

O novo Ensino Médio: uma análise do componente curricular “Projeto de Vida” nos currículos catarinense e goiano

The new High School: an analysis of “Life Project” curricular component in the curricula of Santa Catarina and Goiás

Andreia Aparecida Silva Musallam
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)
Campus Machado/MG-Brasil
Odimar Lorenset
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Florianópolis/SC-Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar as características do componente curricular Projeto de Vida (PV) do novo Ensino Médio dos estados de Santa Catarina e Goiás à luz da teoria do Ciclo de Políticas. Para fins metodológicos, utilizou-se a pesquisa do tipo exploratória e comparativa dos currículos. Como fundamento bibliográfico, adotou-se os argumentos relevantes de autores, como: Ball e Bowe (1992), Lopes (2001; 2004), Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2018), Michetti (2020) e Souza Neto (2018). A literatura e a análise dos documentos apontam que a formulação dos currículos se baseia numa cultura dominante, construída por alianças de classes sociais, políticas, econômicas e mercadológicas, objetivando controlar o conhecimento para o mundo produtivo; e que o PV, como componente curricular, não foge a esse molde neoliberal.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Ensino Médio; Projeto de Vida.

Abstract

The general objective of this paper is to analyze the characteristics of Life Project curricular component of new High School in the states of Santa Catarina and Goiás in the light of the Policy Cycle theory. For methodological purposes, both exploratory and comparative research of curricula. As a bibliographic basis were adopted relevant arguments of authors such as: Ball and Bowe (1992), Lopes (2001; 2004), Lopes and Macedo (2011), Mainardes (2018), Michetti (2020) and Souza Neto (2018). The literature and the analysis of the documents indicate that the formulation of curricula is based on a dominant culture, built by alliances of social, political, economic and market classes, aiming to control knowledge for the productive world; and that Life Project as a component curriculum does not escape this neoliberal mold.

Keywords: Curricular policies; High School; Life Project.

1. Introdução

Nas últimas décadas, diversas reformas educacionais têm sido implementadas em nosso país, em grande parte sob a influência de agentes e organizações nacionais e internacionais com interesses voltados para a expansão do capital (LOPES, 2006; MICHETTI, 2020; MAINARDES, 2018). No decorrer desse processo, as políticas curriculares assumiram um papel de destaque, principalmente por serem responsáveis por definir o recorte curricular das escolas e, conseqüentemente, a formação dos indivíduos. Concorda-se com a opinião de Lopes (2004) de que a prática de implementar reformas curriculares muitas vezes tem como objetivo anular ou criticar as reformas anteriores, permitindo assim selecionar e controlar o conteúdo que deve ser ensinado a fim de garantir a tal *eficiência educacional*.

Estando ciente de que as políticas curriculares determinam o que será incluído nos currículos das escolas, vários autores (LOPES, 2006; MICHETTI, 2020; SOUZA NETO, 2018) e outros, têm discutido sobre os conflitos e a influência externa que essas políticas sofrem, e sobre as negociações bastante complexas pelas quais elas passam. Em meio às diversas finalidades sociais da educação, as políticas são também consideradas culturais e, nesse cenário, redes de disputas, em diferentes sentidos, valores e interesses atuam em parceria na educação para então criar a política de maior base nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirmando-se ser um documento de caráter normativo aplicado exclusivamente à educação escolar (BRASIL, 2017). Todavia, de modo nada ingênuo, foi constituída por agentes sociais e por alianças e parcerias, a partir diversas de estratégias, para beneficiar empresas, fundações e institutos, sendo objeto de muitas críticas (MICHETTI, 2020).

Em vista dessas mudanças nas políticas curriculares, geralmente *sedutoras*, porém marcadas por discussões críticas em torno delas, autores, como Mainardes (2018) e Lopes (2004), trazem em suas publicações importantes *traduções* a respeito desse objeto, a partir da abordagem do *Ciclo de Políticas*, criada e difundida pelos britânicos Ball e Bowe (1992) como um *ciclo contínuo* ou como *arenas políticas* que servem à tradução crítica das velhas e das novas políticas. É com essa abordagem que objetivamos analisar as características do componente curricular denominado Projeto de Vida (PV) que compõem o novo Ensino Médio dos Estados de Santa Catarina e Goiás. Para fundamentar teoricamente este artigo, utilizamos as concepções de diversos autores, como: Ball e Bowe (1992), Lopes (2006) e Mainardes (2006; 2018) – para melhor compreender as políticas curriculares e o Ciclo de Políticas; e de

Lopes (2001), Lopes e Macedo (2011), Michetti (2020), Souza Neto (2018) – para discutir acerca da BNCC e o novo Ensino Médio.

2. Políticas curriculares e o Ciclo de Políticas

As políticas curriculares são propostas marcadas por ideologias que fortemente determinam o ‘conteúdo curricular’ dos sistemas de ensino (LOPES, 2004). De acordo com Lopes (2004), a política curricular é antes uma política curricular cultural carregada de conflitos sociais em sua produção e concepção. A política curricular, segundo a autora, sofre influência externa, de empresas e organizações, resultando em um conteúdo já estabelecido pelo Estado e por um modelo de interesse econômico capitalista que as escolas vão ter que atender. Assim, a construção do currículo passa a ser controlada e, nesse processo, obviamente, o indivíduo também passa a ser controlado.

No decorrer do tempo, as reformas de ensino foram implementadas e com elas novas políticas educativas e novas diretrizes e normativas foram delineando os caminhos da educação nacional, particularmente aquelas que têm em vista as demandas de formação avaliadas por competência e eficiência exigidas pelo mercado globalizado. De tal modo, elucida Lopes (2004, p. 112), as políticas curriculares passaram a ser processos de negociação complexos, formando um conjunto de associados entre a criação de leis, documentos curriculares e os professores. Nesse sentido, a definição e a construção das políticas ocorreram em meio à influência das finalidades sociais da educação e pelas interações internacionais, não se sabendo ao certo como e por quais meios elas se manifestaram em determinados contextos, contudo, seus efeitos tendem a ser mais propensos a determinadas modalidades da educação estando mais ligadas à economia globalizada (LOPES, 2004).

Na prática, essas políticas dependem das instituições e seus grupos disciplinares e de sua leitura interpretativa. No contexto cultural, as “trocãs” são mais evidentes pela conexão em “rede” com diferentes concepções e sentidos que se perdem do modelo original. Seja como for, as políticas curriculares não podem subjugar o conhecimento, a pessoa ou a educação ao mundo produtivo que busca vantagens econômicas, é preciso ponderar sobre seu conteúdo e o que ele pode proporcionar à formação do indivíduo (LOPES, 2004, p. 113).

Uma maneira de analisar a política curricular – e que fazemos uso em parte neste trabalho – é a partir da utilização da abordagem do Ciclo de Políticas pensada pelos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Como traduz e explica Mainardes (2006), o Ciclo compreende cinco contextos: o primeiro, conhecido como *contexto de influência*,

aborda a formação da base das políticas educacionais, onde há uma disputa pela definição das finalidades sociais, influenciada por diversos grupos de interesse, incluindo governo, políticos, legisladores e organizações representativas. Além disso, neste contexto, há a influência de ideias internacionais que podem oferecer "soluções" de interesse ideológico. O segundo é o *contexto da produção*, que se refere ao processo de elaboração das políticas educacionais, incluindo a produção de documentos, a participação de especialistas e a influência dos diferentes atores envolvidos na sua formulação. O terceiro, o *contexto da prática*, diz respeito à implementação das políticas educacionais nas escolas e salas de aula, bem como ao seu impacto na aprendizagem dos estudantes e no desempenho dos profissionais da educação. O quarto, o *contexto dos resultados*, se relaciona às questões sociais, indicando como os efeitos das políticas podem impactar a sociedade, criando mudanças práticas ou estruturais. E, o quinto contexto, é o das *estratégias políticas*, que envolve a formulação de atividades sociais e políticas e poderia dar conta dos problemas diagnosticados.

3. A BNCC e o novo Ensino Médio

A BNCC é um documento de caráter normativo, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sob os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e que serve de referência nacional para as redes de ensino e instituições ao formularem os currículos. Além disso, também contribui, conforme o próprio texto, “para o alinhamento de outras políticas e ações”, seja nas formações dos professores, na avaliação e elaboração de conteúdos educacionais ou nos critérios para a infraestrutura adequada no ensino (BRASIL, 2017, p. 08). Conforme o Art. 22 da LDB96, a BNCC estabelece um conjunto de aprendizagens que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver durante as etapas de aprendizagem de ensino (BRASIL, 1996). Assim, para a formulação dos currículos nas redes de ensino, é imprescindível ter a BNCC como norma.

Contudo, Michetti (2020, p. 4-6), ao realizar um estudo sobre o modo como a BNCC foi definida e constituída por agentes no espaço social, afirma que “discursos e práticas se imbricam” nas seguintes estratégias: formalização para avançar a BNCC, multiposicionalidade dos agentes, realizar eventos nacionais e internacionais, fazer alianças e vinculações estratégicas, buscar o apoio da grande mídia, enunciar o objetivo, trazer uma narrativa genealógica e composição discursiva entre expertise e democracia. Ainda de acordo com a

autora, tais agentes procuravam acabar com as disputas por meio de consensualização, enquanto outros desejavam fazer debates. O estudo levou em consideração as críticas dos atores dentro do espaço social e reflexivo, apontando minimamente dois conjuntos de estratégias: um no âmbito institucional (públicas e privadas), para fazer avançar a Base; e outro de forma independente e fora desse ambiente, contudo, ambas se construíram relacionalmente.

Em sua análise, Michetti (2020) assevera que a educação tem sido alvo de muito debate e de intensas disputas por parte das organizações corporativas que, em parceria com as secretarias educacionais, formam líderes que executam políticas educacionais como as encontradas na BNCC. Segundo ela, o âmbito social em que a BNCC e suas estratégias foram definidas demonstra que seu foco foi estabelecido para beneficiar fundações e institutos, familiares e ou empresariais. Nesse campo social, a BNCC fez-se imbuída por diversos interesses e parâmetros, de agentes influentes como o poder público, Ongs, empresas e fundações privadas, para tão somente “fazer valer sua posição” e legitimar e “encaminhar seus designios”, conforme ela for “constituída em, constituída por e constituída de um espaço social”, de acordo com as “percepções”, a “reflexividade” e os “diferentes capitais” em que esses agentes vão atuar ou disputar (MICHETTI, 2020, p. 2-3).

Assim, por meio da BNCC, foi definido um modelo de aprendizagem que, desde então, orienta a elaboração de currículos do território brasileiro com a promessa de ‘melhorar’ a educação no país, sobretudo para a etapa do Ensino Médio. De fato, a proposta para tais mudanças se apresenta sedutoramente, com o intuito de preparar o aluno para o mundo do trabalho e para vida. Nessa esteira, a Lei nº 13.415/2017 trouxe aos estudantes do Ensino Médio a expectativa de aprender a desenvolver competências e habilidades como parte de seus direitos e objetivos de aprendizagem, segundo preconiza o decreto da BNCC, Art. 35-A e 36 (BRASIL, 2017). Ainda, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, em seu Art. 8º, atualizou as orientações curriculares para o Ensino Médio, propondo alternativas para garantir o desenvolvimento de competências gerais e específicas de aprendizagem para os estudantes. Conforme a BNCC (2017), as competências vêm a ser conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida.

O desenvolvimento dessas competências e habilidades norteia a aprendizagem dos estudantes. Assim, os currículos, organizados por áreas de conhecimento, também orientam

O novo Ensino Médio: uma análise do componente curricular “projeto de vida” nos currículos catarinense e goiano

a construção dos itinerários formativos, permitindo, como pressuposto, que os estudantes escolham diferentes opções no itinerário de acordo com os seus interesses (BRASIL, 2017). Além disso, define-se no documento que na organização dos itinerários formativos deve haver atividades que levem em consideração a flexibilidade, as necessidades e os anseios de formação dos estudantes (BRASIL, 2017). Entretanto, apesar de se afirmar que os estudantes têm a opção de escolher os itinerários formativos, existe no discurso do currículo um interesse, como denuncia Lopes (2001), pelo desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Portanto, é dessa forma que é feito o controle dos conteúdos de ensino, não com vistas aos interesses dos estudantes, e sim para atender os acordos e os interesses do mercado e dos processos produtivos. Esse modelo de competências é sempre justificado tendo em vista as mudanças globais, que cada vez mais exigem um sujeito ‘qualificado’ e que ofereça vantagens ao mercado.

De acordo com Lopes (2011, p. 73), o que se quer é ampliar a capacidade de trabalho do indivíduo para garantir lucro. Por isso, segundo ela, os conhecimentos que são considerados importantes no currículo tem uma razão denominada “razão instrumental”, aquela que “busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins”, e nesse caso, seu propósito é ajudar no processo econômico ao formar o estudante para “gerar um benefício mais amplo para a sociedade”. Assim, esse conhecimento deve se adequar aos fins a serem atingidos com o currículo, que são os de gerar o controle social e econômico fora da escola. Daí o entendimento do porquê certos elementos são essenciais e outros nem tanto dentro do currículo (LOPES, 2011).

Por certo, na organização do currículo, é preciso observar certos aspectos, como: duração de anos, dias letivos e carga horária mínimos (BRASIL, 2013). A Resolução nº 3/2018, art. 17º, § 2º e 3º, inciso I e II, afirma que o Ensino Médio diurno passará de uma carga horária mínima total de 2.400h para 3.000h, em 2022, e de 800h anual para 1.000h, no mínimo, também em 2022, devendo ainda ser ampliada progressivamente para 1.400h. Quanto ao Ensino Médio noturno, respeitando sua condição, com uma organização curricular diferenciada, a duração do curso poderá ser aumentada por mais três anos, contudo, a carga horária diária e anual será menor, para garantir a obtenção das 3.000h totais a contar de 2 de março de 2022.

Na prática, o aluno terá que desenvolver competências e habilidades em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tais áreas podem ser diversificadas, com formação variada, que permite outras formas de aprendizado em “itinerários”, como anteriormente mencionado, acrescida pela formação técnica e profissional. Ao longo de sua formação, os estudantes deverão necessariamente incluir, como parte da carga horária destinada aos itinerários formativos, o componente curricular denominado "Projeto de Vida" (PV). Contudo, representa um grande desafio, tornar os estudantes protagonistas no ambiente escolar, estimulá-los a serem responsáveis e autônomos, capazes de construir um projeto de vida por meio dos itinerários formativos, além de garantir que nas aprendizagens haja a permanência deles no ambiente escolar e que suas aspirações possam ser atendidas (BRASIL, 2017). Cabe, contudo, aqui retomar a acepção de Souza Neto (2018), de que isso tem muito mais a ver com um currículo baseado nos interesses capitalistas, na competitividade e na exploração do trabalhador do que com a igualdade, os direitos sociais, a cidadania ou a democracia.

4. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa adota uma abordagem exploratória e comparativa (GIL, 2008), com base em levantamento bibliográfico e análise documental de Leis, Diretrizes, Resoluções e Políticas Curriculares referentes ao novo Ensino Médio. Foram consultados sites oficiais do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás para conhecer o currículo do novo Ensino Médio em cada estado e, especificamente, realizar uma análise comparativa das características do componente curricular “Projeto de Vida” proposto pelas duas redes. O método comparativo, na opinião de Gil (2008), possibilita ressaltar as diferenças e similaridades no processo de investigação entre os grupos sociais e a sua produção. Como a base da pesquisa documental é feita por meio de documentos, é possível, segundo Gil (2008, p. 16-17), investigar fatos “separados pelo espaço e pelo tempo” e em “diferentes culturas e sistemas políticos” e que envolvam “padrões de comportamento [...] de diferentes épocas”.

4.1 O currículo catarinense

Em abril de 2019, foi elaborado o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, o qual foi embasado na BNCC, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). O ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC nº

O novo Ensino Médio: uma análise do componente curricular “projeto de vida” nos currículos catarinense e goiano

331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais, Municipais e Distritais na elaboração ou revisão dos currículos alinhados à BNCC. Posteriormente, foi alterado pela Portaria nº 756, de 3 de abril de 2019, com o intuito de introduzir aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio. Esse programa teve o apoio das seguintes entidades: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Organizações da sociedade civil, Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais, Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Para participar desse programa de apoio, as unidades federativas assinaram um Termo de Adesão para poderem usufruir da assistência financeira por meio dos Planos de Ações Articuladas; da formação para a gestão do programa e das equipes de currículo, oferecida pelo MEC; e de assistência técnica que prevê: pagamento de bolsas de formação, contratação de analistas de gestão, material de apoio e equipe reservada no MEC (BRASIL, 2019).

O Currículo Catarinense para o novo Ensino Médio também foi fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), atualizadas em 2018, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Sua proposta é a de proporcionar um “aprendizado de vivências”, dando ao estudante a oportunidade de “desenvolver-se integralmente”, tornando o sujeito “multidimensional” conforme suas aptidões, seus interesses e suas perspectivas (BRASIL, 2018). Está organizado em duas partes: a primeira, intitulada Formação Geral Básica, é marcada por uma série de competências e habilidades, tendo a carga horária de até 1800h; a segunda, intitulada Itinerários Formativos, é flexível, tendo carga horária mínima de 1200h. A matriz curricular está organizada por área de conhecimento e componentes curriculares: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Artes e Educação Física); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) (SANTA CATARINA, 2019).

A organização dos itinerários formativos é composta pelo PV, obrigatório em todos os anos do Ensino Médio, pelos componentes curriculares eletivos, pelas trilhas de aprofundamento, ofertadas a partir do portfólio, conforme o interesse do estudante e a disponibilidade da escola, e por uma segunda língua estrangeira, em conformidade com os

arranjos locais; podendo ainda contar com a formação técnica profissional. Esses itinerários devem ser definidos por quatro eixos: processos criativos; mediação; intervenção sociocultural. É importante destacar que a rede catarinense conta com três tipos de matrizes curriculares para o Ensino Médio: uma de 3.000h, com 31 aulas semanais; outra de 3.360h, com 35 aulas semanais; e outra de 4.224h, com 44 aulas semanais. O PV tem carga horária total de 192h, com duas aulas por semana em cada série/ano nos três modelos de matrizes. É dada a cada unidade escolar a opção de escolha da matriz que mais se adequa às suas necessidades e demandas (SANTA CATARINA, 2020).

4.2 O currículo goiano

Em 2021, foi aprovado o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM); o quarto e último volume aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO). No próprio documento afirma-se que depois da reunião coletiva de profissionais da educação das redes pública e privada, de encontros, seminários da BNCC e das contribuições da comunidade escolar, da escuta dos estudantes e seus responsáveis, bem como da sociedade civil, por meio da consulta pública, em 2019, o novo documento curricular foi elaborado e divulgado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) (GOIÁS, 2021). Também se registrou que o documento considera a autonomia das unidades escolares e valoriza as diversas culturas, tradições, povos e territórios que existem no Estado de Goiás. Propõe temáticas atuais, que estão em sintonia com o contexto e os interesses dos(as) estudantes, aliados ao seu Projeto de Vida. Ademais, pontua que na formação “integral e integrada” dos estudantes, pode haver o desenvolvimento de “habilidades, atitudes e valores” que vão ajudá-los a enfrentar os desafios pessoais, sociais e profissionais, de modo que consigam atingir seus objetivos no presente e no futuro (GOIÁS, 2021, p. 30- 31).

O currículo do Ensino Médio de Goiás, assim como o catarinense, foi organizado em duas partes principais: a Formação Geral Básica, que é composta por quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); e, a partir dela, foram criados os Itinerários Formativos, que incluem os componentes curriculares eletivos, as trilhas de aprofundamento e o PV. Conforme orienta a BNCC, o novo Ensino Médio de Goiás cumpre com uma carga horária de 1.800h de Formação Geral Básica e de 1.200h de flexibilização curricular. Os componentes curriculares eletivos possuem dois núcleos: o núcleo livre, construído pela unidade escolar; e o núcleo dirigido, que é orientado, pelo menos no que está prescrito, pelos interesses dos estudantes, pela

realidade escolar e pelo contexto econômico local. O currículo apresenta dezessete itinerários formativos, organizados por oito áreas do conhecimento, sendo dois itinerários em cada área e seis itinerários integrados por duas áreas, além do itinerário de formação técnica e profissional, criado em 2021 (GOIÁS, 2021).

A SEDUC-GO direciona as eletivas do núcleo dirigido, que são compostas pelas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Ao aluno é dada a opção de escolher uma dessas eletivas, previamente estruturadas pelo núcleo. O Estado apresenta três opções para a integração com o Ensino Médio e a formação técnica profissional, com eletivas diversas, o PV dos estudantes e trilhas de aprofundamento relevantes para o território. Os cursos técnicos, as eletivas do núcleo dirigido e o núcleo livre estão sujeitos a alterações e revisões conforme as demandas (GOIÁS, 2021). De acordo com o documento, as eletivas são componentes que podem estar ou não associados às trilhas do itinerário formativo e podem “estimular o estudante a desenvolver seu Projeto de Vida”, aproveitando suas habilidades na área pessoal, social e profissional. As eletivas devem ser ministradas, preferencialmente, por professores efetivos e com formação relacionada a área da eletiva (GOIÁS, 2021, p. 503-4). No Currículo Goiano, as Trilhas de Aprofundamento são organizadas, como dito no documento, de forma que permitam aos alunos “escolher diferentes percursos” que vão ao encontro de “suas aptidões e do seu projeto de vida” (GOIÁS, 2021, p. 506). Constituem um conjunto de atividades educativas, em diferentes formatos, por meio das quais os alunos podem ampliar sua aprendizagem nas áreas do conhecimento ou mesmo na Formação Técnica Profissional, tornando-os, como prenunciado, responsáveis por si mesmos e por todos a seu redor, ajudando-os a serem mais autônomos e críticos (GOIÁS, 2021).

5. O componente curricular “Projeto de Vida” nos currículos catarinense e goiano

A construção do PV fundamenta-se, como já mencionado, na Lei nº 13.415/2017, que em seu art. 3º, § 7º especifica que o currículo do Ensino Médio deve considerar a formação integral do aluno, levando em consideração os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, e está vinculado às competências gerais e específicas da Educação Básica da BNCC, tendo em vista a necessidade de “fazer escolhas alinhadas” ao PV, “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2013, p. 9). O PV também está alinhado às novas DCNEM, que pressupõem um currículo mais flexível, com opções diferentes para “escolher o percurso

formativo” (BRASIL, 2013). Assim, conforme as disposições gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020), por meio do PV o estudante pode desenvolver competências socioemocionais que o levarão ao desenvolvimento integral nas dimensões pessoal, profissional e cidadã.

O Currículo Catarinense aponta que o componente PV pode ser trabalhado por todos os professores, com habilitação em qualquer área de conhecimento. Entretanto, acrescenta que esse docente precisa ter um perfil específico para saber lidar com os estudantes e suas “singularidades identitárias” e fazer uso da ética profissional nesse “contínuo processo de ação-reflexão-ação e construção de conhecimentos” (SANTA CATARINA, 2020, p. 70-71). A matriz curricular para o componente PV do currículo catarinense está organizada sob as dez competências gerais da BNCC e pautada na “aprendizagem progressiva e espiralada” (SANTA CATARINA, 2020, p. 72 e 79), podendo ser usada de forma flexível a partir de projetos e sequências didáticas, por exemplo, conforme as habilidades ou os objetivos que se deseja trabalhar. O documento também sugere unidades temáticas, permitindo aos alunos organizar sua jornada em busca das competências e habilidades que podem ser adaptáveis à realidade de cada unidade.

No Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio, o PV também é tido como essencial para que o estudante desenvolva o protagonismo juvenil, busque oportunidades para construir sua identidade e se permita tomar decisões e solucionar problemas que o ajudarão em seu crescimento pessoal. O PV, assim, deve atender a três dimensões interligadas tidas como essenciais (GOIÁS, 2021): a pessoal, a social e o mundo do trabalho. A dimensão pessoal ajuda o estudante a conhecer sua identidade; a dimensão social prepara-o para o relacionamento social; e a dimensão mundo do trabalho traz o envolvimento do estudante com o lado profissional e intelectual. Todo esse processo em busca da construção do PV conduz o estudante a “construir caminhos” e “entender sua relação com tudo que os cerca”, portanto, o professor “precisa constantemente ressignificar e reconstruir seu papel no ambiente escolar”, estabelecendo uma relação de confiança com cada estudante, para que ele saiba expressar seus sonhos e projetos, o que vem a ser uma tarefa nada simples (GOIÁS, 2021, p. 68). Para tanto, o objetivo do PV é “desenvolver no estudante a capacidade de atribuir sentido à sua existência” (GOIÁS, 2021, p. 502). As habilidades vão ajudá-lo na tomada de decisão e no planejamento do futuro, permitindo mais autonomia e responsabilidade conforme o interesse, os desejos, talentos e o potencial do aluno. Com o PV

O novo Ensino Médio: uma análise do componente curricular “projeto de vida” nos currículos catarinense e goiano

é possível dar ao estudante um ‘eu’ mais significativo e, como consequência, postula-se, afetar a sociedade de forma positiva.

Conforme o Documento Curricular para Goiás (2021), o PV deve desenvolver um apanhado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que servirão para identificar as aspirações, motivações e estratégias, a fim de alcançar o autoconhecimento (quem sou eu?), a exploração (qual meu potencial?) e o planejamento (que rumo dar à minha vida?). Sua avaliação acontece por meio de um diagnóstico de acompanhamento, para saber como o aluno está em relação às suas competências e habilidades, sem compará-lo a outros alunos. É sugerida uma avaliação processual e formativa, analisando a qualidade do projeto e as mudanças ocorridas nesse processo, e ainda observando o envolvimento do aluno, seu engajamento e sua participação (GOIÁS, 2021).

O documento curricular goiano não faz nenhuma menção a uma habilitação ou especialização do (a) professor(a) para este componente. Não obstante, o documento enfatiza que o (a) professor(a) do componente PV tem liberdade para desenvolver outras habilidades cognitivas. Isso implica que ele (ela) poderá fazer uso de metodologias e conhecimentos que achar mais convenientes aos temas trabalhados no projeto. (GOIÁS, 2021). A questão é saber se as escolas estarão preparadas para ter um (uma) profissional capaz de conduzir cada projeto individual e se o aluno não será influenciado por ideologias do (da) seu (sua) mentor (a).

Observamos que ambos os currículos contêm semelhanças, na flexibilização curricular, nos objetivos, nas dimensões trabalhadas e em duas habilidades em comum (autoconhecimento e planejamento). Existe diferenciação na quantidade de aulas, no perfil, na habilitação docente e, por fim, na organização geral. No documento catarinense, as informações são bem mais organizadas, existe um capítulo apresentando o PV, seu propósito e objetivos. O documento apresenta também a fundamentação teórica e metodológica para implementar o projeto; descreve, por meio de figuras e quadros, as três dimensões do PV; traz a relação das competências necessárias para o século XXI e a matriz curricular, destacando as dez competências gerais da BNCC; especifica quais as habilidades e os objetos de conhecimento que se deseja trabalhar no projeto, qual o perfil docente e como o PV pode ser trabalhado; e por fim, apresenta sugestões de unidades temáticas por dimensão do PV. Por sua vez, no documento goiano não há um capítulo específico para este componente, ele

é apresentado em um capítulo com o título “Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida”. Nele é dada a definição de protagonismo e a explicação do que vem a ser um PV. Nessa fundamentação destacam-se as três dimensões e os caminhos que o estudante deve explorar, apresentando a composição da avaliação deste componente. Há também um quadro de sugestões para o educador avaliar o comprometimento da aprendizagem do aluno no PV e ainda outro quadro com os objetivos de aprendizagem e com habilidades associadas às competências gerais da BNCC, que estão divididos em cinco módulos que vão resultar na elaboração do PV. Porém, os objetos de conhecimento relacionados ao projeto não são apresentados, afirmando-se, no documento, que serão definidos *a posteriori*. Fato é que o currículo destaca muito mais as eletivas e trilhas de aprofundamento dos itinerários, principalmente aquelas relativas à indústria e ao agronegócio, talvez devido às características históricas políticas e econômicas da região, sendo insuficientes as informações relativas ao PV no documento.

Evidencia-se, assim, que em ambos os currículos, o componente PV está estruturado em um modelo de aprendizagem voltado para as competências gerais propostas pela BNCC e formulado para atender às demandas políticas de cada região. Do estudante é esperado atitudes, percepções e a apreensão de conhecimentos muito além das suas experiências no processo de ensino-aprendizagem. Esse jovem em transição “da vida escolar para a vida adulta”, como o documento catarinense designa, terá que ser autônomo, escolher sua carreira profissional e ser responsável pelas consequências dessa escolha em sua formação. Desse modo, o que prevalece é uma formação para competências em que se possa controlar os conteúdos do saber, necessários ao mundo produtivo, como aponta Lopes (2001), e não necessariamente para estar associada aos fins educacionais.

Como afirma Silva (2005, p. 35), o currículo baseia-se numa cultura dominante, uma espécie de “código cultural”. Para quem foi criado nessa cultura, fica muito confortável, pois é seu ambiente natural, mas aqueles que são de classes “dominadas” não reconhecem esse código cultural, e como resultado temos, de um lado, jovens da classe dominante bem-sucedidos na escola e na vida, com oportunidades de acesso ao ensino de maior qualidade, e de outro, jovens dominados, fadados ao “fracasso, ficando pelo caminho”. E nessa concepção da reprodução cultural, as classes sociais são marcadas e distintas. Para Lopes (2004, p. 111), o currículo vem a ser o produto da “seleção da cultura e é um campo conflituoso” que envolve o conhecimento, o sujeito e sua forma de enxergar e interferir no

mundo. Portanto, o que está instituído na base como “direitos de aprendizagem”, traduzido por competências a serem desenvolvidas pelos jovens em sua formação profissional, não passa de um instrumento para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante (LOPES, 2001), logo, o que é ensinado nas escolas passa a ser, como a autora diz, uma atividade econômica que fica submetida aos interesses do mercado.

6. Considerações finais

Ao analisarmos os currículos de Santa Catarina e Goiás sob a perspectiva do Ciclo de Políticas educacionais, podemos observar algumas semelhanças no conteúdo, porém, há uma diferença significativa na abordagem do componente PV. Enquanto o Currículo Catarinense dedica um capítulo específico para este componente, o Currículo Goiano faz apenas uma breve apresentação do mesmo. Ambos os currículos são estruturados em um modelo de aprendizagem por competências, conforme normatizado pela BNCC, evidenciando uma preocupação em controlar o conhecimento e submeter a educação a fins econômicos, de acordo com o contexto político e o poder das redes dominantes. A influência dessas redes pode ser vista nas parcerias firmadas entre governos, empresas, organizações e fundações, que visam produzir conhecimento e fomentar resultados econômicos. No entanto, é importante ressaltar que as características do PV podem variar de região para região, dependendo das influências e das interpretações dos seus efeitos na prática educativa.

A implementação do componente PV nas escolas exige muita responsabilidade por parte das unidades escolares e dos professores, pois eles são os principais responsáveis por orientar e acompanhar os estudantes em um processo de autoconhecimento e busca por sua profissionalização. É importante destacar que, apesar de não ser exigida uma especialização específica para acompanhar esse componente, é necessário que os professores tenham um perfil adequado para lidar com as "singularidades identitárias" dos estudantes e conduzi-los nessa jornada. O processo de construção de um PV pode ser um desafio para muitos jovens, que muitas vezes ainda estão em um momento de imaturidade e incerteza em relação ao seu futuro. A tomada de decisão sobre sua formação profissional e seu projeto de vida pode ser algo inédito e pode gerar muita ansiedade e insegurança. Por isso, é fundamental que os estudantes recebam o suporte necessário para que possam fazer escolhas conscientes e informadas, e que sejam consideradas as diferenças socioeconômicas que podem influenciar essas escolhas.

Referências

- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject Departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, 1992, v. 24, n. 2, p. 97-115.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília-DF, MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. [Ensino Médio, 2017], MEC, Brasília-DF, 2018.
- BRASIL. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC, Brasília-DF, 2018.
- BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**: documento orientador. MEC, Brasília-DF, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Superintendência de Ensino Médio. **Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio**. Goiás, 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, set./dez., 2001.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez., 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.**, n. 26, p. 109-118, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.
- MAINARDES, Jefferson. A abordagem do Ciclo de Políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, 2018, v. 12, n. 16, 16 ago., 2018.

O novo Ensino Médio: uma análise do componente curricular “projeto de vida” nos currículos catarinense e goiano

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, vol. 35, n. 102, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Tutorial consulta pública para construção do Currículo do Território Catarinense** - Versão 1. Santa Catarina, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio**. Caderno 1 – Disposições Gerais. Santa Catarina: SE, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 2 ed., p. 156.

SOUZA NETO, Alaim. Tensões no novo Ensino Médio: projetos de currículos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 699-714, set./dez., 2019.

Sobre os autores

Andreia Aparecida Silva Musallam

Especialista em Gestão Educacional: Supervisão, Orientação e Inspeção pelo Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS). E-mail: andreia.silva.musallam@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7351-9408>.

Odimar Lorenset

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

E-mail: odimlor@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2399-7117>.

Recebido em: 24/04/2023

Aceito para publicação em: 23/07/2023