

igualdade de oportunidades, transferindo a outrem e, até mesmo ao estudante, a responsabilidade pelo seu fracasso.

Novas exigências no mercado do trabalho, com suas divisões, impuseram ao capital uma nova problemática. Tornou-se necessário liberar mais conhecimento para as classes populares, mas sem perder o controle ideológico da escola, impedindo que teorias pedagógicas progressistas e comprometidas com a educação chegassem à escola (FREITAS, 2014). Eis o motivo pelo qual reformadores empresariais começaram a disputar a agenda educacional, buscando responsabilizar a escola por não garantir uma formação geral básica comum a todos.

Ainda, segundo Freitas (2014), a atenção deve se voltar para que se reconheça que cada análise feita dependerá essencialmente de qual grupo analisa e quais seriam seus interesses nesse processo. Logo, a qualificação dessa discussão para a superação de um dado modelo pedagógico deve se pautar nas concepções de educação e matriz formativa que a embasa, tornando as intenções educacionais públicas. Para Moll (2017, p. 65), a baixa escolaridade, o analfabetismo e a evasão escolar podem ser compreendidos como “[...] expressões estruturais de exclusão social e de marginalização econômica, trazendo profundas consequências para o campo dos direitos e, portanto, para a consolidação e a qualificação da democracia”.

Cabe-se pontuar que esta forma de organização dos itinerários pode contribuir para que a exclusão escolar atinja dimensões ainda maiores. O que para o neoliberalismo pode ser visto como um avanço, já que tal processo insere os estudantes no mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado e precarizado, atribuindo-se ao estudante a escolha dos caminhos formativos a serem trilhados, sem garantir a igualdade de formação de todos os estudantes. Não bastasse, denominam-se, nos documentos oficiais, protagonismo juvenil.

Costa e Vieira (2006) na tentativa de conceituar tal termo assinala para o protagonismo como a atuação do jovem junto a outros sujeitos do mundo adulto, buscando soluções para problemas reais, tanto do universo mais imediato – no caso a escola, como da vida social mais ampla. Os autores evidenciam a ação educativa do protagonismo, já que é através dele que espaços e condições são criados para que o jovem se envolva em ações concretas, exercitando comportamentos como

iniciativa, compromisso e liberdade, não se referindo apenas ao universo das escolhas.

Nesse sentido, a estrutura do NEM acentua a divisão dos estratos sociais e serve como instrumento para manter a ordem vigente, afastando-se de uma educação emancipadora e que tem no desenvolvimento integral seu principal objetivo. Backes (2018, p.11-12), ao abordar a qualidade do ensino médio, aqui entendida como instrumento de emancipação humana, coloca que

[...] a qualidade que defendemos não está dada, mas é fruto de uma construção coletiva de grupos culturais e sociais preocupados em oferecer um ensino médio capaz de articular os interesses dos jovens com os interesses de uma sociedade radicalmente democrática – portanto, contra os interesses do mercado, fora dos interesses do mercado, para além dos interesses do mercado. [...] É necessário continuar refletindo sobre o sentido que o ensino médio deve ter, ou seja, sobre o que queremos que os jovens que cursam o ensino médio se tornem. Na arena de disputa pelo sentido, a presença do mercado tem sido a tônica. Porém, [...] o mercado não pode ser a referência para a educação de nossas juventudes (BACKES, 2018, p. 11 e 12).

Este é um trabalho árduo, ainda mais quando se olha com mais atenção para os atores que acabam disputando este território. Segundo Freitas (2014, p.1089), o ensino médio se torna um espaço de disputa quando os reformadores que buscam monopolizar a agenda da educação compreendem a grande contradição que existe entre manter o controle ideológico da escola, ao mesmo tempo em que devem qualificar um pouco mais os sujeitos das camadas populares. Assim, diferenciam-se “[...] desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado nas portas das empresas”.

Reformadores esses, que não são apenas nacionais, como as “[...] entidades de terceiro setor, nomeadamente, Instituto Natura, Ayrton Senna, Unibanco, Fundação Lemann e o Movimento Todos pela Educação” (MACEDO, 2019, p.45), mas também organismos internacionais, tais como o OCDE, que se pautam em estudos comparativos (entre os estudantes e entidades em si como o PISA) ou então em políticas educacionais que acabam sendo importadas para serem implementadas.

Nesse sentido, Thiesen (2021) observa que a agenda da educação é influenciada por importantes estratégias, como a Nova Gestão Pública, as redes políticas transnacionais e suas influências, além do chamado Movimento Global de

Reformas Educacionais. O autor, utilizando-se dos estudos de Roger Dale, nomeia esta agenda como Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.

Segundo Macedo (2019), este processo impede a construção de um currículo nacional e reforça os vínculos com o movimento de internacionalização da educação que atualmente tem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma importante referência, enquanto um conjunto de materiais orientadores para os professores. Ainda, segundo a autora - protagonista neste processo - a OCDE vem auxiliando na organização de sistemas de ensino, visando à ampliação da produtividade e à sustentação do crescimento econômico, usando para isso a produção de capital humano, tendo por objetivo minimizar os efeitos que a globalização vem trazendo à sociedade (MACEDO, 2019).

Diante deste cenário, segundo Thiesen (2021, p.4), não há

[...] nenhum estranhamento para o fato de no Brasil, fazer-se a opção por uma BNCC com definição de aprendizagens essenciais baseadas em competências e um texto de reforma do Ensino Médio *[sic]* ancorado em conceitos instrumentais para projetos de vida e itinerários formativos.

A BNCC, quando analisada à luz das disputas na agenda educacional, mostra-se como um ponto de inflexão, pois enquanto política defende a centralização, pontuando o que deve ser ensinado para o estudante, em cada ano/série. Para Macedo (2019, p. 41), ela representa “[...] a hegemonia de certa concepção de educação e escolarização” e, sendo assim, “[...] ela desloca o poder, o que tem efeitos, mas, para se manter efetiva na significação da educação e escolarização, ela tem que seguir reiterando os sentidos que instaura”.

Dessa forma, a disputa em torno do território educacional acontece o tempo todo e implementar a BNCC se torna um ato tão disputado e tão político quanto aquele que levou à sua construção (MACEDO, 2019). Por isso, compreender o sentido do ensino médio, as disputas em torno desta etapa de escolarização e sua relevância para a formação dos jovens, independentemente de sua condição social, é o caminho pelo qual as propostas de reorganização deveriam acontecer. Nesse sentido, a base da qual precisamos, segundo Macedo (2019, p.54), é composta por:

[...] uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura. A base é a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a esse professor uma vida digna (em que a gente não quer só comida, mas diversão e arte). A base é alunos que podem comer e recebem ação do Estado no atendimento de suas necessidades básicas de saúde, saneamento e cultura. A base é escolas com boas condições

materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar.

Levando-se em consideração tais aspectos, ampliam-se as possibilidades de consolidação de um processo educacional que opere mediante preceitos de igualdade e equidade, ao mesmo tempo em que permita a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, assumindo um papel ativo nesse mesmo processo.

2.2 A POLÍTICA CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O currículo é um importante documento norteador dos processos de ensino e aprendizagem. A partir dele é que se define o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar. Portanto, constitui-se não somente em um mecanismo de organização docente, mas sobretudo num instrumento de organização e transformação social. Malanchen (2021, p. 124), ao conceituar currículo, pontua que o termo “[...] resulta da palavra latina *scurrere* e ela se desdobra em diversos significados como: ato de correr, atalho e pista de corrida”. Atribui, dessa forma, o sentido que muitas vezes aparece quando se pensa no currículo enquanto um percurso, um caminho.

Já Sacristán (2013), ao resgatar o sentido da palavra currículo, evidencia que por muito tempo o termo esteve relacionado às trajetórias individuais, entendidas por ele como as carreiras dos sujeitos, elencando as suas experiências pessoais. Ainda, conforme apregoa o autor, a realidade acabou por se estender aos conhecimentos e conteúdos, os quais preparam os sujeitos para essa carreira. Em outros termos, isto se traduz naquilo que é preciso aprender e em que ordem deve ocorrer.

Neste sentido, as reformas educacionais quando elaboradas e implementadas acabam por impactar as questões que se referem ao currículo, o que pode ser observado quando se analisa a Lei 13.415/2017 que trata da Reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos na organização e oferta desta etapa do ensino.

Reforma esta que se estrutura tendo como justificativa os resultados ruins que os jovens obtinham em seu processo de escolarização, especialmente no ensino médio. Mas que dados são esses? Silva (2018, p.3) traz alguns dados apresentados nas audiências públicas ocorridas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 por integrantes do governo, naquele ano. Eram eles:

[...] IDEB (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica) estagnado, 10% das matrículas realizadas eram na educação profissional, 16% dos estudantes de ensino médio ingressavam no ensino superior, o que por sua vez geraria a necessidade de profissionalizar antes do ingresso na graduação e o excesso de componentes curriculares, quando se compara essa etapa com outros arranjos curriculares pelo mundo.

Neste cenário, discutem-se os resultados levando-se em consideração apenas os fins obtidos, como se eles fossem responsabilidade exclusiva do estudante. Não há uma discussão acerca dos fatores que influenciam nesses resultados e que são de responsabilidade do sistema, tais como:

[...] a má qualidade da estrutura física e didática das escolas; os determinantes sócio-históricos que impedem os jovens de adentrar e permanecer no Ensino Médio [sic]; os poucos investimentos historicamente destinados a essa etapa da educação; os planos de cargos e salários pouco atrativos e a precarização do trabalho docente; as cargas horárias exaustivas e as formas de contratação precária dos professores que impactam sobre a qualidade dos processos educativos e formativos; o percentual de professores não habilitados para a docência atuando na Educação Básica e a desvalorização social da profissão docente (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p. 67).

Ao se analisar a reforma do ensino médio e seus espaços de disputas de sentidos, observa-se que a escolha pela mudança da estrutura dos currículos não foi aleatória, muito menos neutra. Todavia, o resultado dessas mudanças nem sempre será o esperado, já que a implementação de uma política não se dá de forma literal, tal como aparecem nos documentos oficiais.

Lima e Gardin (2022) pontuam que em sua elaboração há uma forte concorrência entre os mais variados atores sociais. Ainda, que estes mesmos atores, acabam por discutir e se articular em torno das finalidades educacionais, negociando para que determinadas políticas possam ser exequíveis, refletindo a respeito de possíveis acordos que muitas vezes unem interesses contraditórios, sem perder de vista a influência, tanto de organismos internacionais, quanto de temas globais, que envolvem a política nacional. Nesses últimos, ocorrem

processos de ressignificação, considerando as singularidades de cada local. Por tais vias,

[...] toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 112).

Para auxiliar na compreensão do processo de produção e recontextualização de uma política curricular, Lima e Gardin (2022, p. 13) pontuam a importância de se retomar aspectos importantes do ciclo de políticas, como os aspectos macro e microsociológicos, pois a política curricular não se dá de forma linear, direta ou causal. Seu foco está justamente nos contextos que acabam por influenciar determinado movimento, ignorando os novos rumos que determinada política precisa tomar, quando desafiada.

O conceito de ciclo de política possibilita compreender que o desenvolvimento de uma política curricular é atravessado por contradições e conflitos. Para Mainardes (2016), à medida que a política é colocada em movimento, sob a tutela dos professores, permite-se que toda uma interpretação aconteça, primeiro, sobre a política proposta e, em outros momentos, sobre as interpretações já realizadas. Todos esses fenômenos, em alguma medida, podem impactar sobre o que havia sido proposto inicialmente.

Partindo do ciclo de políticas de Ball, Mainardes (2006, p.49) chama a atenção para a necessidade de que a política seja analisada a partir de todas as suas dimensões. O autor sinaliza ainda para um aspecto importante do ciclo de políticas, que é o caráter de continuidade, onde ele se torna um ciclo contínuo, influenciado por diferentes contextos, além de arenas políticas, lugares e grupos.

Para o autor, é no contexto de influência que as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Neste contexto, os grupos interessados começam a se articular para que as finalidades do documento sejam definidas. Segundo Mainardes (2006, p.51), tais grupos “[...] disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Este tipo de influência pode se manifestar de diversas formas, mas é nos meios de

comunicação que eles ganham legitimidade e passam a ser a base da política.

Mainardes (2006) observa que as políticas não são finalizadas no âmbito do contexto da influência. Ela precisa se materializar enquanto um documento. E é no contexto da produção do texto que os textos oficiais são construídos, representando a política em si. Nestes textos aparecem os acordos e disputas dos grupos envolvidos nesta construção. Lima e Gardin (2017, p. 723), assinalam que é neste momento que as contradições ficam evidentes, isto porque “[...] assim como os discursos hegemônicos, estes textos também podem ser contraditórios e não são necessariamente coerentes e claros”.

Outro contexto importante, segundo Mainardes (2006), é o contexto da prática. É neste momento em que a política é colocada em prática e é o momento no qual os profissionais da educação assumem um papel ativo, lançando para a política um olhar subjetivo e fazendo interpretações, recriando a política. Neste sentido a compreensão sobre o que se busca com determinada política influencia diretamente na sua execução, sendo o espaço no qual contestação e negociação da política se tornam possíveis.

Mainardes (2006) traz outro contexto importante da política que é o contexto do resultado, espaço no qual irão aparecer os efeitos das políticas. Nesta seara identifica-se uma preocupação com questões condizentes à justiça, igualdade e liberdade. Os efeitos podem ser de primeira ordem, quando tratam das mudanças na prática ou na estrutura da política em si; e, de segunda ordem, momento em que aparecem os impactos da mudança, que são sentidos especialmente quando se observam questões referentes ao acesso social, oportunidades e justiça.

Por fim, como última instância da política, Mainardes (2006, p.60) aborda o contexto da estratégia política, fase que permite lidar com as desigualdades, geradas pela política. Neste contexto ocorre “[...] a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa” identificando atividades sociais e políticas necessárias para minimizar tais efeitos, tanto em nível micro, como em nível macro. Ainda segundo o autor, as fragilidades das políticas só podem ser observadas pela pesquisa a partir do contexto da prática.

Mas, entre todos os contextos explorados, é no contexto da prática que modificações importantes irão acontecer, pois

[...] a possibilidade do [sic] contexto da prática ser o desencadeador de reformulações na política proposta, com novos mecanismos de controle e maiores garantias de que os princípios concebidos nos contextos de influência e de produção de textos sejam “melhor” implementados. Também, permite pressupor que novas formas de garantir a legitimidade da política tenham que ser encontradas a partir das re-acomodações [sic] e resistências vividas no contexto da prática (LIMA; GARDIN, 2022, p.12).

Para Mainardes (2018) as interpretações (tentativa de compreender a política) e traduções (desencadeamento de processos produtivos e criativos sobre a política), é um movimento pelo qual o Brasil vem passando com a homologação da BNCC, que atinge desde a educação infantil até o ensino médio. O referido documento baseia-se em uma concepção de ensino centralizada no desenvolvimento de habilidades e competências, que se resumem a um código alfabético numérico, esvaziando o currículo e visando-se a uma formação aligeirada, focada essencialmente no aprender a fazer.

Dessa forma, ao se tratar das reformas educacionais, cabe observar que elas têm um poder regulador vai além do nível macro, que perpassa pela organização dos sistemas de ensino. Orientam todas as ações pedagógicas, passando pelas práticas pedagógicas até a convivência nas escolas. Assim, transmite e impõe regras, que não determinam apenas o que será ensinado, mas aquilo que deve ser aprendido.

[...] as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (LOPES, 2004, p.110).

A Reforma do Ensino Médio tem como fundamento as políticas conservadoras e por isso trouxe importantes alterações para o funcionamento do ensino médio, que a partir dela passa a se chamar Novo Ensino Médio. Constitui-se numa proposta de ensino que tem por base a pedagogia das competências e o desenvolvimento de habilidades. O desenvolvimento de competência relaciona-se diretamente ao “ser capaz de” (RAMOS, 2008, p. 142). Por tais motivos, fala-se pouco do conteúdo, sem deixar claro aos sujeitos quais aquisições devem ter para que sejam capazes de fazer o que lhes é proposto. Assim, se estabelece uma

lacuna entre o sujeito e os conceitos aprendidos, esvaziando, em certa medida, o processo de aprendizagem.

Para Ramos (2008), se de um lado a pedagogia das competências se fundamenta no pragmatismo - que no contexto atual pode ser conceituado como neopragmatismo - na prática, ela se desenvolve por uma perspectiva neotecnicista. Isso, pelo fato de que ela ainda reduz o que seriam competências profissionais a desempenhos observáveis, visto que o conhecimento passa a se relacionar diretamente também ao desempenho e à utilidade que ele tem para determinadas funções possam ser realizadas. Por conseguinte, a atividade profissional passa a depender essencialmente da acumulação de comportamentos elementares e, os processos de aprendizagem, perdem espaço, na medida em que comportamentos e desempenhos passam a ganhar ênfase (RAMOS, 2008).

Embora possa parecer uma inovação educacional, a pedagogia das competências precisa ser situada dentro do contexto de propostas pedagógicas. Araújo (2004, p. 514-515), ao discorrer sobre ela, pontua de forma clara que

[...] a utilização dessas inspirações inviabiliza a possibilidade de constituição de **uma nova proposta de educação** (grifos do autor), profissional ou escolar, qualitativamente superior àquelas já existentes, pois recupera referências velhas e já superadas por concepções e práticas mais ajustadas ao desenvolvimento e à realidade educacional. A sua superação nos remete para a construção de novos referenciais capazes de inspirar uma prática formativa que tenha o desenvolvimento de capacidades efetivas de trabalho e outras contributivas com a formação dos homens como eixo.

Não obstante, expressões como protagonismo juvenil, pluralidade e diversidade muito presentes nos documentos que tratam da Reforma do Ensino Médio, mas impõem limites a possíveis formas de organização curricular, onde o desenvolvimento de habilidades e competências limitam a parte de formação geral e dificultam as escolhas dos diferentes itinerários formativos (LOPES, 2019).

Quando se discutem os processos de aprendizagem, tendo como critérios a construção de um documento como a BNCC e suas habilidades ou competências, ou então, elencando direitos de aprendizagem - como chamam os reformadores empresariais da educação - deve-se pensar que esta é uma discussão ideológica.

E, neste sentido, alguns questionamentos podem ser feitos: a BNCC, ao propor um currículo para todo o território nacional, reconhece a existência desses conceitos espontâneos que serão, sim, diferentes em cada canto deste país, de

dimensão continental? De que forma pensar na construção de modelos sociais alternativos, quando todos estão fadados a um mesmo objetivo? Será o professor a peça fundamental de mudança desse cenário, consolidando-se como ponto de resistência? Como ser resistência, se muitas vezes falta a compreensão (por uma formação em geral extremamente deficitária) do que é ser existência? Os professores têm entendimento do que o currículo representa? São questões densas que mostram o desafio que é pensar o currículo na escola, um documento que influencia e é influenciado o tempo todo pela sociedade.

Segundo Silva (2018), a pedagogia de competências está a serviço de uma formação humana que visa essencialmente atender a lógica do mercado, usando a ideia de uma formação cidadã, ancorada em termos como protagonismo. Entretanto, fundamentalmente, se estrutura de forma a garantir a adaptação dos sujeitos à ordem social vigente.

Ao propor uma organização curricular baseada na racionalidade como é o caso da BNCC, não se faz uma escolha do que se ensinar, mas sobretudo de formação social. Sacristán (2013) observa que o currículo é determinante em qualquer formação social, já que a ele é atribuído o potencial de selecionar o que se aprende, tendo por base o tipo de sujeito a ser formado e a sociedade para a qual esse sujeito está sendo preparado. Muito mais que um documento, o currículo tem um aspecto político, que se refere à forma como os conhecimentos transitam no ambiente escolar, pensando em uma perspectiva de currículo formal.

Ainda segundo o autor, o currículo é dinâmico, portanto, não é neutro e nem universal. Pelo contrário, é um espaço que abriga o conflito, onde decisões são tomadas e opções são feitas, onde as orientações que se apresentam não são únicas e tampouco representam apenas uma direção. O autor chama a atenção para o fato de que, quando se pensa em currículo, é fundamental que seja compreendida a sua função reguladora - o que muitas vezes não é percebido - bem como os códigos que levaram à sua constituição e as consequências que ele pode ter.

[...] o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflito e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não

menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política de conhecimento oficial que alguns vêem [sic] simplesmente como descrição neutra do mundo e outros, como concepção de elite que privilegia determinados grupos e marginalizam outros (MOREIRA e SILVA, 1995, p.59).

Sacristan (2013) faz observações sobre o poder regulador do currículo ao apontar que, muito mais do que compreender o conceito de currículo, importa ter a capacidade de decifrar os códigos com os quais ele é construído, identificar mecanismos utilizados e os impactos que o seu funcionamento pode ter. Além disso, é necessário ser capaz de explicar, justificar e explicitar as escolhas realizadas para além dos conhecimentos ou conteúdos.

A BNCC enquanto documento orientador para a construção dos currículos dos estados trouxe mudanças significativas para a etapa do ensino médio. Este documento organizou esta etapa de ensino em dois grandes eixos: a formação geral básica e a parte flexível, também chamada de parte diversificada.

A centralidade da nova reforma no novo currículo é a de que a base comum deve ter tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração. Isso deve ocorrer de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola. A ideia nessa formulação curricular é que a parte diversificada dê a identidade de cada escola, isto é, defina a vocação de cada escola, pela priorização de uma ou mais áreas do currículo do Ensino Médio (SILVEIRA, SILVA, 2018, p. 1771).

A formação geral básica agrega os componentes curriculares articulados por área de conhecimentos (Linguagens e suas tecnologias – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês; Matemática e suas tecnologias – Matemática; Ciências da Natureza e suas tecnologias – Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e Sociais aplicadas – História, Geografia, Sociologia, Filosofia). A parte flexível do currículo é formada pelos itinerários formativos (trilhas de aprofundamento, segunda língua estrangeira, componentes eletivos e o projeto de vida), alterando o tempo de permanência do estudante na escola.

Embora a formação geral básica mantenha os componentes curriculares “clássicos” do currículo, a parte flexível traz outros elementos, mais abertos e sujeitos à adesão ou não do estudante, como é o caso dos componentes

curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento. Já a segunda língua estrangeira e o projeto de vida devem ser cursados por todos os estudantes. O projeto de vida, objeto de estudo desta pesquisa, é considerado o componente que articulará o estudante com a vida depois do ensino médio, devendo impactar não só a dimensão pessoal da sua formação, mas a dimensão cidadã e profissional também, favorecendo o protagonismo juvenil.

Na rede estadual de Santa Catarina, o projeto de vida tem status de centralidade no processo, onde tenta-se alinhar as exigências da contemporaneidade – leia-se flexibilização e precarização, ao mesmo tempo em que se adota o discurso de que este componente tem potência para que os estudantes se desenvolvam, promovendo um encontro entre o que se é e o que se pode vir a ser. Ancorado no discurso de protagonismo, o estudante faz da construção do projeto de vida um objetivo algo pelo qual só ele é responsável.

A flexibilização curricular, que ao mesmo tempo em que assume um caráter prescritivo, tem um sentido. Isso pode ser explicado a partir do fato de que os elementos tão importantes para o currículo - como a questão cultural, o reconhecimento da diversidade - passam a ser ignorados (SILVA, 2018) e elementos como a supervalorização da individualidade, da meritocracia, da não solidariedade e competitividade atravessam o currículo (ARAÚJO, 2004).

Silva, Possamai e Martini (2019, p. 4) fazem uma análise sobre a adoção desse modelo curricular, que ganha corpo e expressão na BNCC. Segundo as autoras:

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), impostas às escolas e aos seus professores para implementação, expressam a clara finalidade de impactar diretamente sobre um perfil de formação. Essa formação requerida, ancorada em diretrizes curriculares estruturadas em competências e habilidades, inspira-se na teoria do capital humano e revela o fortalecimento de uma política conservadora para determinar, em termos qualitativos, a força de trabalho necessária para atender às demandas do sistema produtivo capitalista. Uma reforma educacional, inspirada nessa concepção, revela-se comprometida com uma profissionalização precária dos jovens.

Segundo Silva (2019), ao propor uma formação com base em itinerários formativos, há uma inviabilização de uma formação integral, pois eles apresentam uma estrutura fragmentada, distanciando ainda mais o estudante de conhecimentos

amplos, que deem conta de auxiliá-los nas suas escolhas de forma crítica e consciente.

Segundo Silva, Possamai e Martini (2019, p.6), deve-se pensar sobre a

[...] supervalorização da parte flexível, que significará uma grave diminuição da parte destinada à formação geral, ou seja, a restrição do direito à educação, que requisita acesso aos conhecimentos básicos de todas as ciências, em outras palavras, uma Educação Básica que não garante a base.

A proposta curricular trazida pela Lei 13.415/2017 e pela na BNCC, alteram a forma como o processo de aprendizagem acontecia. No entanto, embora o documento da Base tenha uma perspectiva prescritiva, para ser posto em prática, depende dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, os mediadores culturais. Para Sacristán (2013), a implementação curricular passa por diferentes etapas, sendo a estruturação do texto, apenas uma delas. Segundo o autor, se o currículo fosse um instrumento prescritivo e dependesse única e exclusivamente de ser escrito e organizado, ele se desdobraria da mesma forma nas diferentes realidades. Isso evidencia a importância de se lançar luz em outro aspecto muito relevante, que são os mediadores culturais, aqueles que fazem a transposição didática do que o currículo traz como conhecimentos e conteúdos imprescindíveis.

Macedo (2019, p.42) reforça esta afirmação de Sacristán, ao colocar que:

[...] toda tradição curricular se dá conta de que o currículo – para ser currículo – precisa acontecer nas escolas (ou nos lugares e tempos em que acontecem). Em muitas dessas tradições, no entanto, a produção e a implementação curricular são tomadas como momentos distintos, sendo este apenas a aplicação – ou a transposição – do que aquele instituiu.

A questão da materialização do currículo também pode ser encontrada no ciclo de políticas de Stephen Ball, onde o autor situa as diferentes arenas que compõem toda política proposta. Também vai se dar em três níveis: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Para o autor, a política proposta pode ser definida como a política oficial, aquela que vai incorporar todos os anseios dos segmentos envolvidos naquilo que se pretende. Já a política de fato, refere-se à construção dos variados textos que darão forma à política, permitindo que ela seja posta em prática. Por fim, a política em uso é que vai permitir que discursos e práticas surjam de forma institucionalizada a partir dos movimentos da implementação.

Por isso, a implementação do Novo Ensino Médio se constitui em uma proposta desafiadora, já que ao impor um modelo curricular racionalizado em habilidades e competências, coloca o processo educacional com um elo importante entre as relações de trabalho e capital. Araújo (2004) observa que uma formação que se dá por competências, teria o potencial de garantir trabalhadores com capacidades operativas flutuantes, que vão surgir a partir das necessidades do mercado.

Este modelo pedagógico, segundo Kuenzer (2016), busca essencialmente formar trabalhadores com subjetividades flexíveis, em todos os aspectos, usando para isso uma educação geral básica que vai se complementando com habilidades específicas e que são determinadas segundo a classe social, que os leve a aceitar de forma passiva as tarefas que o mercado flexibilizado acaba por impor, tornando-se trabalhadores multitarefas, independentemente do espaço que ocupam ou nível de formação que tenham.

Neste sentido, a formação integral se configura apenas em um discurso, que mascara questões ideológicas importantes, como a submissão da educação ao capital. Silva, Possamai e Martini (2019, p.6) contribuem com a discussão da formação integral partindo da análise da Lei n.º 13.415, pontuando que

[...] pela totalidade da proposta de reformulação, influenciada por interesses e grupos privados, a concepção de formação integral, diferentemente do que aparenta, não se preocupa com o desenvolvimento integral do estudante. Pelo contrário, revela forte presença do ideário neoliberal que, entre outras características, atribui unicamente aos indivíduos a responsabilização pelo seu futuro. Essa concepção de formação, que tenta ocultar suas reais intencionalidades, em verdade, constitui-se a partir da necessidade de produzir um trabalhador multifacetado e obediente, que pode se adaptar às mais variadas condições laborais.

Isto, porque as políticas que se desenvolvem a partir de um ideário capitalista não darão conta de promover uma formação integral, pois seu compromisso é com o mercado e o capital e suas demandas têm por objetivo direcionar os estudantes, filhos de trabalhadores, para o trabalho simples (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2019).

Para Pereira e Lopes (2019), ao se falar em propostas curriculares, é importante se pensar que os currículos são textos políticos que representam uma determinada ordem econômica e que todos os sujeitos se encontram inseridos

nesses discursos. Eles são determinantes para a significação de políticas curriculares.

Por isso, quando o currículo passa a ser percebido como um espaço de um espaço de discussão, de construção e até mesmo de enfrentamento das desigualdades é um caminho para que velhas concepções sejam ressignificadas e que a escola encontre os rumos a uma formação que considere a autonomia como precípua. Nesse cenário, abandona-se em certa medida o pressuposto de que o currículo deveria “[...] conduzir o aluno ao pensamento conceitual” (MALANCHEN, 2021, p.130), estimulando o sujeito a ter diferentes percepções, construindo as bases para a edificação de uma sociedade diferente daquela que se tem, tendo em vista seu poder regulador, como aponta Sacristán (2013).

2.3 JUVENTUDES, TRABALHO E PROJETO DE VIDA

A reforma do ensino médio trouxe para esta etapa de ensino modificações que implicam em questões curriculares e organizacionais. Diante disso, começam a emergir discussões essenciais, como por exemplo, os sujeitos para os quais esta etapa foi pensada. Quando se toma por base tais modificações, pode-se questionar se as juventudes foram contempladas nesta proposta. Há o reconhecimento desta categoria de fato, ou apenas se utilizou de palavras de efeito como o protagonismo e as “pseudo” escolhas que os estudantes poderiam, de acordo com a proposta fazer?

Reconhecer quem são esses jovens que chegam à escola, que é um público diverso e que acaba trazendo para o universo escolar as contradições sociais com as quais convivem, tensiona as relações que se dão dentro da escola, uma instituição que democratizou o acesso, mas que encontra dificuldades para se adequar às demandas que este grupo acaba trazendo e que ficam mais claras quando se observa a relação que esses jovens tem com o processo educativo e o mercado de trabalho e que impactam a construção de seus projetos de vida.

O Currículo Base do Território Catarinense, ao discutir a questão da condição juvenil, reconhece que para entender esta categoria faz-se necessário analisar quais sentidos a sociedade atribui ao jovem ao mesmo tempo em que se reconhecem as situações vividas por eles nas suas diferentes dimensões, sejam elas referentes à etnia, classe, gênero, trabalho, entre outras, levando-se em conta não apenas os

aspectos simbólicos, mas também os materiais aos quais estes sujeitos estão submetidos (SANTA CATARINA, 2020).

Embora a discussão sobre o ensino médio contemple a juventude, a reforma trouxe consigo uma alteração significativa na carga horária ofertada. A ampliação do tempo na escola, dificulta o acesso ao mercado de trabalho, exigindo muitas vezes por parte do estudante uma articulação entre o trabalho e a sua vida escolar, sem que se considere os sacrifícios que esta lógica impõe. Observando-se uma negligência da dimensão simbólica, evidenciada pelo currículo. Para Silva (2019), já que esse é um fenômeno que não leva em consideração a realidade brasileira, onde o jovem em geral já busca uma colocação no mundo do trabalho. Ao ter que optar entre estudar ou trabalhar, corre-se o risco de haver uma maior incidência de evasão entre os estudantes e, a melhoria na qualidade de ensino - a qual se propunha o ensino médio - pode não se concretizar. Esta organização escolar responsabiliza a juventude por suas escolhas, tornando os fatores externos determinantes para a concretização de seus projetos de vida.

Sobre esta responsabilização da juventude, Maia e Mancebo (2010) colocam que atribuir ao jovem a responsabilidade por suas escolhas, em um cenário onde as instâncias políticas e protetoras estão cada vez mais longe do jovem, torna essa categoria fragilizada, já que para escolher eles precisam de informações que facilitem suas escolhas. Dessa forma,

[...] apesar de acreditarem que o futuro e o sucesso profissional dependem do esforço e do talento de cada um individualmente – estariam, assim em suas mãos -, seus projetos denotam o quanto suas escolhas estão sujeitas a fatores externos, à forma como as possibilidades serão a eles apresentados (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 388).

A escolha dos estudantes, nomeada como protagonismo nos documentos oficiais, se torna uma fragilidade dessa reforma, já que não considera os inúmeros fatores externos que influenciam a vida do jovem que frequenta o ensino médio e que é determinante nos resultados que ele obtém. Consequentemente, tais características tão-somente reforçam a dualidade estrutural que vem marcando, historicamente, esta etapa do ensino da educação básica. Nesta perspectiva, o jovem é tomado apenas na sua dimensão de estudante.

Leão, Dayrell e Reis (2011) enfatizam a necessidade de superar a ideia do jovem como aquele que frequenta o ensino médio, aparecendo no cenário educativo

como um dado natural, desconsiderando-se, assim, outras dimensões que o caracterizam como jovem. Tais dimensões seriam, por exemplo: sua origem social, etnia e gênero. Segundo os autores, é fundamental que se compreenda que o jovem está inserido em um contexto social e que participa dele, abandonando a ideia de que o tempo fora da escola é um tempo vazio de sentido.

Embora se compreenda a necessidade de se situar a questão da juventude, dentro de um contexto atual, Maia e Mancebo (2010) evidenciam que a concepção de juventude ainda se encontra fundamentada nas concepções da sociedade capitalista ocidental, burguesa e liberal do século XIX, que tem como característica os legitimadores cientificistas.

Neste contexto, uma possibilidade seria a de construir um conceito de juventude que levasse em conta as especificidades desse público, desconstruindo uma ideia muito presente no senso comum, onde a caracterização se dá essencialmente a partir do termo “adolescência”. Este vocábulo traz consigo todos os “problemas” que essa faixa etária possui: sua rebeldia, sua teimosia e nos tempos atuais seu desinteresse.

Com isso, constrói-se uma interpretação da juventude como um tempo preparatório/formativo, entre a infância e a vida adulta, no qual os sujeitos, que nele se situam, não possuem, ainda, as responsabilidades dos adultos, sejam elas sociais ou técnicas. Dito de outra forma, trata-se de um espaço de tempo concedido, socialmente, aos indivíduos para que eles se preparem para entrar na sociedade adulta, uma espécie de moratória social (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 138).

No entanto, a discussão sobre os jovens e a juventude precisa avançar. Isto, porque não podem ser ignoradas as transformações pelas quais a sociedade vem passando ao longo dos últimos séculos. Segundo Maia e Mancebo (2010), tais transformações adquirem um caráter difuso e múltiplo, já que a transição da juventude para a vida adulta é permeada de paradoxos, que nem sempre são compreendidos e superados, gerando incertezas.

Para Silva (2019), é importante compreender que a juventude é uma categoria construída socialmente e que começa a ser ressignificada na década de 1960, influenciada pelo aumento do mercado de consumo, bem como pela ampliação da indústria cultural, que possibilitou a reinvenção de representações sociais, tais como moda, lazer, música, entre outros, ampliando significativamente o campo de pesquisa dos estudiosos.

Silva (2019) observa que estes estudos, que ganham força a partir deste momento histórico, fazem com que a categoria juventude possa ser estudada constantemente. Porém, sempre norteadas pela necessidade de se explicar a transição da vida jovem para a vida adulta. Muitas vezes, na ânsia de categorizar, corre-se o risco de não compreender as necessidades que este público impõe. A autora assinala ainda que a concepção de juventude, enquanto categoria social, que surge nos anos 1990, passou a considerar a diversidade presente entre os sujeitos, assinalando para a perspectiva da existência de mais de uma cultura, de várias formas de se organizar socialmente e, principalmente, várias formas de representá-las.

Dessa forma, ao pensar sob esta ótica, evidencia-se a importância de se pensar na juventude por outro ângulo: dentro da sua pluralidade. Silva (2019), assevera que para compreender a juventude necessita-se considerar o contexto no qual o jovem se insere, já que os aspectos social, econômico e cultural, delineando dessa forma não apenas a juventude, mas as diversas juventudes que existem em nosso contexto.

Neste sentido, o desafio para a escola que trabalha com os jovens se concentra essencialmente na compreensão das múltiplas dimensões que compõem a categoria juventudes. Para isso, é importante que o jovem seja colocado em uma situação na qual possa se posicionar, dizer o que pensa e ser instrumentalizado para fazer escolhas. Trata-se de reconhecer a individualidade dos sujeitos, trazendo propostas educativas que façam sentido e que, por isso, abandonem a rigidez, a padronização e a limitação que, por muito tempo, deram a tônica do processo educativo, valorizando a presença do multiculturalismo e a experiência de cada jovem.

Alves e Dayrell (2016, p. 606) enfatizam a importância de se trabalhar com uma noção de juventude marcada pela diversidade, pelas várias formas de ser jovem. Apontam ainda à falácia de um sistema de ensino que olha para os jovens apenas como estudantes, sem reconhecer os aspectos que envolvem essa condição, tais como “[...] o trabalho, a falta de opções de lazer ou as dificuldades para frequentar a escola”, impossibilitando a construção de um projeto de vida que faça sentido e que vá além da sala de aula e do currículo.

Estudiosos da relação existente entre juventude e projeto de vida, Leão, Dayrell e Reis (2011), descrevem sobre a importância de se compreender que projetos de vida não se desenvolvem de forma linear, com o auxílio de uma fórmula matemática. Pelo contrário, ele se relaciona com um plano de ação pensado pelo sujeito para a realização e isso pode ser em qualquer dimensão da vida, com um arco temporal relativamente largo, e que vai ser influenciado diretamente pelos campos de possibilidades oferecidos pelo seu contexto. Também,

[...] é importante não se perder de vista que ao se falar de juventude está se falando de uma etapa da vida em que os sujeitos estão vivenciando, de modo mais intenso, os processos de construção da identidade, de elaboração dos projetos de vida, de experimentação, de exercício da autonomia. Ademais, se há, por um lado, a necessidade de considerar o campo de possibilidades, também é importante levar em conta as características individuais, os desejos, as aptidões. Conhecer as estruturas externas e conhecer-se internamente é um exercício dialógico essencial na elaboração dos projetos de vida dos jovens. E, nesse exercício, as instituições socializadoras têm um papel crucial. Caso contrário os jovens podem se ver abandonados na elaboração de seus projetos (ALVES, DAYRELL, 2015, p. 381).

Para Maia e Mancebo (2010), os projetos de vida são construções subjetivas que dependem de inúmeros fatores, mas que acontecem dentro de contextos objetivos, sendo determinantes para que se constituam enquanto tais. As autoras salientam ainda que os projetos se estabelecem a partir de uma noção na qual os sujeitos podem escolher, sempre partindo de habilidades e potencialidades particulares e, por isso, peculiares. O projeto de vida assumiria, assim, um caráter individual, onde mesmo estando agrupados, os estudantes se articulam na construção de um projeto que visa atender suas necessidades individuais, que se utilizam das possibilidades oferecidas pelo meio, onde os interesses coletivos acabam não sendo contemplados.

Sousa e Alves (2019) colocam que o projeto de vida resulta de uma construção social, que tem referências em um dado padrão cultural que está presente na forma como a sociedade se organiza, permitindo que os sujeitos - a partir de toda essa influência (social e cultural) - possam moldar seu futuro. Segundo as autoras, o projeto de vida surge como forma de inserir os sujeitos em seu próprio contexto social, estabelecendo planos de existência. É compreendido, sobretudo, como uma forma de se inserir conscientemente na sociedade.

[...] esse interesse tem se tornado comum nas escolas, especialmente as de Ensino Médio, por trabalharem com (ou para) a juventude e por julgarem ser esse o momento considerado propício para a construção das escolhas de trajetória de vida. A categoria projetos de vida também vem despertando atenção, embora timidamente, dos estudiosos de diferentes áreas do conhecimento humano, como Psicologia, Sociologia, Filosofia, Administração e Educação. Tais pesquisas têm analisado a categoria no espaço escolar ou fora dele (SOUSA, ALVES, 2019, p. 3).

Na educação, o projeto de vida tem referência em uma perspectiva socioantropológica, onde construir um projeto vai além do campo das ideias, sendo estruturado a partir de condicionantes objetivos, como as questões sociais, de valores e espaços, pessoas com as quais o jovem convive e que podem apoiá-lo nas suas decisões. Portanto, não depende única e exclusivamente do estudante (SOUSA; ALVES, 2019).

Para Alves e Dayrell (2015), responsabilizar os jovens por suas escolhas não é um processo simples. Ao se tratar de jovens e seus projetos de vida, todas as variáveis que influenciam nesse processo precisam ser cuidadosamente analisadas, pois dependem de condições estruturais e conjunturais que irão compor o quadro de possibilidades. Essa análise, se realizada adequadamente, poderá se constituir num impeditivo para que não se caia no discurso neoliberal da meritocracia ou, então, no discurso pessimista, onde nada pode ser feito.

Tais elementos parecem esclarecer que os projetos de vida serão construídos em uma escola que está inserida em uma sociedade capitalista. Por isso, a realização de projetos não depende apenas de vontade. Sem essa análise criteriosa, corre-se o risco iminente de se falhar na implantação dos projetos de vida. Efeitos perversos podem resultar em sonhos individuais ceifados, comprometimento do desenvolvimento social por não haver oferta de igualdade nas oportunidades.

[...] o fato de que, quando um jovem de camada popular diz coisas do tipo “não passei no vestibular porque não estudei”, ou “a culpa é minha, eu que sou burro mesmo”, está assumindo sozinho uma responsabilidade que, afinal é de toda a sociedade. E está também reproduzindo um discurso que, além de criminalizar, responsabiliza a juventude por seus fracassos e desvios (ALVES; DAYRELL, 2015. 381).

Daí a importância de se pensar o projeto de vida na perspectiva social, onde estará condicionado por uma série de fatores, sendo um dos mais relevantes, a questão econômica e social dos jovens envolvidos. A BNCC (2018, p. 4) observa que o projeto de vida possibilita “[...] a reflexão sobre a trajetória escolar na

construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”, trazendo junto dessas dimensões a busca pelo protagonismo juvenil.

O projeto de vida já foi abordado na educação de inúmeras formas. Apareceu como eixo articulador, como metodologia/prática pedagógica e, mais recentemente, como elemento pós-reforma do Ensino Médio e BNCC. Porém, Silva (2019) relata que as primeiras intervenções em escolas de ensino médio, com o projeto de vida, datam do ano 2012, tendo nesta época um sentido vocacional, ou seja, um direcionamento para o trabalho.

Autores como Favacho (2020), Corrêa e Garcia (2018) e Silva (2019) pontuam que o projeto de vida se mostra como um componente curricular, sendo um itinerário formativo a ser cursado pelo estudante. Já nos trabalhos de Alves e Dayrell (2016), Teixeira e Silva (2016) e Pereira e Lopes (2016), o projeto de vida aparece como uma metodologia que irá favorecer a continuidade de estudos e um prolongamento da vida acadêmica.

Os trabalhos consultados evidenciam que há várias compreensões acerca do projeto de vida. Atualmente, pela Reforma do Ensino Médio, em alguns estados - como é o caso de Santa Catarina - ele se caracteriza enquanto componente curricular. Por ser uma proposta recente, ele ainda está se constituindo enquanto componente curricular, a partir das diretrizes que vão sendo dadas pelos documentos oficiais.

Para Silva (2023) o projeto de vida, ao ser contemplado na BNCC parte das lutas históricas dos movimentos juvenis que podem ser observadas ao longo das últimas três décadas, nos quais onde o conceito plural de juventude, protagonismo e projetos de vida são eixos importantes. Porém, tais conceitos perdem seu potencial quando se aliam a arranjos curriculares flexíveis, centrados na capacidade dos estudantes.

O autor sinaliza que além das noções de protagonismo juvenil e projetos de vida, o Novo Ensino Médio, traz ainda outros conceitos como formação integral, empreendedorismo e competências socioemocionais, deixando evidente os avanços de neoliberalização em curso no país. Dessa forma, os efeitos do capital humano que antes marcava as relações de trabalho, ganha espaço cada vez maior na organização das subjetividades juvenis, que tem na flexibilização uma importante referência (SILVA, 2023).

Kuenzer (2016) ao discorrer sobre a flexibilização, assevera que na atualidade essa é a lógica do mundo do trabalho - aspectos como qualificação ficam em segundo plano e, habilidades, como adaptabilidade - além das competências desenvolvidas - ganham ênfase. Valem mais as subjetividades disciplinadas que lidam de forma positiva com as mudanças e a fluidez.

Silva (2023) observa que o Novo Ensino Médio tem seu foco em uma organização curricular na qual arranjos são realizados para que as individualidades sejam valorizadas e se tornem por isso, monetizáveis. Para o autor, as emoções entram em evidência e características como resiliência, empatia, abertura ao novo, constroem uma nova gramática formativa, onde a regulação subjetiva abre espaço e coloca a dimensão do conhecimento em um segundo plano no currículo.

Ainda de acordo com Silva (2023), formam-se a partir desta perspectiva, sujeitos neoliberais para o mercado do trabalho, que utilizam suas características individuais para criar um portfólio de habilidades que se alicerça na competição e na meritocracia. Isto caracteriza os sujeitos e possibilita selecioná-los a partir de sua identidade, favorecendo aspectos de classificação, utilizando o estilo afetivo como critério, garantindo uma colocação no mercado, promoções e todo tipo de vantagem, algo que se reflete na forma como o projeto de vida se estrutura dentro das instituições educacionais.

Ramos (2008) enfatiza o aprimoramento da pessoa humana como uma das diretrizes da LDB. Partindo desta perspectiva, o que pode ser observado é que o foco do ensino médio se encontra no mercado do trabalho e não na formação dos estudantes. A partir dessa lógica, investe-se na construção de projetos de vida individualizados e que não se articulam com um projeto social, construído com base das necessidades e anseios da coletividade. A juventude, neste contexto, é concebida como uma categoria abstrata e isolada.

Dessa forma, o currículo pensado para o trabalho com o Projeto de Vida deve levar em consideração as questões que impactam na formação dos jovens e as relações que estabelecerão com o seu contexto. Por isso, a importância do projeto de vida englobar as questões de juventude, visando sua inserção no contexto do trabalho, o desenvolvimento de sua autonomia e da realização como pessoa humana, enfatizando “[...] o caráter formativo do trabalho e da educação

como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (CIAVATTA, 2009, p. 408).

Ramos (2008, p. 7) retoma a LDB em seus artigos 35 e 36, onde o trabalho assume seu princípio educativo, “[...] no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e as forças produtivas”. Para a autora, o processo de ensino deveria possibilitar em um primeiro momento a compreensão da perspectiva ontológica do trabalho humano, onde para garantir sua própria existência o homem precisa transformar a natureza, relacionando-a com a perspectiva histórica, que consiste na evolução destas formas de produzir sua existência, que por sua vez se relaciona com o desenvolvimento social dos sujeitos (RAMOS, 2008).

O trabalho, sob esta ótica, segundo Ramos (2008, p.3) pode ser compreendido como “[...] realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção)”, articulando a esses dois conceitos a ciência, a cultura e a tecnologia. Estes conceitos possibilitam perceber que as formas de trabalho podem ser ressignificadas a partir dos conhecimentos científicos que permitem aprimorar as formas de produção a partir das contradições, desenvolvendo diferentes tecnologias, considerando as questões culturais que envolvem a sociedade, trazendo para a dimensão do trabalho os valores que norteiam a conduta da sociedade. O trabalho, nesta perspectiva, não se resume apenas à produção de condições de existência, evidenciando outras dimensões, como a criação e a realização humana.

[...] considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produto da sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade (RAMOS, 2008, p. 4).

O processo educativo quando tomado dentro das diretrizes da LDB e do trabalho como princípio educativo não dialoga com uma formação para o mercado do trabalho, profissionalizante. Ramos (2008) observa que formar profissionalmente é possibilitar a compreensão das relações socioprodutivas modernas, instrumentalizando os jovens para um exercício profissional crítico e autônomo.

A educação politécnica, nesse sentido, pode ser uma possibilidade de abordagem. Segundo Saviani (1989) a educação politécnica tem a função de humanizar, abrindo caminho para a superação da atual divisão que se observa no

mundo do trabalho e sua conseqüente desumanização do homem. O autor, ao se referir à politecnia, afirmar que ela se refere ao “[...] noção de domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho (SAVIANI, 1989, p.17).

A politecnia pode contribuir com as discussões nos projetos de vida de jovens estudantes na medida em que traz questões sobre o mundo do trabalho, todas as suas dificuldades e possibilidades, ampliando as percepções dos estudantes sobre as oportunidades que os cercam, evidenciando que a separação histórica entre o trabalho manual e intelectual, que é questionado pela literatura da área, se configura em resultado de um processo histórico.

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a **socialização** (grifos do autor) dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade (SAVIANI, 1989, p.15).

Assim, significa conhecer múltiplas técnicas, desde o trabalho intelectual até o manual, partindo da ideia de que ambos não se dão apenas em um sentido ou outro. Conhecer essa multiplicidade de técnicas se torna uma possibilidade quando se pensa na importância de se dominar os fundamentos científicos do trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2007).

Nesse sentido, a politecnia é uma possibilidade, quando se pensa em uma educação que pode instrumentalizar para questionar o processo produtivo, chegando mais próximo do ideal “[...] de uma capacidade unilateral, baseada, [...] numa divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem” (SAVIANI, 2007, p.164).

A politecnia se apresenta como uma possibilidade para uma abordagem dentro do projeto de vida no qual o foco não esteja apenas no estilo afetivo, em uma formação subjetiva e que tenha por objetivo formar sujeitos flexíveis. Ao jovem importa compreender as relações do mundo do trabalho, para que assim tenha melhores condições de escolher/construir sua trajetória profissional, descaracterizando-o como um caminho para a escolha profissional apenas.

Para Silva (2019) o objetivo do componente curricular projeto de vida é justamente o de compreender a juventude, adotando abordagens que superem os desafios e anseios desse público tão particular. Assim, muito mais do que selecionar disciplinas, conceitos e conteúdos, é fundamental que se pense em como eles serão trabalhados e em que medida se relaciona com a sociedade e com o mundo do trabalho.

Por tais vias, o projeto de vida pode ser em um instrumento potente para que os jovens possam construir projetos que se articulem com a sua realidade e que dialoguem com as expectativas desses estudantes, deixando o ensino médio em condições de compreender o seu entorno social, não sendo meros reprodutores daquilo que está posto.

2.4 PROJETO DE VIDA E O NOVO ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO CATARINENSE

O Novo Ensino Médio na rede estadual se inicia com a adesão à Portaria nº 649/2018, quando foram realizadas duas webconferências para delimitar as escolas que participariam do projeto-piloto (Silva, Martini, Possamai, 2019). De posse dos nomes das 120 escolas, em 2019 e 2020, iniciaram-se inúmeras movimentações, dentre elas: webconferência com gestores e professores das escolas envolvidas, uma série de ações que iam desde a elaboração do plano de implementação, até a socialização de possíveis práticas exitosas, reuniões técnicas para o detalhamento da formação das equipes e liberação de recursos, mapeamentos de possíveis demandas profissionais regionais, processo de elaboração do Caderno de Orientações para implementação do NEM da rede estadual catarinense, além do planejamento da SED no que se referia ao NEM com as principais ações a serem adotadas durante o ano, que envolviam replanejamento, monitoramento, avaliação do NEM (Silva, Martini, Possamai, 2019).

Ainda, ocorre neste período a retomada dos Grupos de Trabalho, previstos em 2018, que tinham por objetivo auxiliar em todo o processo de implementação, com a construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e a mobilização de profissionais para a execução desse processo, com parcerias pública (universidades) e privadas (Instituto Iungo) (SILVA, MARTINI, POSSAMAI,

2019).

Em 2019, o movimento ProBNCC lança o marco zero, um *site* onde todos os professores poderiam contribuir, elencando os conteúdos e conceitos que julgavam essenciais. Porém, é importante salientar que, além dos profissionais da rede, contou-se também com a participação de outras entidades, alinhadas ao Conselho Nacional de Secretários da Educação - CONSED. Além disso, de acordo com Thiesen (2021, p. 5), é importante salientar que

[...] o protagonismo do CONSED tem sido marcante e mobilizado notadamente por três eixos de ação: pelo uso indiscriminado dos discursos internacionalizantes, especialmente os que difundem reformas curriculares recomendadas pelos organismos internacionais com o argumento da qualidade da educação por evidências, resultados e melhores práticas internacionais; pelas parcerias com setores privados assumidas institucionalmente, e ainda pela tarefa da coordenação do processo de implantação da BNCC nos estados, estimulado inclusive, pela ausência do MEC no processo.

Ainda, segundo Silva, Martini e Possamai (2021), o ano de 2020 é marcado pelo investimento na formação de professores (de forma online, por conta da pandemia de COVID-19), ficando esse processo sob a responsabilidade dos técnicos da SED e do Instituto Iungo, salientando a presença de empresários do setor educacional no processo de implementação do NEM, em Santa Catarina, quando se procura compreender quem são os atores envolvidos, as autoras destacam que:

[...] os dois mantenedores do Instituto Iungo, Movimento Bem Maior e Instituto MRV, compõem a rede de mantenedores do “Todos pela Educação” e que, por seus associados e figuras responsáveis, são análogos e representantes dos mesmos interesses (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p.75).

Todo esse processo culmina, então, com a implementação do NEM nas cento e vinte escolas-piloto, com base em documentos orientadores, tais como as Resoluções CNE/CP nº 3 e 4, de 2018, e a BNCC. Para Thiesen (2021), a incorporação dessas políticas curriculares pela rede estadual de ensino, de certa forma, promove a extinção dos princípios e fundamentos que sempre nortearam a educação catarinense ao longo dos últimos 30 anos. Elementos estes que sempre orientaram as diversas edições da Proposta Curricular de Santa Catarina, construída a partir de referenciais teóricos diferentes do que se propõe nesse

momento, quando a racionalidade instrumental ganha ênfase.

Já em 2020, lança-se um edital para seleção de professores e colaboradores/formadores para o Currículo Base Território Catarinense Ensino Médio. Neste mesmo período, os consultores de componentes e áreas fizeram a análise e qualificação das contribuições, junto com os professores e especialistas selecionados, construindo a versão final do texto de formação geral e da parte flexível do currículo (itinerários formativos).

Em 9 de março de 2021 o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina publica o Parecer CEE/SC n.º 040, que aprova o Currículo Base para o Território Catarinense, disponibilizando-o de forma virtual a todos os interessados. A análise do Conselho Estadual de Educação fez poucas recomendações quanto aos documentos analisados, mas que se faziam necessárias e relevantes, tais como: atualização dos documentos, sempre que novas trilhas forem propostas, investimento em formação de professores; orientação pedagógica para os estudantes do último ano do ensino fundamental, para a escolha dos itinerários formativos; orientação para reelaboração das propostas pedagógicas da escolas; progressão de competências; validação do aproveitamento, em caso de transferências; atividades ofertadas a distância; e, formas de organização do ensino noturno e da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O documento em sua totalidade é composto de cinco cadernos (Caderno 1 – Disposições gerais; Caderno 2 – Formação Geral Básica; Caderno 3 – Portfólio das Trilhas de aprofundamento; Caderno 4 – Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos da Rede; Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica e ainda Manual de Roteiros Pedagógicos do Componente Curricular projeto de vida.

No caderno 1, são apresentadas as disposições gerais do ensino médio no território catarinense. O caderno 2, traz a organização por áreas de conhecimento, componentes curriculares, competências/competências e orientações metodológicas e de avaliação. O caderno 3 e 4 funcionam como uma relação de trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos que podem ser escolhidos pelos estudantes para serem cursados. Se constituem em roteiros pedagógicos com uma estrutura própria, aos quais os estudantes deveriam ter acesso para realizar as escolhas. Tanto as trilhas, quando os componentes eletivos, se organizam a partir

das áreas de conhecimento, com os componentes curriculares (disciplina e número de aulas) já definidos. O caderno 5, elenca as trilhas de aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica, descrevendo cursos técnicos a partir dos eixos do Catálogo Nacional de Cursos Técnico (CNCT) e da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O Manual de Roteiros Pedagógicos do Componente Curricular Projeto de Vida, traz planejamentos de aula nos quais as três dimensões (pessoal, cidadã e profissional) são articuladas.

Em Santa Catarina, o projeto de vida está organizado como um componente curricular. A sua organização é tratada no Caderno 1, onde se introduz o projeto de vida a partir de um texto de apresentação e de fundamentação teórica e metodológica, discorre-se sobre o perfil profissional desejado, apresenta-se o currículo, sugerem-se unidades temáticas e discute-se o processo avaliativo. Procura-se, ao longo de pouco mais de vinte páginas organizar-se um trabalho com um componente curricular, que até então só era explorado em programas específicos como o EMITI (Ensino Médio Integral de Tempo Integral), com uma organização diferente.

O projeto de vida, dentro do documento, destaca o protagonismo juvenil e o desenvolvimento integral, o que pode ser evidenciado a partir de seu objetivo que é “[...] oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver o protagonismo e a responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (SANTA CATARINA, 2020, p.62). O desenvolvimento integral passa ser conceituado a partir dos vários aspectos dos estudantes: cognitivo, emocional, físico, social e cultural.

Para Silva e Estormovski (2023), a ênfase que se concede aos projetos de vida dos estudantes, bem como às escolhas que teoricamente podem ser realizadas nos itinerários formativos, tem influência direta na importância que se atribui às competências socioemocionais, que no documento aparecem como inerentes à formação integral, mas que colaboram com a formação de condutas flexíveis e adaptáveis, que por sua vez dialogam com o cenário econômico neoliberal.

A formação destas condutas flexíveis, no entanto, não se evidencia só nos estudantes. O documento do currículo esboça um perfil profissional do docente cujo foco está também nas competências socioemocionais. O documento ao tratar deste

profissional, considera que o mesmo pode ser habilitado em qualquer área do conhecimento, porém espera-se dele “[...] um perfil resiliente flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes” (SANTA CATARINA, 2020, p.71).

Para Silva e Estormovski (2023), ao articular conceitos como protagonismo, competência socioemocional, educação integral e percurso formativo com o projeto de vida, tem-se um currículo no qual o conhecimento é substituído por questões da subjetividade, propondo uma nova gramática curricular, onde a regulação subjetiva se constitui em um objetivo escolar.

No que se refere à organização curricular o projeto de vida está alocado nos itinerários formativos, com oferta obrigatória em todas as séries do ensino médio e com carga horária definida, organizado a partir de três dimensões: pessoal, cidadã e profissional, conforme figura a seguir:

Figura 1 – Dimensões do projeto de vida no Currículo Catarinense

Pessoal	Cidadã	Profissional
Autoconhecimento	Coletividade	Habilidades técnicas
Autoestima	Cidadania	Habilidades comportamentais
Subjetividade	Diversidade	Campo de possibilidades
Identidade	Responsabilidade socioambiental	Escolha profissional
Interesses pessoais	Participação comunitária	Experiências
Habilidades pessoais	Ética	Oportunidades

Fonte: SANTA CATARINA (2020, p.65)

A partir das dimensões do projeto de vida, o documento traz ainda as habilidades e competências a serem desenvolvidas e as relaciona aos objetos do conhecimento, tais como: “[...] planejamento e autogestão, escolhas individuais e coletiva, critérios para a escolha profissional, objetivos de crescimento pessoal” (SANTA CATARINA, 2020, p.78), entre outros. Esses objetos do conhecimento, articulados às dimensões, competências e habilidades, colocam o projeto de vida em um ponto estratégico para uma formação deficitária.

Segundo Silva e Estormovski (2023), propor um processo formativo a partir de competências significa focar em uma formação com qualificações cada vez mais estritas, comportamentos flexíveis e adaptáveis às exigências do mercado. Para os autores, nesta proposta a maleabilidade e a capacidade de adaptação se tornam centrais, onde o estudante é estimulado a fazer escolhas individuais.

Cabanas e Illouz (2022) corroboram com os autores acima citados ao pontuar que a cultura neoliberal valoriza o desenvolvimento do letramento emocional, o aprendizado de habilidades gerenciais e a naturalização do empreendedorismo, em detrimento do pensamento crítico, habilidades lógicas e da busca pelo conhecimento. Esta cultura atravessa a escola e conquista espaço dentro dos currículos, refletindo em propostas como o componente curricular projeto de vida.

No documento do Currículo Base de Santa Catarina o letramento emocional pode ser observado quando o mesmo define que o componente curricular projeto de vida “[...] figura como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações dialógicas e colaborativas e ensino e aprendizagem, que podem potencializar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional” (SANTA CATARINA, 2020, p. 71), ao mesmo tempo em que visa a “[...] promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial, mediante a capacidade de autorregulação dos próprios sentimentos e condutas” (SANTA CATARINA, 2020, p. 66).

Sugere para que tais objetivos sejam alcançados metodologias ativas, como por exemplo: aprendizagem baseada em problemas e por projetos, debates, dilemas, estudos de caso, exercícios de atenção plena, exercícios de clarificação de valores, jogos de modelos e de papéis, mapas mentais, narrativas de vida, práticas de regulação, entre outros, ao mesmo tempo em que compartilha a ideia de que esta estrutura criada para o projeto de vida, afasta qualquer possibilidade de uma abordagem psicoterapêutica (SANTA CATARINA, 2020).

Para Silva e Estormovski (2023, p.9) os projetos de vida, no contexto do Novo Ensino Médio, se configuram em tecnologias pedagógicas que “[...] mobilizam (com a motivação e lapidação dos afetos, dos pensamentos e atitudes que incentiva) subjetividades auto-moldáveis”, tendo em vista o cenário cada vez mais individualizado, onde a competição, a realização pessoal e o desempenho são desejáveis. Cabanas e Illouz (2022, p.152) complementam essa afirmação, observando que a flexibilidade e a autonomia são habilidades valiosas quando se pensa em prosperar uma “[...] lógica instável, líquida e competitiva das corporações neoliberais”.

Em Santa Catarina, a definição do projeto de vida, como componente curricular, com foco no autoconhecimento a fim de superar as questões existenciais,

apresenta-se como meio para que os jovens atinjam seus objetivos pessoais, responsabilizando-se pelas suas escolhas, atribuindo ao conhecimento uma importância secundária.

Nesse contexto, destina-se ao professor e à escola a tarefa de explorar os conceitos que já aparecem pré-formatados nos documentos e ao estudante a responsabilização pelo seu projeto de vida, dialogando de modo incipiente com as demandas da juventude. Todavia, no processo de recontextualização dessas políticas no contexto local compreende-se que a escola pode se tornar um espaço de resistência, de busca por condições que possam priorizar o estudante e suas demandas, considerando que os projetos de vida se constroem efetivamente a partir da relação com o outro, com a escola e com a sociedade.

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada se caracteriza como qualitativa e aplicada. Conforme Silveira e Córdova (2009) a pesquisa qualitativa se caracteriza pela escolha de métodos que busquem explicar o porquê das coisas, objetivando o fenômeno e hierarquizando ações como, por exemplo, a descrição, compreensão, explicação, buscando precisar as relações que existem entre o global e o local. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa, buscando-se, com ela, criar maior familiaridade com a temática, possibilitando compreender de que forma o projeto de vida, componente curricular presente no Novo Ensino Médio, tem sido desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino catarinense, caracterizando-se, dessa forma, como um estudo de caso. André (2013, p. 97) observa que o estudo de caso tem seu foco em fenômenos particulares “[...] levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada em profundidade”.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, localizada na região do Médio Vale do Itajaí. Optou-se por essa instituição pelo fato de ser uma escola-piloto do NEM, com o componente projeto de vida já em andamento desde o início de 2020, bem como pelo fato de ser na região em que reside a pesquisadora, facilitando o acesso à instituição.

Buscando compreender o contexto e suas múltiplas dimensões, utilizou-se como fonte de pesquisa documentos editados antes e durante o processo de implementação do Novo Ensino Médio pelo MEC e SED/SC que tratam sobre o projeto de vida, documentos da escola como atas, Projeto Político Pedagógico, plano de ensino, além a realização de entrevistas, observações e construção de um diário de bordo pela pesquisadora.

O Quadro 5 apresenta os documentos analisados na pesquisa (2019-2021).

Quadro 5 – Documentos do período de implantação do Novo Ensino Médio que incorpora documentos editados nos três anos do processo.

ANO	TIPO DOCUMENTO	ASSUNTO
2019	Caderno MEC (MEC)	Caderno de Orientações para a implementação do Novo Ensino Médio – trata da legislação que se refere a esta etapa de ensino, bem como a organização curricular.
2019	Documento Orientador MEC (MEC)	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Documento orientador da Portaria 649/2018 – Adesão ao programa, formas de organização, financiamento e arranjos curriculares.

2019	Documento SED – Piloto Novo Ensino Médio (SED)	Orienta a consulta ao PFC (Plano de Flexibilização Curricular) onde só o diretor tem acesso através do PDDE. É um documento estruturado em 2019 para ser colocado em prática em 2020. A organização curricular toma por base a estrutura de outros modelos como EMIEP, PROEMI, EMITI. Este documento traz inclusive um cronograma de ações a serem seguidas pela escola, na qual a formação de professores deveria ser a ação prioritária do plano de ação.
2019	Instrução Normativa (SED)	Documento que faz referência ao PFC (Programa de Flexibilização Curricular) e trata essencialmente dos itinerários formativos de forma mais genérica, evidenciando os eixos estruturantes. Assinala para o documento PFC como diretriz para avaliação das propostas pedagógicas. Não faz nenhuma referência ao PV.
2020	Ofício 359/2020 (SED)	Orienta a oferta do PV de forma anual, com avaliação também anual e por meio de descritores devido à pandemia
2020	Ofício 388/2020 (SED)	Convoca para reunião técnica de planejamento nas 120 escolas – piloto à luz das premissas do novo currículo
2020	Ofício 396/2020 (SED)	Convoca para webconferência de culminância dos Componentes curriculares eletivos/parceria com o Instituto longo para desenvolver a proposta pedagógica de 25 componentes (caderno 4 – CBTC)
2020	Ofício 425/2020 (SED)	Normatiza as instruções para garantir recursos da Portaria 649/2018 – Programa de Apoio ao Ensino Médio, através do preenchimento da aba do PDDE no site do MEC.
2021	Ofício 192/2021 (SED)	Organiza a culminância do Projeto de Vida (escolas com Matriz A).
2021	Ofício 195/2021 (SED)	Normatiza a avaliação descrita para a parte flexível do currículo.
2021	Ofício 237/2021 (SED)	Determina a não implementação das Trilhas de Aprofundamento nas escolas, tendo em vista o quadro pandêmico.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pesquisa de campo ocorreu durante os meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2023, totalizando em média um tempo de 60 horas no campo e pesquisado. Neste período foram realizadas as leituras e análises dos documentos que nortearam a implementação nas escolas-piloto, seguindo-se para as etapas de observação das aulas e reuniões. A escola, campo de pesquisa, se caracteriza por ser a única de ensino médio da cidade, atendendo com grade ampliada, onde os estudantes do Novo Ensino Médio vêm à escola todos os dias no período matutino e quatro dias no período vespertino. O dia que não tem atendimento aos estudantes destina-se ao planejamento coletivo, uma característica marcante das escolas-piloto.

As entrevistas (Apêndices B e C) foram realizadas com as pessoas que, de forma direta (como professores) ou indireta (equipe gestora e pedagógica), se envolveram com o componente curricular projeto de vida. Assim, foram realizadas entrevistas com três professores que atuam ou já atuaram no componente curricular projeto de vida, desde o momento de sua implementação na escola, a gestora e o coordenador do NEM, que ocupa também cargo de assessor da diretora geral.

Foi adotada, ainda, a observação sistemática/não participante, buscando identificar elementos que não pudessem ser observados durante a entrevista. A observação aconteceu em momentos nos quais o professor interagiu com sua turma, no desenvolvimento das aulas e nas reuniões de planejamento, momentos nos quais o coletivo da escola construía suas propostas, debatia assuntos relacionados ao NEM e ainda tinha pautas formativas. Ao todo, foram acompanhadas oito aulas, sendo seis delas na terceira série e uma na primeira e uma na segunda série. Quanto às reuniões, o acompanhamento aconteceu em quatro reuniões, em que se observou o momento nos quais os professores planejavam de forma coletiva e individual. Essas reuniões, como já pontuado, tinham periodicidade semanal e aconteciam nas quintas-feiras à tarde.

Os dados de fontes documentais foram analisados por meio da leitura e identificação de informações que tratavam da implementação do projeto de vida, os direcionamentos, na tentativa de localizar pistas do processo de recontextualização do componente curricular projeto de vida na escola. Contribuem para a compreensão do processo de recontextualização Ball e Mainardes (2011), assinalando para a existência da variação que existe na política de quem escreve para quem interpreta e aplica, pois quem escreve acaba por trazer elementos ideológicos que podem se diferenciar de quem aplica, além de, no caso da educação, pensar na escola como algo estático e, por isso, utópico. Há, nesse processo de recontextualização, ações que vão além da decodificação do texto e que tratam da necessidade de interpretar tais textos, trazendo-os para a realidade. Os sujeitos que colocarão a política em movimento são atores importantes do processo.

Além do conceito de recontextualização, os dados coletados por meio das observações e entrevistas, foram organizados e analisados por meio da análise textual discursiva (Moraes, Galiazzi, 2016). Em um primeiro esforço, criou-se uma tabela que se estruturou a partir das seguintes categorias: **formação docente** (formação docente, tempo de atuação no magistério, início de atuação no projeto de vida, desenvolvimento da atuação no projeto de vida); **processo de implantação do NEM** (gestão democrática, evolução do processo de implantação para os dias atuais); **projeto de vida** (concepção do projeto de vida, seleção de professores, perfil dos professores para trabalhar o projeto de vida, planejamento do componente

curricular projeto de vida, uso do material didático, interesse dos estudantes nesse componente curricular, atividades desenvolvidas dentro do projeto de vida, percepção das famílias acerca do projeto de vida, organização do trabalho dentro do projeto de vida, papel da coordenação dentro do trabalho pedagógico desenvolvido no projeto de vida, articulação das dimensões do projeto de vida; conceito de juventude; conceito de formação integral e conceito de mundo do trabalho.

Essa categorização inicial foi submetida a uma segunda análise, na qual as informações passaram por um processo de refinamento e reorganização, constituindo-se as seguintes categorias emergentes: **abordagem metodológica do componente curricular projeto de vida** (atuação docente no projeto de vida, seleção de professores para o componente curricular projeto de vida, planejamento do componente curricular projeto de vida, uso do material didático no componente curricular projeto de vida, articulação das dimensões do componente curricular projeto de vida); **concepções do projeto de vida e juventude** (percepção dos professores acerca do projeto de vida, interesse dos estudantes nesse componente curricular, percepção das famílias acerca do componente curricular projeto de vida, percepção dos professores acerca do conceito de juventude); **formação integral e o mundo do trabalho** (percepção dos professores acerca do conceito de formação integral, percepção dos professores acerca do conceito do mundo do trabalho).

A análise dos dados trouxe subsídios para a construção do Produto Educacional, que se constituiu em um infográfico intitulado “Juventude e trabalho: limites e possibilidades do projeto de vida no ensino médio”. O infográfico é um instrumento que tem potencial informativo, que possibilita a ampliação da temática de forma clara e objetiva, que tem por objetivo proporcionar visibilidade às questões referentes ao processo de implantação do componente curricular projeto de vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, auxiliando em discussões que tratam do projeto de vida e seus desdobramentos no processo formativo dos estudantes no ensino médio.

As informações e conteúdos do infográfico começaram a ser desenvolvidos em março de 2023, a partir dos dados preliminares obtidos na pesquisa. Kaplún (2002, p. 46) define produto educacional como “[...] um objeto que facilita a experiência do aprendiz”, sem deixar de considerar a importância do envolvimento do público com esses materiais, sejam nos dados para a elaboração e

na socialização e avaliação. Após a revisão dos conteúdos disponibilizados no infográfico, foi realizada a aplicação do produto educacional com os professores da escola em que a pesquisa foi realizada. Para que os professores aderissem à proposta, foi organizado um curso de formação continuada de 15 horas, divididos em 3 horas presenciais, por meio de uma roda de conversa e 12 horas on-line destinadas à leitura e avaliação do infográfico, via ação de extensão do IFC – Blumenau.

Participaram da roda de conversa 18 profissionais, sendo 16 professores, um orientador de convivência e uma assessora de direção e coordenadora do NEM, na escola. Os participantes receberam com antecedência o infográfico, e partes do conteúdo foram utilizadas na roda de conversa, sendo a pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do conteúdo e um profissional da área de design pelo desenvolvimento gráfico do material.

A versão aprimorada do infográfico passou pela avaliação dos profissionais no mês de novembro de 2023, por meio de um formulário on-line (Apêndice I) disponibilizados aos 18 participantes da roda de conversa, sendo que todos responderam. As questões do infográfico foram elaboradas com base em Leite (2018), contendo doze questões fechadas em Escala Likert e uma pergunta aberta. O processo de desenvolvimento e resultados da aplicação estão detalhados na seção resultados e discussões. Todos os termos de consentimento da pesquisa estão disponíveis nos apêndices (Apêndices D, E, G).

4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Novo Ensino Médio, criado a partir da Lei nº 13.415/2017, se constitui em uma política educacional que impactou a estrutura e oferta dessa etapa de ensino, com mudanças significativas na organização curricular. Considerando o conceito de políticas de Ball, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) observam que o processo de reformulação de políticas é um ciclo contínuo, marcado por disputas e interesses, propondo que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e discurso, nos diferentes contextos de produção e recontextualização da política. Pontuam, ainda, que o trabalho de análise de políticas educacionais não é um processo simples, pois necessita de um olhar capaz de identificar ideologias, interesses e atores que se fazem presente ou ausentes, atribuindo legitimidade e autoridade para alguns grupos ou sujeitos.

Partindo de tal perspectiva investigou-se nesta pesquisa, o processo de recontextualização do projeto de vida em uma lógica na qual se atribui o status de componente curricular, dentro de uma escola da rede estadual, que tem como característica o atendimento à estudantes de uma área rural, que ficam na escola em período integral e que tem na agricultura, comércio local e indústria madeireira sua principal vocação, desafiando o projeto de vida a se articular com as juventudes que compõem esse contexto.

A partir da análise dos dados coletados, apresenta-se a seguir uma breve contextualização sobre o processo de implementação do NEM na escola pesquisada, na sequência discute-se as principais categorias de análise elencadas: a) abordagem metodológica do componente curricular projeto de vida; b) concepções sobre projeto de vida e juventude; c) projeto de vida, mundo trabalho e formação integral, por fim apresenta-se o processo de desenvolvimento, aplicação e avaliação do produto educacional, o infográfico “Juventude e trabalho: limites e possibilidades do Projeto de Vida no ensino médio”.

4.1 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA PESQUISADA

A escola, campo da pesquisa, se tornou, em 2020, uma das 120 escolas-piloto do estado de Santa Catarina na implantação do Novo Ensino Médio. A escola

localiza-se na região do Médio Vale do Itajaí, no centro do município. É a única escola do município que atende estudantes do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental, funcionando em três turnos, nos seguintes horários: matutino das 7h30min às 11h30min, vespertino das 12h30min às 16h30min e noturno das 18h25min às 22h. Tem um corpo docente composto por 107 professores e discente composto de 401 matrículas nos anos finais do ensino fundamental, 329 no ensino médio e 30 na educação especial. Possui seis turmas de ensino médio no diurno, sendo três primeiras séries, uma segunda e uma terceira série. No período noturno, esse cenário modifica-se um pouco, sendo ofertadas quatro turmas, uma de primeira e uma de segunda série e duas de terceira série.

A gestora da escola, ao falar da comunidade escolar no momento que antecedeu a entrevista, observa que os estudantes atendidos pela escola são de origem predominantemente italiana, o que vem se modificando com o movimento de migração de pessoas de outras cidades e estados. O nível socioeconômico das famílias é classe média baixa, com ensino fundamental incompleto. Os pais trabalham nas indústrias (confeções, molas, madeireiras, artesanato de vime, comércio), além de muitas famílias se dedicarem a atividades de agricultura.

Ainda segundo a gestora, o meio de transporte mais utilizado pela comunidade escolar é o ônibus, que atende toda a demanda municipal, mais os estudantes da escola que em muitos casos vem de regiões mais afastadas do município, motivo pelo qual a escola precisou adequar-se, atendendo em um horário diferenciado, a partir das 12h30min até às 16h30min.

No momento da entrevista concedida à pesquisadora (2022), a gestora, afirmou que a escola está inserida em um contexto social bastante singular e implantar a escola-piloto foi uma forma encontrada pelo poder público de amenizar algumas questões sociais, como o acesso à alimentação e as vulnerabilidades sociais às quais estão sujeitados os indivíduos que vivem em uma comunidade sem infraestrutura cultural e esportiva. A participação em outros programas como o EMITI por exemplo, já havia sido cogitado, porém nunca foi efetivada.

Segundo a gestora, o processo de implantação do Novo Ensino Médio se baseou nos seguintes documentos: Caderno de Orientações para a implementação do Novo Ensino Médio e um documento editado pela Secretaria de Estado da Educação, que orientava que o processo de escola piloto se desse mediante a

consulta ao PFC (Plano de Flexibilização Curricular), onde só o diretor tinha acesso, através da página do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Este era um documento que foi estruturado em 2019 para ser colocado em prática em 2020.

Documento este que se subordinava às Diretrizes Curriculares para o Novo Ensino Médio n. 04/2018 que preveem em sua redação no artigo 12, §4º e § 5º, a escuta ativa e o estudo contínuo e sistemático dos arranjos locais (BRASIL, 2018). Escuta esta que não deve se dar apenas com a equipe gestora e comunidade, mas como os estudantes.

Quando as orientações são analisadas à luz do ciclo de políticas, percebe-se que o texto contém instruções sobre quem serão os sujeitos envolvidos neste processo, além da necessidade do processo de escuta, tentando homogeneizar o processo. Ball e Mainardes (2011) observam que dentro das políticas este é um mecanismo comum, pois a homogeneização possibilita a criação de terminologias próprias, que visam legitimar a intervenção.

A pesquisa, no entanto, evidenciou que, mesmo tendo documentos de base que orientavam o processo de escuta, na escola, a escuta se limitou aos representantes da Associação de Pais e Professores (APP), Conselho Deliberativo e alguns pais, resultando na construção de um ofício simples, assinado por tais segmentos, uma escuta feita da forma que era possível naquele momento. A gestora, ao discorrer sobre o processo e implementação do Novo Ensino Médio, traz mais detalhes de como se deu o processo de escuta da comunidade e da adesão à proposta:

[...] tudo foi pensado com bastante cautela e na época como surgiu a oportunidade aí claro foi feito o estudo, com todo o material de como funcionaria para até a gente entender como seria a aceitação da comunidade e depois expondo e colocando todos os pormenores, ficou então decidido, [...] essa aceitação. [...] houve várias conversas não só dos pais, mas de todos os setores da sociedade. [...] foi um passo a passo de bastante diálogo e discussão e depois com o material em mãos foi assinado então para que de fato acontecesse (GESTORA, ENTREVISTA).

Estas informações trazidas pela gestora, evidenciam outro aspecto importante das políticas, o contexto da prática, onde elas serão postas em movimento. Neste sentido, quando as Diretrizes Curriculares, o Caderno de Orientação e o Plano de Flexibilização Curricular tratam da escuta que deve haver, não se considera um elemento importante apontado por Ball e Mainardes (2011) que são os atores sociais,

os profissionais da educação. São eles que irão atuar na política, seja a partir da aceitação, contestação e até mesmo a recusa dos textos políticos.

O documento que trata do Plano de Flexibilização Curricular, fornecido pela Secretaria de Estado da Educação, detalha um cronograma de ações a serem tomadas, sendo o processo de formação uma prioridade. Em se tratando deste aspecto, o Coordenador, ao falar da implantação relata que

[...] o processo de implantação iniciou-se no ano de 2018 quando o corpo docente em reunião decidiu aderir ao programa do NEM a partir de 2020. Por ser uma escola piloto, no ano de 2019 os professores, equipe pedagógica e gestora, passariam por uma formação continuada para preparação, fato que não ocorreu conforme imaginado. Somente no início de 2020 que se deu as primeiras formações [...], porém muitas das conquistas e do conhecimento acerca do novo ensino médio perfez através de estudos e leituras individuais e depois através de reuniões remotas por áreas e por coletivo (COORDENADOR, ENTREVISTA).

Quando se trata do processo de implantação do Novo Ensino Médio, considerando-se os anos de 2021, 2022 e 2023, a gestora e o coordenador pontuam que houve mudanças, uma “evolução”. A gestora usa termos como “[...] incomparável, indiscutível” e o coordenador fala em “[...] aprimoramento do processo e aperfeiçoamento da prática” (DIÁRIO DE CAMPO), destacando que o processo vem sendo ressignificado na medida em que o grupo vai estudando, incorporando os documentos e entendendo o processo. Segundo a Gestora,

[...] a evolução é enorme. Certamente é incomparável, indiscutível. Não tem como imaginar a escola naquela época e agora porque foi um momento de bastante tensão, foi um momento de medo, porque na verdade a gente estava contando com algo incerto até então. A gente ouvia falar, se sabia que poderia acontecer, né? A lei já dizia que até precisarão isso, isso e isso e você começar uns anos antes, você fica imaginando, meu Deus e senão der, será que nós vamos ficar frustrados? Qual será o reflexo na comunidade? Então fomos engatinhando pra isso, porém hoje eu vejo assim uma tranquilidade enorme, sabe? Então ter passado por esses anos foi uma experiência ímpar, porque tudo você vai fazendo um passo a passo de estudo então, até os professores daquela época pra hoje notam essa diferença. Hoje você chega, você traz material e isto está super claro na cabeça deles e na época não. Meu Deus, vamos fazer de que jeito? Como que isso vai acontecer? Como vai ser esse passo a passo? E o integral? Então claro foi se buscando um monte de material. Então era lido, discutido, era feito seminário, eles apresentavam, eles escolhiam sobre determinadas temáticas e hoje a tranquilidade de se trabalhar como o Novo Ensino Médio, talvez se alguma escola tiver, vamos supor, iniciado esse ano eu tenho certeza de que eles passaram essa angústia que a gente passou e hoje a gente respira fundo e pensa meu Deus nós já passamos por tudo isso. É uma diferença enorme em todos os sentidos, na questão do profissional, na questão do material, nos encaminhamentos, em tudo, até nosso aluno. Que se a gente for pensar, o aluno que entra no ensino médio, está mais

preparado que aquele que entrou na naquela época, porque aquele tava naquela angústia, ah é mas é só mais um ensino médio. Hoje não, nossa a gente tá indo para o Novo Ensino Médio, então eles ficam maravilhados, porque eles ficam ansiosos porque percebem a dinâmica diferente (GESTORA, ENTREVISTA)

Segundo Mainardes (2006), essa resignificação a partir da implementação da política surge quando ela é colocada em prática, evidenciando discursos e práticas institucionais que vão sendo criados, mostrando como a política se articula em uso, sendo esta uma arena política importante, na qual os discursos e práticas institucionais surgem a partir do movimento de implantação, por isso o processo de implantação não é algo que vai reverberar apenas na prática do professor, ele se desdobra na escola como um todo, incluindo a construção de documentos norteadores, como é o caso do Projeto Político Pedagógico.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014), o Projeto Político Pedagógico é um documento que tem potencial de se caracterizar com um elo entre a comunidade e o contexto escolar, sendo resultado de uma construção coletiva na qual os sujeitos podem expressar o que esperam da escola. Dessa forma, o projeto deve ser o espaço no qual as famílias participam e se envolvam nas decisões, pois é na sua elaboração que as oportunidades de discutir e elencar coletivamente os princípios que serão seguidos pela comunidade escolar, tornando o projeto educativo em algo robusto.

Durante a pesquisa de campo, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, mostrou que o Novo Ensino Médio aparece como um programa/projeto da escola e não como a etapa final da educação básica. A parte que trata desta etapa de ensino se estrutura a partir de questões tais como: o que é o Novo Ensino Médio de acordo com o MEC? O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com o MEC? O que são os itinerários formativos de acordo com o MEC? O Novo Ensino Médio exclui disciplinas dos currículos? Apresenta em seguida a imagem da grade curricular adotada pela escola. Questões como planejamento, proposta de articulação entre as áreas não aparece de forma específica. Embora seja uma orientação da Secretaria de Estado da Educação a atualização anual do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, ele encontra-se desatualizado e sem deixar evidente não apenas como o Novo Ensino Médio vai se articular na

prática, mas também as concepções gerais de formação humana que acabam por subsidiar toda a prática pedagógica.

Portanto, para que este documento tenha a força esperada dele dentro do contexto educativo, é necessário que as escolas, envolvam-se com a sua reestruturação, trazendo para o seu interior não apenas os encaminhamentos dados na legislação e documentos orientadores, mas, também, como a política vem se colocando na prática, ou seja, se encaminha dentro deste contexto de forma mais específica. Estando sujeito, assim como afirma Ball e Mainardes (2011) às variações que decorrem a partir da interpretação, da compreensão e das concepções dos sujeitos que a executam, fazendo as adaptações necessárias para atender as demandas escolares.

4.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETAM DE VIDA

O Novo Ensino Médio trouxe modificações significativas na organização curricular, dentre elas a oferta do projeto de vida como componente curricular nas três séries do ensino médio. No movimento de implementação, este componente aparece como uma novidade, ignorando-se que o EMITI (Ensino Médio Integral em Tempo Integral) já trabalhava com o projeto de vida, como núcleo articulador, sendo ponto de convergência de todos os componentes curriculares, assim como o Projeto de Intervenção e o Projeto de Pesquisa.

Dessa forma, embora os profissionais da escola tivessem tempo de atuação na rede estadual e formações específicas na sua área, observa-se que não há uma formação específica para o trabalho com este componente. A gestora da escola tem formação em Pedagogia e atua há 20 anos, tempo de atuação parecido com o Coordenador do Novo Ensino Médio, que possui 20 anos e 7 meses e Licenciatura em Matemática com Especialização em Metodologias e práticas Pedagógicas de ensino de Matemática. Já os professores entrevistados, todos tem formação na área de Ciências Humanas (licenciatura em História, Ciências Sociais e História e Filosofia), sendo o tempo de atuação no magistério algo que está entre 4 e 14 anos. A experiência de um professor dos três entrevistados, referia-se ao EMITI e ao trabalho com um projeto de vida que não se dava de forma sistematizada, como o

proposto pelo Novo Ensino Médio, informações estas retiradas das entrevistas aplicadas.

Os três professores entrevistados tiveram motivações diferentes para atuar no componente curricular projeto de vida. O professor 1, que atuou no ano de 2022, em entrevista, evidencia que iniciou sua atuação escolhendo a vaga em uma chamada pública¹, o professor 2 (entrevista) trabalhou inicialmente de forma presencial, no primeiro ano de implantação, passando por uma série de formações, que segundo ele traziam uma “[...] uma perspectiva dialógica, de saber da realidade dos estudantes, de fazer uma ponte entre os alunos, a realidade deles, o que eles pensam, o que eles sentem, com o que eles veem na escola para atribuir sentido” (PROFESSORA 2, ENTREVISTA). No entanto, logo em seguida veio a pandemia e atuação ficou difícil, devido aos mais variados fatores (falta de acesso dos alunos à internet, o não desenvolvimento das atividades porque os alunos passaram a ajudar seus pais na agricultura e afazeres domésticos e a falta de interesse, já que a perspectiva dialógica perdeu o sentido. O professor 3, em sua entrevista, afirma que iniciou sua atuação com o projeto de vida no formato do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) em outra escola e considerou que isso lhe deu uma base para trabalhar no Novo Ensino Médio. No entanto, o entrevistado aponta alguns limites do projeto de vida no Novo Ensino Médio, como por exemplo, o número de alunos atendidos pelo professor (no ano de implantação era dois professores por turma e no ano subsequente ficou apenas um professor por turma).

[...] bom, no planejamento nós tínhamos um encontro semanal, quinta-feira, e dentro desse planejamento a gente articula o que cada uma ia fazer, mas ficava mais dentro das duplas que eram trabalhadas na sala de aula. Lá nós conseguimos dois professores para trinta e cinco, trinta alunos por sala. Que por mais que a gente disse que ainda era pouco, mas pelo menos tinha dois professores responsáveis, só que esses dois professores não eram escolhidos pela turma, detalhe (PROFESSOR 3, ENTREVISTA).

A atuação no componente curricular projeto de vida, no entanto, é caracterizada como um desafio, já que não existiam, no momento da implantação do Novo Ensino Médio, diretrizes claras que permitissem estruturar uma proposta de ensino. O documento do Currículo Base do Território Catarinense utilizado para

¹ Procedimento adotado quando os professores que participaram do processo seletivo já escolheram as vagas disponíveis e aquelas que sobram se destinam aos professores que não foram aprovados no processo seletivo e que ainda querem pertencer à rede estadual.

organizar as ações dentro do Novo Ensino Médio, não traz orientações quanto à seleção de professores para atuar neste componente, mas trata do perfil do professor, que pode ser habilitado em qualquer área do conhecimento, estabelecendo características que devem ser observadas. Segundo o documento, os professores que atuarão no projeto de vida, devem apresentar um perfil “[...] resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes” (SANTA CATARINA, 2020, p. 71). O professor deve ainda ser capaz de dialogar com as questões da juventude e suas especificidades culturais, articulando-as com as demandas da comunidade e da escola.

O documento não traz objetividade quando a questão é a seleção de professores, estabelece critérios subjetivos que muitas vezes não tem como ser analisados, já que a rotatividade de professores é uma realidade nas escolas. A gestora da escola, na entrevista detalha um pouco mais deste processo dentro da realidade escolar pesquisada.

[...] como nós temos nossos professores da casa, os efetivos, então quando nós fazemos a distribuição de aulas a gente já conversa dentro das áreas afins e específicas de cada componente, nós já vamos ofertando [...]. Muitos professores ainda não se sentem tão à vontade ou confortáveis, eles ainda têm um pouco de ressalva e eles preferem continuar na disciplina deles e depois essa escolha acaba indo para nível estadual, então eles fazem a inscrição e acabam por pegar muitas vezes, não só a disciplina deles e acabam dentro do PV ou das eletivas (GESTORA, ENTREVISTA).

A gestora durante a entrevista pontua que o projeto de vida é sempre ofertado para o grande grupo, evidenciando para os professores as questões relativas ao perfil profissional desejável para se trabalhar com este componente curricular. A subjetividade que vem implícita com a questão do perfil acaba atribuindo mais uma responsabilidade ao professor, que deve julgar se é capaz ou não de atuar dentro do componente curricular projeto de vida.

[...] a gente oferece para o grande grupo, mas existe a questão do perfil, porque dentro daquele perfil por isso que até como eu coloquei, existem algumas ressalvas, então o próprio professor não se sente preparado, ele mesmo percebe que ele não tem perfil adequado. Então a gente também não acaba forçando porque a gente percebe que é diferente quando tem um professor que se sente à vontade, ele já tem aquele perfil, ele já muitas vezes alguns dos nossos professores já trabalharam em outros setores,

além da educação e então eles acabam se adequando melhor a algumas escolhas dos nossos jovens [...]. O nosso estudante hoje tem um perfil bem peculiar da nossa cidade, óbvio (GESTORA, ENTREVISTA)

Neste sentido, a adesão para os professores efetivos da rede acaba sendo voluntária e para os admitidos em caráter temporário (ACT) a partir da escolha de vagas com critérios estruturados a partir do edital, sem que a formação considerada como um aspecto balizar deste processo. O professor 1 é admitido em caráter temporário e coloca que a escolha pelo projeto de vida foi “[...] acidental, não foi nada planejado, não fui aprovado para a minha disciplina que é Filosofia e acabei escolhendo projeto de vida na chamada pública, já que não tinha outra opção” (PROFESSOR 1, ENTREVISTA). O professor 2, em sua entrevista, afirma que tem vínculo efetivo na escola e absorveu as aulas para complementar carga horária, atuando no componente de 2020 a 2022 e o professor 3, segundo sua entrevista, escolheu atuar no projeto de vida por acreditar no potencial do componente, conforme registro a seguir:

[...] a intenção era fazer um trabalho fenomenal, aí a gente percebe que santo de casa não faz milagre. A gente percebe que outras pessoas acabam vindo também, outros professores vieram aqui também e a gente percebe que acaba falando algumas falácias que a gente sabe o que funcionava e o que não funcionava. Aí quando a gente percebe que Ah! projeto de vida não funciona! Funciona se você tem o embasamento mínimo possível e um número também limitado de alunos e estudantes na sala de aula (PROFESSOR 3, ENTREVISTA).

A escolha do docente também é um ponto importante da política. Estruturar e propor um perfil de profissional, sem considerar aspectos relevantes da docência como formação inicial, por exemplo, possibilita que vários professores venham atuar, uns porque acreditam no potencial do componente curricular em questão, outros porque precisam trabalhar e garantir um ganho mínimo e até mesmo professores que buscam a ampliação de carga horária e incremento salarial.

Neste sentido, o processo de aprendizagem fica condicionado a docentes que se vinculam aos estudantes pelas mais variadas vias e que servem, segundo Ball (2005) para seguir regras externas e atingir metas, ignorando as especificidades das interações humanas que são balizares para o processo de ensino e aprendizagem.

O Currículo Base do Território Catarinense (2020) que traça, por assim dizer, um perfil profissional, também discorre sobre a formação continuada, assim como o

documento que trata do Plano de Flexibilização Curricular. Descrita como “[...] base fundamental” (SANTA CATARINA, 2020, p. 71), ela seria a responsável por auxiliar o professor, contribuindo para o desenvolvimento profissional de habilidades e competências que qualificariam a prática pedagógica, engajando os docentes no processo educacional. O documento SED – Piloto Novo Ensino Médio (2019) orienta a consulta ao PFC (Plano de Flexibilização Curricular, apresenta ações que devem ser desenvolvidas como, por exemplo, a adesão ao NEM, organização do espaço para atendimento e a formação continuada, que segundo o referido documento, deveria ser uma ação prioritária dentro do plano de ação de implementação.

Porém, nas entrevistas e no diário de campo, a formação continuada aparece como um desafio, já que a Secretaria de Estado da Educação, muito pouco ou quase nada vem fazendo neste sentido, o que fica evidente quando se faz uma leitura do que o professor 1 traz em sua entrevista. Segundo ele,

[...] aqui no projeto de vida é exigido um notório saber, não uma formação específica. Não teve uma pré-formação. Então assim, eu acho isso até ruim. Eu acho que deveria ter uma formação, certo, para as pessoas que quiserem trabalhar com isso. Que o estado até forneça, certo? E eu acho que deveria ter, deveria ter porque facilita. Porque eu vou te dizer que se a pessoa não estiver muito comprometida, ela não vai fazer nada. Porque qualquer coisa pode ser considerada como aula dada, tá entendendo? (PROFESSOR 01, ENTREVISTA).

Esta afirmação é corroborada pela fala de um profissional, que em uma conversa informal dentro da escola durante a pesquisa, mostra sua insatisfação com o que ele intitulou de descaso da Secretaria de Estado da Educação com o Novo Ensino Médio (não comprometimento com formação de qualidade, por exemplo, além de não haver uma boa assessoria quando as dúvidas aparecem), formação deficitária dos professores que não entendem a proposta falta de compromisso (muitos fazem de conta que estão fazendo alguma coisa, sem possibilidade punição do professor). Demonstrou durante sua fala uma visão pessimista do NEM afirmando que ele não vai dar certo e que se sente impotente e frustrado.

O professor 3, em sua entrevista, ao falar de formação assinala para a sua importância e observando que elas têm que agregar na prática docente. Para ele:

[...] a importância que nós vivenciarmos esses cursos, é que às vezes você chega lá, e é importante isso, em alguns cursos é dito assim, “olha agora vocês têm que esquecer o que vocês na bagagem. Agora vocês vão

aprender aqui”. Como a gente tem esse tipo de curso, esquecer nossas metodologias? E aí vem aquelas questões de didática, que às vezes não funcionava. Às vezes você interagia com a juventude de outra forma, sem avançar o sinal mas se mantendo como profissional da área, os cursos são essenciais. Eu tive no EMITI em 2018 esses cursos, no Giovani Trentini nós tivemos um curso lá em 2019, no final do ano que foi um curso pra dizer que teve curso, foi mais uma propaganda.

No entanto, na entrevista, o professor 1, aprofunda um pouco mais esta reflexão, colocando em evidência a formação, mas outras questões como a falta de parâmetro curricular, por exemplo

[...] no projeto de vida [...] não há uma formação específica. Não teve uma pré-formação. Porque eu vou te dizer que se a pessoa não estiver muito comprometida, ela não vai fazer nada. Porque qualquer coisa pode ser considerada como aula dado, tá entendendo? Isso é a realidade e eu acho isso bem ruim. [...] estranho, mas é isso aí. E se seu fosse te falar acho que duas coisas são extremamente importantes. Que eu acho que vale para muitas disciplinas, mas eu acho que para essa aqui, até por ser uma coisa nova e a gente tem que ter o comprometimento gera a questão. Comprometimento e planejamento, certo? Como eu disse, você não é obrigado a abraçar o mundo certo? Não tem ninguém te dizendo que tem que ser assim. Inclusive se você não quiser fazer nada, você vai fazer muito pouco e ninguém vai te cobrar, assim como é no geral, tá entendendo? Ainda mais em uma disciplina que não tem um parâmetro. Não tem uma referência. Cada profissional é uma pessoa e ele, se ele não tiver outra disciplina para trabalhar, se ele estiver com escassez de aula na área dele, ele vai pegar. Então assim, eu acho que deveria ter uma formação justamente por isso. O estado deveria fornecer, né? Não agora, porque, mas eu acho que daqui, por exemplo, ano que vem em diante eles deveriam dar para daqui dois anos cobrar. Se tu pensas que talvez pode abrir teu leque pra desempenhar essa função, então a gente vai ter que fazer essa formação, gratuitamente, com certeza.

A formação, ou a inexistência dela, acaba impactando diretamente nas questões que envolvem a atuação docente, que segundo os professores entrevistados se desenvolveu com base nas buscas dos professores por informações e materiais que pudessem auxiliar. Quando negligenciada no contexto da prática assinala para um aspecto importante dentro do ciclo de políticas, que é o aspecto ideológico. Ball e Mainardes (2011), as políticas se processam no contexto social e conduzem as pessoas para determinados modelos sociais. Dessa forma, quando a formação fica relegada a um segundo plano no processo de recontextualização, fica claro qual modelo ideológico esta política pretende atender.

O documento norteador da secretaria estadual faz tentativas no sentido de traçar um perfil de professor para este componente, bem como critérios de atuação, e até mesmo a importância da formação, o que se evidenciou na pesquisa, é que a

clareza acerca do componente, vai se constituindo à medida que o professor desenvolve seu trabalho, conforme pode ser observado nos relatos dos professores a seguir:

[...] primeira coisa que vamos dizer assim que me causou um questionamento é o que faz o projeto de vida, né? Essa foi a primeira preocupação. [...] Comecei e exatamente eu não sabia como atuar, e daí eu busquei algumas conversas com a orientação, o coordenador foi me dando algumas orientações, tentando explicar também, sob o ponto de vista dele, porque como é novo, as pessoas não sabem exatamente como é que a coisa funciona [...]. Fui aplicando as aulas, planejando as aulas e entendendo ao mesmo tempo o processo. [...] Como nunca teve, a gente não teve, por exemplo, um plano de curso, vamos dizer assim. A gente chegou a propor pra todo mundo igual (PROFESSOR 1, ENTREVISTA).

[...] de início foi um caminho meio às cegas, porque não tinha referencial. O material que a gente tinha, era do EMITI (acho que esse era o nome). Tinha uma apostila e a gente foi tentando, porque como a gente não teve uma formação e nem tem um norte a gente não pode inventar algo (PROFESSOR 2, ENTREVISTA).

Na entrevista, o Professor 3 ressalta que o trabalho no projeto de vida se deu com base na sua experiência no EMITI, pois segundo ele “[...] embora não houvesse materiais específicos para o projeto de vida no Novo Ensino Médio a base já estava construída o que facilitou o processo de atuação”.

Quando se olha para este fenômeno sob esta perspectiva percebe-se que há na implementação da política, os “[...] ajustamentos secundários” (MAINARDES, 2018, p. 6), que podem ser caracterizados como os caminhos construídos pelos profissionais da educação e demais atores envolvidos com a política, diante de algo que se ressignifica o tempo todo, principalmente quando os professores evidenciam a busca por materiais de apoio, ainda que este material fosse de outro programa educacional.

Com relação ao planejamento do componente curricular projeto de vida, nas entrevistas os professores pontuam que o planejamento do componente curricular projeto de vida ainda não está sistematizado dentro da realidade escolar pesquisada. Eles relatam que no momento da implantação eram dois professores por turma, o que permitia uma troca maior entre os pares. A responsabilização pelo planejamento sem formação ou orientações claras, fica evidente na entrevista do Professor 2, que afirma “[...] de início, bem de início, alguém da SED veio aqui e disse que a gente teria que seguir com as turmas uma mesma sequência [...] Então, a ideia era que a gente socializasse e construísse junto com as turmas esse planejamento”. No ano

de 2022 o desafio é ainda maior já que o professor trabalha sozinho, sem outro colega para trocar ideias e sem orientações claras. Segundo ele o planejamento é um desafio, ao falar sobre as estratégias pensadas para este momento, ele relata que:

[...] eu montei em cima do material que é fornecido pela instituição da educação e do estado e que diz que o projeto de vida é isso aqui, isso aqui é as competências, as habilidades. É isso aqui que você tem que desenvolver. [...] na prática veja só, que eu fiz isso, tive que montar isso antes de conhecer exatamente como é a realidade da prática. Inclusive tem um livro de referência. Então, assim o negócio é estranho, é pra inglês ver., é pra inglês ver, né? (PROFESSOR 1, ENTREVISTA).

O planejamento coletivo conforme observação (de um dos momentos do grupo de linguagens) há muitas reclamações acerca do NEM, como a falta de formação específica para as eletivas e projeto de vida, desenvolvimento de projetos nos quais as áreas não conseguem se integrar, excesso de burocracia. Enfatizaram que embora se empenhem, não é possível dar conta do que esta modalidade vem impondo, além do esvaziamento de conceitos e das atividades sem sentido trabalhadas na parte flexível do currículo.

Com relação ao projeto de vida, o planejamento coletivo se torna um entrave, por não pertencer a nenhuma área específica do conhecimento, o professor acaba tendo que planejar sozinho. O Professor 1, na entrevista, faz um relato sobre este momento, que traz um pouco desta situação, afirmando que o projeto de vida

[...] é uma coisa a parte, totalmente isolado de tudo. Inclusive quando a gente tem alguma atividade pra fazer integrada, eu meio que me proponho a auxiliar outro professor, tanto de linguagens, humanas, tá entendendo. Porque a gente não tá condicionado, inclusive, não tem o que fazer no planejamento integrado ou coisas do tipo.

Planejamento este que depende em grande medida do material didático utilizado para trabalhar no componente curricular projeto de vida onde são utilizados os vários tipos, desde apostilas montadas pela gestão a coordenação da escola com a colaboração dos professores, conforme entrevista da gestora, uso de livros didáticos que vieram em grande número (mais de vinte títulos), manuais da Secretaria de Estado da Educação e até mesmo as OPAS (Orientação para Planos de Aula), material utilizado do Ensino Médio Integral (EMITI).

No entanto, nas entrevistas a preocupação com a identificação do estudante

e das características da comunidade é uma constante, observando que os materiais não dão conta de articular o componente curricular, já que visam teorizar a construção do projeto de vida dos estudantes. Pois, enquanto proposta de ensino, o componente curricular projeto de vida delimita três dimensões para o trabalho pedagógico. No documento do Currículo Base para o Território Catarinense (2021, p.63) pontua-se que o trabalho pedagógico deve

[...] priorizar o **desenvolvimento integral** dos estudantes em seus vários aspectos – cognitivo, emocional, físico, social e cultural -, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e suas aspirações, ampliando suas dimensões – a **peçoal**, a **cidadã** e a **profissional** (Grifos dos autores).

O documento ressalta, ainda, que trabalhar tais dimensões resulta em um processo complexo, sugerindo que estas sejam trabalhadas de forma articulada. Todavia, o livro didático, que é o material fornecido pelo MEC, foi editado em 2020, com base na BNCC e o documento do território catarinense apresenta essa organização do componente curricular em 2021. Isto é, os livros foram editados antes da orientação, trazendo limitações para o uso desse material. O Professor 2, no momento da entrevista, faz observações que apontam para a estrutura do material didático:

[...] os livros didáticos [...] ainda trazem a unidade I mais pessoal, unidade II mais cidadã e social e a unidade III profissional, ou algo nesse sentido. Todos os livros ainda têm essa sequência se tu for observar. [...] os livros didáticos parecem que eles vieram um pouquinho antes dessa prescrição. Então eles ainda trazem a unidade I mais pessoal, unidade II mais cidadã e social e a unidade III profissional, ou algo nesse sentido. Todos os livros ainda têm essa sequência se tu for observar. Todas as orientações. Então eles vieram antes desse material, ali dos roteiros do projeto de vida. e daí e teve essa orientação de que não se trabalha só apenas uma dimensão isolada, você tem que trabalhar com todas elas integradas. Porque quem tu és tem a ver com quem tu queres ser e também com o social.

Observa-se nos livros didáticos que algumas atividades propostas são infantilizadas e não levam em consideração as demandas da juventude, enfocando sua proposta no autoconhecimento, como pode ser observado na fala do Professor 2 a seguir:

[...] do material sobre autoconhecimento parecia que era algo que a gente tava voltando lá no fundamental (de onde eu vim, quem eu sou) e dava até um pouco de constrangimento de trabalhar dessa forma com os alunos,

porque eles também na adolescência têm esse constrangimento de falar um pouquinho da sua, né? Começar o projeto de vida falando de suas origens, né, os adolescentes se afastam um pouquinho disso e querem ser, né, eles mesmos, então eu senti que a abordagem inicial era bem semelhante ao material didático do fundamental I (PROFESSOR 2, ENTREVISTA).

A busca por materiais que pudessem subsidiar a prática pedagógica foi um desafio desde o momento de implantação do NEM. Sem material de apoio os professores buscaram em outras fontes possibilidades de atuação, de propostas pedagógicas que pudessem fazer algum sentido para os estudantes, recorrendo ao material que era utilizado pelo EMITI. O Professor 3 em sua entrevista contextualiza esse processo observando que:

[...] a gente recebeu um material em 2019 do curso, alguma coisa que veio da SED, o que o coordenador na época era o ex-diretor, o David, mas a gente usava as OPAS do EMITI, muito. Quem usava as OPAS tinha até uma articulação melhor. A gente não poderia seguir à risca porque a comunidade tem suas características. Então, tinham coisas que funcionam muito bem, mas tinha coisa que não, não tinha jeito e aí a gente tinha que fazer todo esse regresso para que a gente pudesse então ter uma ascensão nesse sentido.

Neste sentido, a Gestora pontua que a escola foi tentando desenvolver estratégias que pudessem apoiar a prática pedagógica dos professores e o processo de ensino e aprendizagem, sendo o trabalho coletivo de estudo, análise e construção essenciais durante o processo, já que o caderno de roteiros pedagógicos fornecido pela SED foi editado em 2022.

[...] no início da implantação do Novo Ensino Médio foi um pouco complicado porque não tinha um material pronto, aí a gente pesquisava, nós procurávamos base em outros materiais importantes e todo esse material nós fomos fazendo um compilado. Acabamos separando, montávamos apostilas, entregávamos então até para que não tivesse custo para o estudante. Hoje não, hoje já tem os livros né, que vieram para a escolha, então fizemos algumas semanas de apreciação, porque nós chegamos a receber mais de vinte títulos de material, de livros diferenciados e assim foi bem delicada essa escolha porque na verdade todo livro é bom, mas, aí você precisa se colocar “a cara” do teu estudante então foi um trabalho de formiguinha, várias pessoas até auxiliando, porque na verdade esse ano é o professor A que está trabalhando PV, mas no próximo ano pode ser o B, pode ser o C. Então levando em consideração que talvez possa ser um outro colega nosso de trabalho trabalhando o PV, fizemos uma escolha juntos, uma apreciação conjunta (GESTORA, ENTREVISTA).

As estratégias propostas pela gestora e coordenação, bem como o envolvimento na construção de materiais e propostas de ensino Ball (2010), pontua que a tradução da política é o que permite levar o documento para o contexto da

escola. Por isso, reconhecer a realidade da escola e dos sujeitos que nela estão inseridos é ponto de partida para lidar com as demandas que a política impõe no contexto educativo.

No que se refere às atividades desenvolvidas dentro do componente curricular projeto de vida, nas observações de campo, percebeu-se que há um misto de trabalho com conceitos, dinâmicas de grupo, leitura de materiais e aplicação de questionários, que são socializados no grupo e orientam algumas discussões. As atividades desenvolvidas, ao final do semestre passam por um movimento de culminância, onde as atividades e projetos desenvolvidos são apresentados à comunidade.

Na entrevista do Professor 1, ele cita que em um primeiro momento trouxe a proposta do autoconhecimento para as três turmas, no caso as três séries do Novo Ensino Médio e em um segundo momento ele fez essa separação. O professor 3, pontua em sua entrevista que conhecia as dimensões, mas que trabalhou de forma isolada como aparece no seguinte trecho: “[...] eu trabalhei o primeiro ano lá. Então era eu, identidade. Era muito trabalhado isso”.

No entanto, o documento do Currículo Base do Território Catarinense (2020), traz uma série de sugestões de metodologias que podem ser utilizadas para incrementar a prática pedagógica, pontuando que

[...] ao trabalhar com as metodologias ativas, o professor atua no sentido de conferir aos estudantes a centralidade no processo de aprendizagem, Essas metodologias não se localizam, de forma estanque, em uma teoria específica, mas remetem, em linhas gerais, ao pressuposto do “aprender fazendo” e ao “aprender a aprender”, ancoradas em processos educativos, em práticas voltadas a produzir sentidos e significados (SANTA CATARINA, 2020 p.69).

Embora a SED tenha editado um documento norteador que oferece sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas, observou-se que as aulas seguiam uma metodologia pouco diversificada e atrativa para os estudantes. Quando questionados sobre o projeto de vida na prática ², o que aconteceu na 3ª e 4ª aulas observadas, os estudantes da 3ª. Série do Ensino Médio, pontuaram que as aulas serviam para “[...] falar sobre relacionamentos e sobre sentimentos”, ou encontrar “[...] uma aula que me fez pensar sobre como sou e como posso melhorar”,

² Tabela com todas as respostas encontra-se no apêndice i

“[...] maneiras diferentes de pensar (DIÁRIO DE CAMPO). Outros estudantes, da mesma turma, trouxeram um olhar um pouco mais crítico afirmando que a aula “[...] não foi aquilo que eu esperava pois, muitos assuntos importantes não foram abordados. Acredito que falte preparação nesta disciplina”, “[...] sinto falta de uma parte mais prática e objetiva”. (DIÁRIO DE CAMPO). As falas dos estudantes da 3ª. Série, evidenciam que as três dimensões (pessoal, cidadã e profissional) não se articulam no projeto de vida, onde a prática gravita em torno de questões emocionais, desconsiderando aspectos importantes que envolvem estes estudantes, como a sua relação com o entorno social e com o mundo do trabalho.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com o componente curricular projeto de vida ainda é bastante subjetivo, sem objetos de conhecimento claros e compreendidos pelos professores, observa-se na prática que o trabalho acaba dependendo muito mais do professor e do seu envolvimento e disponibilidade para criar uma proposta, trazendo práticas bastante díspares e muitas vezes esvaziadas de sentido (DIÁRIO DE CAMPO). Neste caso, reforça a individualização do trabalho docente e sua responsabilização pelo êxito ou fracasso de ensino.

Ball (2010) observa que tanto alunos quanto professores estão sujeitados às exigências que são estabelecidas pela economia de mercado e que é a partir da consciência política que os professores poderão realizar um trabalho que atenda às necessidades dos estudantes, promovendo uma recontextualização que possa de fato impactar na vida dos estudantes.

Para Cabanas e Illouz (2022), a responsabilização dos sujeitos tem suas raízes na psicologia positiva, oferecendo uma estrutura mais neutra e científica que serve para que os fracassos ou sucessos possam ser ressignificados. Contribui para que os problemas estruturais que são determinantes para o sucesso de qualquer atividade laboral passem a ser uma responsabilidade individual, reforçando a ideia de que é o empenho e a dedicação dos sujeitos definem sua trajetória no mundo do trabalho.

Todavia, a docência tem como característica a complexidade, não podendo ser reduzida a aspectos subjetivos, como o que se observa com o trabalho no projeto de vida. Tardif (2012) observa que o fato do professor atuar em um contexto com múltiplos fatores e interações, nos quais os problemas não são abstratos exige deste profissional, habilidades pessoais como a capacidade de improvisação, de

enfrentamento das situações cotidianas variadas. Pois a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente em uma rede de interações com outras pessoas, em um contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes. Essas interações exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, atores, de serem pessoas em interação com pessoas e compreender a realidade existente.

4.3 CONCEPÇÕES SOBRE PROJETO DE VIDA E JUVENTUDE

O projeto de vida enquanto componente curricular na rede estadual de Santa Catarina apresenta uma organização própria: aulas semanais, planejamento e avaliação. Thiesen (2021), ao tratar do projeto de vida na perspectiva da proposta da Base Nacional Comum Curricular assinala para um componente curricular, que na esteira das habilidades e competências, se ancora em conceitos instrumentais. Para Silva (2023), o que a BNCC faz é trazer como eixo do trabalho pedagógico no componente curricular projeto de vida as competências socioemocionais.

O documento do Currículo do Território Catarinense (2020) ao se referir ao componente curricular projeto de vida, aponta para a necessidade de não o tornar um espaço no qual a proposta se reduza a uma abordagem psicoterapêutica, colocando em evidência a necessidade de explorar as três dimensões presentes na proposta (pessoal, cidadã e profissional).

Em entrevista com os professores, estes destacam questões como a falta de objetividade para o que deve ser trabalhado, a necessidade de promover ações que levem o estudante a se conhecer melhor e até mesmo o despreparo do professor são citadas, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

[...] o que eu penso como professor então, dessa disciplina? Eu penso que eu sempre vou tentar trazer para os alunos uma boa experiência, certo? Uma boa reflexão. Mas, o quê que o aluno vai tirar de proveito não é uma coisa que depende tanto de mim ou que eu posso dizer assim: “olha só, eu to querendo que vocês alcancem isso”, porque isso não é fácil ainda mais para uma disciplina como essa, por exemplo, não é com fórmula que ele tem que desenvolver, entendeu? (PROFESSOR 1, ENTREVISTA).

[...] dentro da visão da educação dialógica de ter acesso a realidade dos alunos, dos alunos. Isso dali, meio que é uma questão importante. Ouvir os alunos, ouvir a realidade deles. O que eles, essa subjetividade do aluno também. Nessa parte é importante, mas também se não tiver, eu vejo também como é importante como um pouquinho da forma como tá sendo fundamentado, pode ser que tenha alguns desvios na disciplina. Pode ser que ela atenda o objetivo. Como é algo recente, já pensou duas aulas semanais da disciplina sem ele ter aquela história, aquela construção com tempo. Os professores sem ter esse preparo também, então, ali dá margem pra que não, às vezes haja essa frustração em relação a disciplina (PROFESSOR 2, ENTREVISTA).

[...] bom, eu penso que é essencial [...]. O projeto de vida é necessário, é importante, faz a diferença, a partir do momento de quem está ali na frente, o estudante. Até porque às vezes tem que dizer pro estudante, dar um chacoalhão: Oh cara! Aqui eu to pra te ensinar. Tem coisas na vida que são escolhas. Você não é obrigado a gostar do projeto de Vida, mas é um desafio! Primeiro ele tem que aprender a conviver. A convivência com ele mesmo. Porque ele vai ter que aturar para o resto da vida. Há uma presunção de que no primeiro ano o projeto de vida é o Eu, o ser. Essa identidade, tudo isso da identidade que é o projeto de vida do primeiro ano, [...], aprender a conviver, aprender a ser, aprender quem ele é, é essencial. E às vezes infelizmente não dá pra fazer isso. Pelo despreparo do professor, problemas com os alunos que se tem em sala de aula e por outros fatores (PROFESSOR 3, ENTREVISTA).

As percepções sobre o componente curricular projeto de vida, os saberes que o estruturam, variam bastante. Mas o ponto de convergência nessa discussão é que ele deve ser o instrumento pelo qual o estudante reflete sobre si, sobre sua condição, prevalecendo o autoconhecimento sobre si. Diante disso, pode-se perder a oportunidade de abordar a juventude e sua condição de forma contextualizada com o entorno no qual se insere, mediando a construção de projetos que dialoguem com o mundo do trabalho, com as demandas locais, o contexto histórico, social e político no qual esse jovem, dessa escola específica, está inserido.

Santos e Gontijo (2020), ao discorrerem sobre estudos que tratam do projeto de vida, evidenciam que existem diferenças entre os projetos assumidos por estudantes das escolas públicas e das escolas privadas e que isso precisa ser considerado quando se investiga este fenômeno. Segundo as autoras, estudantes da rede pública tendem associar o projeto de vida a questões que se relacionam à inclusão social e melhoria da qualidade de vida, buscando ascender socialmente a partir do processo de escolarização, sendo que os estudantes da rede privada se utilizam do projeto de vida para escolher uma profissão. Como ponto de convergência, pode ser citado o fato de que os estudantes de ambas as redes atribuem a si unicamente a responsabilidade pela construção de seu projeto, sem

considerar que esta construção em relação ao outro, entendido como a sociedade.

No caso da escola pesquisada, ela se encontra em uma cidade considerada interiorana, sem muitas opções para os jovens, sejam de lazer e até mesmo de possibilidades profissionais, o que se constitui em um desafio, já que para construir projetos de vida mais ousados, como a escolha de uma profissão que a cidade não oferece possibilidade de formação, os estudantes precisam planejar inclusive, viver sozinhos em uma cidade maior, sendo que em sua maioria, as famílias não teriam como ajudar a custear.

Santos e Gontijo (2020, p.31), reafirmam a necessidade de entender o projeto de vida a partir de uma coletividade de sujeitos e ações quando observam que

[...] o projeto de vida é traçado entre o ser e o querer ser, é refletir sobre o presente para projetar o futuro com ações concretas. Neste trajeto, o projeto não poderá ser individualizado; precisa estar integrado as pessoas, aos familiares, a O projeto de vida nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é para a vida toda.um universo social e profissional que vai além das aspirações próprias, envolve um modo de estar no mundo e nele fazer a diferença. O projeto de vida nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é para a vida toda.

A descaracterização do projeto de vida como algo que é de exclusividade do estudante e do seu mérito é um passo importante na compreensão de que as redes de ensino deveriam investir na formação de professores, de modo que estes pudessem ser os facilitadores do processo de construção de projetos individuais. Entretanto, observa-se que protagonismo juvenil se confunde com responsabilização, conforme pontua Silva (2023), assinalando para a ideia de que escolher é uma característica do jovem, mas na escola ela precisa ser construída pedagogicamente, sendo referenciada dentro de quadro valorativo que seja comum a todos.

Na contramão, o projeto de vida, enquanto componente curricular, traz as competências socioemocionais como eixo central do trabalho, se alinhando às demandas neoliberais. Segundo Ball (2013, p. 462) tratam-se da formação de sujeitos “[...] empreendedores, solipsistas, individualistas” e que “[...] desenvolvem um tipo de subjetividade que o neoliberalismo necessita para sobreviver”, afirmando que o neoliberalismo muda o sentido da educação e afeta o sentido do que é ser educado e dos sentidos que a docência assume para o professor (BALL, 2013).

Esta mudança no sentido da educação, seus objetivos, aparece na fala dos docentes entrevistados. Para o professor que atuou em 2022 no componente

curricular projeto de vida, não há uma relação clara este componente e o mundo do trabalho e a formação integral não é percebida como um objetivo da escola, embora seja um dos fundamentos previstos nos documentos norteadores do currículo catarinense. Na entrevista, o Professor 1, ao ser questionado sobre o sentido da formação integral, usou expressões como “[...] extremamente difícil”, “[...] sob o aspecto teórico o Novo Ensino Médio tá tentando formar o cidadão completo”, “[...] a formação integral se relaciona com o aluno conhecer-se a si mesmo”, atribuindo mais uma vez ao estudante a responsabilidade pela sua formação, utilizando para isso um viés que se baseia nas competências socioemocionais, em um percurso individual.

Silva e Estormovski (2023, p.8) enfatizam que a nova formação que vem junto com a reforma do ensino médio a partir das competências incluem “[...] qualificações estritas, também comportamento flexíveis, afeitos à inovação e aos riscos”, atribuindo centralidade a flexibilização e adaptação, onde os estudantes são estimulados a construir percursos individuais.

Na escola pesquisada, o componente curricular projeto de vida tem sido usado como espaço de diálogo e interação, com intervenções pontuais, como discussões também pontuais e sem relação entre si. Há uma preocupação por parte do professor com a participação do aluno, sendo uma postura recorrente a da negociação, pois nas palavras do Professor “[...] o aluno precisa se interessar, se sentir atraído para que a aula aconteça”. Cabanas e Illouz (2022, p.122), oferecem uma lente de aumento para que se olhe para essa “negociação” com um desdobramento do enfoque que se dá para as competências socioemocionais, assinalando que elas “[...] vendem uma falsa retórica de empoderamento”, que infantiliza os estudantes, os torna frágeis e vulneráveis, onde os aspectos emocionais se sobrepõem ao pensamento intelectual.

Nesse sentido, o projeto de vida não pode ser restrito a uma escolha profissional ou então a um processo psicoterapêutico. Ele é mais amplo que isso, já que afetará a vida dos sujeitos em todas as áreas. Santos e Gontijo (2020) assinalam que sua construção não pode ser dar de forma desvinculada com as circunstâncias, às condições que estão dadas aos jovens e que se relacionam com suas condições de vida no geral, além do universo socioeconômico no qual o jovem se insere e que possibilita ao jovem escolher e a vocação que se estabelece a partir

do que é imaginado dentro deste contexto tão singular e pessoal.

Ou seja, se o projeto de vida não se configura como uma escolha profissional, ele também não está desarticulado do mundo produtivo, o que por sua vez exige que cada vez mais o jovem se conheça, entenda as formas pelas quais eles se relacionam com o seu contexto, construindo perspectivas para o seu futuro. Não se trata de não reconhecer que o jovem irá produzir, mas sobretudo, instrumentalizá-lo para que essa produção se dê sob uma perspectiva de inserção no mundo e não apenas no mercado de trabalho (SANTOS; GONTIJO, 2020).

Durante as observações e acompanhamento dos momentos de intervenção do professor junto das turmas, o professor pontua que é difícil em uma aula ouvir as falas dos alunos e que por isso questiona a eficiência do projeto de vida e diz que sempre tem a sensação de que “[...] essa guerra nós já perdemos, só estamos prolongando as batalhas” (PROFESSOR 1, DIÁRIO DE CAMPO), evidenciando sua descrença na proposta de ensino não apenas do projeto de vida, mas do Novo Ensino Médio como um todo. Se há insatisfação com a escola, com o modelo de atendimento adotado, conforme relato do Professor 1 (DIÁRIO DE CAMPO), como fica o interesse dos estudantes no componente curricular projeto de vida?

Para a gestão da escola os estudantes veem o projeto de vida como “a mãe”, o “carro-chefe” do Novo Ensino Médio. Seria este o componente curricular responsável pela escuta, um componente humanizador e por isso, seria interessante para os estudantes, conforme fala a seguir:

[...] até conforme relatos que recebi dos professores. Os alunos enxergam a disciplina do PV dentro do Novo Ensino Médio como se fosse a mãe. Tudo eles recorrem a ela, a disciplina. A gente pode nomear dessa maneira. Eles procuram o professor, eles conversam, como eu falei, é uma disciplina de verdadeira escuta [...] eu tenho certeza de que a perspectiva ideal pra tudo isso é a perspectiva humanizadora (GESTORA, ENTREVISTA).

O professor 2, em sua entrevista, observa que o interesse dos estudantes se relaciona diretamente com o comportamento do professor, atribuindo ao docente de forma direta o fracasso ou sucesso da disciplina, servindo de termômetro para medir o interesse dos estudantes, mas a observação de campo durante a intervenção do professor mostrou que manter o interesse na aula é algo difícil, mesmo com o uso de diversas estratégias, sendo que o que mais funciona são os diálogos que envolvem situações cotidianas e que atribuem a elas um sentido bastante filosófico.

Como exemplo, pode ser citada uma atividade iniciada na 2ª. Aula observada e que se estendeu para a 3ª e 4ª. aulas, na qual o professor questiona as expectativas que os estudantes tinham em relação ao projeto de vida. As respostas dadas pelos estudantes apresentam relação com o seu futuro, com escolhas profissionais e trabalho, tais como: “[...] saber o que vou fazer no futuro”, “[...] preparar todos para vida fora da escola”, “[...] explicar sobre a faculdade, explicar sobre o mercado do trabalho e que nos ajudasse a escolher uma profissão no futuro”, “[...] preparação para o futuro e o mercado do trabalho”, entre outras ³ (DIÁRIO DE CAMPO). Há também o estudante que respondeu que não tinha expectativa, já tinha vindo para o ensino médio sem compreender direito esta proposta e que por ser a escola a única a oferecer esta etapa de ensino, não havia muito que escolher. Outra estudante colocou que imaginava que sairia do ensino médio sabendo o que queria da vida, mas que isso não se deu como imaginado (DIÁRIO DE CAMPO).

Estes dados assinalam uma perspectiva na qual não há clareza do papel do componente curricular projeto de vida nem para a gestão, nem para o professor e nem para os alunos, embora ele seja entendido como um dos pilares do Novo Ensino Médio, conforme descrito nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

A percepção das famílias acerca do componente curricular Projeto de Vida foi outra questão investigada. Pois, se para os estudantes o projeto de vida ainda é uma incógnita, sem um sentido atribuído com clareza, segundo a gestão, para as famílias, este sentido está mais claro.

[...] eles têm um olhar de que a escola vai fazer aquilo que eu não consigo mais, isso é a verdade [...] os pais acabam tendo uma tranquilidade por saber que eles estão sendo bem assistidos, bem cuidados. [...] quando a gente abre pra visitação pro grande público, a gente percebe o quanto eles ficam felizes, os pais, que muitas vezes o que mais deixa o ar de graça e contentamento, é a questão de o filho estar replicando aquilo que os pais fazem ou que eles têm em casa (GESTORA, ENTREVISTA)

[...] com relação a família ainda temos tabus a serem quebrados, umas veem com desconfiança e sem importância, outras já se sentem empolgadas em ver seus filhos sendo orientados a buscar seus próprios caminhos (COORDENADOR, ENTREVISTA).

Nesta questão dois aspectos trazem elementos a serem considerados: os

³ As respostas completas estão disponíveis no Apêndice i

estudantes replicando o que os pais fazem em casa e algumas famílias empolgadas a verem seus filhos buscando seus próprios caminhos. Porém a desconfiança e a pouca importância atribuída pelo coordenador, aparecem quando os estudantes relatam em sala de aula as conversas que têm em casa, com suas famílias. Uma estudante relata que a mãe durante uma conversa sobre a escola, pontua que “[...] os estudantes serão promovidos de estudantes para desempregados” (ESTUDANTE A, DIÁRIO DE CAMPO)

Durante a roda de conversa essa fala do estudante foi problematizada junto aos professores, que foram convidados a pensar sobre as contribuições do ensino médio na formação dos jovens, que resultou na seguinte nuvem de palavras:

Figura 2 – Nuvem de palavras aplicada durante a Roda de Conversa



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Durante a dinâmica cada professor poderia escrever duas respostas. Conhecimento, capacitação, futuro são palavras centrais que embora façam parte do discurso dos professores, entra em contradição com o que as famílias pensam e com o que esperam da escola.

Esta relação da família com a escola na qual há déficit de legitimidade, conforme pontua Canário (2008, p. 79), possibilita discutir o requisito pela qual a escola se torna eficaz dentro de uma comunidade, que é “[...] a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado”, sendo um instrumento de redução de desigualdades. Para o autor, este sentido positivo se constrói quando a escola se torna capaz transformar os “[...] alunos em pessoas”, o que por sua vez exige uma relação com o conhecimento e novas formas de viver e fazer a docência (CANÁRIO, 2008, p.80).

A observação realizada pela família vai ao encontro da afirmação de Thin

(2010, p.70), que nas expectativas com relação à escola, para algumas famílias das classes populares, a escolarização pode ser descrita como portadora, ao mesmo tempo “[...] dos riscos e das esperanças” que oscilam entre “uma fraca intervenção direta sobre esta escolaridade e as práticas de sobreinvestimento”.

Os professores presentes na roda de conversa, ao ouvirem a afirmação feita pela mãe de um estudante ficaram perplexos. Um professor justificou sua perplexidade por compreender o sentido social que a escola tem, reafirmando o que Canário (2008) propunha, onde a escola deve ser eficaz dentro da comunidade. Perceber que isto não é um consenso colocou o professor em rota de colisão com suas percepções, fazendo não apenas ele, mas o grupo todo refletir.

A observação realizada pela mãe fez o grupo se questionar se a escola era um espaço de risco ou de esperança, conforme propõe Thin (2010). Pensar na educação e na escolarização como uma forma de emancipar os sujeitos, supõe pensar em como a escola é percebida, como suas práticas são estruturadas e como elas impactarão a vida dos estudantes.

Discussões sobre qual encaminhamento seria dado a partir da informação, de como desenvolver mecanismos de escuta com os estudantes e as famílias, além de readequações que devem ser feitas no PPP da escola, deram a tônica da conversa, fazendo-os perceber que a educação na prática deve considerar o aspecto dialógico, de conversa, de entendimento, compreendendo que o papel social da educação vai além da socialização do conhecimento (DIÁRIO DE CAMPO).

Outro aspecto a considerar é que o projeto de vida enquanto componente curricular no ensino médio se destina a um grupo específico: os jovens. A juventude é uma categoria central que favorece a reflexão acerca do trabalho desenvolvido. Para quem se destina a discussão acerca do projeto de vida? O que pensa os professores acerca dos jovens?

Compreender as juventudes e suas características acaba se tornando decisivo para que o projeto de vida transcenda a ideia de um componente curricular e se torne um instrumento de favorecimento da formação integral. Santos e Gontijo (2020) afirmam que é preciso

[...] situar o jovem nesse mosaico de experiências e vivências que o mundo proporciona, o fazer refletir sobre suas próprias necessidades, seus desejos, sua intuição. seus sonhos enfim trazer para o consciente, externar e planejar seus propósitos, seu projeto de vida, assume papel fundamental na

vida escolar para que ele possa atuar de forma independente, empreendedora e crítica na sociedade.

Por isso a concepção acerca da juventude e suas diferentes formas de ser e estar no mundo, considerando que ela se situa histórica e socialmente, foi outra questão levantada pela pesquisa na entrevista, onde os professores foram convidados a explicar a sua forma de pensar e perceber juventude. A questão 3 (Qual a sua concepção quando é abordado o conceito de juventude?) trouxe elementos sobre como os professores entendem a juventude:

[...] é quando a gente fala em juventude, a gente consegue identificar que o jovem de hoje não é o jovem que a gente era antigamente. É outra juventude. E não é uma coisa a vir a ser. O jovem ele é no momento presente. Eles têm os seus anseios presentes. Então, pra mim é um desafio compreender mais. Essa juventude, é conseguir dialogar mesmo. Trazer esse diálogo pra realidade deles e que eles também vejam uma perspectiva na escola. [...] o estudo por si só para eles, não faz muito sentido (PROFESSOR 2, ENTREVISTA).

[...] acho que juventude vai muito além da mentalidade pessoal, sinceramente. [...] Então, essa formação, ela começa, e aí considerado adolescente ou juventude pra mim dos doze anos até vinte um, vinte dois, vinte três, vinte e quatro anos (PROFESSOR 3, ENTREVISTA).

“[...] é muito difícil às vezes, pra mim, por exemplo, compreender exatamente qual é a visão que eles têm sobre as coisas. [...] a escola pra eles, por exemplo, é muito comum, eles falam muito sobre não gostar dessa imposição de estar dois períodos aqui, tá entendendo? Então assim, eles tão mostrando isso a todo momento. Insatisfação, certo? Eles não veem tanto sentido nisso aqui. [...] é ruim estar aqui [...] perguntando quem é esse jovem hoje? É um jovem que não está satisfeito com aquilo que tão impondo pra ele (PROFESSOR 1, ENTREVISTA).

Nas entrevistas observa-se que a juventude é percebida pelos docentes por três ângulos: como marco temporal (a idade cronológica), o tempo presente (situando o jovem dentro do seu contexto) ou categoria definida pelo seu comportamento, no caso a insatisfação.

Silva (2023) evidencia a necessidade de a escola reconhecer que o jovem constrói dentro deste universo cada vez mais, formas autônomas de interação, distanciando-se das referências institucionais, trazendo para o contexto escolar a necessidade de uma perspectiva que se distancie dos moldes escolares tradicionais.

No entanto, a pesquisa mostrou que muitas vezes é difícil para o professor compreender os jovens, já que este é um conceito que não se encaixa mais apenas na questão etária, mas sim nas múltiplas formas de interagir com o seu meio,

influenciando-o e sendo por ele influenciado o tempo todo. O projeto de vida, enquanto componente curricular para ser efetivo na construção dos projetos individuais, o primeiro fator a ser considerado é aproximação do professor com a turma, conhecendo as demandas sociais, culturais e até mesmo afetiva dos estudantes, considerando-se ainda o contexto desses jovens e suas histórias de vida, sendo o momento de fala um importante recurso (SANTOS; GONTIJO, 2020). Dessa forma, quando o professor afirma ser difícil ouvir os estudantes, este se torna um momento no qual a reflexão pode auxiliar no reencaminhamento do processo pedagógico como um todo.

Santos e Gontijo (2020, p.24) trazem a importância de os jovens terem suas experiências reconhecidas, já que ao chegar ao ensino médio trazem consigo um arcabouço de vivências que vai além dos conceitos pré-estabelecidos para definir juventude. As autoras observam que devido a toda movimentação que há na escola, os jovens têm espaço para manifestar tais vivências, expressando seus hábitos, comportamentos, estilos, possibilitando mediações e interações que podem promover “[...] a solidez, planificação e orientação de um projeto de vida já que sua formação aponta para o futuro”. Dessa forma, elas resgatam a ideia de que o projeto de vida é algo que consolida com o jovem e a sociedade, não sendo, portanto, um caminho solitário e de escolhas individuais.

4.4 PROJETO DE VIDA, O MUNDO DO TRABALHO E FORMAÇÃO INTEGRAL

A dimensão profissional que faz parte do componente curricular projeto de vida se relaciona com o trabalho, de forma mais específica com o mercado do trabalho, que segundo Frigotto (2005, p.59), o conceito de trabalho refere-se a um processo no qual as necessidades da vida biológica e de sobrevivência do ser humano se produzem e reproduzem, além das necessidades da “[...] sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva”, diferentemente do mercado de trabalho que se organiza a partir da ocupação de funções. Para Antunes (2018) o trabalho seria um conceito contraditório, pois à medida que os sujeitos podem a partir dele explorar as potencialidades de emancipação humana e transformação social, precisam estar sujeitos às condições que se apresentam.

Em se tratando do ensino médio, Ramos (2018) defende a necessidade de que no ensino médio o trabalho seja abordado tanto no seu sentido ontológico como no sentido histórico, pois é nesta etapa que se discute de forma mais objetiva o modo como o saber se transforma em força produtiva. Ainda segundo a autora, uma formação que possibilite o exercício profissional vai além da formação profissionalizante. Ela considera a compreensão da vida produtiva no geral.

Desta forma, identificar o entendimento que os professores possuem possibilita situar sua prática pedagógica. No momento da entrevista (O que você entende por mundo do trabalho?) pode-se observar que os professores pareciam nem ter ouvido falar sobre este termo, demonstrando certa estranheza. Tanto o Professor 1, quanto o Professor 3, trazem o termo “leque”, mas sem pontuar o que seria esse leque e falam da importância de o estudante lidar com a frustração e a busca da realização dos sonhos, que devem ser respeitados pela escola. O professor 3, reconhece que a categoria mundo do trabalho é importante para que se explore a dimensão profissional do projeto de vida.

[...] geralmente quando a gente trata da questão da dimensão profissional, parece que existe uma coisa entre os professores assim ideológica. [...] sobre como eu vejo esse mundo do trabalho, eu acho que não deixa de ser algo importante, porque querendo ou não a gente tá nesse mundo, a gente vai atuar nesse mundo de alguma forma. Então a gente precisa conhecer tanto os limites quanto as possibilidades que a gente tem. A gente tem que conhecer tanto as transformações que estão acontecendo, tanto na questão da precarização do trabalho também, porque de alguma forma nosso aluno vai estar inserido nesse sistema. Quanto mais conhecimento ele tiver, mais consciência ele vai ter sobre a situação dele e do que ele pode fazer e também de como ele pode atuar nesse mundo (PROFESSOR 3, ENTREVISTA).

As observações realizadas em sala de aula contribuem para refletir sobre as relações entre projeto de vida e a dimensão do trabalho. A turma de 3a. série tem vinte e cinco alunos, formada por estudantes que sobraram de três turmas de 1a. série que ingressaram na escola, sendo o índice de evasão de oito por cento. Desses vinte e cinco alunos, dez são remanescentes das turmas que se tornaram piloto, sendo que os outros fizeram movimentos como ir para o ensino noturno ou para o EJA assim que completaram dezoito anos, visando ingressar no mercado de trabalho.

Durante as aulas falas como “[...] é melhor ter qualquer emprego do que não ter nada”, são recorrentes. Outro estudante demonstra preocupação com seu futuro,

afirmando que a escola não serviu para nada (DIÁRIO DE CAMPO). Arroyo (2000) assinala para as exigências que o mercado de trabalho faz quando se pensa na formação humana, afirmando que nunca foi tão exigente. Para o autor, esta situação piora o cenário educativo quando as políticas educacionais passam a ter uma concepção pobre e mercantil.

Frigotto (2017, p. 27) ao tratar das leis mercantis que entre outros cenários perpassa o da educação, no qual o impacto pode ser percebido no investimento em capital humano. Sendo assim a “[...] a educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal”, alinhando-se assim o objetivo da educação às instituições que visam precarizar a formação dos estudantes.

Nesse sentido, Ball (2016) observa que o Estado vem sendo paulatinamente reformulado para atender às demandas do mercado, tornando-se um comissário de serviços, monitorando desempenhos e abonando a intervenção do setor privado nos serviços públicos. O trabalho, dessa forma, deixa de ser parte do processo de formação e realização humana, que ao invés de possibilitar a satisfação das necessidades individuais e a produção da liberdade, faz que com os sujeitos vendam sua força de trabalho. Abandona-se também a perspectiva do princípio educativo do trabalho, no qual o ser humano o pode se apropriar da sua realidade e transformá-la.

Para Ramos (2008), o trabalho possui uma estreita relação com a formação integral e que pode ser definida como aquela que vai integrar todas as dimensões da vida dos sujeitos em seu percurso formativo integrando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia sendo, portanto, um conceito importante para os professores. A questão 9 (O que você entende por formação integral) evidencia como estes profissionais compreendem a formação integral:

[...] é mais uma questão que é extremamente difícil. [...] pra mim parece muito utópico essa plenitude [...]. É uma condição assim de plenitude existencial, de consciência, de protagonismo na vida que a gente sabe que a via também impõe a realidade, ela se impõe, tá entendendo? (PROFESSOR 1, ENTREVISTA).

[...] eu acredito que desenvolvendo a autonomia do aluno, ele vai ser um ator nesse processo da sua formação. Acho que esse seria o caminho, porque o professor não vai formar o aluno. A gente não vai pegar o aluno e... a gente vai dar as ferramentas pra ele, mas ele vai ter que construir sozinho. A chave seria dar essa autonomia pra eles, se conhecer como sujeito, aí é que tá formação integral: ele mesmo, um ser autônomo que vai se formando (PROFESSOR 2, ENTREVISTA).

[...] integralidade pra mim é tudo, e a gente não tem como trabalhar tudo dentro da escola. [...] a partir do momento que a gente começa a entender que tem sim a possibilidade de fazer o protagonismo existir dentro de uma escola, se começa a galgar, o ingresso da autonomia da integralidade (PROFESSOR 3, ENTREVISTA).

A problemática da formação integral e sua relação com o projeto de vida e o trabalho foi abordada durante a roda de conversa. Os participantes contribuíram a partir de uma nuvem de palavras onde cada participante poderia usar até três termos para definir seu entendimento acerca da proposta, conforme segue:

Figura 3 – Nuvem de palavras aplicada durante a roda de conversa



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A nuvem de palavras reafirma o autoconhecimento como o principal eixo que articula o projeto de vida e as categorias juventude e trabalho, para os docentes que participaram da pesquisa. Afirmações como “[...] basta o jovem se conhecer para que suas escolhas sejam acertadas” (PROFESSOR 1, ENTREVISTA), “[...] o projeto de vida é um percurso individual (PROFESSOR 2, ENTREVISTA), evidenciam a responsabilização do jovem e suas escolhas, como se o processo educativo em nada pudesse contribuir neste contexto.

A fala dos professores assinala para a dificuldade que é recontextualizar uma política educacional, que se torna ainda mais desafiadora quando a mesma é proposta de forma desarticulada com os docentes, como foi o caso do Novo Ensino Médio e do projeto de vida. Ball (2016, p. 8) faz uma reflexão que auxilia na

percepção dos desafios que envolvem este processo. Para o autor,

[...] a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto. Ela também precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares. [...]. Algumas políticas fazem enormes demandas da criatividade dos professores, que precisam pegar palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente de sala de aula. E eles precisam fazer isto frequentemente ao mesmo tempo que outras políticas, que fazem outras demandas, e às vezes, em situações muito complicadas que envolvem o trabalho com recursos e infraestrutura limitados.

Partindo disso, observa-se a responsabilização dos estudantes por seus projetos de vida dialoga com uma conjuntura que busca formar os jovens de forma precária, para que se tornem sujeitos flexíveis e adaptáveis. Nesta perspectiva “[...] autonomia e flexibilidade estão entre as habilidades mais valiosas de que os indivíduos devem se valer para prosperar” (Cabanas; Illouz, 2022, p.152), ignorando-se o papel da educação no processo formativo dos estudantes.

Durante a roda de conversa foram apresentados dados nos quais os estudantes da turma da 3ª. Série, faziam referência às contribuições do componente curricular projeto de vida na sua formação⁴. Alguns estudantes pontuaram que “[...] não sei dizer ainda o que mudou”, “[...] creio que não sei responder ao certo”. Outros observaram que “[...] o projeto de vida tenha me feito ficar mais confortável com meus colegas”, “[...]Me ajudou a me conhecer um pouco melhor, além das experiências que já vivi”. A relação com o trabalho também apareceu. Para alguns “[...] mudou a minha mentalidade em relação a trabalho. Ter que se autoconhecer para usar melhor minhas habilidades naturais na vida profissional que eu me identifico” e para outros não trouxe contribuição, conforme pode ser observado “[...] em nada, minha escolha profissional não foi influenciada pelo projeto de vida” (DIÁRIO DE CAMPO).

Por meio de observações da turma, percebeu-se que há uma preocupação dos estudantes com seu futuro, com o que farão quando saírem da escola. Uma estudante relatou estar cursando, no período noturno, curso profissionalizante na área de enfermagem, já que entende que a escola não a encaminhará para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os estudantes e seu futuro dependem muito mais de um encaminhamento familiar, do que da escola propriamente dita (DIÁRIO

⁴ Dados completos estão disponíveis no apêndice i.

DE CAMPO).

Esta é uma fragilidade que pode ser mais bem analisada quando se traz à tona a problemática da escola pesquisada ser a única da cidade que atende o ensino médio, porém o faz de forma estendida, fazendo com que os estudantes procurem por cursos profissionalizantes depois do horário da escola, tendo uma carga de estudos excessiva e que por isso, pode impactar diretamente no seu processo de aprendizagem e evasão.

Assim, pode-se observar que nesta forma de organização de oferta as famílias ficam sem opção de escolha confrontando de forma desigual a lógica escolar e a lógica das famílias. Thin (2006, p.215) observa que essa desigualdade reside no fato de que

[...] as práticas e lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro dos seus filhos. Ela é também desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos as mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda, porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores.

Este sentimento de ilegitimidade se torna mais potente quando se percebe que alguns estudantes para ter acesso a um curso profissionalizante precisaram procurar outra instituição, no pouco tempo livre que possuem, já que a escola atende no período integral e embora fosse um pressuposto legal a oferta de itinerários formativos profissionais, nenhuma possibilidade foi oferecida aos estudantes.

Dessa forma, fica evidente na fala dos estudantes o trabalho ficou bastante ausente das discussões no componente curricular projeto de vida. No entanto, quando questionados sobre a formação geral básica, alguns estudantes assinalaram que sentiram falta de mais conteúdos, que saem com a sensação de que não aprenderam o suficiente. A observação feita pelos estudantes reforça a afirmação de Leão, Dayrell e Reis (2011) de que os estudantes trazem as tensões e contradições sociais para dentro da escola pública, observando as formas pelas quais elas vão aparecendo no cotidiano escolar e que isto tem relevância quando o público são os jovens.

4.5 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: INFOGRÁFICO

A análise do componente curricular projeto de vida na escola pesquisada mostrou a fragilidade nas discussões sobre juventude, formação integral e trabalho. Além disso percebeu-se incertezas em relação ao currículo do Novo Ensino Médio e no que tange o projeto de vida e a forma como ele foi estruturado dentro desta nova organização curricular.

Diante disso, foi desenvolvido o infográfico “Juventude e trabalho: limites e possibilidades do projeto de vida no Ensino Médio”, com o intuito de auxiliar em discussões que tratam do projeto de vida e seus desdobramentos no processo formativo dos estudantes no ensino médio ⁵.

A opção pelo infográfico como possibilidade para a construção do produto educacional, ocorreu pela possibilidade de reunir informações com diferentes elementos, como imagem, texto e *hiperlinks*, direcionando o leitor para materiais externos que servem de apoio para o conteúdo do material. Souza (2016), ao tratar do potencial do infográfico observa que este tipo de material possibilita o acesso ao conhecimento por uma comunicação simples e ao mesmo tempo complexa, onde imagem e texto se fundem para comunicar uma informação, estabelecendo diferentes formas dos sujeitos de relacionarem com a ciência.

Durante o planejamento do produto, a ideia era trazer discussões que tratassem apenas do componente curricular projeto de vida e seus desdobramentos na prática pedagógica, tendo em vista as modificações resultantes da implementação da Lei 13.415/2017. No entanto, na medida em que a pesquisa avançava, sentiu-se a necessidade de trazer outras categorias que mantem relação estreita com o projeto de vida, como juventude, formação integral e trabalho, de forma contextualizada e articulada as discussões sobre o ensino médio.

O infográfico foi desenvolvido a partir de dados bibliográficos e dados obtidos a partir da pesquisa, que serviram de aporte para agregar outros elementos, como imagens e *hiperlinks*. Seu conteúdo contemplou a voz dos estudantes e professores, por meio da análise das entrevistas, observação de campo e da roda de conversa.

⁵ Produto Educacional disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744439>

Com o objetivo de provocar discussões e reflexões sobre o componente curricular projeto de vida, o infográfico possui como eixo conceitual o projeto de vida a partir da perspectiva da categoria juventudes e trabalho, abordando os seguintes conteúdos: a) ensino médio e os impactos da Lei 13.415/2017; b) ensino médio e sua relação com o conceito de juventudes; c) marcos legais e características do novo ensino médio com foco na flexibilização curricular; d) projeto de vida em Santa Catarina; e) formação integral e sua relação com o trabalho. Como aporte teórico foram utilizados os seguintes autores: Freitas (2014), Leão, Dayrell e Reis (2011), Pereira, Melo e Santos (2019), Santos e Gontijo (2020), Ramos (2008), Currículo Base do Território Catarinense (2020), Thiesen (2021).

O produto educacional foi aplicado tendo como proposta uma formação continuada, dividida em 12 horas de atividades online (exploração e leitura do material) e 3 horas presenciais (com socialização dos dados da pesquisa e do produto), totalizando 15 horas, configurando-se em uma atividade de extensão viabilizada pelo Instituto Federal Catarinense, Campus Blumenau. O encontro presencial foi realizado em forma de roda de conversa e teve como objetivo dialogar com os participantes sobre o componente curricular projeto de vida. A roda de conversa aconteceu no dia nove de novembro de dois mil e vinte e três na escola que serviu de campo para a pesquisa, contabilizando um total de dezoito participantes.

Durante a roda de conversa foi apresentado aos participantes os dados preliminares obtidos durante a pesquisa, bem como os conteúdos que integrariam o infográfico (Apêndice F). Como metodologia durante a roda de conversa foi utilizado uma apresentação em Power Point, com tópicos que organizavam a fala e os professores contribuíam sempre que julgavam necessário. Além da justificativa da escolha da escola, foi apresentado também os instrumentos de coleta de dados (análise de documentos, acompanhamento das aulas e reuniões e entrevista com professores e gestores).

Os primeiros dados apresentados diziam respeito aos documentos que orientaram a implantação do NEM. Nesta seara os professores se mostraram surpresos ao perceber que os documentos traziam poucas orientações. Uma professora citou que talvez isso justificasse as “arestas” que eles percebiam no

processo, além das muitas vezes nas quais eles precisaram buscar “soluções” para os problemas que se apresentavam.

A segunda etapa dizia respeito às reuniões de planejamento, nas quais se percebeu a dificuldade do projeto de vida se articular com as demais áreas. Os professores trouxeram então seu ponto de vista. Um deles afirmou que a saída seria que o componente curricular projeto de vida passasse a compor uma das áreas de conhecimento, na opinião deste professor, a área de Ciências Humanas seria aquelas que melhor dialogam com o componente. Outro professor observou que se o Projeto de Vida fosse um eixo de trabalho e perpassasse por todos os componentes talvez trabalhados de forma mais articulada e pudesse auxiliar o estudante em seu processo de formação.

No terceiro momento foram socializados os dados das entrevistas, onde se deu ênfase às dificuldades encontradas, como a compreensão do componente curricular projeto de vida, mundo do trabalho e juventude, além da formação integral. Foi o momento no qual a discussão se tornou mais efetiva, três professores que estavam presentes, disseram não compreender o projeto de vida, percebendo-o como um engodo. Outros dois professores disseram sentir potencial, mas sempre escolhem não lecionar. Quando questionados, justificaram que a falta de formação e suporte faz com que se mantenham em suas zonas de conforto. Diante dos dados, os professores se mostraram mais impactados por acreditarem que o projeto de vida era importante para as famílias e estudantes e descobriram que não, que para as famílias o projeto de vida só está na escola por exigência da lei. De todas as discussões, o que mais chamou foi o fato de que os professores chegaram a um consenso que a escola precisa se ressignificar, recuperar a credibilidade com as famílias.

Os professores e demais profissionais que participaram da roda de conversa foram provocados a pensar se o ensino médio pode contribuir na formação dos jovens e no projeto de vida, relacionando-o à juventude e trabalho, onde foi utilizado o aplicativo Mentimeter, resultando em duas nuvens de palavras, que segundo os próprios professores, após reflexão das palavras utilizadas, afirmaram necessitar ainda de mais informações para que o NEM seja útil e auxilie na formação dos estudantes.

Aproveitando a fala dos professores, de que precisavam de mais informações, o infográfico que havia sido encaminhado antecipadamente foi retomado e discutido, ampliando, segundo fala dos próprios professores, o entendimento acerca do projeto de vida, juventude e trabalho.

As falas dos professores geraram novos dados para a pesquisa, como por exemplo, assinalar para a falta de conhecimento dos documentos norteadores, além do reconhecimento de que a escola não é vista pelas famílias como eles esperavam e que por isso, a atuação de todos precisa ser ressignificado. Isto corrobora com a afirmação de Kaplún (2003), que pontua que este tipo de material facilita a experiência do aprendizado.

O produto educacional foi avaliado pelos profissionais da escola (professores, gestores e orientador de convivência), por meio de questionário *on-line* no Google Forms (APÊNDICE H). O questionário foi estruturado tomando como referencial os eixos propostos por Leite (2018), sendo eles: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Foram elaboradas treze questões, sendo sete fechadas em escala Likert, com as alternativas: discordo totalmente, discordo parcialmente, não concordo e nem discordo, concordo parcialmente e concordo totalmente. A última questão era aberta para sugestões, mas não se configura em pergunta com resposta obrigatória. A leitura e a avaliação do infográfico foram realizadas por dezoito profissionais, sendo dezesseis professores, um assessor de direção e um orientador de convivência, sendo todos da escola na qual a pesquisa foi realizada.

O infográfico, de forma geral, foi bem avaliado na maioria dos critérios propostos. O resultado da avaliação, a partir das questões fechadas está disponível no quadro a seguir:

Quadro 6 – Distribuição das respostas por questão do formulário de avaliação do Produto Educacional

QUESTÕES	ALTERNATIVAS DISPONÍVEIS				
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. O infográfico apresenta uma organização estética visualmente atrativa e de fácil compreensão.				16,7%	83,3%
2. O infográfico apresenta temas				22,2%	77,8%

interligados e coerentes					
3. O infográfico apresenta conceito e argumentos claros.				22,2%	77,8%
4. O infográfico propõe reflexões acerca do projeto de vida e sua relação com as juventudes e o trabalho.				11,1%	88,9%
5. O infográfico aprofunda seus conhecimentos acerca da organização do Novo Ensino Médio e seus impactos na formação dos jovens.				27,8%	72,2%
6. Os materiais disponibilizados nos hiperlinks e QR-Codes do infográfico, complementam as informações do produto e contribuem para o aprofundamento da temática proposta.				22,2%	77,8%
7. Você considera que o infográfico apresenta informações relevantes acerca do projeto de vida, podendo ser utilizado como instrumento de formação docente?				16,7%	83,3%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Conforme dados disponibilizados no quadro acima, pode-se observar que a maior quantidade de respostas se refere ao nível máximo de concordância “concordo totalmente”, havendo incidências sobre o nível de concordância “concordo parcialmente”. Na questão aberta que propunha que os participantes fizessem suas contribuições e sugestões para melhoria do infográfico, não houve contribuições. Um dos participantes fez comentários observando que tudo o que foi conversado estava claro e que o material era esclarecedor, destacando dessa forma, a qualidade do produto e a clareza com a qual a temática foi abordada. O fato de a pesquisadora vir para a escola divulgar os resultados foi bastante elogiado, onde uma professora pontuou que via nesse processo um movimento dialético da educação, onde o produto poderia auxiliar na compreensão do NEM e até mesmo na construção de

alternativas, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação do produto evidenciou que os objetivos propostos pelo infográfico foram atingidos, principalmente no que se refere ao seu potencial formativo, considerando-se a participação e o envolvimento dos sujeitos na roda de conversa, momento em que o produto foi aplicado. O objetivo inicial, que se referia a proporcionar visibilidade às questões referentes ao processo de implantação do componente curricular projeto de vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, auxiliando em discussões que tratam do projeto de vida e seus desdobramentos no processo formativo dos estudantes no ensino médio foi atingido, pois muitas discussões foram geradas, ampliando o entendimento acerca do projeto de vida, bem como dos impactos que ele pode ter na formação dos jovens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de uma reforma cheia de contrastes, marcada pelo o avanço das políticas neoconservadoras e neoliberais na educação (Thiesen, 2021; Macedo, 2019; Silva, 2018; Silveira, Silva, 2018; Backes, 2018), o projeto de vida passou a ser parte integrante obrigatória do currículo do Ensino Médio, seja como componente curricular ou como tema transversal, ganhando visibilidade nas discussões educacionais, apresentando-se como algo “novo”, “inovador”, capaz de solucionar problemas de diversas ordens. Entretanto, pesquisas vêm mostrando que esse componente, ao incorporar as competências socioemocionais, vem servindo como um artefato para a criação de subjetividades flexíveis e adaptáveis (SILVA, 2023).

Nesta pesquisa, buscou-se analisar o processo de recontextualização (BALL, 2010, 2011, 2013, 2016, MAINARDES, 2006,2011,2016) do componente curricular projeto de vida em uma escola da Rede Estadual de educação de Santa Catarina, considerando-se o contexto no qual esse processo aconteceu. Por meio do mapeamento das orientações, observou-se que foi possível que antes da implantação do Novo Ensino Médio houve um assessoramento por parte da SED, com formações sistemáticas para gestores e professores, além da edição de documentos que sustentassem o processo. Embora a escola tenha implementado o NEM no ano de 2020, a construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense começou apenas em meados do ano em curso, em meio a uma pandemia e com o NEM já em funcionamento.

Nesse período foram editados cadernos que continham a organização geral dessa etapa de ensino, de formação geral básica, além do caderno de eletivas e trilhas de aprofundamento. No que tange o componente curricular projeto de vida, o Caderno 1 trazia algumas orientações, mas que não davam conta de toda a demanda dos professores que tinham dúvidas de como trabalhar, o que ficou ainda mais difícil quando chegou a pandemia e as aulas se tornaram remotas. Mapeando os documentos, percebe-se que a ausência de diretrizes objetivas e de formações continuadas, segundo os professores entrevistados, impactou o desempenho docente no componente, o que comprometeu o processo de aprendizagem dos estudantes (SANTA CATARINA, 2020).

Quanto às concepções curriculares, valores e interesses que permeiam as

escolhas em torno do componente curricular projeto de vida, a pesquisa mostrou que a pedagogia das competências é que se torna o eixo do trabalho e no projeto de vida, as competências socioemocionais acabam sendo mais exploradas e o foco no autoconhecimento se torna um importante instrumento de responsabilização do estudante pelas suas escolhas. Dessa forma, apresenta-se a ideia de quanto mais o estudante se conhecer mais apto estará para fazer escolhas. Esse cenário favorece uma formação flexibilizada e precarizada, ao mesmo tempo em que entram em sintonia com os pressupostos liberais. O trabalho, conforme preconiza Ramos (2008), deixa de ser um instrumento de emancipação humana e de produção de liberdade e assume apenas um caráter econômico.

Os dados obtidos durante a pesquisa sinalizaram para a necessidade de que os docentes revisitassem conceitos importantes como as categorias juventudes, trabalho e formação integral. Tendo em vista esses desafios, o produto educacional foi criado como o objetivo de proporcionar visibilidade às questões referentes ao processo de implantação do componente curricular projeto de vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, auxiliando em discussões que tratam do projeto de vida e seus desdobramentos no processo formativo dos estudantes no ensino médio, trazendo informações acerca da reforma do ensino médio, seus impactos nessa etapa de ensino, o projeto de vida e as categorias juventude, trabalho e formação integral, por meio do recurso da infografia.

O componente curricular projeto de vida, pelo menos na escola pesquisada, não foi desenvolvido de forma satisfatória, deixando os estudantes, em certa medida frustrados, já que, no geral, não conseguiu tornar essa experiência algo realmente produtivo para os estudantes. Tal afirmação fica evidente quando alguns estudantes sinalizam, na sua avaliação, que o componente não contribuiu para a sua formação de forma significativa. Na prática, tem-se um componente intitulado projeto de vida, que pouco ou nada contribui para que um projeto de fato seja construído. Nesse cenário, cabe questionar: o que faltou? Formação docente? Entendimento acerca do projeto de vida? Compreensão da cultura juvenil? Uma proposta de fato comprometida com a formação humana integral?

Tendo em vista tais questionamentos, o desafio que fica para a escola é o de compreender que o sentido do projeto de vida irá se diferenciar em cada contexto e que, por isso, não cabe uma abordagem com conteúdos e metodologias pré-

definidos; propor o projeto de vida como princípio norteador do Projeto Político Pedagógico da escola, não se concentrando em apenas um componente curricular; possibilitar que os estudantes compreendam que se preparar profissionalmente passa pela necessidade de identificar as dinâmicas sócio produtivas da sociedade, não se conformando à elas, mas partindo delas para construir um projeto de vida e, por fim, colocar o jovem em uma situação em que ele possa se posicionar, dizer o que pensa e ser instrumentalizado para fazer escolhas. Trata-se de reconhecer a individualidade dos sujeitos, trazendo propostas educativas que façam sentido e que, por isso, abandonem a rigidez, a padronização e a limitação, valorizando o multiculturalismo e a experiência de cada jovem.

Em meio a todos estes questionamentos, vê-se uma movimentação para que a Lei nº 13.415/2017 seja revogada. O estado de Santa Catarina, implementa, a partir do ano de 2024, modificações na estrutura, com grades novas e grades de transição. Dentre as principais mudanças estão a diminuição do tempo presencial para as turmas do noturno (de quatro para três anos), a instituição dos aprofundamentos em componentes da formação geral básica e abandono das trilhas, a introdução do ensino a distância a partir dos aprofundamentos em que parte da carga horária será cumprida de forma remota, e a oferta do componente projeto de vida, introdução de cursos técnicos, quando vinculado à forma técnica, terá oferta também remota de parte de sua carga horária, o que contribuirá para um trabalho com esse componente cada vez mais precarizado.

Evidencia-se com a pesquisa que há muito mais perguntas do que respostas, justamente porque estamos diante de um cenário incerto e fluído, no qual ainda não se tem as condições necessárias para que seja ofertado um ensino que dialogue com todas as juventudes, de forma que todos sejam contemplados e tenham, no processo educativo, o apoio necessário para a construção de projetos de vida que melhore as suas condições objetivas de existência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Processo de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 97, n.º 247, p. 602-618, set/dez, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qBHtMc6XwgCqbN93JQV_w6vy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2021.

_____. **Ser alguém na vida:** um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n.º 02, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25, nov. 2021.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n.º 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>>. Acesso em: 02, nov. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** O novo proletariado de serviço na era digital. Boitempo Editorial, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima. **As referências da pedagogia por competências.** Perspectiva. Florianópolis, v. 22, n.º 02, p. 497-524, jul/dez, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664/8885>>. Acesso em: 20, dez. 2021.

ARROYO, Miguel. **Educação em tempos de exclusão.** IN: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BACKES, José Licínio. **Juventudes e ensino médio:** tensões e disputas pelos sentidos. Acta Scientiarum. Education, 40(2), e38320, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/38320>>. Acesso em: 10, out. 2021.

BALL, Stephen J. **Uma análise de sua contribuição para a pesquisa educacional em Política Educacional.** Entrevista concedida à Marina Avelar. **Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas em América Latina.** archivos analíticos de políticas educativas. Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilíngue. Volumen 24 Número 24 29 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/22792329/Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_An%C3%A1lise_de_sua_Contribui%C3%A7%C3%A3o_para_a_Pesquisa_em_Pol%C3%A9tica_Educacional> Acesso em: 15, jan. 2024.

_____. **Privatizações da educação e novas subjetividades:** Contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. Entrevista concedida à Sanny Silva

da Rosa. Rev. Bras. Educ. 18. (53) • Jun 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yh8RkkJ4LKF84GGzvvZpjdd/> Acesso: 20 Out. 2023.

_____. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa.** Educação & Realidade, 35(2). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 15, jan. 2024.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2007.** Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2017.

_____. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação: Brasília, 2018.

_____. **Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, como etapa final da educação básica. Ministério da Educação: Brasília, 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 25, jul. 2021.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Hapyycracia:** Fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CANÁRIO, Rui. **A escola:** das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos12(2):73-81, maio/agosto 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556> Acesso em: 10 nov., 2023.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo.** Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, p. 408-415, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada>. Acesso em: 20, dez. 2023.

CORRÊA, Shirlei de S.; GARCIA, Sandra Regina de O. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n.º 3, p. 604–622, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469>. Acesso em: 25, set. 2021.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. 2ª Ed. FTD: São Paulo, 2006.

DRAGO, Crislaine Cassiano; MOURA, Dante Henrique. **Implementação do Novo Ensino Médio no Amapá**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 357-376, mai./ago. 2022. Disponível em: <[https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos da escola/revista esforce vol 16 n35 2022 finalweb.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/revista_esforce_vol_16_n35_2022_finalweb.pdf)> Acesso em: 20, jan. 2023.

FAVACHO, Ana Geraldi. **A empresa na escola: o Projeto de Vida no programa de ensino de educação integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante de ensino médio**. Dissertação de mestrado da Universidade federal de Campinas: São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/teses/2021/01/06/empresa-na-escola-o-projeto-de-vida-no-programa-ensino-integral-do-estado-de-sao>>. Acesso em: 10, jan. 2022.

FAVRETTO, Juliana; SCALABRIN, Ionara Soveral. **Educação Profissional no Brasil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba: Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 14. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22698_11447.pdf>. Acesso em: 25, jul. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: Desafios à educação profissional. HOLOS, Ano 34, vol. 04. 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>>. Acesso em: 15, jun. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17, fev. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: RAMOS, M. (Orgs). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <<http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2006.pdf>> Acesso em: 20, fev. 2022.

_____. **A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 17-34, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRIMM, Viviane. **O Ensino Médio Integrado em perspectiva**. Revista Brasileira do Ensino Médio, 51-5, 2022. Disponível em: <<https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/157>>. Acesso em: 13, maio 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Novo Ensino Médio na prática**: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/revista_esforce_vol_16_n_35_2022_finalweb.pdf> Acesso em: 15, Jan. 2022.

KÁPLUN, Gabriel. **Material educativo**: A experiência de aprendizado. Comunicação & Educação, (27), 46-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491> Acesso em: 15, Nov. 2023.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valéria Amorim. **Projeto de Vida dos jovens estudantes do ensino médio e escola**. Educ. Real. 41 (11) • Jan-Mar 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHNKGM5sHbg8GvYbt/?lang=pt>>. Acesso em: 20, jun. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola**: a aprendizagem flexibilizada. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: UFPR, 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em: 02, fev. 2022.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n.º 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29, nov. 2021.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ), 7., 2018, Fortaleza. Atas CIAIQ. Fortaleza: [s. n.], 2018. p. 330-339. Disponível em: <<https://www.encurtador.com.br/cqF25>> Acesso em: 15, nov. 2023.

LIMA, Iana Gomes de; GARDIN, Luís Armando. **Ciclo de políticas**: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf>. Acesso em: 15, fev. 2022.

poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 33(3), 729–749. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79305>> Acesso em: 20, jan, 2023.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos da BNCC do Ensino Médio:** Identificações docentes e projetos de vida juvenis. Revista Retratos da escola, Brasília, v. 13. N.º 25, p. 59-75, jan/mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>>. Acesso em: 29, out. 2021.

_____. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio.** IN: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

_____. **Políticas curriculares:** continuidade ou mudança de rumos. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2004, n.º 26. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 05, dez. 2021.

MACEDO, Elisabeth Fernandes de. **Fazendo a base virar realidade:** Competência e o germe da comparação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n.º 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 16, abr. 2022.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. **Juventude, trabalho e projetos de vida.** Psicologia, Ciência e Profissão, 30 (2), 376-389, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/vKJLsdkB4f7TqpdbmzJcYMR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10, jul. 2021.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.º 94, p. 47-69, jan/abr 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09, abr. 2022.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal de Políticas Educacionais. v.12, n.º 16, agosto de 2018. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/59217-242846-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10, abr. 2022.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de políticas:** Fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. IN: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MALANCHEN, Julia. **Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica:** formação emancipadora e resistência ao capital. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mFy5f_xSG1qM5HYKrV_y1slccnpPAgEd/view?usp=sharing>. Acesso em: 01, dez. 2021.

MOLL, Jaqueline. **Reformar para retardar**: A lógica da mudança no EM. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/177612/001051795.pdf?sequence=1#:~:text=Reformar%20para%20retardar%20responde%20a,que%20estamos%20colocando%20em%20curso>> Acesso em: 12, fev. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ª. Ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, Flávio B.; SILVA, Teresa T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. **Por que ir à escola?** Os sentidos atribuídos pelos jovens do Ensino Médio. Seção Temática: Ensino Médio e Juventudes. Educ. Real. 41 (11) . Jan-Mar 2016 . Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623655950>>. Acesso em: 12, set. 2021.

PEREIRA, Rodrigo; MELLO, Micaela Balsamo de; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Dualidade Estrutural e o Ensino Médio no Brasil**. Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos. vol. 7, ahead of print, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9849>. Acesso em: 05 out. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **O modelo de competências**: entre o pragmatismo e o tecnicismo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 3., 2008, Rio de Janeiro. **O tempo do capital e do trabalho no Brasil de 2008**: entre o pré-sal e a crise globalizada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 133-147. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/39133/2/Semin%20de%20Pesquisa%203%20-%20O%20Modelo%20de%20Compet%20ancias.pdf>>. Acesso em: 05, jan. 2022.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. In: FÓRUM EJA, 8., 2008, Belém. Apresentação [...]. Belém: Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf Acesso: 20 set. 2023.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas; SILVA, Isabel Cristina Oliveira da. **Escola e Projetos de Vida**: o que dizem os (as) jovens sertanejos (as) de Alagoas. Densidades. n.º 25. Rio de Janeiro. out./dez. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822019000400006>. Acesso em: 20, set. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território de Santa Catarina**: Caderno 1 – Disposições Gerais. Florianópolis: Secretaria Estadual de Educação, 2020. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/CURRI%CC%81CULO%20CADERNO%20%201.pdf>>. Acesso em: 22, jul. 2021.

_____. **Currículo Base do Ensino Médio do Território de Santa Catarina:** Caderno 2 – Formação geral básica. Florianópolis: Secretaria Estadual de Educação, 2020. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/CURRI%CC%81CULO%20CADERNO%20%201.pdf>>. Acesso em: 22, jul. 2021.

_____. **Currículo Base do Ensino Médio do Território de Santa Catarina:** Caderno 3 – Portfólio das trilhas de aprofundamento. Florianópolis: Secretaria Estadual de Educação, 2020. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/CURRI%CC%81CULO%20CADERNO%20%201.pdf>>. Acesso em: 22, jul. 2021.

_____. **Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida.** Florianópolis: Secretaria Estadual de Educação, 2022. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 12, maio 2022.

_____. **Parecer CEE/SC 040 aprovado em 09/03/2020.** Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: 2021. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/>>. Acesso em: 05, jul. 2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares.** Florianópolis: COGEN, 2014. SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. **Ensino médio e Projeto de Vida:** Possibilidades e desafios. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19 - 34, 2020. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. v. 12, n.º 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 01, maio 2021.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. **Ensino médio e Projeto de Vida:** Possibilidades e desafios. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19 - 34, 2020. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVA, Amanda Félix. **Projetos de vida dos jovens no ensino médio da escola pública.** Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade Federal do Paraná. Recife: 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35736>>. Acesso em: 20, jun. 2021.

SILVA, Henrique da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio**: um componente curricular na formação integral do aluno. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação PUC-SP. São Paulo: 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22174>>. Acesso em: 05, set. 2021.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamirirs; MARTINI, Tatiane Aparecida. **Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro**: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015254, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324>>. Acesso: 22, abr. 2022.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. **A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina**: Um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. *Trabalho Necessário*, v. 19, n.º 39, 2021. (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398/29243>>. Acesso em: 22, abr. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio**: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 34. e214130|2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08, jan. 2022.

SILVA, Roberto R. Dias da.; ESTORMOVSKI, Renata. C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 30, p. e14363, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14363. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363> Acesso em: 25 nov. 2023.

SILVA, Roberto R. Dias da. **A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro**: uma crítica curricular. **ARTIGO** • Ensaio: aval. pol. públ. educ. 31 (118). Jan-Mar 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 out, 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Teixeira. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.* – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, Emerson Lizandro D.; SILVA, Roberto Rafael D. da. **A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil**: uma leitura crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n.º 5, p. 1759–1778, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11226>>. Acesso em: 01, set. 2021.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes e.; ALVES, Maria Zenaide. **Projetos de vida, um conceito em construção.** Rev. Ciências Humanas. Frederico Westphalen, RS. Pg. 145-165. Maio/Agosto, 2019. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/3387-12662-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20, abr. 2022.

SOUZA, Juliana Alles de Camargo. **Infográfico: Modos de ver e ler ciência na mídia.** Bakhtiniana, São Paulo, 11 (2): 190-206, Maio/Ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ijbak/a/F3Pz5NVD4d6mxJCwRzJ3pWH/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20, nov. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIESEN, Juarez da Silva. **Políticas curriculares de Educação Básica: Recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina.** Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.14, n.º 1, p. 1-9, Jan/Abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56496/33160>>. Acesso em: 01, dez. 2021.

Thin, Daniel. **Famílias populares e instituições escolar: Entre autonomia e heteronomia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 065-077, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ijep/a/Rx8J77KxMLctHQ4QLH9rndK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08, fev. 2023.

_____. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: Confrontação entre lógicas socializadoras.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ijrbedu/a/8gBjdVbfWbNyNft4Gg7THbM/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 25, jan. 2023.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Origem do produto: Pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT no Instituto Federal Catarinense – IFC Blumenau, por meio da pesquisa intitulada "O 'Novo' Ensino Médio, Juventude e Trabalho: um estudo sobre o componente curricular Projeto de Vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina"

Área de conhecimento: Ensino.

Público-alvo: Professores, especialistas em educação, gestores e demais interessados em estudos sobre o Ensino Médio e o componente curricular projeto de vida, sobretudo na rede estadual de Santa Catarina.

Categoria deste produto: Infográfico (Material Textual).

Finalidade: Proporcionar visibilidade às questões referentes ao processo de implantação do componente curricular projeto de vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, auxiliando em discussões que tratam do projeto de vida e seus desdobramentos no processo formativo dos estudantes no Ensino Médio.

Registro do Produto: Aplicação, avaliação e validação: O produto foi aplicado durante uma "Roda de Conversa" com professores, coordenação e gestores da unidade escolar que foi campo da pesquisa desenvolvida. A avaliação do produto se deu por meio de formulário eletrônico enviado aos participantes da Roda de Conversa. O produto também foi validado pelos professores que compuseram a banca de defesa.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, bem como a proibição do uso comercial do produto.

Divulgação: em formato digital.

Instituição envolvida: Instituto Federal Catarinense (IFC).

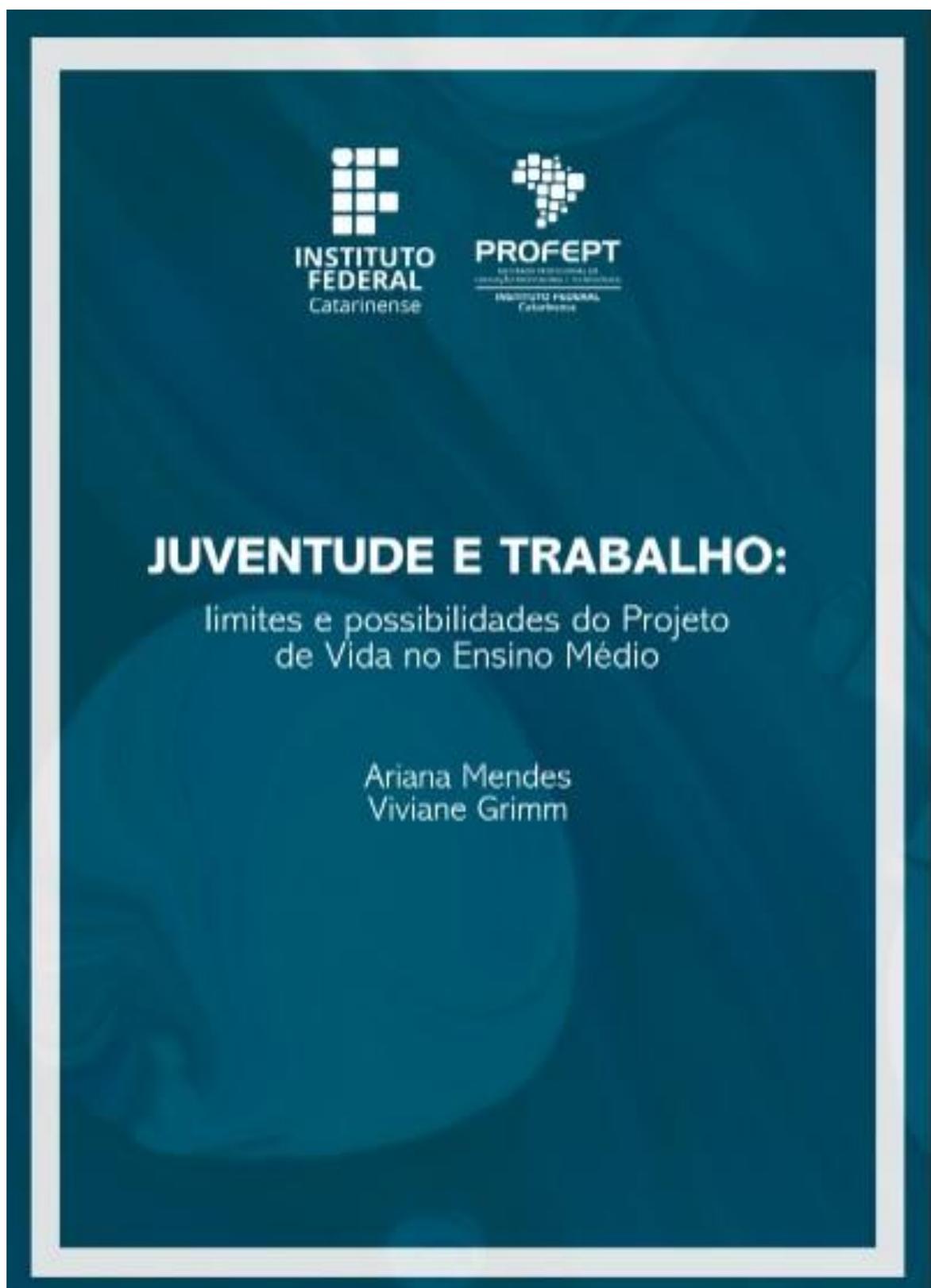
URL: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744439>

Idioma: Português.

Cidade: Blumenau.

País: Brasil.

Figura 4 – Capa do Infográfico “Juventude e trabalho: Limites e possibilidades do projeto de vida no Ensino Médio”



APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTOR E EQUIPE PEDAGÓGICA



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTOR E EQUIPE PEDAGÓGICA

Entrevistado:

1. Nome
2. Formação acadêmica
3. Tempo de atuação no magistério

Questões da pesquisa:

1. A escola na qual você atua foi piloto na implantação do Novo Ensino Médio. Discorra sobre como se deu esse processo.
2. Considerando os encaminhamentos recebidos pela equipe gestora e pedagógica na implantação e no ano subsequente, você considera que há diferenças? Quais?
3. Considerando o componente curricular, projeto de vida, objeto de estudo desta pesquisa, como se dá a escolha de professores? Discorra como se deu esse processo no período da implantação e nos dias atuais.
4. Explique os critérios para a escolha do docente que atuam neste componente curricular.
5. Na implantação do projeto de vida, como se organizava a ação docente?
6. O projeto de vida usa livro didático? Se sim, como se deu essa escolha?
7. Descreva como se dá atualmente a organização do trabalho com o projeto de vida (se há um trabalho integrado, se há um cronograma e se existe um coordenador/mediador do trabalho docente).
8. Descreva o papel da gestão/coordenação junto aos professores do componente projeto de vida.
9. Descreva como você percebe a relação dos alunos com o componente curricular projeto de vida.

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES QUE ATUAM NO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES QUE ATUAM NO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

Entrevistado:

1. Nome
2. Formação acadêmica
3. Tempo de atuação no magistério

Questões da pesquisa:

1. Como você começou a atuar no componente curricular projeto de vida?
2. Como você concebe o projeto de vida (suas impressões e concepções acerca deste componente curricular)?
3. O componente curricular projeto de vida é desenvolvido com os jovens. Qual a sua concepção quando é abordado o conceito de Juventude?
4. Explique como foram os momentos iniciais de sua atuação (se teve formação, como fazia o planejamento, se ele se dava a partir de documentos orientadores, se tinha auxílio de algum profissional da escola).
5. Você possui momento para planejamento? Como ele se dá?
6. O componente curricular projeto de vida tem um planejamento específico? Como ele se organiza?
7. Você costuma usar materiais didáticos na sua prática? Justifique sua resposta.
8. Pelo documento base do Currículo do Território Catarinense, o componente curricular projeto de vida, divide-se em três eixos a serem abordados nos três anos do Novo Ensino Médio, a saber: dimensão pessoal, dimensão cidadã e dimensão profissional. Na sua prática como você organiza a abordagem desses eixos?
9. Um dos pressupostos norteadores do componente curricular projeto de vida, é propiciar a formação integral. O que você entende por formação integral?
10. No componente curricular projeto de vida, a dimensão profissional é um eixo importante e que perpassa o conceito de mundo do trabalho. O que você entende por mundo do trabalho?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA GESTOR E EQUIPE PEDAGÓGICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Servidor(a);

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA”**, desenvolvida por **Ariana Mendes**, discente do Mestrado Profissional, no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Catarinense (IFC) Câmpus Blumenau, sob orientação da Professora Doutora Viviane Grimm e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFC (CEPSH).

A pesquisa tem como objetivo compreender as concepções que norteiam o componente curricular projeto de vida em uma escola da Rede Estadual de educação de Santa Catarina localizada na região do Alto Vale do Itajaí e como este pode contribuir para uma formação que se articule com o mundo do trabalho.

O motivo que nos leva a realizar essa pesquisa deve-se à necessidade de identificar de que forma o projeto de vida, que ainda está em fase inicial de desenvolvimento pode impactar na formação do estudante, principalmente quando se trata das questões que o levarão ao mundo do trabalho. Além de se configurar em instrumento de debate para as questões que envolvem a Reforma do Ensino Médio e sua recontextualização no cenário educativo, as diferentes concepções que condicionam a prática docente e seus desdobramentos junto ao estudante.

Você foi selecionado (a) por ser MEMBRO DA EQUIPE GESTORA de Unidade Escolar da rede estadual de Santa Catarina que possui a oferta do Novo Ensino Médio e que foi escola-piloto no processo de implantação do mesmo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada a ser aplicada de modo presencial pela pesquisadora responsável, respeitando os protocolos sanitários atuais da pandemia do Covid19. A entrevista terá como base um roteiro elaborado e o aceite do entrevistado, por meio da assinatura deste termo, que as respostas sejam gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. A entrevista presencial ocorrerá nas dependências da Escola, por meio de agendamento prévio por telefone e levará em torno de 50 (cinquenta) minutos para ser respondida.

Ciente de que a participação na pesquisa pode trazer alguns riscos, tais como:

invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao participar da entrevista; como pesquisadora, comprometo-me a minimizá-los ao máximo.

Para que os riscos sejam minimizados no caso da **invasão de privacidade** a entrevista acontecerá mediante agendamento prévio, de forma presencial (nas dependências da escola) sendo seu áudio gravado, tendo duração aproximada de uma hora. Todas as entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivo digital, qual seja, um HD externo pertencente à pesquisadora, sendo acessado exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. O material será armazenado neste formato pelo tempo máximo de 5 anos, sendo completamente destruído após o término deste período. Para evitar riscos com a **discriminação e estigmatização** em nenhum momento da pesquisa seu nome será divulgado pela pesquisadora e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro, garantindo assim a confidencialidade e privacidade das informações por você prestadas. Outra questão importante buscarei minimizar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões constrangedoras; estarei atenta como pesquisadora aos sinais verbais e não verbais de desconforto e incômodo, respeitando sua dignidade e sua liberdade; e seguridade de acesso aos resultados individuais e coletivos. Será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a não estigmatização, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico e/ou financeiro, como também a manutenção do sigilo dos participantes. Serão tomadas todas as providências para a manutenção do sigilo e, caso mesmo assim ocorra a quebra involuntária e não intencional da confidencialidade, as consequências serão tratadas nos termos da lei. Com relação à **tomada de tempo do participante** os cuidados serão manter agendamento, de acordo com a disponibilidade do entrevistado e mediante contato prévio.

A pesquisadora inteirou-se sobre a política de privacidade da ferramenta para realização da entrevista, a qual garante a proteção de privacidade e cumprimento às leis de proteção de dados. Além do que, a pesquisadora se compromete a adotar, em todas as etapas da pesquisa, os cuidados necessários para mitigar os riscos acima elencados, em conformidade com os termos da Resolução CNS510/2016 e com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFC (CEPSH-IFC).

Além disso, você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a).

Em nenhum momento da pesquisa seu nome será divulgado pela pesquisadora e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você também não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa. Os resultados da pesquisa darão origem a um artigo e a um produto educacional que será apresentado no programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado Profissional (ProfEPT), do Instituto Federal Catarinense como requisito para conclusão do mesmo e ficarão à disposição da Instituição.

Ressalto que sua participação é de suma importância para o andamento deste estudo e gostaria de poder contar com a sua valorosa colaboração.

Este termo de consentimento será enviado via e-mail para o endereço eletrônico do

servidor participante, e uma via será arquivada pela pesquisadora responsável. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução No 510/06 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Esclareço que a instituição em que atua está ciente da pesquisa, tendo autorizado sua realização, e este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC-Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104- 0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br.

Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar desse estudo, rubrique todas as folhas e assine ao final deste documento.

Desde já agradecemos sua participação.

Pesquisadora Responsável:

Ariana Mendes

E-mail: arianamendes@sed.sc.gov.br

Fone: (47) 99192-7492

Orientadora/Pesquisadora Responsável:

Profª Drª Viviane Grimm

E-mail: viviane.grimm@ifc.edu.br

Instituto Federal Catarinense – IFC *Campus* Blumenau - CEP: 89070-270

Fone: (47) 37021700

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa CEPSH

Instituto Federal Catarinense - IFC

Fone: (47) 2104-0882

e-mail: cepsh@ifc.edu.br

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA PROFESSORES QUE ATUAM NO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Servidor(a);

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA”**, desenvolvida por **Ariana Mendes**, discente do Mestrado Profissional, no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Catarinense (IFC) Câmpus Blumenau, sob orientação da Professora Doutora Viviane Grimm e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFC (CEPSH).

A pesquisa tem como objetivo compreender as concepções que norteiam o componente curricular projeto de vida em uma escola da Rede Estadual de educação de Santa Catarina localizada na região do Alto Vale do Itajaí e como este pode contribuir para uma formação que se articule com o mundo do trabalho.

O motivo que nos leva a realizar essa pesquisa deve-se à necessidade de identificar de que forma o projeto de vida, que ainda está em fase inicial de desenvolvimento pode impactar na formação do estudante, principalmente quando se trata das questões que o levarão ao mundo do trabalho. Além de se configurar em instrumento de debate para as questões que envolvem a Reforma do Ensino Médio e sua recontextualização no cenário educativo, as diferentes concepções que condicionam a prática docente e seus desdobramentos junto ao estudante.

Você foi selecionado (a) por ser DOCENTE da Unidade Escolar da rede estadual de Santa Catarina que possui a oferta do Novo Ensino Médio e que foi escola-piloto no processo de implantação do mesmo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada a ser aplicada de modo presencial pela pesquisadora responsável, respeitando os protocolos sanitários atuais da pandemia do Covid19. A entrevista terá como base um roteiro elaborado e o aceite do entrevistado, por meio da assinatura deste termo, que as respostas sejam gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. A entrevista presencial ocorrerá nas dependências da Escola, por meio de agendamento prévio por telefone e levará em torno de 50 (cinquenta) minutos para ser respondida.

Ciente de que a participação na pesquisa pode trazer alguns riscos, tais como: **invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao participar da entrevista;** como

pesquisadora, comprometo-me a minimizá-los ao máximo.

Para que os riscos sejam minimizados no caso da **invasão de privacidade** a entrevista acontecerá mediante agendamento prévio, de forma presencial (nas dependências da escola) sendo seu áudio gravado, tendo duração aproximada de uma hora. Todas as entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivo digital, qual seja, um HD externo pertencente à pesquisadora, sendo acessado exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. O material será armazenado neste formato pelo tempo máximo de 5 anos, sendo completamente destruído após o término deste período. Para evitar riscos com a **discriminação e estigmatização** em nenhum momento da pesquisa seu nome será divulgado pela pesquisadora e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro, garantindo assim a confidencialidade e privacidade das informações por você prestadas. Outra questão importante buscarei minimizar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões constrangedoras; estarei atenta como pesquisadora aos sinais verbais e não verbais de desconforto e incômodo, respeitando sua dignidade e sua liberdade; e seguridade de acesso aos resultados individuais e coletivos. Será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a não estigmatização, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico e/ou financeiro, como também a manutenção do sigilo dos participantes. Serão tomadas todas as providências para a manutenção do sigilo e, caso mesmo assim ocorra a quebra involuntária e não intencional da confidencialidade, as consequências serão tratadas nos termos da lei. Com relação à **tomada de tempo do participante** os cuidados serão manter agendamento, de acordo com a disponibilidade do entrevista e mediante contato prévio.

A pesquisadora inteirou-se sobre a política de privacidade da ferramenta para realização da entrevista, a qual garante a proteção de privacidade e cumprimento às leis de proteção de dados. Além do que, a pesquisadora se compromete a adotar, em todas as etapas da pesquisa, os cuidados necessários para mitigar os riscos acima elencados, em conformidade com os termos da Resolução CNS510/2016 e com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFC (CEPSH-IFC).

Cabe esclarecer que você não vai ter nenhum custo, o que está previsto na legislação brasileira, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização.

Além disso, você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a).

Em nenhum momento da pesquisa seu nome será divulgado pela pesquisadora e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você também não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa. Os resultados da pesquisa darão origem a um artigo e a um produto educacional que será apresentado no programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado Profissional (ProfEPT), do Instituto Federal Catarinense como requisito para conclusão do mesmo e ficarão à disposição da Instituição.

Ressalto que sua participação é de suma importância para o andamento deste

estudo e gostaria de poder contar com a sua valorosa colaboração.

Este termo de consentimento será enviado via e-mail para o endereço eletrônico do servidor participante, e uma via será arquivada pela pesquisadora responsável. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução No 510/06 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Esclareço que a instituição em que atua está ciente da pesquisa, tendo autorizado sua realização, e este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC-Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104- 0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br.

Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar desse estudo, rubricue todas as folhas e assine ao final deste documento.

Desde já agradecemos sua participação.

Pesquisadora Responsável:

Ariana Mendes

E-mail: arianamendes@sed.sc.gov.br

Fone: (47) 99192-7492

Orientadora/Pesquisadora Responsável:

Profª Drª Viviane Grimm

E-mail: viviane.grimm@ifc.edu.br

Instituto Federal Catarinense – IFC *Campus* Blumenau - CEP: 89070-270

Fone: (47) 37021700

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa CEPSH

Instituto Federal Catarinense - IFC

Fone: (47) 2104-0882

e-mail: cepsh@ifc.edu.br

APÊNDICE F – SLIDES DA RODA DE CONVERSA



OBJETIVOS DA RODA DE CONVERSA

Objetivos

01

Socializar os resultados preliminares da pesquisa desenvolvida com as escolas que participaram da etapa de coleta de dados por meio de leitura e análise de documentos, observação em campo (aulas e momentos de planejamento coletivo), entrevistas a saber: EEB Professor Govani Trentini (Rio do Cedros):

02

Dialogar com os participantes da roda de conversa sobre o componente curricular Projeto de Vida e avaliar o produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa de campo.

SOBRE A PESQUISA

Pesquisa

TÍTULO

O "Novo" Ensino Médio, Juventude e Trabalho: Um estudo sobre o componente curricular Projeto de Vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina

OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de implementação do componente curricular Projeto de Vida em um escola da rede estadual de educação de Santa Catarina

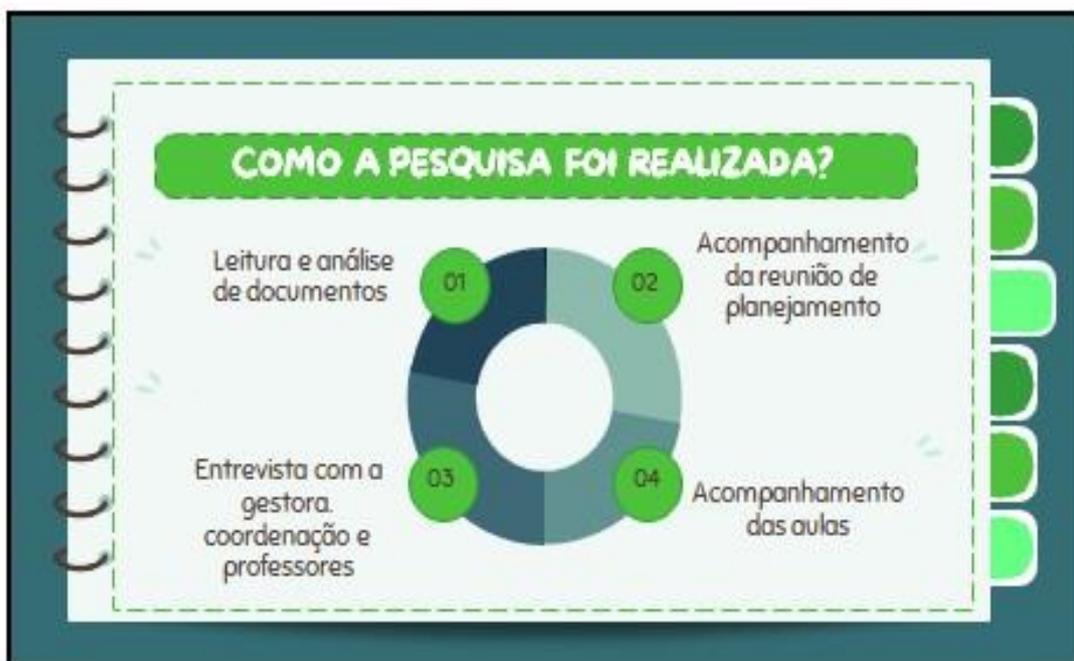


**PORQUE A ESCOLHA
DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA
PROFESSOR GIOVANI
TRENTINI?**



CONTEXTO DA PESQUISA

Problematização do componente curricular
Projeto de Vida a partir das pretensões
observadas nos documentos oficiais (ao menos
no plano discursivo), onde o foco está no
desenvolvimento integral e no protagonismo
juvenil, a partir da concepção de formação
humana integral.



02

ACOMPANHAMENTO DAS REUNIÕES

Reuniões articuladas, com momentos de formação e discussão;

Dificuldade de planejamento de forma articulada entre Projeto de Vida e demais componentes curriculares.

03

ENTREVISTAS

- ✓ Processo de implementação - falhas e adequações:
- ✓ Diferenças sentidas no planejamento e na organização curricular:
- ✓ Escala do docente em paralelo/perif:
- ✓ Articulação da escola para escola e utilização da livro diário
- ✓ Coordenação e planejamento docente
- ✓ Projeto de Vida importante para as famílias e estudantes (expectativas).

- ✓ Atuação por escola (1º ano formação, 2º ano pendente, 3º ano reorganização):
- ✓ Projeto de Vida como espaço de escuta de aproximação de desenvolvimento das competências socioemocionais:
- ✓ Juventude como uma questão cronológica de conflitos e incertezas:
- ✓ Planejamento/dificuldades - falta de formação
- ✓ Diversidade de materiais didáticos (livros desarticulados da prática)
- ✓ Dificuldade de compreender as dimensões do Projeto de Vida:
 - ✓ Formação Integral (plenuidade, autonomia);
 - ✓ Mundo do trabalho (possibilidades, diversidade profissional/sujeitividade do professor).

B

04

ACOMPANHAMENTO DAS AULAS

Durante as aulas foram realizadas observações, gerando alguns dados. Vamos conhecer?

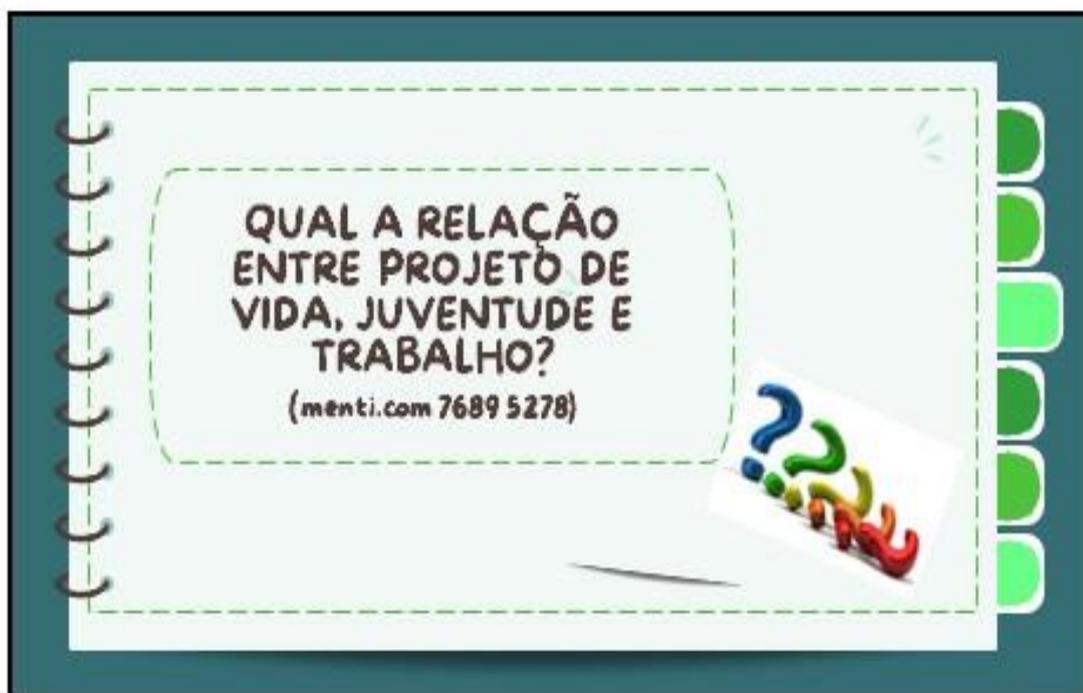
<https://me-qr.com/pt/mobile/pdf/18617083>



E VOCÊ, O QUE PENSA?

DE QUE MANEIRA O ENSINO
MÉDIO PODE CONTRIBUIR NA
FORMAÇÃO DOS JOVENS?

([menti.com](https://www.menti.com) 21284236)



QUAL A RELAÇÃO ENTRE PROJETO DE VIDA, JUVENTUDE E TRABALHO?
(menti.com 7689 5278)



The slide is designed to look like a spiral-bound notebook with a dark green cover and a light green page. The text is centered in a white rounded rectangle with a dashed green border. To the right, there is a small image of a stack of colorful question marks (blue, green, yellow, red) on a white surface.



APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

https://drive.google.com/open?id=1-qSH46D7lzdWPOGdT8zdrOG_LINgcPYo&usp=drive_fs



The slide is designed to look like a spiral-bound notebook with a dark green cover and a light green page. The title "APRESENTAÇÃO DO PRODUTO" is written in white on a green rounded rectangular background. Below the title is a blue URL. To the right of the URL is a black and white QR code.



APÊNDICE G – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL – RODA DE CONVERSA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RODA DE CONVERSA E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Prezado(a) Professor(a);

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“O ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO, JUVENTUDE E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA”**, desenvolvida por Ariana Mendes, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) – Pólo Blumenau, do Instituto Federal Catarinense (IFC) Câmpus Blumenau. A pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Práticas Educativas em EPT”, no Macroprojeto 3 – “Práticas Educativas no Currículo Integrado” com orientação da Professora Dra. Viviane Grimm e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do IFC (CEPSH). Em caso de dúvidas sobre a pesquisa você pode entrar em contato pelo e-mail: arianamendes@sed.sc.gov.br.

A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de implementação do componente curricular projeto de vida em uma escola da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, a fim de desenvolver um produto educacional que contribua para a reflexão acerca deste componente curricular.

Sua participação na pesquisa consistirá em participar da Roda de Conversa que possui objetivos: socializar os resultados preliminares da pesquisa desenvolvida com as escolas que participaram da etapa de coleta de dados por meio de leitura e análise de documentos, observação em campo (aulas e momentos de planejamento coletivo), entrevistas, a saber: EEB Professor Giovanni Trentini (Rio do Cedros) e dialogar com os participantes sobre o componente curricular projeto de vida. Os materiais mobilizados na roda de conversa irão compor um produto educacional, no formato de **infográfico** intitulado: **“Juventude e Trabalho: limites e possibilidades do projeto de vida no Ensino Médio”**, que ao final da roda de conversa será avaliado.

Como em toda ação humana, esta pesquisa, considerando sua participação na roda de conversa e na avaliação do produto também conta com alguns possíveis riscos, quais sejam: invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; se sentir constrangido em responder a questões sensíveis; cansaço ou aborrecimento ao participar da reunião; alterações de visão de mundo em razão de reflexões acerca de seu papel profissional. Na tentativa de diminuir as chances desses riscos, serão tomadas as seguintes

providências: buscarei minimizar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões constrangedoras; estarei atenta como pesquisadora às possíveis sinalizações recebidas dos professores, respeitando sua dignidade e sua liberdade; e seguridade de acesso aos resultados individuais e coletivos. Será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a não estigmatização, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico e/ou financeiro, como também a manutenção do sigilo dos participantes. Além do que, a pesquisadora se compromete a adotar, em todas as etapas da pesquisa, os cuidados necessários para mitigar os riscos acima elencados, em conformidade com os termos da Resolução CNS510/2016 e com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFC.

Os benefícios da pesquisa se apresentam de maneira direta e indireta aos participantes, sendo que, de maneira indireta, considera-se positiva a possibilidade de compreender a situação do projeto de vida no Novo Ensino Médio, bem como os conceitos que se articulam a este componente curricular, como a categoria juventudes e trabalho. Em relação aos benefícios diretos, é possível que você perceba alterações nas suas percepções acerca do ensino médio, ressignificando sua ação docente a partir da reflexão sobre a ação.

Sua participação é muito importante e extremamente importante, mas enfatizamos que você tem plena autonomia em decidir se quer ou não participar. Também não sofrerá nenhum prejuízo caso decida não participar ou desistir da mesma. No entanto, gostaria muito de poder contar com sua participação, através de um formulário google.

Esclareço que a instituição em que atua está ciente da pesquisa, tendo autorizado sua realização, e este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC-Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br.

Desde já agradecemos sua participação.

Pesquisadora Responsável:

Ariana Mendes

Fone: (47) 991927492

E-mail: arianamendes@sed.sc.gov.br

Orientadora/Pesquisadora Responsável:

Profª Drª Viviane Grimm

E-mail: viviane.grimm@ifc.edu.br

Instituto Federal Catarinense – IFC *Campus* Blumenau - CEP: 89070-270 Fone: (47) 37021700

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa CEPSH Instituto Federal Catarinense IFC Fone: (47) 2104-0882, e-mail: cepsh@ifc.edu.br.

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

QUESTÕES PARA O GOOGLE FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

AVALIAÇÃO DO INFOGRÁFICO “JUVENTUDE E TRABALHO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO”.

Meu nome é Ariana Mendes, sou servidora da rede estadual de Santa Catarina e atuo como Assistente Técnico Pedagógico e discente do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no IFC, Câmpus Blumenau – SC.

Este questionário é direcionado aos professores que participaram da Roda de Conversa na Escola de Educação Básica Professor Giovani Trentini, localizada em Rio dos Cedros – SC.

O conteúdo mobilizado na roda de conversa deu origem ao infográfico **“Juventude e trabalho: limites e possibilidades do Projeto de Vida no Ensino Médio”**, que corresponde ao Produto Educacional da Pesquisa intitulada **“O ‘Novo’ Ensino Médio, juventude e trabalho: Um estudo sobre o componente curricular Projeto de Vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina”**. O infográfico poderá ser acessado por meio do seguinte link: https://drive.google.com/open?id=1-qSH46DjUzdwP0GdTBSdxr0G_UNgcPYq&usp=drive_fs

Convidamos você a fazer a leitura do infográfico e a responder este questionário avaliativo. Sua participação é de fundamental importância para o aperfeiçoamento do material, que possui como objetivo proporcionar visibilidade às questões referentes ao processo de implantação do componente curricular projeto de vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, auxiliando em discussões que

tratam do projeto de vida e seus desdobramentos no processo formativo dos estudantes no ensino médio.

Desde já, agradeço sua disposição em participar.

1. Concordo em participar da avaliação do produto educacional sendo que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Concordo

Não concordo

2. Endereço de e-mail _____

3. Nome completo _____

4. Assinale sua função na escola

Diretor/Assessor

Coordenador

Professor

DE ACORDO COM SUA AVALIAÇÃO SOBRE O INFOGRÁFICO, ASSINALE NAS SENTENÇAS ABAIXO CONFORME INDICADOR NUMÉRICO:

(1) **Discordo totalmente**

(2) **Discordo parcialmente**

(3) **Não concordo, nem discordo**

(4) **Concordo parcialmente**

(5) **Concordo totalmente**

6. O infográfico apresenta uma organização estética visualmente atrativa e de fácil compreensão.

1 2 3 4 5

7. O infográfico apresenta temas interligados e coerentes.

1 2 3 4 5

8. O infográfico apresenta conceito e argumentos claros.

1 2 3 4 5

9. O infográfico propõe reflexões acerca do projeto de vida e sua relação com as juventudes e o trabalho.

1 2 3 4 5

10. O infográfico aprofunda seus conhecimentos acerca da organização do Novo Ensino Médio e seus impactos na formação dos jovens.

1 2 3 4 5

11. Os materiais disponibilizados nos hiperlinks e Q-Codes do infográfico, complementam as informações do produto e contribuem para o aprofundamento da temática proposta.

1 2 3 4 5

12. Você considera que o infográfico apresenta informações relevantes acerca do projeto de vida, podendo ser utilizado como instrumento de formação docente?

1 2 3 4 5

13. Caso você tenha observado algum conteúdo que precisa ser corrigido ou melhorado no infográfico, fique à vontade para indicá-lo abaixo.

APÊNDICE I – QUADRO COM DADOS OBTIDOS A PARTIR DE UMA ATIVIDADE AVALIATIVA DO PROFESSOR DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

Quadro 7 – Respostas dos alunos à atividade proposta pelo professor.

Expectativas em relação ao PV	O PV na prática	Contribuições do PV para a sua formação
<ul style="list-style-type: none"> -Saber o que vou fazer no futuro, me programar para isso; - Planejar o que eu iria fazer no futuro; - Ter com a vida um estudo diferente; - Preparar todos para a vida fora da escola, saber o que vai acontecer; - Explicar sobre a faculdade, explicar sobre o mercado do trabalho e que nos ajudasse a escolher uma profissão no futuro; - Pensei que seria alguma coisa a ver com profissão, com o que queria ser; - Uma aula onde nos preparasse para desafios da vida adulta; - O que eu planejava fazer profissionalmente apenas; - Que realmente mostrasse os rumos que podemos seguir e que não fossem aulas tão monótonas; - Preparar o aluno para a vida fora da escola; - Preparação para o futuro e o mercado do trabalho; - Análise/autorreflexão/crítica; - Inicialmente esperava algo mais prático. Esperava ter assuntos de como montar um currículo, sobre entrevista de emprego e coisas do tipo; - Achava que ia ser uma matéria mais dinâmica e algo que tocaria mais no íntimo, na vida pessoal; - Acho que o projeto de vida ajuda o “fulano” a se descobrir. Quem ele é e em quem ele quer ser; - Esperava algo mais parecido com a minha antiga escola; - Esperava algo mais dinâmico, para entender melhor sobre as áreas da vida; - A primeira impressão que eu obtive é que o projeto de vida seria uma matéria focada para 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre relacionamento (amigos, namorado e família). Sobre sentimento (como nos sentimos); - Encontrei jeitos diferentes sobre a vida, tendo mais esperança; - Encontrei uma aula que me fez pensar sobre como eu sou e como posso melhorar, autoconhecimento e planejamento; - Não foi aquilo que eu esperava, pois muitos assuntos importantes não foram abordados. Acredito que falte preparação dessa disciplina; - Não conheço o projeto, mas, nunca tinha visto algo igual, achei interessante (ALUNO NOVO – HÁ DUAS SEMANAS NA ESCOLA); - Um pouco sobre profissões, inteligência emocional e um pouco de autoconhecimento; - É um caminho que traça os interesses pessoais e profissionais; - Saber do que eu gosto; - Vida profissional/ambiente de trabalho; - Maneiras diferentes de pensar sobre vários aspectos da minha vida; - De início parecia uma matéria sem sentido, sem finalidade, mas com o tempo ela foi tomando forma. Atualmente, sinto falta da parte prática e objetiva, acredito que foque muito no autoconhecimento e questões pessoais; - Dinâmicas para se conhecer melhor; - Nos autoconhecemos, falamos de sentimentos e tivemos aulas diferentes e dinâmicas; - Dinâmicas de autoconhecimento, conversas sobre profissões; - Aprendemos sobre sentimento e autoconhecimento; - Encontrei algo totalmente diferente e novo. Mas não deixou de ser interessante; 	<ul style="list-style-type: none"> - Percebi que eu me conheci mais após estas aulas; - Não sei dizer ainda o que mudou; - Não sei dizer ao certo; - Em nada, minha escolha profissional não foi influenciada pelo projeto de vida; - Queria ter conquistado os meus sonhos e ter tudo o que eu não tinha antes; - Creio que não sei responder ao certo; - Não sei; - Não apenas pelo PV, mas eu mudei muito em todos os âmbitos. Creio que o PV tenha me feito ficar mais confortável com meu colegas; - Me ajudou a me conhecer melhor; - PV me fez pensar diferente em algumas questões de faculdade, questão de relacionamento, família, entre outras coisas. Fora que me ajudou muito em uma fase difícil que eu tive a alguns meses atrás; - Mudou a minha mentalidade em relação a trabalho. Ter que se autoconhecer para usar melhor minhas habilidades naturais na vida profissional que eu me identifico; - Me ajudou a me conhecer um pouco melhor, além das experiências que já vivi; - Aprendi a ter mais maturidade emocional no ambiente coletivo; - Mudou a perspectiva sobre o ambiente de trabalho, as áreas, etc.

<p>planejar a minha vida. Pensei que ia focar no autoconhecimento;</p> <p>- Ter mais autoconhecimento e receber o auxílio necessário na questão do trabalho, faculdade e vida pós-escola.</p>	<p>- No começo nos autoconhecimentos sobre nossos sentimentos.</p>	
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Ensino
Gerência de Educação do Ensino Médio e Profissional

Ofício nº 006/2022

Florianópolis, 03 de janeiro de 2022.

Senhor Coordenador Regional de Educação,

Em resposta ao processo SED 145435/2021, proveniente da Coordenadoria Regional de Timbó, referente ao projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, intitulado "O "NOVO" ENSINO MÉDIO E O MUNDO DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA" da mestrandia **Ariana Mendes**, do Instituto Federal Catarinense, informamos que estamos cientes da presente pesquisa, a qual está referenciada pela Portaria Normativa Nº 2034, de 10 de novembro de 2020, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, que regulamenta a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Atenciosamente,

Maria Tereza Hermes Paulo Cobra
Diretora

Sirley Damian de Medeiros
Coordenadora de Ensino Médio

Ao Senhor
Renato Liberato Dallabona
Coordenador Regional de Educação
Timbó - SC



Assinaturas do documento



Código para verificação: **0162AOPW**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

✓ **SIRLEY DAMIAN DE MEDEIROS** (CPF: 753.XXX.799-XX) em 03/01/2022 às 15:25:26
Emitido por: "SGP-e", emitido em 13/07/2018 - 15:09:26 e válido até 13/07/2118 - 15:09:26.
(Assinatura do sistema)

✓ **MARIA TEREZA PAULO HERMES COBRA** (CPF: 871.XXX.129-XX) em 04/01/2022 às 13:12:04
Emitido por: "SGP-e", emitido em 10/09/2019 - 18:18:01 e válido até 10/09/2119 - 18:18:01.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/U0VEXzCwNTRfMDAxNDU0MzVfMTQ1NDg4XzlwMjFfMDE2MkFPUFc=> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **SED 00145435/2021** e o código **0162AOPW** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DO IFC



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O "novo" ensino médio e o mundo do trabalho: um estudo sobre o componente curricular Projeto de Vida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina

Pesquisador: ARIANA MENDES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 57009522.5.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.433.898

Apresentação do Projeto:

Descreve a pesquisadora:

"O projeto proposto na linha de pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica" no "Macroprojeto de Práticas Educativas no Currículo Integrado", do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), tem como objeto de investigação o componente curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. Por meio da pesquisa busca-se compreender as concepções que norteiam o componente curricular Projeto de Vida e como este pode contribuir para uma formação que se articule com o mundo do trabalho, culminando no desenvolvimento de um produto educacional. Para isso aprofundaremos o estudo da legislação que norteia o Novo Ensino Médio, os conceitos de trabalho e formação integral e caracterização da juventude enquanto uma categoria histórica. A pesquisa será desenvolvida em uma escola piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina, localizada no Médio Vale do Itajaí. A metodologia a ser utilizada será de abordagem qualitativa, podendo ser classificada como um estudo de caso. Os dados serão coletados por meio de fontes documentais e aplicação de entrevistas com docentes que atuam no respectivo componente curricular, além de observação dos momentos de reunião de planejamento e das aulas ministradas pelos docentes do Projeto de Vida. A partir da pesquisa espera-se contribuir com a reflexão sobre o Novo Ensino Médio, os limites e as possibilidades dessa política, partindo do contexto de desenvolvimento da política em uma

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2018
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-6882

E-mail: cepesh@ifcc.edu.br



Continuação do Parecer: 5.420.898

escola-piloto”.

Sobre a metodologia indica a pesquisadora, entre outros:

“A coleta de dados da pesquisa ocorrerá por meio de pesquisa documental e de pesquisa de campo, além de entrevista e observações. Inicialmente serão mapeadas as orientações curriculares em nível nacional e estadual sobre o Projeto de Vida. seqüência serão analisados os documentos da escola pesquisada que tratem sobre o Projeto de Vida, tais como: atas de reuniões realizadas para o planejamento dos que atuam com o componente curricular, análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição, planejamentos anuais e quinzenais da disciplina, etc. Na pesquisa de campo se utilizará da entrevista, observação e diário de bordo como instrumento de coleta de dados. Pretende-se realizar entrevistas

semiestruturadas com a equipe gestora e pedagógica e com os professores responsáveis pelo trabalho com o Projeto de Vida. As entrevistas realizadas neste estudo, serão realizadas com as pessoas que de forma direta (como professor) ou então indireta (equipe gestora e pedagógica) se envolveram com o processo de implementação e de trabalho com o Projeto de Vida. Na entrevista realizada com a equipe gestora e pedagógica, alguns pontos receberão atenção tais como a divisão de tarefas dentro do Novo Ensino Médio, critérios para definição dos professores que atuam com o Projeto de Vida (observando-se aspectos como formação e critérios de seleção) e diretrizes curriculares. Já com os professores, alguns pontos como tempo de serviço, formação inicial e continuada, organização pedagógica do componente curricular, planejamento, atividades, materiais didáticos utilizados, concepção de juventude, projeto de vida e o mundo do trabalho que permeiam suas práticas. Os sujeitos da pesquisa serão os sete professores que atuam diretamente com o componente Curricular Projeto de Vida. Isto porque, mesmo considerando o tempo previsto para a pesquisa, é importante atentar para um aspecto importante, que o uso da entrevista revela que é a variedade de perspectivas existentes. Já na equipe gestora, será entrevistada a Gestora da escola e a Assistente Técnico Pedagógica”.

Critérios de Inclusão e Exclusão, segundo a pesquisadora:

Critério de Inclusão:

O público alvo das entrevistas serão os profissionais que atuam no componente curricular Projeto de Vida. A população é composta pelo número de profissionais apontados tanto no Projeto Político Pedagógico do campo de pesquisa, quanto dados fornecidos pelo SIGESG (programa que gerencia

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 3016
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47) 3104-6882 E-mail: cepsh@ifcc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5-433.698

todos os dados de cada Instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação), além de dois profissionais que compõem a equipe gestora e pedagógica da escola. Dessa forma não será trabalhado com amostra, mas com o número total de discentes (que no caso são sete profissionais) e mais dois profissionais da equipe gestora, compondo um total de nove entrevistados. Podem, a partir dos dados levantados na análise documental, ser incluídos outros profissionais. Quanto à aplicação e avaliação do produto educacional, o público alvo serão os professores entrevistados, no total de sete profissionais.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos os participantes das entrevistas que não se enquadram nos critérios acima descritos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as concepções que norteiam o componente curricular Projeto de Vida em uma escola da Rede Estadual de educação de Santa Catarina localizada na região do Médio Vale do Itajaí e como este pode contribuir para uma formação que se articule com o mundo do trabalho.

Objetivo Secundário:

- Mapear as orientações curriculares nacionais e da rede estadual de Santa Catarina para o componente curricular Projeto de vida;
- Analisar o modo como o componente curricular Projeto de Vida está sendo desenvolvido em uma escola da Rede Estadual de Santa Catarina;
- Analisar as concepções, valores e interesses que permeiam as escolhas em torno do componente curricular Projeto de Vida em uma escola de Rede Estadual de Santa Catarina;
- Desenvolver e avaliar um produto educacional que contribua na formação de docentes que atuam no componente curricular Projeto de Vida, relacionando-o ao mundo do trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a resolução 510/16 toda pesquisa oferece algum risco ao participante. Segundo a pesquisadora, os dessa são:

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-6882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5433/2018

Riscos:

Invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao responder ao participar da entrevista. Para que os riscos sejam minimizados no caso da invasão de privacidade a entrevista acontecerá mediante agendamento prévio, de forma presencial (nas dependências da escola) sendo seu áudio gravado, tendo duração aproximada de uma hora. Todas as entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivo digital, qual seja, um HD externo pertencente à pesquisadora, sendo acessado exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. O material será armazenado neste formato pelo tempo máximo de 5 anos, sendo completamente destruído após o término deste período.

Para minimizar os riscos está descrito:

Para evitar riscos com a discriminação e estigmatização em nenhum momento da pesquisa seu nome será divulgado pela pesquisadora e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro, garantindo assim a confidencialidade e privacidade das informações por você prestadas. Outra questão importante buscarei minimizar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões constrangedoras; estarei atenta como pesquisadora aos sinais verbais e não verbais de desconforto e incômodo, respeitando sua dignidade e sua liberdade; e segurança de acesso aos resultados individuais e coletivos. Será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a não estigmatização, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico e/ou financeiro, como também a manutenção do sigilo dos participantes. Serão tomadas todas as providências para a manutenção do sigilo e, caso mesmo assim ocorra a quebra involuntária e não intencional da confidencialidade, as consequências serão tratadas nos termos da lei. Com relação à tomada de tempo do participante os cuidados serão manter agendamento, de acordo com a disponibilidade do entrevistado e mediante contato prévio. A pesquisadora conheceu-se sobre a política de privacidade da ferramenta para realização da entrevista, a qual garante a proteção de privacidade e cumprimento às leis de proteção de dados. Além do que, a pesquisadora se compromete a adotar, em todas as etapas da pesquisa, os cuidados necessários para mitigar os riscos acima elencados, em conformidade com os termos da Resolução CNS510/2016 e com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFC (CEPSH-IFC).

Benefícios esperados, segundo a pesquisadora:

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2018
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 5.432.068

Compreender a importância do componente Projeto de Vida para a formação dos sujeitos; perceber-se como sujeitos ativos no trabalho com o componente curricular Projeto de Vida; participar de discussões que tratam da organização do componente curricular Projeto de Vida, instrumentalizando-se para a sua ação didática;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu de maneira satisfatória à pendência do protocolo anterior que se referia ao prazo de coleta de dados em campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Pesquisadora apresenta os seguintes documentos:

- A folha de rosto está completa e vem assinada pelo Diretor do Campus Blumenau.
- Termo de anuência firmado pela Coordenadoria Regional de Educação Estadual de Timbó-SC.
- Termo de Compromisso firmado pela pesquisadora e a sua orientadora se comprometendo a seguir as resoluções 466/12 e 510/16.
- 2 Termos de Consentimento Livre Esclarecido direcionados aos professores participantes da pesquisa e aos gestores participantes da pesquisa. Os TCLEs estão de acordo com as prerrogativas da Resolução 510/16.

Recomendações:

Recomenda-se manter o CEPESH do IFC Informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio da Emenda de Protocolo, para análise.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas pela Resolução CNS 510/16.

Considerações Finais a orientar do CEP:

Em conformidade com a Resolução CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1905576.pdf	18/05/2022 22:20:45		Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2018
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47) 2104-8882 E-mail: cepesh@ifcc.edu.br

Continuação do Parecer: 5423/2022

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_gestor_riscos.pdf	25/04/2022 09:08:50	ARIANA MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_riscos.pdf	25/04/2022 09:07:56	ARIANA MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Riscos.pdf	25/04/2022 09:06:27	ARIANA MENDES	Aceito
Outros	TermoCompromisso.pdf	08/03/2022 22:54:02	ARIANA MENDES	Aceito
Outros	EntrevistaEquipePedagogica.pdf	08/03/2022 22:52:33	ARIANA MENDES	Aceito
Outros	EntrevistaProfessores.pdf	08/03/2022 22:51:55	ARIANA MENDES	Aceito
Declaração de concordância	TermoAnuenciased.pdf	08/03/2022 22:44:23	ARIANA MENDES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoPB.pdf	08/03/2022 22:43:11	ARIANA MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

CAMBÓRIU, 26 de Maio de 2022

Assinado por:

MARIA ANGELICA DE MORAES ASSUMPTÃO PIMENTA
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 3018

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBÓRIU

Telefone: (47) 2104-0882

E-mail: ceps@ifcc.edu.br