

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JUCILÉIA FONTANELLA

O PROJETO DE VIDA E O CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO NO
TERRITÓRIO CATARINENSE: ANÁLISE DOS SEUS LIMITES E
POSSIBILIDADES

CRICIÚMA
2022

JUCILÉIA FONTANELLA

**O PROJETO DE VIDA E O CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO NO
TERRITÓRIO CATARINENSE: ANÁLISE DOS SEUS LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller

**CRICIÚMA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F679p Fontanella, Juciléia.

O Projeto de Vida e o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense : análise dos seus limites e possibilidades / Juciléia Fontanella. - 2022.

109 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Rafael Rodrigo Mueller.

1. Ensino médio - Currículos - Santa Catarina. 2. Reforma do ensino. 3. Projeto de Vida - Currículos. 4. Currículo Base do Território Catarinense. I. Título.

CDD. 22. ed. 373.19098164

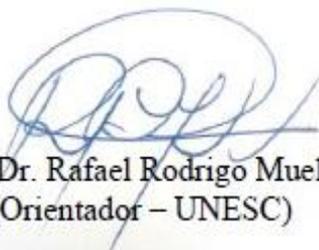
JUCILÉIA FONTANELLA

**“O PROJETO DE VIDA E O CURRÍCULO BASE DO ENSINO
MÉDIO NO TERRITÓRIO CATARINENSE: ANÁLISE DOS
SEUS LIMITES E POSSIBILIDADES”**

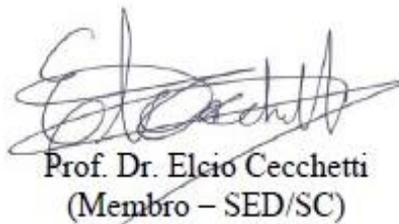
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 24 de fevereiro de 2022.

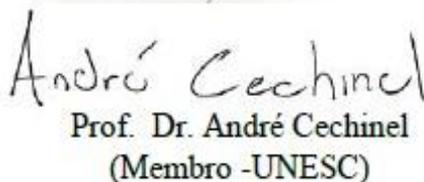
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Orientador – UNESC)

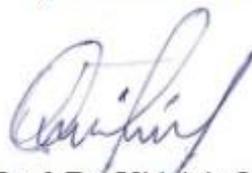


Prof. Dr. Elcio Cecchetti
(Membro – SED/SC)



Prof. Dr. André Cechinel
(Membro -UNESC)

Prof. Dr. Graziela Fatima Giacomazzo
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Juciléia Fontanella
Mestranda

À minha mãe, que com garra descomunal construiu lindas vidas.

Nós, seus filhos, seguiremos hospedando sua memória.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um dos momentos mais agradáveis deste texto, porque nesta hora sinto o quanto sou agraciada, mas também é um dos momentos mais difíceis, porque, por mais que eu agradeça, sinto-me profundamente em débito com cada nome aqui citado. A presente pesquisa traz também marcas de pessoas especiais.

Inicialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pelo acolhimento e pela respeitosa convivência.

À Secretaria Estadual de Educação (SED) pela concessão de licença para a dedicação ao curso nesses dois últimos anos.

Agradeço ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) pelo financiamento de meus estudos.

Ao professor Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt por me fazer entender que minhas inquietações eram indícios de que eu precisaria ir em busca de outros horizontes que suscitaram esta trajetória desafiante da pesquisa científica em educação.

Ao professor Dr. Rafael Rodrigo Mueller, pesquisador de vasto conhecimento, a quem eu aprendi a admirar por sua peculiar visão de mundo e que soube me acolher especialmente nos momentos de maiores dúvidas. Pela sua elegante paciência para comigo, muito obrigada!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que com maestria tão bem souberam direcionar as aulas para uma plataforma *on-line* quando fomos surpreendidos, já no início do curso, após a primeira e única semana de aula presencial, por uma pandemia, que desestabilizou a todos. A serenidade com que conduziram o processo me fez seguir mais tranquila na caminhada.

A todos os professores do PPGE agradeço, ainda, pela sabedoria nas escolhas de leituras tão significativas e pela riqueza das discussões, que nos possibilitaram o compartilhamento de experiências.

Meu agradecimento especial ao professor Dr. André Cechinel, que soube temperar com pitadas de bom humor nossos estudos nestes tempos tão estranhos.

Aproveito e agradeço ao Grupo de Pesquisa FORMA, que se faz presente na definição dos contornos desta dissertação, pois as discussões e os debates ocorridos em nossos encontros me auxiliaram a dar formas aos meus pensamentos acerca de meu objeto de pesquisa.

Aos professores doutores André Cechinel e Elcio Cecchetti por aceitarem o convite à leitura do trabalho e pelas ricas contribuições para novos olhares e percursos investigativos.

A Vanessa Morona, funcionária do PPGE, que com gentileza, prontidão e diplomacia atendeu a todas, absolutamente a todas, as minhas dúvidas desde o primeiro instante em que contatei o PPGE.

Aos colegas de mestrado, que dando exemplo de interesse pelos estudos rapidamente se adaptaram à plataforma *on-line* e compartilharam entendimentos e experiências. Sem dúvida, algo que ficará marcado em toda a nossa trajetória nesta nossa busca pelo conhecimento. Em especial, quero agradecer a Cristiano José Steinmetz, a quem recorri inúmeras vezes e que sempre se dispôs a me ouvir e auxiliar com muito carinho.

Um agradecimento especial à Dra. Fábila Liliã Luciano, que com delicadeza e carinho me socorreu em momentos de dúvidas e angústias conceituais.

À minha família pelo respeito às minhas escolhas na intensa luta pela busca de conhecimento. Unidos, enfrentamos um dos momentos mais difíceis de nossas vidas, que foi a perda de nossa mãe. Sim, ela resolveu partir no meio desta minha jornada, deixando-nos com os corações dilacerados. Ela não estará aqui para testemunhar meu êxito, mas partiu sabendo que a energia que desprendo diariamente vem de seus ensinamentos e de seu exemplo, os quais continuarei portando em minha memória por toda a vida.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram direta ou indiretamente para a minha pesquisa e que, apesar de não terem seus nomes aqui citados, foram muito importantes nesta caminhada.

Muito obrigada!

“O currículo escolar não pode estar em sintonia com as demandas de uma sociedade pautada por desigualdades. Deve sim estar a serviço do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social. Os atores sociais envolvidos/implicados com o ato pedagógico precisam atuar no sentido de desafiar e transformar relações de poder opressoras e discriminatórias, em favor da construção de identidades outras que se contraponham às hegemônicas.”

Antônio Flávio Barbosa Moreira (2016, p. 160)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender os limites e as possibilidades do Projeto de Vida como Componente Curricular no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC). Analisaram-se as reformas na legislação educacional nacional, especialmente a BNCC, a Lei nº 13.415/2017 e o conjunto de documentos que compõem o CBTC para a última etapa da Educação Básica. Para tanto, temos como problema desta pesquisa: Quais as contribuições do Componente Curricular Projeto de Vida para a vida dos jovens? Essa problemática demandou a compreensão da categoria juventude(s) e dos conceitos implicados na vida estudantil dos jovens, como currículo e identidade, mundo do trabalho, área de conhecimento, educação integral, além de competências e habilidades, termos propostos pela BNCC (aprovada em 2017). Utilizou-se a análise documental com abordagem qualitativa como recurso metodológico. A investigação contemplou o estudo e a análise de aspectos históricos que deram origem aos novos marcos legais que regulamentam a Educação Básica nacional e que promoveram a reorganização curricular e a dos tempos escolares, com o propósito de atender à melhoria na qualidade do ensino. As reformas propostas remetem a mudanças nas práticas escolares, pregando avanços na formação dos estudantes. No entanto, quando a análise se volta para a sua aplicabilidade no contexto da escola, esbarra em limitações diversas, evidenciando as tão conhecidas carências presentes nas escolas públicas, como ausência de estrutura, qualificação profissional e formação dos professores. Nesse sentido, a reforma anuncia mudanças, mas o que se observa é apenas um pequeno rearranjo no currículo, deixando-o desprovido de conhecimentos essenciais. Para concluir, acrescenta-se que no contexto de mudanças, incertezas e propostas que não apresentam uma base confiável e de uma reforma que alimenta a ilusão de que as demandas da Educação Básica serão sanadas apenas com rearranjos curriculares, reorganização das escolas e ampliação da carga horária, conduz à ideia de que o futuro da escola pública é incerto e preocupante. É oportuno frisar que uma Base Nacional Comum Curricular, como previsto na Constituição Federal e na LDB, é positiva e necessária para uma melhor organização da Educação Básica, entretanto deve superar a visão ingênua e até mesmo utópica de que sua implementação por si só agregará mais qualidade à educação.

Palavras-Chave: Adolescência e Juventude(s), Projeto de Vida como Componente Curricular, Reforma do Ensino Médio, Dinâmica Social do Jovem.

ABSTRACT

The objective of this research is the Life Project as a Curricular Component in the Base Curriculum of the Catarinense Territory (CBTC), in High School. To do so, its limits and possibilities were analyzed, considering the reforms in national educational legislation, especially the BNCC, Law nº 13.415/2017 and the set of documents that make up the CBTC for the last stage of Basic Education. Therefore, the problem of this research was: What are the contributions of the Curricular Component Life Project to the lives of young people? This problematic demanded the understanding of the category youth(s) and the concepts involved in the student life of young people, such as curriculum and identity, world of work, area of knowledge, comprehensive education, in addition to skills and abilities, terms proposed by the BNCC (approved in 2017). The research included the study and analysis of historical aspects that gave rise to new legal frameworks, which regulate the national Basic Education and that promoted the curricular reorganization and school times, in order to meet the improvement in the quality of education. The proposed reforms refer to changes in school practices, preaching advances in student training. However, when the analysis turns to its applicability in the school context, it runs into several limitations, highlighting the well-known shortcomings present in public schools, such as lack of structure, professional qualification and teacher training. In this way, it is explained that the advantages conveyed by the media do not correspond to school reality. In this sense, the reform announces changes, but what is observed is only a small rearrangement in the curriculum, leaving it devoid of essential knowledge. To conclude, it is added that in the context of changes, uncertainties and proposals that do not present a reliable basis, and a reform that feeds the illusion that the demands of basic education will be solved only, with rearrangements curriculum, reorganization of schools and expansion of the workload, leads to the idea that the future of public school is uncertain and worrisome. It is appropriate to emphasize that a Common National Curricular Base, as provided in the Federal Constitution and the LDB, is positive and necessary for a better organization of Basic Education, however, it must overcome the naive and even utopian vision that its implementation alone will add more quality to education.

Keywords: Adolescence and Youth, Life Project as a Curricular Component, High School Reform, Social Dynamics of Youth.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Código Brasileiro de Ocupações
CBTC/EM	Currículo Base do Território Catarinense – Ensino Médio
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
CP	Conselho Pleno
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FECAM	Federação Catarinense de Municípios
FIC	Formação Inicial Continuada
FORMA	Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Formação Humana
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Panamericana de Saúde
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria Estadual de Educação
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ELEMENTOS FUNDANTES DO PROJETO DE VIDA.....	22
2.1 NOÇÕES CONCEITUAIS PRELIMINARES.....	22
2.1.1 Adolescência e Juventude.....	22
2.1.2 Currículo, Identidade e Mundo do Trabalho.....	32
2.1.3 Competências e Habilidades: Enquadramento Teórico.....	35
2.1.4 Áreas de Conhecimento e a Educação Integral de Jovens.....	39
2.1.5 Educação Integral.....	42
3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS PRESSUPOSTOS CURRICULARES.....	45
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017.....	45
3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	49
3.3 CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBTC).....	59
3.4 PROJETO DE VIDA.....	69
4 A DINÂMICA SOCIAL ENTRE OS JOVENS E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA.....	73
4.1 AS INFLUÊNCIAS DO MODELO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO	73
4.2 PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA.....	85
4.3 PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA PROFISSIONAL E POLÍTICO-SOCIAL.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

A educação, como um dos pilares do Estado, possui papel relevante na construção da soberania nacional, além de ser instrumento de promoção da justiça social, com implicações na formação da cidadania e para o mundo do trabalho. Sabe-se, no entanto, que as relações entre estudo e trabalho são variadas e complexas, sendo que um dos desafios da escola é conhecer as diferentes inserções, experiências e repercussões das trajetórias dos jovens que a frequentam e adentram o mundo do trabalho de forma concomitante. Além de ser fonte de sobrevivência e geração de renda, o trabalho se constitui espaço de socialização, construção de valores e identidades, aspecto que adquire centralidade no imaginário juvenil.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que é necessário estar atento aos múltiplos sentidos que o trabalho assume na vida dos jovens, uma vez que ele impacta fortemente a juventude, portanto, escola e trabalho são projetos que se sobrepõem ou apresentam ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Assevera-se que a instituição escolar necessita refletir sobre o seu papel diante do jovem e do mundo do trabalho, uma vez que, segundo a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a etapa final da escolarização básica deve proporcionar uma formação geral para a vida, articulando ciência, trabalho e cultura.

A presente pesquisa direciona a reflexão para o Ensino Médio, em especial para o projeto de vida, que se tornou componente curricular no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, aprovado em 2021.

Os dados do Censo Escolar de Santa Catarina de 2019 (INEP, 2020) apontam que dos 224.158 alunos matriculados no Ensino Médio, 11.623 ou 5,18% deixaram de frequentá-lo no decorrer do ano letivo, sendo 4.757 no primeiro ano, 3.581 no segundo ano, 3.126 no terceiro ano e 159 no quarto ano do curso de magistério. Acrescenta-se que, em 2019, os dados do INEP/Ensino Médio no referido Censo apontaram que o Brasil iniciou o ano letivo com 7.465.891 matrículas, mas no decorrer dos meses a taxa de abandono e desistência atingiu 11,8%. Reitera-se que os dados evidenciam a relevância do tema, na intenção de conhecer, estudar e analisar os elementos implicados na universalização, qualidade e permanência dos alunos na escola, particularmente os da classe trabalhadora.

Em meados do ano de 2014, teve início a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizada como um conjunto de orientações para nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas do Brasil. Sendo assim, a Base dispõe de conceitos fundantes para a sua compreensão, tais como aprendizagens essenciais, competências e habilidades, tanto para crianças quanto para jovens, em cada etapa da Educação Básica. A BNCC se compromete com a elevação da qualidade do ensino no País, como uma referência comum obrigatória para os estabelecimentos de ensino, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas.

Nesse contexto, em 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415, que trata da Reforma do Ensino Médio, a qual será posteriormente detalhada. Informa-se que, em 2018, com a Resolução CNE/CP nº 3, foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No entanto, foi em 05 de janeiro de 2021 que se aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais à Educação Profissional e Tecnológica, publicada sob a forma de Resolução CNE/CP nº 1. Nos documentos voltados ao Ensino Médio, incluindo o conteúdo da Lei nº 9.394/1996, é possível localizar “o projeto de vida”, tal como na BNCC e no Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense, em que toma centralidade, ocupando a posição de Componente Curricular.

Projetar a vida é inerente à condição humana, diferenciando as condutas humanas dos comportamentos de outros animais, de natureza instintiva. A capacidade de projetar o amanhã é próprio do humano (MACHADO, 2004). Os desejos, as fantasias e os sentimentos humanos podem ser considerados substâncias que vão se transformando em objetivos passíveis de serem perseguidos, constituindo-se, assim, uma orientação, um rumo de vida. É na juventude que esse processo começa a se mostrar mais complexo. É, portanto, nessa fase da vida que o sujeito começa a se perguntar sobre os rumos que deve tomar na vida. Essas questões cruciais remetem à ideia de projeto de vida, permitindo fugir dos determinismos e imprevistos, organizando e planejando ações futuras. Tratando de humanidades, esse não é um processo linear, organizado ou sistematizado, tal como um projeto arquitetônico, por exemplo. Os projetos de vida tendem a ter uma lógica própria e são marcados por contingências do tempo histórico, características pessoais e valores que orientam determinada época e/ou sociedade e são mediatizados pelo campo das possibilidades (VELHO, 2003).

Ressalta-se, entretanto, que não apenas estão intrinsicamente ligados, como dependem do contexto socioeconômico-cultural no qual cada jovem se encontra inserido e circunscreve suas possibilidades de realizar experiências e perseguir objetivos. Para tanto, é muito comum a observância de que os jovens aderem a determinadas posturas sociais ou mesmo realizam escolhas profissionais baseadas nas profissões que são valorizadas no grupo familiar ou aquelas mais prestigiadas pela sociedade, porém os projetos de vida são dinâmicos, podendo mudar, com as circunstâncias, os valores, as interações sociais e os contextos.

Um projeto de vida tende a se concretizar a partir da junção de duas variáveis: a primeira diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o jovem identifica suas potencialidades individuais, mais descobre seus gostos, aquilo que lhe dá prazer em fazer, e maior será o conhecimento de si próprio. A segunda variável é o conhecimento da realidade, dessa forma, quanto mais o jovem conhece e compreende o contexto social no qual está inserido, sua estrutura, seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades, maiores são as possibilidades de implementar seu projeto de vida. De acordo com o contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (DAYRELL, 2005), as duas variáveis demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação educativa que as possa orientar. Logo, é possível a seguinte indagação: O espaço escolar, em seu cotidiano, está preparado para estimular os jovens a se apropriarem dessas duas variáveis?

Reitera-se que a ação projetada apresenta caráter essencial indelegável e intransferível, ou seja, “[...] não se pode projetar pelos outros [...]” (MACHADO, 2004, p. 7). O entendimento dessa dimensão é fundamental sobretudo no que diz respeito aos projetos de vida, no sentido de que, por exemplo, os pais não podem (ou pelo menos não deveriam) projetar pelos filhos. Assim como a escola e seus professores não podem (ou não deveriam) querer que os estudantes cumpram projetos que ignorem as possibilidades de serem concretizados. Há que se ressaltar, apenas, a importância da mediação nesse processo de definição de um projeto de vida em que adultos, pais, familiares e profissionais da educação se apresentam como parceiros na definição desses projetos a partir de reflexões que contemplem os interesses, as vontades e os desejos do jovem em consonância com a possibilidade de concretizá-los a partir da realidade e das circunstâncias que os cercam. Quando o projeto de vida adentrou a Reforma do Ensino Médio brasileiro, ganhou conotação diversa de outras concepções prévias. Enfatiza-se, porém, que nos documentos oficiais (conjunto de

documentos que contemplam a legislação educacional) não consta um conceito de projeto de vida, assim como não foram citados os seus autores.

A falta de sentido do Ensino Médio é um dos motivos apontados pelos jovens para a desistência dos estudos. Essa crise de sentido, em parte, provém da falta de articulação entre as identidades e as aspirações juvenis e a escola. O trabalho com projeto de vida se integra à proposta curricular como possibilidade de formar e potencializar a ação de jovens para se sentirem corresponsáveis na construção de suas vidas. O projeto de vida coloca os jovens no centro do processo educativo, reconhecendo-os em suas singularidades, potencialidades e como sujeitos de direitos, capazes de serem gestores de sua própria aprendizagem e de seus projetos futuros (JORNAL CABEÇO NEGRO, 2018).

Segundo o Instituto Ayrton Senna – IAS, organização defensora da inserção do conceito projeto de vida na reforma do Ensino Médio, este passou a fazer parte do currículo escolar com o objetivo de oferecer espaço de escuta e mediação do professor para que os jovens reflitam sobre suas experiências e relações, identificando aprendizados pessoais, relacionais, cognitivos e produtivos, de modo a atribuírem valor e significado a si mesmos, ao outro e ao conhecimento (SANTA CATARINA, 2019).

O projeto de vida é assim entendido pelo referido instituto como o coletivo de encontros destinados à criação de situações orientadas em intencionalidades que contribuam para a formação de jovens autônomos e protagonistas. É considerado um estímulo à reflexão dos jovens sobre a trajetória escolar e a conexão da experiência com seus sonhos e projetos para o presente e futuro, bem como sobre o desenvolvimento de competências à vida do nosso século, tais como: autoconhecimento, colaboração, abertura para o novo, responsabilidade, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade, além de ser um espaço para possibilitar aos jovens o mapeamento de questões sociais, políticas e culturais do mundo contemporâneo e o modo como se relacionam com seus sonhos e projetos de vida, a reflexão sobre as relações dos alunos com outros jovens e adultos, com o conhecimento e práticas (SCRIBD, 2020).

A partir do exposto, apresenta-se como questão problema da presente pesquisa o seguinte: Diante do contexto social e histórico vivenciado na atualidade pelos jovens que frequentam o Ensino Médio nas escolas públicas de Santa Catarina,

como o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio compreende o conceito de Projeto de Vida?

Compreender as possibilidades e os limites do Projeto de Vida como componente curricular do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense se torna o objetivo central desta pesquisa. Para tanto, temos como objetivos específicos: identificar os conceitos fundantes e a concepção política vinculada ao Projeto de Vida, além de analisar as possíveis contribuições com a sua implementação para o futuro de adolescentes e jovens. Elementos teóricos e históricos da(s) juventude(s), currículo e mundo do trabalho à luz do entendimento de projeto de vida e componente curricular proposto em âmbito estadual são também discutidos ao longo do texto.

No percurso formativo, será possível observar a premência da sua compreensão, bem como da eficácia e efetividade para ser implementado nas escolas, assim como o distanciamento entre os aspectos teórico-metodológicos e os de alcance pedagógico para a sua implementação, sobretudo em tempos de “anormalidade” em decorrência da Covid-19.

As reflexões, as angústias e os questionamentos da autora no decorrer de quase 20 anos de atuação na educação pública, no cargo de Especialista em Assuntos Educacionais, na Escola de Educação Básica “Professor Padre Schuler”, mantida pelo governo de Santa Catarina e situada no município de Cocal do Sul, que oferece o Ensino Médio, inclusive no período noturno, são motivos que mobilizaram o interesse em pesquisar o referido tema a partir dos documentos que abordam a Reforma no Ensino Médio brasileiro. As múltiplas dificuldades evidenciadas nessa etapa de Educação Básica, como desinteresse dos alunos, evasão, descontentamento dos professores, baixos índices de rendimento em avaliações externas, contexto – este de conhecimento público e muito debatido na sociedade –, em geral, foram razões que justificam a pesquisa dessa temática. A decisão se deu, especialmente, após a nossa participação na elaboração do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), na etapa do Ensino Fundamental, alinhando-o à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocorreu no ano de 2019, organizada pela Secretaria Estadual de Educação, em conjunto com outros órgãos e instituições, como FECAM, UNCME, UNDIME e CEE.

Quanto ao método de pesquisa, optou-se pelo dedutivo, explicado como aquele que parte de uma teoria ou hipótese geral para se debruçar sobre uma especificidade

ou realidade singular. No que se refere às técnicas, a escolha foi pelo levantamento de informações ou dados, com o auxílio da revisão bibliográfica motivada pelo envolvimento de um conjunto de literatura que é comum ao tema, podendo-se citar as publicações físicas e virtuais sob a forma de livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses, bem como da análise documental, a partir, centralmente, do que se tem atualmente, ou seja, um conjunto de documentos normativos que orientam e dão suporte ao Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC/EM).

Dessa forma, ao longo do texto, explica-se que toda vez que for citado o referido documento, está se fazendo menção a um conjunto de documentos (Caderno nº 01 – Disposições Gerais; Caderno nº 2 – Formação Geral Básica; Caderno nº 03 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; Caderno nº 4 – Portfólio de Componentes Eletivos dos Educadores). A abordagem foi exploratória, que se propõe ao conhecimento do objeto de investigação, justificada pela real possibilidade de a pesquisadora se aproximar do universo em que está situada a temática, com vistas a conhecer, estudar, descrever e analisar aspectos que necessitam de maior atenção. Optou-se, ainda, pela natureza analítica, escolha que se justifica na medida em que seleciona e dispõe conteúdos, de forma qualitativa, por meio da análise das partes de um determinado fenômeno, em busca da compreensão da sua totalidade, sem prejuízo das partes. O resultado dessa ação é denominado síntese, cujo exercício demanda a deflagração de três ações distintas, mas de forma concomitantes: radicalidade; conjunto e rigorosidade.

Para realizar o estudo, recorreu-se aos sítios eletrônicos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), levantando as dissertações e teses publicadas no Brasil em relação ao tema, entre os anos de 2017 e 2021, por meio dos descritores “Projeto de Vida e BNCC” e “Projeto de Vida e Juventude”. Dentre as produções selecionadas, encontram-se quatro (4) dissertações e duas (2) teses, além dos artigos de Miriam Fábria Alves e Valdirene Alves de Oliveira (2020); Kaliana Silva Santos e Simoni Braz Ferreira Gontijo (2020); Simoni Gonçalves da Silva e Juliana Mezomo Cantarelli (2019); entre outros. Essas fontes contribuíram para a compreensão das categorias de análise da pesquisa. Destaca-se que tais indicações bibliográficas contribuíram para a compreensão de conceitos, possibilitaram reexaminar e assinalar na direção de interpretações, informações complementares e na formulação de questionamentos e reflexões.

No tocante à estrutura, a dissertação está organizada em quatro partes, sendo que o primeiro capítulo contém a introdução, em que se apresenta o tema de investigação, o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia, as principais fontes e a organização estrutural do texto. O segundo capítulo discute os pressupostos teóricos e históricos sobre juventude(s) por meio de noções conceituais de adolescência e juventude. O texto evidencia, ainda que de forma sumária, a conceituação de adolescência e juventude a partir de alguns recortes temporais para, então, concentrar-se em décadas mais atuais, assinalando as considerações sobre a juventude no cenário social, o protagonismo dessa fase da vida à luz de diversos autores, cuja juventude se coloca como condição que ganha contornos históricos e vivências socialmente projetados.

A temática foi analisada tanto no aspecto educacional quanto na Psicologia, na Sociologia e na Política, lançando um olhar sobre a condição e as expectativas socialmente produzidas para um determinado segmento etário (os jovens), cujas vivências são assinaladas pelas desigualdades sociais que experienciam.

O capítulo discute currículo, identidade e mundo do trabalho, suas implicações na formação humana onde a escola se situa, no esforço de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, considerando que independentemente de suas origens ou destinos, todos devem ser educados na perspectiva do trabalho, sendo essa considerada uma das principais atividades humanas.

A Reforma do Ensino Médio e seus pressupostos curriculares à luz da sua contextualização histórica, com vistas à compreensão da BNCC, do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e do “projeto de vida” como componente curricular são temas do terceiro capítulo, citando e analisando não apenas os documentos, ou conjunto de documentos, mas os contextos político-econômicos atravessados, bem como características, finalidades, justificativas, contradições no âmbito do referido processo.

O tratamento e a análise do componente “projeto de vida” no Currículo do Ensino Médio Catarinense se pautou nas categorias educação/trabalho, com a intenção de apontar limites e possibilidades para adolescentes e jovens que frequentam a escola, tornando-se, assim, objeto do quarto capítulo, que privilegiará o estudo dos princípios da Educação Integral e Diversidade, com foco no currículo em ação, além da perspectiva profissional, inspirada na formação técnico-científica e na abordagem político-social, com ênfase na formação da cidadania.

Por fim, seguem as considerações, as quais são acompanhadas das fontes utilizadas e devidamente referenciadas.

2 ELEMENTOS FUNDANTES DO PROJETO DE VIDA

Ao discutir o projeto de vida como componente do currículo da etapa do Ensino Médio em Santa Catarina, faz-se necessária a exposição de um conjunto de elementos teóricos e históricos, visando à compreensão do respectivo objeto de estudo. Buscou-se, então, a descrição das noções conceituais de juventude, currículo e mundo do trabalho à luz do entendimento de projeto de vida, componente curricular proposto em âmbito estadual. Ao final, recorreu-se à contextualização histórica da Reforma do Ensino Médio no ano de 2018, a partir da BNCC, acompanhada do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTC).

2.1 NOÇÕES CONCEITUAIS PRELIMINARES

No estudo do projeto de vida como componente do currículo base do Ensino Médio em Santa Catarina, é indispensável a descrição de forma preliminar dos conceitos que se constituem pressupostos teóricos. Dessa forma, o texto a seguir recorre aos fundamentos teóricos, históricos, epistemológicos e etimológicos dos elementos relacionados à juventude, ao currículo, ao mundo do trabalho, às competências, às habilidades, às áreas de conhecimento, à dimensão integral do jovem e ao projeto de vida, que são determinantes para a compreensão do tema em questão.

2.1.1 Adolescência e Juventude

A ideia da categorização etária como reconhecimento da adolescência e juventude é recente, pois na antiguidade o que prevalecia eram as características de excitabilidade e impulsividade. De acordo com Afonso (2020), na Idade Média, foi mais difundida a ideia de fases da vida, observando-se os cuidados necessários para cada uma, mas ainda sem considerar a adolescência uma fase distinta.

Até o século XVII, havia uma separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, no entanto essa separação social ocorria sem maiores divisões de fases, sem a preocupação do indivíduo como o adolescente.

Na perspectiva histórica, social e cultural, o conceito de jovem/adolescente está associado ao sujeito que pertence à categoria juventude. Foi, porém, a partir do século

XVIII, em meio à expansão da economia mercantil e às mudanças sociais, tais como afirmação da classe burguesa (comércio, mão de obra) e o surgimento da área educacional, no início do século XIX, que, segundo Raitz e Petters (2008), a juventude e a adolescência passaram a ser vistas como fases distintas do desenvolvimento da vida do sujeito. Todavia, foi somente no século XX, conforme Ariès (1991), que a escola, a organização militar (Estado) e as instituições confessionais passaram a se preocupar com a identificação social e política da juventude, inserindo esses sujeitos em espaços organizados, proporcionando a expansão dos jovens em setores sociais diversificados e o surgimento de novos conceitos e significados juvenis. Nessa linha de raciocínio, Abramo (1997, p. 40) conceitua juventude como sendo

[...] permeada por novos valores, hábitos e gostos, era entendida como um problema, sendo identificada como geradora de uma crise de valores e de um conflito de gerações, tudo isso tornou inevitável o confronto com os setores da sociedade, incapazes de entender e muito menos ainda aceitarem mudanças em curso.

À luz dessas ideias, é possível inferir que a juventude é vista como um problema social, uma fase difícil e turbulenta da vida em função dos sentimentos desencadeados nos jovens (transgressão e rebeldia), necessitando do amparo dos adultos. Na década de 50 e início de 60 do século XX, nos países economicamente desenvolvidos, houve “[...] a separação entre jovens e família, enfatizando a busca dos jovens por autonomia e mais liberdade” (RAITZ; PETTERS, 2008, p. 409).

Para Santos e Gontijo (2020), juventude e adolescência são categorias complexas, compreendidas como fenômenos históricos, políticos e culturais. Explica-se, no entanto, que no Ocidente, especialmente na Europa, entre o final do século XIX e o início do século XX, no auge da ciência positivista, a “adolescência” se tornou objeto de investigação das ciências médicas e psicopedagógicas.

A conceituação de juventude e adolescência requer uma certa atenção, uma vez que ambas as palavras são termos que se referem aos estágios iniciais da vida do indivíduo. Devido à semelhança e à estreita relação desses dois termos, muitas vezes tendem a ser usadas de forma intercambiável e às vezes é aceitável fazê-lo. No entanto, ressalta-se que, por definição, a adolescência e a juventude transmitem diferentes conotações.

O termo **juventude** é usado para se referir aos sujeitos que ainda não atingiram a idade adulta, mais especificamente se refere ao período de tempo entre a

infância e a idade adulta, embora o termo em si também possa ser usado para explicar as características de um jovem, como aparência de frescura, espírito, vigor, etc. As definições baseadas em idade não são consistentes ao longo dos anos. Os jovens passaram a significar um termo geral para se referir à ousadia, mentalidade fresca e enérgica e a uma fisicalidade exuberante (ESDIFFERENT.COM, s.d.).

O termo adolescência é derivado da palavra latina *adolescere*, traduzida como "crescer". Indica a fase de crescimento que abrange a puberdade. É normalmente associada ao estágio de atributos de transição do desenvolvimento fisiológico e físico envolvendo hormônios; mudanças puberais e biológicas; mudanças de altura, peso e massa muscular; mudanças na estrutura cerebral, etc. (ESDIFFERENT.COM, 2022).

Em termos gerais, a juventude é característica de **energia, exuberância, frescura**, etc., que são características típicas dos jovens. A adolescência, por outro lado, geralmente está associada a mudanças físicas e psicológicas, à puberdade, aos hormônios e às mudanças biológicas (ESDIFFERENT.COM, 2022).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a adolescência como o período entre os 10 e os 19 anos de idade, e a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) considera a juventude como o período entre os 15 e os 24 anos de idade (VIVENDO A ADOLESCÊNCIA, s.d.).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 – (BRASIL, 1990) define a adolescência como o período de 13 aos 18 anos de idade, e essa delimitação é reconhecida pelo Ministério da Saúde e considerada para a elaboração e implantação de políticas públicas para essa população, ou seja, no Brasil, no âmbito jurídico, adolescência e juventude são abordadas sob a mesma legislação. O conceito de juventude a partir da faixa etária não é um dado universal, podendo variar de acordo com o país e as instituições (VIVENDO A ADOLESCÊNCIA, s.d.).

A Secretaria Nacional da Juventude – SNJ (BRASIL, 2005) e o Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE (BRASIL, 2005) delimitam a idade para a juventude de 15 a 29 anos, dividida nos seguintes subgrupos: 15 a 17 anos – jovem-adolescente; 18 a 24 anos – jovem-jovem; 24 a 29 anos – jovem adulto. No presente estudo, considera-se juventude a faixa etária compreendida entre 13 e 18 anos, conforme o ECA (Lei nº 8.069/1990).

De acordo com Savage (2009), a adolescência é vista como uma fase distinta da vida, logo, sujeita a enormes quantidades de estresse e tensão e que, portanto, deveria ser tratada com cuidado e atenção. Nos séculos XIX e XX, devido ao

acelerado avanço da industrialização, das técnicas e da organização do trabalho, tornou-se necessário considerar a adolescência um período distinto do desenvolvimento humano (AFONSO, 2020).

Com a vitória dos americanos na Segunda Guerra Mundial, coincidiu a invenção do *teenager* (jovens que passam pelo período da adolescência), o que acabou por se tornar um evento histórico decisivo na definição do jovem como consumidor (SAVAGE, 2009). Para tanto, essa imagem do jovem, ou adolescente pós-guerra, dominou o modo como o Ocidente percebeu os jovens nos últimos 60 anos e tem sido exportada com sucesso para o mundo todo. Dessa forma, conceituar adolescente, jovens ou juventude requer raro grau de atenção aos detalhes, uma vez que é uma faixa etária que resume a tensão entre a fantasia e a realidade e entre as muitas e variadas tentativas de exaltar ou capturar esse fugaz e transitório processo.

“Juventude ou adolescência, é uma classe separada, grupal [...]” (SAVAGE, 2009, p.14). Essa é a concepção que muitos sociólogos, criminologistas e psicólogos vêm empreendendo na tentativa de normalizar a juventude “[...] como uma fase da vida pela qual todos têm que passar, porém adolescentes extraordinários parecem personificar uma era ou apontar para um futuro que ainda precisa acontecer” (SAVAGE, 2009, p. 14). Entre os séculos XIX e XX, diferentes profissionais (médicos, psicólogos e pedagogos) reforçavam os discursos da descoberta da adolescência como uma fase natural da vida, considerando apenas os aspectos biológicos. Porém os adolescentes apresentavam predisposição para transgressão às regras, considerada, até então, uma fase conturbada, associada à ideia de crise, instabilidade e turbulências (AFONSO, 2020). Nesse caso, não se consideravam os aspectos emocionais e socioculturais, embora a concepção de adolescência não seja mais entendida como uma “fase de preparação para a vida adulta”, passando, entretanto, a ter sentido em si mesma. O adolescente adquire certa soberania sobre a sua vida, sendo entendido como um ser ativo, em constante interação com o meio. Logo, a cultura e o contexto passam a ser considerados no entendimento dos comportamentos adolescentes. Passou-se a ver, então, na adolescência um período único, complexo e influenciado por processos histórico-culturais (AFONSO, 2020).

Com o avançar do século XX, as vozes dos jovens se tornaram mais ouvidas, porém foi necessário lutar para se fazer ouvir pelos adultos, a partir de seus próprios temas, o que reforçou na juventude a ideia de si mesma. O sucesso do *teenager* como um conceito dominante se deveu a esse delicado equilíbrio. Cada geração tem sua

própria tarefa, então tentar anular a experiência de outra geração é inútil. Nessa direção, governos buscaram enquadrar a juventude por meio de políticas públicas, mesmo que o jovem tenha comportamento próprio, ao passo que as políticas visam padronizar a sua forma de ser e agir, explicitando um conflito institucional.

Afonso (2020) explicita que, no âmbito cognitivo, as mudanças no período da adolescência podem ser divididas em três fases: precoce, média e tardia. O período precoce é caracterizado por operações formais lógicas, que são observadas nos relatos de adolescentes na forma de questionamento sobre a escola, o local onde moram e o desenvolvimento de habilidades para verbalizar suas ideias. Nesse período, o adolescente não possui capacidade de identificar consequências a longo prazo nem de tomar decisões adequadas (AFONSO, 2020).

A segunda fase, média, envolve comportamentos mais complexos, incluindo formulações de teorias filosóficas e o começo da capacidade de se projetar no futuro. Com isso, começa a identificar algumas consequências de seu comportamento, porém sem a capacidade de tomar decisões. Dessa forma, o adolescente começa a raciocinar sobre hipóteses e a refletir a respeito de valores, favorecendo a capacidade de categorizar os seus próprios, desenvolvendo a autonomia. Ao questionar os valores aprendidos, a juventude aumenta a vontade de transformar sua realidade, podendo gerar indisciplina e questionamento de autoridades. Esse comportamento apresenta, como consequência, queixas e frequentes atritos com pais, professores e outros, pelo fato de eles não entenderem os comportamentos dos adolescentes (AFONSO, 2020).

A fase tardia indica que o adolescente é capaz de pensar em problemas complexos, como justiça e política. De modo geral, resolve os problemas, toma decisões, levando em consideração as consequências dos seus comportamentos. O desenvolvimento das estruturas cerebrais envolvidas na regulação emocional, o julgamento, a organização e o planejamento, o autocontrole, o raciocínio e os impulsos são comuns, assim como os comportamentos com menor reatividade emocional, impulsividade, sensibilidade e influência de pares (AFONSO, 2020).

Maia e Mancebo (2010) explicam que a juventude é uma construção social, histórica e cultural, de modo que em cada momento histórico surgem funções, representações e significações diferenciadas. Nessa direção, as autoras consideram a adolescência como advinda da concepção, da representação ou da criação simbólica dos grupos sociais ou dos próprios jovens para simbolizar uma série de

comportamentos e atitudes que lhes são atribuídos. A concepção de juventude que permanece vigente é “[...] originada da cultura e da sociedade ocidental capitalista, burguesa e liberal dos séculos XIX, marcada por caracteres definidores e legitimadores cientificistas” (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 381). Ainda sobre essa temática, as autoras reiteram que

A noção de preparação para a vida adulta está intimamente ligada à forma com que a ideia de tempo foi instituída dentro da sociedade ocidental, e traduz os esforços dos homens para se situarem no interior do fluxo incessante dos acontecimentos [...] na experiência humana, e somente nela, se encontram essas grandes linhas demarcatórias entre ontem, hoje e amanhã que, seguindo uma lógica sequencial, fornecem um sentido de *continuum* à diversidade de vivências pessoais que, unidas, formam uma história de vida. (MAIA; MANCEBO, 2010, p. 382).

Por conseguinte, Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 408) alertam sobre a construção identitária dos jovens e da juventude, sinalizando que

As identidades juvenis forjam-se em diferentes tempos, e igualmente em distintos espaços. O jovem constrói-se como sujeito social por meio de interações com grupos nos quais faz parte, ao longo da vida. Nesse processo, mais do que *ser*, ele se configura por um (in)constante *ir sendo* jovem, de modo que, num jogo de aproximações e distanciamentos a grupos, pessoas, instituições, etc. ele constrói sua própria identidade, dá sentido à sua vida, e, enfim, constrói significados às mais diversas experiências pelas quais passa.

Pais (2006, p. 7) pontua que “[...] há duas diferentes maneiras de olharmos para as culturas juvenis: através das socializações que as prescrevem ou das suas expressividades (performances) cotidianas”. Fato que não significa limitar as possibilidades de observar manifestações juvenis, mas compreender as diversas maneiras de fazer. Dessa forma, pode-se concebê-las por meio das relações que estabelecem entre si e com os outros que não fazem parte do seu grupo ou a partir daquilo que mostram (ou o que eles querem mostrar) ao optarem, por exemplo, por andar em grupos, por usar determinado tipo de roupa, por utilizar determinada linguagem, enfim, observá-los cuidadosamente a fim de compreender os sinais.

Referindo-se às juventudes, no plural, com vistas a contemplar e a defender as suas especificidades e a diversidade de suas experiências, seja em grupo ou individualmente, em determinada fase da vida, requer entender que não existe juventude única, universal e hegemônica. No plural, o termo revela as infinitas possibilidades, especificidades e multiplicidades que estão inseridas nas

manifestações juvenis, evidenciadas por diferentes estilos, que têm no corpo, no seu visual, no que lhes pertence e lhes é possibilitado fazer uso para mostrar suas marcas distintivas. Para Melucci (2007, p. 36), os “[...] estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros”.

À luz dos estudos de Pais (1990), a juventude é vista não como uma fase de transição, como uma fase de vida em que as pessoas têm que necessariamente passar em todas as sociedades, mas usa o termo “curso de vida”. Ao optar por esse termo, o autor enfatiza a continuidade da vida e, dessa forma, evita reduzir a juventude a apenas um período. Para o autor (1990, p. 146, acréscimos no original), “[...] a segmentarização do curso de vida em sucessivas fases (a juventude aparece associada a uma delas) é, por conseguinte, produto de um complexo processo de construção social”.

Pais (2003) esclarece que a juventude pode ser explicada sob dois eixos semânticos: o primeiro como aparente unidade, quando a juventude é concebida a uma fase de vida; e o segundo como diversidade, do qual essa categoria, de posse de diferentes atributos sociais, diferencia-se das outras. Portanto, ao se fazer menção aos jovens, leia-se tanto aqueles das classes médias ou da operária, “[...] os jovens rurais ou urbanos, jovens estudantes ou trabalhadores, jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes, em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida” (PAIS, 2003, p. 42). Entende-se, contudo, que a juventude não é socialmente homogênea, mas aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações.

Conseqüentemente, para Pais (2003), as diferentes concepções de juventude podem ser agrupadas de acordo com as suas diferentes teorias, compreendidas em duas principais correntes, a geracional e a classista. Dessa forma, registra-se que a corrente denominada “geracional” aborda a juventude referida a uma fase da vida e, conseqüentemente, a um aspecto unitário. A principal discussão se refere à continuidade e descontinuidade dos valores intrageracionais:

De acordo ainda com a corrente geracional, admite-se a existência de uma cultura juvenil que, de certa maneira se oporia à cultura de outras gerações (das gerações adultas, mais concretamente). Por se encontrarem num estado de disponibilidade, de aprendizagem da vida social e de alguma permeabilidade ideológica, os jovens viveriam esses processos de uma

maneira muito própria, formando-se entre eles uma consciência geracional (PAIS, 2003, p. 50, acréscimos no original).

Nessa corrente, os conflitos ocorrem principalmente pelas discrepâncias existentes entre os seres humanos de gerações diferentes. Na segunda corrente, a “classista”, consoante com os estudos de Pais (2003), os jovens se relacionam com as classes sociais politicamente produzidas.

As diferenças que se podem destacar nessa corrente são interpretadas como diferenças muito mais interclassistas, entre as classes diferentes, do que intraclassistas, de dentro da mesma classe. As culturas juvenis são culturas de classes compreendidas como produto das relações antagônicas de classe.

Para Pais (2003), as culturas juvenis somente podem ser compreendidas se incorporadas à realidade social, fazendo parte do universo simbólico das práticas do dia a dia. A dinamicidade da juventude não permite que seja enquadrada em uma categoria reducionista, que considera todos os jovens “rebeldes sem causa”. Diante do contexto atual de dinamismo e velocidade das mudanças sociais, não se pode mais ficar preso aos modelos limitadores dessa categoria, pois reconhecer que essa e todas as outras categorias não são homogêneas nos permite moldar um olhar mais tolerante em relação às diferenças.

[...] desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam. Por exemplo, o *hip hop* é um claro exemplo de cultura performativa. Desde logo, nas *mesclagens criativas de música* (sobretudo através de *rap, djing, beat-fox, funk*), nas *performances corporais* (*break dance, smurf, double dutch*), no grafitismo, no *street basket*, entre outros. (PAIS, 2006, p. 13, grifos no original).

Para Bronk (2011), a adolescência é um período no qual o indivíduo explora a sua identidade, por isso é uma fase propícia para se projetar no futuro, estabelecer objetivos e buscar sentido para a vida. É, portanto, uma etapa significativa no desenvolvimento humano por ser um período de transição situado entre a infância e a fase adulta, caracterizado por diversas mudanças no desenvolvimento (AFONSO, 2020). Essas transformações são determinadas especialmente pelo início da puberdade, pelo surgimento de habilidades cognitivas mais avançadas e pelo fato de o indivíduo assumir novos papéis sociais. Explica-se, no entanto, que esse é o estágio em que o corpo cresce e modifica-se mais drasticamente, com exceção da infância. É uma fase marcada por alterações biológicas, psicológicas, econômicas e sociais

que se relacionam entre si, embora exista pouco consenso sobre quando começa e termina e quais são os limites para a sua determinação (AFONSO, 2020).

Com o decorrer da adolescência, inicia-se o desenvolvimento emocional, que avança para a consciência de si mesmo, gerando como consequência o que se poderia chamar de flutuação da autoimagem (momento em que o sujeito ainda não sente segurança com relação à sua autoimagem), além da autonomia emocional, relacionada aos pais e/ou à família, a opiniões próprias, ao passo que aumenta a dependência dos amigos, assim como a intimidade, a lealdade e os valores compartilhados. O desenvolvimento social também os leva a apresentar novas configurações, pois passam mais tempo com subgrupos sociais e/ou sozinhos, surgindo o interesse pelos amigos do sexo oposto, sendo que os conflitos relacionados à independência aumentam e a pressão dos pares atinge o pico (AFONSO, 2020).

No que se refere ao domínio do desenvolvimento cerebral, consta-se uma abertura para o pensamento abstrato e para as funções metacognitivas (processo de adquirir uma consciência sobre aquilo que se aprende inconscientemente) completas, possibilitando a resolução de problemas. Referindo-se ao desenvolvimento emocional, observa-se o aumento da autoconfiança e da capacidade de refletir sobre os sentimentos. Outro fator evidente é a ênfase acentuada nas amizades. Há aumento gradual na autonomia de valores, na capacidade de raciocínio, do pensamento hipotético e da autonomia emocional, além do interesse em fazer plano para o futuro (AFONSO, 2020).

Nesse contexto, pela análise do material encontrado no decorrer da pesquisa, compreende-se a juventude como um momento biográfico que não se reduz a uma passagem. Como momento biográfico, as vivências de juventude compreendem as tensões entre as expectativas sociais e as formas singulares da vivência da juventude influenciada pelo meio social concreto e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2002; PERALVA, 2007).

Considerando que a juventude começou a ser categorizada no início do século XX, ela se manifestou de modos diferentes com o momento vivido pela sociedade. E não se pode dizer que existe uma juventude, há várias juventudes:

A juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos histórico-sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais, culturais, de gênero e até mesmo

geográficas [...]. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. (DAYRELL, 2007, p. 4).

A noção de juventude e as formas como ela será tratada dependerão, portanto, da organização da sociedade em um determinado momento histórico e da dinâmica de suas relações de poder. Diante das variadas imagens que são feitas do “ser ou do vir a ser jovem”, encontra-se uma forte adesão social que percebe a juventude como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e com a personalidade (DAYRELL, 2007).

Para Dayrell (2007), contudo, essas imagens devem ser postas em questionamento, uma vez que os modelos socialmente construídos trazem o risco de analisarem os jovens de maneira negativa, buscando neles características universais para atingir um determinado modelo de “ser jovem”. A juventude, pois, é mais do que puramente uma condição biológica, ela está referenciada nas práticas discursivas que sustentam modelos de existir (MENDONÇA *et al.*, 2018).

Peralva (2007) e Dayrell (2007) entendem que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação cujo caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em uma determinada faixa etária na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas difere em cada sociedade, em um tempo histórico determinado.

Reitera-se que a juventude pode ser vista sempre de modo contextualizado, considerando suas vivências e as situações socialmente circunscritas.

Normalmente, pesquisas em geral destacam “o jovem” com base em um padrão etário, deixando de abordar o campo-tema Juventude, entendido como arena-étnico política de debates e práticas sociais em torno da condição (aspectos gerais da juventude) e da situação juvenil (aspectos específicos das condições de existência dos jovens) (MENDONÇA *et al.*, 2018).

Tomar a juventude ou a adolescência como campo-tema consiste em problematizar o processo de construção e conhecimento sobre a juventude, perpassando por relações de saber-poder (SPINK, 2003). Mais do que a produção de conhecimento em si, importa considerar o grau de compromisso que se tem com a justiça social.

Assim, quando as pesquisas acessam os jovens sem problematizar o campo-tema juventude, elas se reduzem a tratá-los como objetos empíricos ou como sujeitos

de pesquisa e não produzem uma reflexão sobre as condições sociopolíticas e seus efeitos sobre a vida deles (MENDONÇA, 2018). Essas diferentes ênfases no olhar sobre a juventude revelam a complexidade do tema e a variedade de focos. A juventude como tema de relevância social emerge como efeito do processo de redemocratização da sociedade brasileira.

No fim da década de 1980, os movimentos sociais foram intensos, porém, apesar de serem jovens, os sujeitos que se faziam presentes nesse movimento não apresentavam reivindicações direcionadas para a juventude. No cenário mundial, identifica-se que, a partir de 1965, a Organização das Nações Unidas (ONU) iniciou articulações e compromissos voltados à juventude.

Nesse movimento, as políticas públicas sinalizaram a necessidade de currículo próprio para esse público, amparado em contornos sobre sua identidade e a preparação para a etapa seguinte de suas vidas, que é o mundo do trabalho.

2.1.2 Currículo, Identidade e Mundo do Trabalho

Considerando que o currículo implica diretamente na formação humana e que, conseqüentemente, reflete-se no mundo do trabalho e nos projetos de vida, entende-se pertinente discutir sobre a sua significação. O currículo é um espaço social, político e cultural construído por diferentes conhecimentos, relações de gêneros, etnias, realidades sociais, culturais, religiosas, econômicas, entre outras, representado por pessoas e instituições que participam do processo educativo, ou seja, o currículo é uma construção social e como tal se atualiza no percurso histórico. As mudanças curriculares estão imbricadas às modificações sociais, então a compreensão do contexto no qual o currículo está sendo desenvolvido é relevante para a análise das práticas educacionais, podendo-se citar as relações de poder e as ideologias estabelecidas na sociedade, que são (re)produzidas e (re)criadas nos currículos escolares.

A (re)significação da noção de currículo, nas últimas décadas, foi objeto de pesquisas que focalizam a política curricular. Nessa direção, autoras como Alves e Oliveira (2020), Lopes e Macedo (2006) vêm apontando em seus estudos a compreensão de currículo como política ou prática cultural, lugar de embates e produção de sentidos, significados e área de construção identitária.

A compreensão da relação entre currículo e identidade como construção social se faz necessária para analisarmos os documentos que constituem as políticas educacionais do País (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013). Faz-se um retrospecto sobre a história do currículo no início da educação estatal, explicando que havia um currículo clássico para os filhos dos mais ricos, um currículo menos clássico e mais prático para os filhos da classe do mercantil e um currículo limitado, o dos “três erres”, ler, escrever e contar, para os filhos dos pequenos proprietários, comerciantes e artesãos (GOODSON, 1995).

Com essa prática, os currículos produzem diferentes identidades carregadas de ideologias e reforçam a ideia de grupos de pertencimento (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013). Acredita-se que por meio do currículo se perpetua a hegemonia da classe dominante, enfatizando que a manutenção do *status quo* é responsável pela disseminação das desigualdades sociais. Esse debate oportuniza pensar o campo curricular a partir da compreensão de mecanismos contraditórios e antagônicos da exclusão social, produzidos pelas relações de poder de uma classe sobre a outra, ou seja, pela relação currículo e identidade perpassam as relações de poder como sugerem alguns estudos e publicações (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013).

O propósito do currículo é fazer a escola estabelecer uma relação entre a teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos por meio da aplicação dos conhecimentos científicos em todos os conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, o trabalho se constitui o princípio organizador do currículo no Ensino Médio e não se limita ao ensino profissionalizante, pois todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho, considerado uma das principais atividades humanas que se encontra voltado ao processo de produção de bens, serviços e conhecimentos, incluindo as tarefas laborais que lhes são próprias (REIS, 2014).

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se e criar seus meios de vida.

Para tanto, é fundamental abordar desde a infância o princípio de que todos têm a tarefa de promover a subsistência por meio do trabalho, o que é algo comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que consideram normal explorar e viver do trabalho de outros. Sob essa ótica, Gramsci se utiliza da expressão “mamíferos de luxo” para designar aqueles que consideram

natural viver sob a exploração de outros seres humanos (FRIGOTO, 2008, p. 23). Nas palavras de Konder (2000, p. 112), verifica-se que:

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação.

Todavia, acredita-se que somos seres humanos e que criamos e recriamos nossa própria existência pela ação consciente do trabalho. Nessa direção, a Lei nº 9.394/96 estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para a cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Para muitos jovens, o universo escolar é caracterizado pela valorização do estudo como promessa futura ou como credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho. Com essa concepção ideológica e legal, a Resolução CEB nº 3/98 e o Parecer CEB nº 15/98, que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, entendiam que a Preparação para o Trabalho está inevitavelmente ligada à capacidade de aprendizagem e deve destacar a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações dos conhecimentos científicos em todos os conteúdos curriculares.

Não obstante, o trabalho deixa de ser obrigação ou privilégio de determinados conteúdos para se integrar ao currículo do Ensino Médio, que tem o trabalho como princípio organizador.

Os documentos que regem a educação nacional pregam que a promoção da interação entre jovem-educação-trabalho será obtida pelo enlace entre a aprendizagem e o trabalho, por meio de rotas e pontes que facilitem um movimento mais flexível entre a educação e a capacitação para o trabalho.

Mas segundo Branco (2005, p. 137), é “[...] provável correlacionar a relevância dada à educação com aquela referida ao emprego e/ou às atividades profissionais ou uma boa inserção ocupacional no sistema econômico, mas, sabe-se que a realidade não é bem essa”. Ressalta-se, entretanto, que há em nossa sociedade muitos jovens que concluem o ensino básico sem a qualificação que o mercado de trabalho exige em virtude da qualidade educacional que receberam aliada à falta de condições

financeiras de continuar seus estudos frequentando o ensino superior, então, por consequência, deparam-se com a total ausência de alternativas.

Em uma sociedade ideal, os jovens receberiam uma formação educacional sólida para, posteriormente, na idade adulta, ingressarem no mercado de trabalho. Estamos tão distantes dessa realidade, que soa estranha a escrita deste texto, pois os jovens de classes populares necessitam trabalhar concomitantemente com a etapa de estudos do ensino médio, consequência de uma política socioeconômica neoliberal. Portanto, as políticas públicas precisam com urgência de revisão, de forma a atender às demandas dos jovens brasileiros que anseiam por condições dignas de vida na esfera do trabalho e da educação.

Acredita-se que o trabalho é uma das portas de entrada para a vida adulta, mas por falta de perspectiva de futuro muitos jovens, por necessidade, abandonam a formação escolar básica, ingressando precocemente no mundo do trabalho, quase sempre em condições de subempregos, com prejuízo para o seu desenvolvimento e o do País. O mercado de trabalho é relativamente tolerante em relação à falta de conhecimentos técnicos do jovem, mas é extremamente exigente no que diz respeito a aspectos comportamentais e às habilidades cognitivas básicas, daí a importância de serem introduzidas reflexões a partir dos bancos escolares sobre as condições de vida na sociedade. Com o intuito de evidenciar o vínculo entre juventude, currículo, identidade, torna-se necessário o registro de alguns recortes conceituais sobre os termos que passaram a veicular no conjunto de documentos que aborda a Reforma do Ensino Médio.

Competências, habilidades e a formação humana integral visam à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, cujos conceitos se encontram explicitados na BNCC (BRASIL, 2018a), porém, ainda hoje, passíveis de confusão sobre seus significados e suas diferenças, motivo pelo qual se faz necessário abordá-los com mais propriedade.

2.1.3 Competências e Habilidades: Enquadramento Teórico

O termo competência, do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto (DIAS, 2010). Na língua francesa, o termo iniciou seu uso no século XV para designar a legitimidade e a autoridade das instituições e no século XVIII ampliou

seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência (DIAS, 2010). A partir dos anos 70 do século XX, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho, ou seja, o termo tem sido usado ora como atribuição e ora como qualificação, ora como característica pessoal e ora como comportamento/ação (DIAS, 2010).

No campo educacional, o conceito de competência se apresenta como alternativa à capacidade, à habilidade, à aptidão, à potencialidade e ao conhecimento. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e situações educativas. Nesse sentido, competência será um constructo teórico que se supõe como uma construção pessoal, singular, específica de cada um. É única e pertence exclusivamente à pessoa, evidenciando-se pela adequação de um indivíduo a uma situação (DIAS, 2010).

Para Isabel Simões Dias (2010), a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los, fazendo uso da situação em questão. Assim sendo, a competência exige apropriação ampla e sólida de saberes, possibilitando aos sujeitos que os elenque de forma ajustada no momento em que se encontra em face de diferentes situações e contextos. Nessa perspectiva, competência se refere às noções, aos conhecimentos, às informações, aos procedimentos, aos métodos e às técnicas.

De acordo com Dias (2010), competência é um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores de diversos domínios, como saber-ser, o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer). A competência se consolida em uma ação ou em um conjunto de ações organicamente articuladas. Logo, competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes e conhecimentos, as atitudes e os valores, como uma ação cognitiva, afetiva e social, que se torna visível em práticas e entregas na relação com o outro e sobre a realidade.

Em síntese, a competência se constitui um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de atitudes que podem ser mobilizadas e traduzidas em performances. Acrescenta-se ao entendimento de competência a ideia de “[...] agir com eficiência, utilizando conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (CRUZ, 2001, p. 31). Nessa linha de raciocínio, Dias (2010, p. 74) evidencia que:

Nestas enunciações, podemos encontrar diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer, saber-ser. Definir competências através cada um destes componentes pode ser, no entanto, uma tentação perigosa uma vez que (1) os saberes fazem parte da competência, mas não podem se confundir com ela; (2) as competências são descritas como ações, mas não é o fato de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou êxito; (3) as competências estão diretamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto.

Nas últimas décadas, observa-se que o enfoque na educação tem recaído na construção interna do sujeito, evidenciando o poder e o desejo que dispõe para desenvolver o que lhe pertence como autor autônomo de sua aprendizagem.

Atualmente, as políticas públicas educacionais visam às competências como objetivos pedagógicos que precisam ser apresentados pelos alunos ao longo de seu percurso formativo. O conceito de competência incorpora diretrizes da escola ativa¹, estendendo-se aos programas e aos currículos escolares, apontando um novo significado de escola, que não se ajusta à trilogia do saber-fazer (ler, escrever e contar) (DIAS, 2020). Para tanto, o fazer escolar sobre competências requer considerar os saberes como recursos mobilizados para a resolução de problemas, caminha na direção de um alinhamento ao mundo do trabalho, o que identifica, ao nosso ver, uma concepção ou uma lógica utilitarista de educação (DIAS, 2020).

Essa abordagem modifica os ofícios de alunos e professores, uma vez que o aluno terá que se envolver e entusiasmar-se com as aprendizagens a realizar, e o docente se transforma em um incentivador de projetos e regulador de percursos formativos. Com essa prática, pode-se definir que competência, para a educação, é um conjunto harmônico de conhecimentos, habilidades e atitudes aplicados na resolução de demandas diárias complexas. Conforme Cascardo (2021), é necessário considerar que “[...] competência não se alcança, desenvolve-se”. Outro termo que permeia os documentos legais da educação no País, a partir, especialmente, da BNCC, é habilidades. Elas estão associadas ao saber fazer, ação física ou mental que indica a capacidade adquirida.

O conceito de habilidade está intimamente relacionado com a aptidão para cumprir uma tarefa específica com determinado nível de destreza. Portanto, utilizada no plural, habilidades, a palavra serve para descrever um conjunto de características

¹ No âmbito pedagógico, a escola ativa trabalha os conteúdos das diversas áreas curriculares divididas em módulos. O objetivo desse sistema modular é que o aluno aprenda no seu próprio ritmo, passando ao módulo seguinte assim que dominar os conteúdos do módulo anterior (MENEZES, 2021).

que ajudam o indivíduo a alcançar algum objetivo. Quando se refere a habilidades cognitivas, fala-se de mecanismos do cérebro que estão relacionados com processos de aprendizagem e de memorização de informações. O cérebro pode ser treinado por meio de exercícios cognitivos para adquirir ou melhorar habilidades cognitivas como o processamento de novos estímulos ou dados. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio está estruturada a partir de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na Educação Básica, e a palavra “habilidades” aparece no documento final quinhentas e setenta e sete (577) vezes (BRASIL, 2018a).

No atual momento da Educação Nacional, há uma preocupação sobre como ensinar e como avaliar as competências e habilidades. Essas são questões cada vez mais discutidas, visando a que o processo ensino-aprendizagem seja cada vez menos conteudista e mais focado no desenvolvimento e na preparação dos alunos para os desafios do mundo. Tais definições suscitam indagações e dúvidas, sinalizando que são temas que devem ser estudados de forma contínua e constante para maior compreensão e utilização concreta (VIEGAS, 2021). Para melhor entender o conceito de habilidade, evoca-se o exemplo de um aluno de séries iniciais diante do aprender a ler e a escrever. Quando ele domina o processo, pode-se falar que apresenta as habilidades de leitura e escrita. Espera-se que com tais habilidades possa alcançar a compreensão de um texto a partir de sua leitura. Caso domine a escrita e a leitura, mas não consiga compreender os textos, não será considerado competente para esse domínio (VIEGAS, 2021).

Com base na exemplificação do conceito de competência aplicado ao contexto educacional, pode-se definir habilidade como aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa. De forma sintética, habilidade, na área educacional, é o aluno saber fazer. Sob essa ótica, Moretto (2004, p. 48) estabelece que:

As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos habilidades.

Pode-se dizer que aprender é construir significados enquanto ensinar é oportunizar essa construção. Consoante à BNCC, as habilidades são entendidas como as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos

diferentes contextos escolares e são descritas de acordo com uma determinada estrutura, específica em cada componente curricular, a cada ano, ou bloco de ano, e cada habilidade é identificada por um código alfanumérico (BRASIL, 2018a).

Vale destacar que o uso de numeração para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia de aprendizagens. A progressão das aprendizagens pode tanto se relacionar aos processos cognitivos expressos por verbos quanto por objetos de conhecimento. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, há um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes do País. Além das competências e habilidades, os novos documentos enfatizam a importância de se trabalhar o conhecimento por áreas e assinalam a ênfase na educação integral dos jovens. Enfatiza-se que o Ensino Médio, desde as últimas décadas, atende a uma demanda extensiva de reformas políticas e curriculares, particularmente marcadas pela preocupação com os baixos índices dos resultados das avaliações em larga escala.

2.1.4 Áreas de Conhecimento e a Educação Integral de Jovens

O conceito de área de conhecimento circunda o currículo do Ensino Médio desde as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, mas tanto a Resolução quanto o Parecer não apresentam previsão conceitual, apresentando-se como meio para efetivar o fazer pedagógico, que resulta no desenvolvimento de habilidades e competências, tomando como princípio a interdisciplinaridade e a contextualização, sem, contudo, defini-las.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, o sentido do aprendizado na área, onde há uma defesa pelo desenvolvimento do currículo a partir de áreas do conhecimento, ressaltando as potencialidades da perspectiva interdisciplinar para superar a fragmentação dos conhecimentos e atualizar as práticas pedagógicas, entretanto, é lacunar em relação ao conceito.

O primeiro documento que se aproxima de uma concepção conceitual é o Parâmetro Curricular Nacional, onde se lê:

Uma área de conhecimento só pode ser caracterizada a partir das partes que a compõem, em um processo de análise que, ao desmontar o objeto central da área, nos conduz à percepção de outros objetos que caracterizam os

segmentos da área. Tais segmentos são as disciplinas, com seus objetos próprios, que trazem em seu bojo aspectos que formam a área como um todo. (BRASIL, 2002, p. 24-25).

À luz desse documento, não há uma base conceitual, mas elementos que ajudam a compreender como se estrutura a área e qual sua relação com os componentes específicos, conforme redação nas DCNEM (BRASIL, 2012, p. 70), dizendo que:

[...] o currículo deve contemplar as quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos [...] A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos professores.

Na sequência, o referido documento (BRASIL, 2012, p. 70) explica ainda que:

[...] a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

Para tanto, foram elaborados para discussões teóricas, incluindo o conceito de áreas de conhecimento, como:

Conjunto de conhecimentos cuja afinidade entre si pode expressar pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas a partir do qual essas especificidades se produzem. Trata-se de uma unidade epistemológica e metodológica no âmbito da ciência que, sob o prisma da organização curricular, permite uma integração mútua de conceitos, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de análise. (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 14-15).

Sinaliza-se que na superação da visão compartimentada dos processos de produção/socialização do conhecimento se tenciona um movimento no sentido de promover a inter-relação e a transferência de saberes (THIESEN, 2008).

Ressalta-se, outrossim, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica já organizavam o Currículo por Área de Conhecimento, porém, desde a DCN até a BNCC, não se identifica um conceito claro sobre área de conhecimento.

Nas DCNEM (BRASIL, 2012), as áreas de conhecimento buscam efetivar esses pressupostos, compreendendo que “[...] a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes de diferentes campos do conhecimento” (MENDES, 2020, p. 479-490). O currículo do “Novo Ensino Médio” utiliza o termo área de conhecimento, pois o currículo é composto pela formação geral básica e por itinerários formativos, que promovem o diálogo, mas não apresenta o lugar dos conhecimentos disciplinares na estrutura curricular.

A Lei nº 13.415/17 e as DCNEM (BRASIL, 2012) não definem áreas de conhecimento e interdisciplinaridade. Esse silêncio não é aleatório, pois as ausências conceituais tanto na BNCC quanto na Lei nº 13.415/2017 acerca desses elementos apontam caminhos que abrem possibilidades para a constituição de conhecimentos mínimos e, mesmo compartimentados, sob a denominação de “áreas de conhecimento”.

Esses documentos não asseguram dispositivos que evitem o esvaziamento de saberes ao mesmo tempo que inexistem espaços concretos de materialização de alguma articulação entre os campos específicos e as áreas, o que de fato é novo em relação às áreas de conhecimento no “Novo Ensino Médio”. Assinala-se que a nova composição de componentes curriculares para o Ensino Médio reduz a ideia de formação geral básica, então as áreas de conhecimento acabam por se limitar. Não significa que ao se ter um itinerário formativo² com a mesma nomenclatura que o aluno terá necessariamente um acesso a essas áreas de conhecimento, em que a ideia de formação geral básica³ acaba por se limitar e, conseqüentemente, as áreas de conhecimento também ficam limitadas, considerando que estamos tratando de uma etapa de educação básica.

Evidencia-se que ao organizar o currículo por área de conhecimento não necessariamente se garante o acesso a uma formação mais ampla. A divisão entre formação geral básica e itinerário formativo já autoevidencia o próprio limite das áreas de conhecimento. Acredita-se sejam as incertezas sobre as configurações curriculares, pois depende do interesse e das interpretações nos sistemas estaduais,

² Itinerário Formativo: Conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.

³ Formação Geral Básica: parte comum do currículo na qual todos os estudantes terão acesso aos conhecimentos essenciais para a sua formação integral.

e a certeza de que o jovem do Ensino Médio público brasileiro terá usurpados os seus direitos constitucionais de igualdade na formação educacional (MENDES, 2020). Na BNCC do Ensino Médio, no quesito “Estrutura”, encontra-se a seguinte inscrição:

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/ CP nº 11/2009, não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (BRASIL, 2018a, p. 32).

Para além da organização do currículo por áreas de conhecimento, outro aspecto que acompanha os debates sobre a qualidade do ensino ofertado nas redes públicas é a educação integral, cujo conceito vem sendo amplamente debatido, interpretado de diferentes formas e sob diversos enfoques. A seguir, será abordada a temática a partir de recortes, buscando-se elucidar o referido tema.

2.1.5 Educação Integral

A Educação Integral é uma concepção que compreende que o processo educacional deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas múltiplas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constitui projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (LAGARIN, 2020).

O adjetivo “integral” se aplica não somente à necessidade de enxergar o indivíduo em sua inteireza, mas à importância de integrar a educação a tudo o que ocorre no entorno daquele que é educado (LUNETAS, 2018). Todavia, apresenta-se como proposta contemporânea por estar alinhada às demandas do século XXI e dizer-se inclusiva por reconhecer a singularidade dos sujeitos, suas identidades e sustentar-se na construção de um projeto educativo (LUNETAS, 2018).

É, portanto, uma proposta que se compromete com os processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

A Educação Integral confere centralidade ao aluno, o que significa que as múltiplas dimensões do projeto pedagógico (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas, avaliadas e reorientadas permanentemente a partir do contexto, dos interesses, das necessidades de aprendizagem e das perspectivas de futuro dos alunos (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.). Ela reconhece as crianças e os jovens como sujeitos de direito, atores sociais com expressões e linguagens singulares, criadores e produtores de culturas construídas na interação (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.).

É fundamental que os educadores tenham autonomia para reconhecer as demandas, as oportunidades do processo de ensino-aprendizagem e a construção de estratégias. A questão da multiplicidade dos sujeitos necessita ser contemplada no processo de ensino-aprendizagem, garantindo o desenvolvimento não apenas intelectual, mas social, emocional, físico e cultural.

O desenvolvimento integral é elemento central da proposta formativa da educação integralizadora, cujos conteúdos se articulam aos saberes dos alunos, dialogam com as diferentes linguagens e compõem experiências formativas, envolvendo e integrando o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e dos códigos socioculturais (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.).

As diferenças constroem a riqueza de nossa humanidade, então as propostas de Educação Integral devem respeitar as diferenças representadas pelas deficiências, origem étnico racial, condição econômica, origem geográfica, orientação sexual e religiosa, entre outras. A Educação Integral é uma concepção de educação definida pelo compromisso com o desenvolvimento integral de todos os sujeitos na sua multidimensionalidade e comprometendo-se com igualdade e direito à educação de qualidade (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.).

A escola se converte em espaço para assegurar a garantia da formação integral, assumindo o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Acrescenta-se, ainda, que a Educação Integral foi contemplada por diferentes reformas pelas quais passou e vem passando a Educação em nosso País. Nessa

direção, os marcos legais dessas reformas serão abordados neste estudo por intermédio do capítulo que segue abaixo.

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS PRESSUPOSTOS CURRICULARES

O cenário educacional na etapa do Ensino Médio é objeto deste capítulo, o que se busca por meio da descrição histórica e analítica da Reforma do Ensino Médio de 2018. Para tanto, buscamos relacionar a referida reforma com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como com a sua versão para o estado de Santa Catarina, o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), visando à compreensão do projeto de vida como componente e pressuposto curricular em direção à Educação Integral.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017

Para compreender o estudo, considera-se necessário descrever o contexto nacional na construção da Reforma do Ensino Médio, atravessada por questões político-econômicas, implicando nas suas características, finalidades, justificativas e contradições. A Medida Provisória nº 746/2016, que posteriormente se transformou na Lei nº 13.415/2017, chancelou a Reforma do Ensino Médio, que ocorreu na gestão de Michel Temer (PMDB), pouco tempo depois da sua posse no cargo de Presidente da República. Essa reforma se pautou nos dados oficiais sobre o Ensino Médio, além das informações relacionadas à evasão escolar e ao baixo resultado nos exames aplicados nessa etapa (COSTA, 2021).

Nesse contexto, houve o envolvimento do “Todos pela Educação” (TPE), movimento financiado com a captação de recursos privados de grupos empresariais na Reforma do Ensino Médio brasileiro. Diante do baixo rendimento no Ensino Médio, o movimento TPE se manifestou preocupado com as habilidades e competências que não são adquiridas pelos estudantes, o que resultará em problemas para os jovens e a sua inserção no mercado de trabalho. No diagnóstico do TPE (2020, p. 10), consta que:

Muitos jovens sequer chegam ao Ensino Médio e a taxa líquida de matrícula é de apenas 62%. Entre os que estão matriculados na etapa, a taxa de conclusão é baixa e a aprendizagem muito está aquém do esperado. Este ciclo da educação brasileira é distante da realidade dos jovens, pouco atraente e sem flexibilidade para os interesses dos alunos. O ensino técnico e profissional é pouco acessado, assim como o Ensino Superior após o Ensino Médio, que fica restrito a uma pequena parte da população. Esse cenário se deve em grande medida a um modelo engessado por 13 disciplinas obrigatórias, em que são

abordados muitos conteúdos desconectados entre si e que não respondem às necessidades e sonhos dos jovens.

O TPE apresentou o seu posicionamento, alegando a necessidade de mudanças no Ensino Médio, justificada por um modelo mais aderente à realidade dos jovens brasileiros e adaptada ao século XXI. Esse posicionamento se tornou consenso, tendo em vista a mudança na sua estrutura, com o intuito de conectá-lo às aspirações dos jovens, além de estimular o protagonismo juvenil (ELIELSON OLIVEIRA DOS SANTOS, 2020). A estrutura curricular, organizada a partir de doze disciplinas, foi motivo de crítica, uma vez que os estudantes não se sentiam motivados a uma formação pautada em conhecimentos estranhos às suas realidades. Menciona-se que na mesma época a BNCC estava em fase de elaboração da sua versão final e que a sua terceira versão viria somente em abril de 2017, dois meses após a aprovação da Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

[...] os resultados do ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são ruins, demonstrando uma redução na proficiência média em Português e Matemática de 1994 para cá [...] A MP argumenta ainda que a matéria é relevante tendo em vista a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho [...] A proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância. (MÔNICA RIBEIRO DA SILVA, 2021, p. 4).

Destaca-se que a Lei nº 13.415/2017 não é resultado do debate democrático⁴ com os diferentes setores da Educação Nacional, incluindo escolas, universidades, pesquisadores, associações, sindicatos, entre outras representações, como seria de se esperar. Ao contrário, tecnocratas do Poder Executivo, no pós-*impeachment*, tornaram-se hegemônicos na perspectiva neoliberal, um projeto que representava, naquela época, uma reforma na estrutura da Educação Básica, o que não poderia ser

⁴ Estudantes da rede pública de todo o País estiveram à frente de ocupações ocorridas em diversas escolas, e os atos foram liderados pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), a maior entidade de representação estudantil para o Ensino Médio (GUIA DO ESTUDANTE, 2017). De acordo com o levantamento da Revista Exame, mais de 1100 escolas foram ocupadas em 22 estados brasileiros (mais o Distrito Federal), e o maior foco de ocupações ocorreu no Paraná, onde 850 instituições foram tomadas por secundaristas (GUIA DO ESTUDANTE, 2017). Segundo o “Movimento Ocupa Paraná” da UBES, em 31 de outubro de 2016, 752 se encontravam ocupadas, anunciava a Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Estudantes haviam começado a tomar as escolas no dia 6, e o movimento terminou com a determinação da Justiça de reintegração de posse de algumas das principais escolas de Curitiba (GUIA DO ESTUDANTE, 2017).

alvo de medida provisória. Anterior à vigência da lei, quando era MP nº 746/2016, foi alvo de resistência por parte dos trabalhadores da Educação Básica e do Ensino Superior, de Associações, pesquisadores, sindicatos e estudantes secundaristas. A crítica se concentrou no caráter autoritário do projeto e na ausência de diálogo com os órgãos de classes envolvidos com a educação brasileira (COSTA, 2021).

A Reforma do Ensino Médio dada pela Lei nº 13.415/2017 se concentra no princípio da flexibilização curricular, com o conceitual da aprendizagem flexível, concebida para os interesses dos jovens, justificando a necessidade de direcionar o ensino para atender aos anseios da juventude no mundo do trabalho. A carga horária, antes organizada em três (3) anos, com 200 dias letivos e 800 horas, foi ampliada, passando a ter pelo menos 1.000 horas/anuais, com a diluição dos componentes curriculares, chamados de área do conhecimento, denominados de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não se pode deixar de assinalar que a extensão da carga horária inviabiliza o acesso ao Ensino Médio dos jovens que trabalham, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, portanto, é incompatível com a permanência escolar por tempo integral. Esbarra inclusive na legislação do Menor Aprendiz, Lei nº 10.097/2000, que estabelece critérios para a contratação de aprendiz, possibilitando que o jovem seja contratado por 20 horas semanais, sendo que deve cumprir 16 horas no local de trabalho e 04 horas semanais deverá frequentar entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica.

Acrescenta-se que a justificativa do MEC é a de que o estudante poderá escolher e se aprofundar naquilo que mais relaciona com seus interesses e talentos (BRASIL, 2018d). Os sistemas de ensino ficaram incumbidos de definir os itinerários formativos com as escolas, com a possibilidade de ofertarem disciplinas eletivas a critério do aluno, mas essa oferta estará submetida ao contexto local, às disponibilidades de condições físicas e estruturais de cada escola, além da disponibilidade regional da oferta de conteúdo, considerando os recursos humanos e materiais de cada instituição de ensino⁵. Entretanto, ficou estabelecido que os

⁵ Consoante às DCNEM (BRASIL, 2018b, n.p.), no artigo 12, IV, § 6º: “Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações”.

sistemas de ensino ofertariam, no mínimo, dois itinerários em cada município brasileiro (BRASIL, 2018b), sendo possível supor que a maior parte dos alunos do Ensino Médio estará restrita somente à escolha dessas duas opções, lembrando que antes da implementação da Reforma não era permitido ao aluno nenhuma escolha, ou seja, o currículo era padronizado e idêntico para todos.

Sabe-se, no entanto, que as precárias condições físicas e de estrutura com que se encontram as escolas, especialmente as públicas, não dispõem de salas de aula com quadros, muito menos de recursos específicos, como tecnologias, internet, audiovisuais, entre outros. Outro elemento a ser considerado é a dificuldade de profissionais especializados nas áreas propostas pela Reforma. A princípio, acredita-se que a maior parcela das escolas não possui capacidade técnica e de pessoal para garantir um número superior de itinerários. Como então ofertar itinerários múltiplos e variados visando contemplar os mais diversos interesses dos alunos?

Aponta-se que ao tratar da redefinição do currículo do Ensino Médio disciplinas como Filosofia e Sociologia (que se tornaram obrigatórias em 2008, por meio da Lei nº 11.684/08) deixariam de ser obrigatórias. Após um período de polêmica acerca do assunto, a Lei nº 13.415/17 foi promulgada, trazendo em seu texto a seguinte menção: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017, n.p.).

Os questionamentos seguem, por se entender que estudos e práticas não são conclusivamente o mesmo que disciplinas ou componentes curriculares. Assim, seus conceitos poderão ser tratados de forma interdisciplinar/transversal aos demais conceitos de disciplinas e conteúdos de outros componentes curriculares? Entende-se que a referida legislação que defende a Educação Integral deflagra o esvaziamento de campos de conhecimento, além de explicitar os seus interesses em atender ao mundo do trabalho, formando sujeitos que tenham a capacidade de adaptação às demandas do capital.

Enfatiza-se que o currículo fragmentado não favorece a Educação Integral, e o esvaziamento de conteúdos científicos também não contribui à Educação Integral. Defende-se, então, a interdisciplinaridade no trabalho pedagógico, por meio da socialização de conteúdos científicos. Frigotto (2001, p. 72) assinala que “[...] nesse processo, perde-se a oportunidade de avanço para uma formação integral visando qualificar a vida humana em todas as suas dimensões”.

Dessa forma, a Lei nº 13.415/17 se refere ao trabalho pedagógico como algo voltado à construção de projetos de vida. Diante da precariedade da vida, da brutal desigualdade que vivem os jovens das escolas públicas, do desemprego crescente e da instabilidade cada vez mais acentuada ante o futuro, o que restaria ao estudante do Ensino Médio ao compor o seu projeto de vida? (COSTA, 2021).

Essa é uma das questões presentes no decorrer desta pesquisa, não sendo possível identificar uma única possibilidade e expectativa dos sujeitos do Ensino Médio em relação ao futuro, pois passa pelas condições objetivas e subjetivas historicamente produzidas. Uma leitura atenta da Lei nº 13.415/17 sugere a interpretação de que ela assinala a necessidade de focar o novo currículo nos conhecimentos historicamente necessários, que são aqueles exequíveis no mundo do trabalho, distanciando-se da formação integral dos sujeitos.

Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais são reduzidas ao plano individual, das escolhas pessoais. Consequentemente, não há teorias sociais, pois estas são ilusões que disfarçam interesses particulares; a totalidade passa a ser um recurso metodológico impossível, pois não há como estabelecer relações causais entre fenômenos sociais. (KUENZER, 2020, p.64-65).

Observa-se que a Reforma do Ensino Médio está a serviço de uma agenda neoliberal, que busca enquadrar a última etapa da Educação Básica brasileira às demandas do mundo do trabalho, sobretudo àquelas associadas à formação de sujeitos flexíveis, precarizados e avessos a reflexões sobre suas condições históricas (COSTA, 2021).

Contudo, a Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, embora promulgada apenas dois meses antes da terceira versão da BNCC, apresenta artigos alinhados ao teor da BNCC, a qual será abordada na sequência.

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC começou a ser desenvolvida em 2013, com a publicação da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e em 14 de dezembro de 2018 o documento do EM foi homologado como norteador da Educação Básica. Enfatiza-se que a Constituição Federal de 1988 sinaliza que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]”

(BRASIL, 1988, n.p.) enquanto a Lei nº 9.394/96 expressa a ideia de uma Base Nacional Comum, prescrita no artigo 26.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 19).

Contudo, a Lei nº 13.005/2014 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 7).

A partir de então, iniciou-se um movimento para a redação do documento e em 2015 foi publicada a primeira versão. Em maio de 2016, publicou-se a segunda versão. Em 2017, foi publicada a terceira versão, constando, porém, somente as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio, realizada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e, em abril de 2018, foi publicada a terceira versão da BNCC do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro do mesmo ano (FERRAZ, 2020).

A BNCC chegou à sociedade brasileira como uma ferramenta que tem por finalidade “melhorar a Educação Básica no país”, como propaga a mídia publicitária custeada pelos órgãos governamentais. O seu propósito é o de melhorar os índices de Educação Nacional, em especial, pelos parâmetros institucionais, com indicadores controlados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Destaca-se que a BNCC é divulgada com a proposta de ofertar uma equidade na educação, não uma igualdade, a partir das aprendizagens essenciais (FERRAZ, 2020). É compromisso da BNCC superar a fragmentação na Educação do País, tornando-se balizadora das práticas e políticas educacionais e apresentando-se como “[...] diretriz para o ensino e o desenvolvimento de competências [...]” (BRASIL, 2018a, p. 8), explicitada na seguinte redação:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 8).

A BNCC dispõe as habilidades em cada componente curricular e relaciona-as com as competências gerais por meio de códigos alfanuméricos, correlacionando as habilidades a cada uma das competências esperadas que o estudante apresente no decorrer de sua jornada estudantil.

A BNCC descreve que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências e a LDB sinaliza para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados e alerta que as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos, isto é, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. As aprendizagens essenciais substituem a ideia de conteúdo. (BRASIL, 2018a, p. 11).

Essas aprendizagens parecem, entretanto, apontar a valorização de aprendizagens para uso no mercado em detrimento de uma ideia mais ampla de conhecimento (FERRAZ, 2020). Para Larrosa (2015, p. 52), a “[...] ideia de formação não se estende teleologicamente, em função do seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação”. Logo, o “[...] processo da formação está pensado como uma aventura, é justamente uma viagem ao não planejado, aberta em que pode acontecer qualquer coisa” (LAROSSA, 2015, p. 52) – em detrimento das delimitações de meios e fins indicadas na BNCC.

Esclarece-se que o ensino como processo precisa ser planejado, porém com o cuidado de não limitar a possibilidade de o aluno construir a sua caminhada. A BNCC assinala que as decisões pedagógicas sejam orientadas para o desenvolvimento de competências, “[...] entendidas como aquilo que os alunos devem saber considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, do que devem saber fazer” (BRASIL, 2018a, p. 13). O documento delimita, ainda, as competências e mobiliza as habilidades necessárias para se chegar a cada uma das competências. A proposta é que os conhecimentos se vinculem à resolução de “[...] demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018a, p. 13). Ressalta-se que de acordo com a BNCC não basta estudar, mas é preciso ter finalidade aplicável, precisa-se saber fazer algo a partir desse saber (FERRAZ, 2020).

Ferraz (2020) adverte que quando a razão se torna automatizada não reflete sobre os processos que toma como razoáveis, considerando apenas a existência de

uma finalidade como critério de razoabilidade, parecendo ser o que prega a BNCC, orientando a formação para um sentido prático, atendendo aos interesses do sujeito e do próprio sistema político-econômico. Nessa direção, a BNCC faz indicação ao “projeto de vida” como algo que:

[...] os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidades(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora por promover, ora para constringer seus desejos. (BRASIL, 2018a, p. 472).

A BNCC explicita o caráter utilitário da educação e ao correlacioná-la com as habilidades deixa expressa a sua intenção. No documento, as habilidades são divididas em práticas cognitivas e socioemocionais, porém não foi possível localizar o seu conceito, somente a ligação com as aprendizagens essenciais, o que nos permite compreender que habilidade tem a ver com o mínimo indispensável sobre o que o aluno deve aprender durante o seu processo formativo, mas não esclarece o que é habilidade (FERRAZ, 2020). Ao contrário da mera adaptação ao meio, considerando um mundo imprevisível e instável, a escola deveria ser a instituição a levar o aluno a pensar em novas possibilidades de mundo, como resistir a essa lógica sem inviabilizar sua existência. O processo educativo tem uma missão mais nobre do que atuar como simples processo de adaptação, de modo a apresentar uma confortável acomodação do sujeito ao mercado, considerando que o processo formativo e reflexivo é aquele que promove possibilidades (FERRAZ, 2020).

A BNCC se dispõe a “[...] preparar os jovens para profissões que ainda não existem, que ainda não foram inventadas, para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018a, p. 473). Educar para o incerto e para o inexistente é produzir sujeitos suspensos em um mundo que ruma ao desconhecido, que pode ser catastrófico. Sob essa ótica, chama-se a atenção para o objeto desta pesquisa, que é o projeto de vida como componente curricular, ou seja, como orientar o estudante a arquitetar seu projeto de vida para um amanhã tão incerto?

Na concepção de Ferraz (2020), essa formação se identifica com o capitalismo, uma vez que esse sistema é incompatível com a ideia de estabilidade, talvez o único traço estável do capital seja sua “instabilidade”.

Para Crary (2016, p. 47), Marx foi “[...] um dos primeiros a entender a incompatibilidade intrínseca do capitalismo com formações sociais estáveis e duradouras”. Diante do exposto e à luz a BNCC, encontra-se que:

Preparar sujeitos para um mercado de trabalho informal, para os subempregos, para uma sociedade onde cada vez mais se reflete menos sobre a realidade ou qualquer outra questão e a única coisa que se procura é a realização pessoal (projeto de vida) mesmo que em condições precárias. A procura é intensa por adequação a um tempo e um mercado que estão sempre mudando. A única certeza que a Base traz é a de que grande parte das futuras profissões envolverá direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (FERRAZ, 2020, p. 41).

Contudo, parece que a educação está fadada a prever o que o mercado exigirá. Como conduzir, então, o preparo do estudante ao ainda inexistente? Em vez de formar sujeitos verdadeiramente críticos e emancipados para pensar e construir a sociedade e o futuro, a ideia é formar sujeitos que intuem o que lhes aguarda e espera, enquanto para o mercado é formar dominados e adaptáveis ao sistema político-econômico.

Horkheimer (2015) diz que quando a razão se conforma com a realidade e flexibiliza-se para atender a desejos dominantes, está próxima da irracionalidade. À escola compete contemplar de forma crítica as novas práticas de linguagens e produções, não somente na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), necessário para o mundo do trabalho, para estudar e para a vida cotidiana, mas de fomentar o debate e outras demandas sociais. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrário (BRASIL, 2018a, p. 68-69).

Outro aspecto relevante é a estrutura a partir das competências e habilidades, fato que não apresenta a criticidade esperada no documento, deixando a ideia de uma educação frágil e não de uma formação efetivamente crítica, mesmo sabendo que a palavra “crítica” aparece 172 vezes na BNCC. Observa-se que, no documento, o conceito de crítica não se remete a nenhum objeto, é abstrato (FERRAZ, 2020). Almeja-se a superação da fragmentação do ensino em conteúdo a partir da lógica da flexibilização citada pelo documento. Por outro lado, a fluidez que se conquista com a pulverização das disciplinas em áreas do conhecimento pode ser comprometida por meios e fins estabelecidos a partir da relação competência-habilidade. Sem esquecer que o documento propõe uma formação para o incerto, ao mesmo tempo que prega seu compromisso com a Educação Integral, lido no documento normativo como:

[...] a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também com os desafios da sociedade

contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018a, p. 14).

Essa conceituação de integralidade suscita questionamentos, uma vez que integralidade não se remete apenas à sintonia com anseios e necessidades dos estudantes e do mercado, ou amplia-se para além, vislumbrando-se possibilidades? O próprio documento evidencia que os jovens criarão novas formas de existir. Em trechos do próprio documento, é possível encontrar que novos modos de existir serão exigidos pelo mercado e os jovens terão que se ajustar. A concepção de Educação Integral contida na Base se assemelha ao que Cechinel e Mueller (2019, p. 148-149) denominam como falso negativo da educação, ou seja, “[...] a educação permanece, no mais das vezes em fina sintonia com a passividade generalizada, sob o frágil verniz de um suposto espírito crítico que circula tão bem quanto as mercadorias que tanto condena”.

Na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, no artigo 6º, inciso I, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, encontra-se a seguinte explicação:

A formação integral é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018b, p. 2).

Ressalta-se que no texto da BNCC os alunos do Ensino Médio são referidos como protagonistas, o que reforça a hipervalorização do individualismo, dando ênfase à ideia de disputa ou competição. Entende-se que, segundo a lógica neoliberal, o protagonista é aquele que se sobressai aos demais, então o documento, ao citar o projeto de vida, direciona o jovem para um mercado competitivo. Na abordagem pedagógica, o protagonismo juvenil é o desenvolvimento de alunos autônomos, colaborativos e socialmente responsáveis, capazes de compreender seu papel no mundo.

Ao analisarmos os conceitos nas DCNs e na BNCC observamos que ambos direcionam a formação integral para uma integração do sujeito à sociedade existente e conformação dele ao que o mercado lhe exigirá (FERRAZ, 2020). Outro aspecto observado no documento é a proposta de formação para o trabalho, que segundo Cechinel e Mueller (2019, p. 161):

[...] é catastrófica, pois ao educar para o trabalho, a sociedade do espetáculo não possibilita o sonho acordado da emancipação humana e sim, orienta na direção contrária armando cada membro da sociedade com competências e habilidades para a guerra de todos contra todos [...] produzindo e reproduzindo a falsa sensação individual e coletiva de protagonismo diante da vida.

Constata-se a ausência de reflexão sobre perspectivas mais audaciosas, o que seria esperado da juventude, uma vez que essa característica é inerente ao jovem, sem considerar o idealismo, próprio de faixa etária. Portanto, de um projeto formativo a partir da conceituação de educação, que tem como princípio questionar e/ou refletir sobre a concepção de homem e sociedade e não querer a satisfação do mercado. A BNCC demonstra ausência de uma conceituação objetiva de educação e ao mesmo tempo que utiliza palavras como formação crítica e formação integral, simultaneamente, prescreve uma formação para um determinado mercado e ainda por cima incerto, o que permite chamar de conformada (FERRAZ, 2020).

A BNCC defende a criatividade por meio da inserção no mercado, de modo inovador, mas essa inovação não altera o sistema, a organização, a ordem das coisas, muito menos torna a vida melhor, sobretudo esse novo que é efêmero e tão logo a ordem do dia muda, esse sujeito precisará se lhe adequar (FERRAZ, 2020).

Benjamin (2009, p. 42) reitera que a “[...] formação, uma vez dissociada das artes e voltada para o mercado de trabalho, afasta o indivíduo do espírito comunitário e degrada a própria ciência”. Entende-se, então, que a Base deveria ser a espinha dorsal do ensino brasileiro, a serviço da ciência e não aniquilando o indivíduo.

Constata-se que o texto da BNCC, pautado na ideia do desenvolvimento de habilidades e competências, tem compromisso com o mercado, uma vez que parte da desigualdade. O contato com os objetos de estudo mediados por essas ferramentas pressupõe a incapacidade do aluno de se apropriar dos objetos de conhecimento e desenvolver, se assim o quiser, habilidades e competências. Utilizando-nos de um termo de Rancière (2017a), não seria esse um processo de embrutecimento? Na BNCC, encontra-se a ideia de uma educação profissional de sujeitos formados para simplesmente assumir uma parte que lhes cabe na sociedade, de uma educação para “o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2017, n.p.).

Essa cisão demarca os sujeitos que realizarão atos de pensamento dos que se consideram privados desse ato, embora todos sejam intelectuais, alguns não se reconhecem enquanto tal pela parte que lhes cabe na partilha do sensível. Ou seja, a proposta formativa seria no sentido de orientar a mera adequação do sujeito ao mundo posto, ou seja, a sua mera adequação à

parte que lhe é destinada, sobretudo com a igualdade das inteligências como premissa formativa. Uma inteligência não pode se subordinar a outra inteligência e esta não deve ser considerada exclusividade de alguns, mas estar presente em todas as atuações sociais. A emancipação, nesse sentido, só ocorre quando há “o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma”. (RANCIÈRE, 2017b, p. 32).

Entende-se que o sujeito formado a partir do que consta nas diretrizes da BNCC é alguém alheio, não emancipado, pois não pensa por si, mas por meio do capital, abstraindo do sujeito a sua consciência. Esse sujeito que se torna adaptado ao sistema (im)posto tem por característica a incerteza. A impossibilidade de qualquer convicção lança o sujeito à deriva. Qualquer destino a que se chegue é vantagem, qualquer parte que lhe sobrar vale. O que resta ao sujeito formado, em um mundo neoliberal, é sobreviver à vastidão desse furioso mar do mercado que a todos devora. A própria ideia de um projeto de vida é solapada, pois, cada vez mais, o que conta é a sobrevivência, e o capital que elimina as possibilidades de se viver a vida que se almeja elimina, inclusive, com esse projeto formativo, a possibilidade de almejar algo que não seja o imposto pelo sistema.

A BNCC propõe então que a escola construa o projeto de vida com o aluno, olhando para o mercado e não para ele próprio. Não seria esse um processo de anulação do ser? Os sujeitos embrutecidos, cuja inteligência se sujeita à lógica do mercado e é reflexo dele, reproduzem ao abdicarem da emancipação, da noção de que todos são intelectuais. Parece propagar a ausência de intelectualidade. A sua proposta é a formação de um sujeito pragmático, impedido de pensar, refletir ou criticar, seja no exercício de seu trabalho ou no seu lazer. Anestesiado, tem a vida subtraída de si sem que perceba, acredita se divertir enquanto seus dias passam de maneira vazia.

A educação proposta pela BNCC parece ser vista como um processo de *coaching*, no qual propiciam ferramentas para que o sujeito alcance seus objetivos, no entanto esses objetivos são dados previamente pelo mercado, emergem do próprio mercado, não do sujeito. As vontades e as inteligências estão sujeitas ao mercado, o que não seria um processo de negação da função primordial da escola ou de levar o aluno a refletir sobre si, sobre o mundo, sobre a realidade de seu entorno? Silva e Cantarelli (2019) explicitam que a escola compreendida enquanto instituição social não deve apenas reproduzir as ideais dominantes. Para que seu trabalho faça sentido, a escola precisa atrelar o ensino às realidades sociais, mas não pode deixar de fazer um trabalho de ruptura com a sociedade, por vezes tão desigual.

Nessa perspectiva, Silva e Cantarelli (2019) argumentam que a escola tem o papel de difundir o conhecimento científico, mas também tem uma função cultural e social, além da preparação do estudante para ocupar um lugar na divisão social do trabalho. Sendo assim, a escola e sua proposta pedagógica devem considerar a justiça social no seu cotidiano e na formação de seus alunos, refletindo e questionando o modelo neoliberal, que transforma a educação em simples oportunidade de lucro.

Destaca-se que, nesta discussão, compreende-se por justiça social o conceito de Silva e Cantarelli (2019), que engloba a redistribuição, o reconhecimento e a paridade de participação. Maia e Mancebo (2010) acrescentam que é a partir da história da pessoa que se constrói o projeto de vida, que é individual e desenvolvido em torno dessa noção de tempo, com etapas se encadeando, envolvendo a elaboração de planos e condutas orientadas para atingir determinados fins, em uma tentativa de dar sentido ou coerência às experiências vividas. O projeto de vida é uma noção que está ligada ao indivíduo e à sociedade, então precisa se atentar para duas concepções. A primeira aponta que ao nos referirmos a um projeto, criamos a noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher. A segunda está ligada à ideia de que cada jovem possui um conjunto de potencialidades peculiares, que se constitui em sua marca própria, e de que, a partir dela, vai construir uma atuação mais ou menos bem-sucedida. O projeto carrega consigo a necessidade colocada na sociedade de que é preciso definir e descobrir o que o indivíduo quer e pretende. A partir de então, planeja se concretizar, diferenciando-se de alguma forma, ou seja, o indivíduo precisa se distinguir.

Para Maia e Mancebo (2010), trata-se de um ideal, pois na realidade os projetos, longe de serem naturais e inerentes ao sujeito, são elaborações e construções realizadas em função de experiências socioculturais, vivências e de interações, devendo ser relativizadas. Ressalta-se que o projeto como conjunto de ideias e formas de conduta está ligado a outros projetos e a condutas localizáveis no tempo e no espaço. O que a noção de projeto procura é dar conta da margem relativa de escolhas que indivíduos e grupos têm em determinado momento histórico de uma sociedade. A construção desse projeto requer escolhas, pois se parte do princípio de que seu autor tenha maturidade. Segundo Maia e Mancebo (2010, p. 86) esse é

[...] um processo de amadurecimento significaria que uma pessoa adquiriu uma série de habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana na sociedade em que vive, ou seja, os adultos seriam aqueles capazes de viver por si

mesmos a sua cotidianidade, seriam aqueles que teriam aprendido não apenas os comportamentos necessários para viver em sociedade, como também, serem capazes de deixar o grupo familiar, adquirindo dessa maneira, autonomia.

Essa discussão requer ponderações e questionamentos acerca do projeto de sociedade, de formação e de agenda educacional.

Silva e Cantarelli (2019) evidenciam que a produção de um currículo neoliberal coloca o aluno como empreendedor capaz de gerenciar sua vida; o currículo como oportunidade de lucro e escola, como instituição que oferta produtos e serviços por meio de ferramentas educacionais, como materiais didáticos, consultorias e atividades de formação que podem levar o aluno a obter o seu sucesso pessoal. No atual cenário brasileiro, percebe-se a existência de um projeto de sociedade neoliberal, implicando em desafios para um projeto educacional, comprometendo, assim, a justiça social.

Alves e Oliveira (2020) alertam que a aproximação do campo econômico com o educacional propicia uma visão utilitarista da educação como uma ação legitimada pelo Estado, corroborando a origem de termos originários do campo educacional, como é o caso do projeto de vida, com tendência à perda da identidade progressista, dando formato a um sentido e um significado voltados ao campo econômico.

Considerando os argumentos relatados, identificamos que inúmeros pontos precisam ser amarrados para que o projeto de vida seja um instrumento capaz de dar um sentido à vida do jovem. Para realizar um projeto de vida, é necessário autoconhecimento; sua ausência implica divagar, fantasiar entre projetos mirabolantes e supérfluos, beirando modismos ou urgências econômicas, sociais ou financeiras. Firmar a personalidade – valores – e gerar autoconhecimento para o reconhecimento de pontos fortes, preferências e gostos fazem com que o projeto de vida seja singular, único e intransferível, contribuindo para um futuro mais sólido e construtivo. Sabe-se que o projeto de vida não termina na sala de aula, pois se caracteriza como algo para a vida. Os jovens podem desenvolver valores essenciais e tomar decisões sobre o futuro, conservando sua singularidade em um projeto coletivo.

Uma proposta de educação integral deveria se consolidar como possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, em que o aluno possa refletir sobre seu processo de aprendizagem na escola associado aos caminhos para a construção do seu projeto de vida. É preciso, ainda, perceber a relação de causa e consequência

entre as ações realizadas no passado, como interferem no presente e como poderão interferir no futuro, possibilitando a seguinte indagação: Em que medida as atividades realizadas na escola contribuirão para a consecução do seu projeto?

O Brasil se caracteriza pela diversidade cultural e por profundas desigualdades sociais, o que faculta aos sistemas e às redes de ensino autonomia na construção de currículos próprios que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, como propõe o currículo base do território catarinense, a seguir descrito.

3.3 CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBTC)

O conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017, pela Resolução CNE/CP nº 03/2018, que atualizou as DCNs do Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP⁶ nº 04/2018 e pela BNCC deu origem ao novo marco legal da última etapa da Educação Básica, o que remete à revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, Santa Catarina se organizou para adaptar o seu currículo às novas exigências. Em 2019 e 2020, a Secretaria Estadual de Educação, em colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com a União Nacional dos Conselhos Municipais (UNCME), com o Conselho Estadual de Educação (CEE) e com a Federação Catarinense de Municípios (FECAM), elaborou o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). O trabalho foi desenvolvido coletivamente, contando com a participação de mais de trezentos (300) profissionais da rede estadual de ensino, representantes dos segmentos educacionais e da consultora geral de currículo.

A primeira versão, denominada “marco zero”, foi submetida à consulta pública e recebeu duas mil e cento e vinte (2.120) contribuições nas diferentes áreas do conhecimento. Por meio de edital público, duzentos e cinquenta e quatro (254) profissionais do quadro da Secretaria de Estado da Educação foram convidados para participar da sua continuidade escrita, que ocorreu de forma remota, em função da

⁶ Resolução nº 04/2010 do CNE, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC/EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 02/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

pandemia mundial provocada pela Covid-19. Esse grupo foi assessorado por uma equipe de consultores de área para estruturação e concretização do currículo. O documento que trata do Novo Ensino Médio está organizado em duas partes, sendo a primeira voltada à “Formação Geral Básica” e a segunda, “Itinerários Formativos”, apresentou os “Componentes Curriculares Eletivos” para dar o caráter de flexibilidade ao currículo.

A escrita dos portfólios dos “Componentes Curriculares Eletivos” passou a integrar o currículo do Ensino Médio, que ficou a cargo de trezentos e sessenta e três (363) profissionais das cento e vinte (120) escolas-pilotos, que implantaram o referido “modelo” de Ensino Médio em 2020 e contaram com o acompanhamento da equipe técnica da Secretaria Estadual de Educação e de especialistas externos.

O propósito do novo currículo é dar novos sentidos e significados aos alunos, bem como favorecer o protagonismo juvenil por meio das escolhas dos itinerários formativos alinhados com seus projetos de vida. O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC/EM) se apresenta organizado em quatro (4) Cadernos:

- **Caderno 1 - Disposições Gerais:** textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;
- **Caderno 2 - Formação Geral Básica:** textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;
- **Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo:** Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense;
- **Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo:** Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense.

Os cadernos apresentam um marco teórico e conceitual do currículo e da matriz curricular, formas de oferta do Novo Ensino Médio, orientações sobre escolha e mudança de itinerários pelo estudante, os critérios para definição dos itinerários e os componentes eletivos, as orientações sobre a formação necessária para os docentes que irão lecionar os componentes do novo currículo e orientações sobre as estratégias de avaliação da aprendizagem. O marco teórico e conceitual enfatiza que o CBTC/EM é uma continuidade ao disposto no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental do Território Catarinense e na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), que têm como base o compromisso com a formação integral e a diversidade como princípio formativo (SANTA CATARINA, 2021).

Nessa direção, o Ensino Médio é uma trajetória contínua das etapas anteriores, privilegiando as práticas pedagógicas que permitem aos alunos reconhecer e explorar seus próprios modos de pensar, as estratégias que utilizam no cotidiano para resolverem problemas, complexos ou não, mobilizando os diversos conhecimentos.

O CBTC/EM argumenta que a flexibilização curricular, proposta pelos itinerários formativos, é uma ferramenta para “dar voz” aos estudantes, tendo como eixo seus projetos de vida, ampliando as possibilidades de repertórios culturais.

Sobre esse aspecto, Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 23) entende que neste momento peculiar de inovação do currículo de uma das etapas da Educação Básica seria oportuno “[...] abordar questões como políticas públicas de igualdade e políticas de diferença”. Entende-se que a emancipação, tão citada no decorrer desse novo documento, deveria se basear na construção de uma vida em comum, para além das diferenças. A construção de um currículo dinâmico não é tarefa fácil, pois requer novas posturas, novos saberes, novos olhares e, conseqüentemente, novos objetivos e conteúdos, novas estratégias e formas de avaliação.

O documento evidencia uma análise das múltiplas juventudes, considerando que não existe juventude em si e que essa categoria está em constante construção e reconstrução; nesse movimento, relaciona-se consigo, com o outro e com o mundo. O material analisado apresenta que a escola com esse olhar aproximar-se-á do sujeito real, favorecendo percursos formativos pautados nos interesses dos jovens. O documento dispõe, inclusive, da articulação dos interesses dos jovens com a estrutura da escola, visando atribuir sentido à experiência escolar, o que culminará com o alcance das dez competências indicadas na BNCC.

Defende-se a vinculação com a realidade e com os interesses dos alunos, possibilitando acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, além de vincular questões extraídas de contextos e práticas cotidianas para superação do conteudismo, possibilitando o pensamento complexo e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas (SANTA CATARINA, 2021).

Acrescenta-se que um dos desafios apontados pelo documento é o de organizar os diversos objetos de conhecimento dos componentes curriculares tradicionais em novos arranjos sem que se perca a sua especificidade.

O CBTC/EM propõe que as escolas da rede pública estadual organizem os itinerários formativos em Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento, embasados em quatro (4) eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos e Mediação; Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Cada eixo estruturante possui habilidades vinculadas, as quais são interligadas com as dez (10) competências gerais da BNCC. Os eixos estruturantes, por sua vez, cumprem a função de organizadores dos Itinerários Formativos, lembrando o escopo teórico-epistemológico na perspectiva Histórico-Cultural, que figura como organizador das habilidades dos eixos estruturantes (SANTA CATARINA, 2021).

O CBTC/EM privilegia o protagonismo e a autoria, que aparecem nas etapas anteriores de ensino e no próprio Ensino Médio como suporte à construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar as suas práticas. Dessa forma, o Projeto de Vida é componente curricular obrigatório para todos os estudantes no eixo “Itinerários Formativos”. Assume, portanto, o compromisso com o desenvolvimento de competências, inclusive as socioemocionais.

O estranhamento se dá uma vez que, no decorrer do documento, não se evidenciam reflexões acerca deste mundo social. Por exemplo, como as escolas, os currículos e os materiais didáticos abordam questões sobre pobreza e desigualdade social? Sabe-se que em caso de predomínio de uma visão moralista dos graves problemas sociais, tende-se a apelar para a aceitação das condições que estão postas (ARROYO, 2017).

Assim, uma pergunta obrigatória se coloca: por que as escolas não reagem e continuam aceitando essa sublime missão de salvar os pobres por meio da prática pedagógica de socializar conhecimentos sem reflexões mais profundas? As formas de pensar a pobreza como questão moral não são apenas da sociedade, da mídia e dos programas socioeducativos, mas são também das escolas e da cultura pedagógica, demasiadamente moralizantes (ARROYO, 2017).

A ênfase nessa interpretação moralista da pobreza e das desigualdades sociais se traduz em consequências à escolarização, que ocorre porque os esforços escolares não priorizam a garantia do direito ao conhecimento com reflexões, mas a sua moralização. Logo, os(as) estudantes não receberão aprendizados sobre as ciências e tecnologias que possam libertá-los(as) do ciclo vicioso da pobreza, mas

apenas lhes será dado o domínio de habilidades mais elementares de ciências e a alfabetização. Enquanto a pobreza for pensada como uma questão moral, os currículos para os(as) pobres continuarão sendo pensados para moralizá-los(as), não para garantir o direito ao conhecimento, às ciências e às tecnologias (ARROYO, 2017). Serão currículos pobres de conhecimentos e repletos de conselhos morais e de disciplina (BRASIL, s.d.).

O CBTC apresenta o componente curricular “projeto de vida” como espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e identidades e que ele perpassará as competências e habilidades das áreas de conhecimento, da educação profissional e da técnica, apoiando-se nos objetos do conhecimento para vinculá-los às dimensões de trabalho, com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos (SANTA CATARINA, 2021).

O perfil dos profissionais para o trabalho com esse componente salienta, ainda, a necessidade de ser um professor que apresente características como resiliência, flexibilidade, empatia, abertura ao diálogo e que estabeleça relações de confiança com os jovens. Os Componentes Curriculares Eletivos serão de livre escolha do aluno e alinhar-se-ão ao seu projeto de vida. É de conhecimento público que as escolas, especialmente as das redes públicas, enfrentam dificuldades como ausência de recursos, o que torna as condições de trabalho desfavoráveis e obstáculos para ofertar o ensino, com impacto negativo à tão propalada “livre escolha”.

O ambiente escolar precisaria ser espaço de reflexão, crítica, rebeldia e de questionamentos a respeito do meio em que os indivíduos vivem. Questionamentos das práticas conflitivas e das relações de poder. Explica-se que a cultura não pode ser vista como variável e secundária nesse processo, mas como algo fundamental, que determina a forma, o caráter e a vida no interior de uma sociedade. A cultura deve ocupar lugar de destaque nas transformações do cotidiano e, conseqüentemente, nas mudanças globais históricas de formação de identidades sociais. As mudanças são ocasionadas por um conjunto circunstâncias, sentimentos, experiências, histórias e identidades.

O currículo da última etapa da Educação Básica deveria contemplar tais reflexões, logo, não há como negar a estrita relação entre as práticas escolares e as culturas (MOREIRA; CANDAU, 2003). A escola é uma instituição cultural, portanto escola e cultura não são polos independentes, mas universos entrelaçados. Cabe indagar, então, por que não se evidencia essa teia articulada ao longo do CBTC/EM.

A escola tem a função de oferecer às gerações mais jovens o que de mais significativo culturalmente a humanidade produziu e ajudar a sustentar a ideia de um porvir melhor. Essa utopia impregna a educação escolar e tem sido seu horizonte (MOREIRA; CANDAU, 2003). Nesse contexto, mais do que transmissora de cultura, a escola é a própria cultura, além de ser espaço de cruzamento de culturas (PÉREZ GÓMES, 1998).

Espera-se, contudo, que a escola seja a mediação reflexiva, buscando identificar o impacto que as diferentes culturas exercem em seu universo e sob seus atores. O CBTC/EM propõe um portfólio contendo vinte e cinco (25) roteiros pedagógicos de componentes curriculares eletivos, distribuídos em seis (6) áreas: Matemática e suas Tecnologias, com quatro (4) componentes; Linguagens e suas Tecnologias, com sete (7) componentes; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com quatro (4) componentes; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com quatro (4) Componentes; além dos Componentes Integradores, com quatro (4) componentes.

Esses componentes foram sugeridos pelas cento e vinte (120) escolas-pilotos (docentes e equipes pedagógicas), juntamente com a equipe técnica da SED, que estão praticando o Novo Ensino Médio em Santa Catarina desde 2020, por meio de escutas diagnósticas desses públicos. A equipe qualificou as ementas e os roteiros pedagógicos, que contaram com o apoio da Instituição Educacional lungo⁷, sem fins lucrativos, de Belo Horizonte (MG).

Destaca-se, ainda, que esse processo contou com a efetiva participação de 363 profissionais, os quais estiveram diretamente envolvidos nesse trabalho (SANTA CATARINA, 2021). O CBTC/EM propõe que uma segunda língua estrangeira seja incluída nos itinerários, com o objetivo de valorizar a diversidade local, contemplando o contexto regional.

⁷ Esse instituto atua na formação de professores e gestores escolares, além da produção de material didático. O lungo e a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) firmaram parceria para formação e trabalho de gestores escolares das 1.065 escolas da rede de ensino catarinense, incluindo os professores das 120 escolas do “Novo Ensino Médio” (NEM). No 2º semestre de 2020, o trabalho da SED e da lungo voltou-se à formação de 363 docentes e gestores para a concepção dos 25 Componentes Curriculares Eletivos a serem inseridos no Currículo de 2022. As atividades formativas são mediadas por especialistas do lungo e da SED, com o objetivo de apoiar os Grupos de Trabalho das Áreas de Conhecimento na sistematização das propostas. Esse trabalho resultará na construção de dois (2) portfólios, um voltado aos educadores da rede de ensino e outro, aos alunos, com a intenção de favorecer as suas escolhas no momento da matrícula para o ano letivo de 2022.

As Trilhas de Aprofundamento buscam ampliar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes em uma das quatro áreas definidas pela BNCC e congregam a maior carga horária dos itinerários propostos pelo CBTC/EM, que devem promover a articulação entre objetos de conhecimento das diversas áreas, das habilidades dos eixos estruturantes e das habilidades previstas na BNCC, além das habilidades da educação técnica e profissional. Nessa direção, as “[...] trilhas de aprofundamento podem contemplar uma área de conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda, contemplar a educação técnica e profissional” (SANTA CATARINA, 2021).

De acordo com o CBTC/EM, foram selecionadas temáticas atrativas para os estudantes e sintonizadas com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2021). Foram, ainda, selecionadas temáticas sintonizadas com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2021). Sob essa perspectiva, dez (10) foram as “trilhas” integradas entre as áreas do conhecimento, definidas para o Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense:

a) Saúde, Juventude e Cuidados de si e dos outros; b) Foto(cidade)Grafias em Movimento; c) Modelagem e Fenômenos Naturais, Sociais e Seus Impactos; d) Desenvolvimento e Sustentabilidade no Mundo Contemporâneo; e) Atelier do Território Catarinense: Identidade, Pluralidades e Diversidades; f) Identidades e Territórios Catarinenses: Concepções, Avanços e Desafios; g) O Campo como Lugar de “Vidas”, de Relações Humanas, de Direitos Humanos, de Culturas e de Produção de Alimentos Saudáveis; h) Linguagens Tecnológicas para Sociedades em Rede; i) Eu, Jovem; Nós, Juventudes; j) Saúde Traz Felicidade?

Evidencia-se que as trilhas possuem periodicidade semestral e não possuem progressão seriada, de forma que os matriculados em diferentes séries do Ensino Médio poderão cursar qualquer trilha ofertada na unidade escolar, mediante disponibilidade de vagas. O documento detalha, ainda, informações como: Objetivo Geral; Área do Conhecimento; Carga Horária; Perfil Docente; Infraestrutura; Unidades Curriculares com Objetos de Conhecimento, Habilidades por Eixos Estruturantes e Sugestão de Leitura; Orientações Metodológicas/Sequências Didáticas e Avaliação para Cada Uma das Trilhas de Aprofundamento. O CBTC/EM propõe que os itinerários formativos sejam ofertados em cada instituição de ensino pautados

[...] nos portfólios disponibilizados, construídos a partir de processos democráticos e colaborativos, envolvendo professores de escolas de ensino médio de toda a rede estadual, coordenadorias regionais. (SANTA CATARINA, 2021, p. 18).

Os alunos indicarão, no ato da matrícula, quais componentes eletivos e quais trilhas de aprofundamento são de seu maior interesse, e as escolas deverão proceder um monitoramento a fim de avaliar os portfólios dos componentes curriculares eletivos e das trilhas de aprofundamento a cada ciclo de três anos. O projeto de vida deve se tornar direção, diálogo e orientação dos estudantes para a escolha dos itinerários formativos.

Considerando que Santa Catarina conta com 295 municípios e em 168 deles possui apenas uma escola de ensino médio em sua área de abrangência, o CBTC/EM orienta que sejam ofertadas duas trilhas de aprofundamento, considerando o caráter da sua semestralidade. Visando atender a um dos objetivos da Lei nº 13.415/2017, que é a ampliação de matrículas na educação profissional, a formação técnica e profissional foi incluída dentro do currículo regular como uma das possibilidades de oferta de itinerários para os estudantes do Ensino Médio.

Essas trilhas de aprofundamento podem ser compostas por cursos de qualificação profissional, por curso técnico, ou pela combinação de ambos, com certificação intermediária. O perfil do egresso deverá contemplar as demandas sociais, assim como a legislação e as diretrizes pertinentes à profissão, em especial o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Código Brasileiro de Ocupações (CBO).

O CBTC/EM destaca que parcerias poderão ser firmadas⁸ a fim de atender a demandas locais para determinados cursos técnicos, ressaltando que os itinerários formativos de formação técnica e profissional devem incluir vivências de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, e quando aplicável, exigir estágios e que certificados, diplomas e históricos somente sejam emitidos se comprovada a frequência e a conclusão dos cursos. Com relação à carga horária para a rede pública estadual de ensino, o CBTC/EM estipula:

1º Ano: 800 horas de Base Nacional Comum Curricular, mais 200 horas de parte flexível.

⁸ Ressalta-se que embora o documento aponte para a possibilidade de parcerias, não há ainda nenhum indicativo concreto por parte da Secretaria Estadual de Educação de como se deve proceder para celebrar as referidas parcerias entre escolas e intuições diversas.

2º Ano: 500 horas de Base Nacional Comum Curricular, mais 500 horas de parte flexível.

3º Ano: 500 horas de Base Nacional Comum Curricular, mais 500 horas de parte flexível.

O CBTC/EM aponta a formação continuada dos professores com os seguintes temas:

Marco legal, concepção de educação integral e tempo integral, condição juvenil na atualidade, projeto de vida, protagonismo juvenil, estudos metodológicos das áreas de conhecimento, pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos, uso de práticas e ferramentas inovadoras, com objetivos voltados à inovação educacional social, entre outros. (SANTA CATARINA, 2021, p. 25).

Isso considerando que na Formação Geral Básica os estudos são tratados de forma interdisciplinar, transdisciplinar, interárea e entre áreas, e que o planejamento integrado e coletivo do CEE, o Parecer nº 040/2021, recomenda:

[...] à Rede Estadual de Ensino, definiu-se a premissa de oferta de maior carga horária destinada ao planejamento docente, visando a garantia do espaço para que se estabeleçam os diálogos e conexões entre os conceitos e conteúdos próprios de cada componente e área. Esta premissa tem por objetivo oportunizar às escolas do Novo Ensino Médio da Rede, condições objetivas de alcance de efetivo planejamento integrado, mobilizado no sentido de romper com o trabalho isolado em disciplinas, visando práticas pedagógicas significativas e conectadas com situações vivenciadas pelos sujeitos de aprendizagem em suas diversas identidades e realidades. É central, que o planejamento e prática docente sejam mobilizados, no sentido de articular conceitos estruturantes e os objetos de conhecimento, na perspectiva do desenvolvimento das habilidades durante todo o percurso formativo, com base nas habilidades, competências específicas e competências gerais da BNCC. Além disso, metodologicamente, orienta-se também para a definição e registro anual no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, de Projetos Integradores comuns à toda a escola, de acordo com o contexto de cada comunidade escolar, sendo estes planejados coletivamente pelos professores de cada uma das Áreas do Conhecimento⁹. (SANTA CATARINA, 2021, p. 25).

⁹ Ciente da necessidade de se planejar de forma integrada e coletiva, as instituições de ensino ainda não têm clareza sobre como proceder para implementar o referido planejamento, uma vez que um mesmo professor atende a mais de uma escola e que os planejamentos estarão concentrados em um único dia da semana para todas as instituições de ensino, ou seja, nas quintas-feiras. Dessa forma, alguns professores não conseguirão participar do planejamento de todas as escolas onde atua. Ou seja, nos encaminhamentos do processo de implementação do novo Ensino Médio, no Currículo Base Catarinense para o Ensino Médio, não há uma estratégia indicativa para viabilizar o referido planejamento integrado.

Enfatiza-se a necessidade de uma formação que conecte teoria e prática de modo que os conhecimentos possam apoiar os educadores em seu trabalho cotidiano. O aludido documento apresenta, também, os chamados “Temas Contemporâneos Transversais” (TCTs), de abordagem obrigatória, conforme disposto no marco legal e normativo do Ensino Médio e que serão contemplados tanto na Formação Geral Básica quanto nas Trilhas de Aprofundamento, pois uma variedade deles foi elencada como temáticas centrais nos Itinerários Formativos, assegurando esses temas de forma contextualizada.

Os Temas Contemporâneos Transversais buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam do interesse dos estudantes e de relevância para o seu desenvolvimento como cidadão, a saber:

Meio Ambiente (Educação Ambiental e Educação para o Consumo); **Economia** (Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal); **Saúde** (Saúde, Educação Alimentar e Nutricional); **Cidadania e Civismo** (Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso); **Multiculturalismo** (Diversidade Cultural, Educação para a Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras) e **Ciência e Tecnologia** (Ciência e Tecnologia).

Segundo o Parecer nº 40/2021 do CEE/SC, o documento apresenta visões de juventudes e dialoga sobre quem são os jovens do Ensino Médio, indicando a sua centralidade no processo educativo. Também problematiza a importância da participação dos jovens na escola, prevê articulação entre as vivências dos jovens na escola e a construção/realização de seus projetos de vida, indicando a sua relevância na construção de seus projetos de vida, com base nas suas identidades, aspirações, interesses, necessidades e contextos, defendendo que projetar a vida é uma ação indelegável. Nessa direção, explicita-se que todas as áreas de conhecimento e os Itinerários formativos eletivos contribuirão para a construção dos projetos de vida, incentivando o exercício de escolhas intencionais e planejadas, as tomadas de decisão, a determinação para o alcance de objetivos e a definição de caminhos ao longo de toda uma vida. Propõe a centralidade dos alunos no processo educativo, estimulando a realização pessoal.

O CBTC/EM assinala que “[...] a avaliação terá foco nas múltiplas dimensões do desenvolvimento dos jovens, considerando as competências gerais, as específicas das áreas do conhecimento e as habilidades” (SANTA CATARINA, 2021, p. 31). A respectiva normatização recomenda que nas atividades a distância sejam considerados 20% da carga horária total e 30% para o Ensino Médio noturno, tanto para a Formação Geral Básica quanto para os Itinerários Formativos do currículo, com suporte tecnológico, digital, ou não, e pedagógico apropriado.

Em Santa Catarina, o componente curricular “Projeto de Vida” será trabalhado nos três anos do Ensino Médio. Sobre esse aspecto, o texto a seguir discorrerá sobre o Projeto de Vida e seus impactos no trabalho escolar, explicando-o mais detalhadamente.

3.4 PROJETO DE VIDA

O Projeto de Vida é um termo bastante discutido por ensejar a “juventude” e serve de direção para situações adversas. Em regra, está relacionado com os desfechos positivos, incluindo felicidade, resiliência, bem-estar subjetivo, psicológico e satisfação com a vida (AFONSO, 2020).

Do ponto de vista teórico, há muitas controvérsias, especialmente para conceituar “projeto de vida”, ainda sem consenso entre os pesquisadores. Dessa forma, optou-se por utilizar o conceito de Renan de Moraes Afonso (2020), explicando as ações voluntárias e automotivadas na produção de algo significativo para o eu (*self*) e, ao mesmo tempo, efetivo para o mundo ou além do eu. Nessa direção, Jean Piaget considerava o “Projeto de Vida” fundamental para a constituição da personalidade como parte do processo de integração do adolescente no mundo social adulto.

Na visão piagetiana, a adolescência é caracterizada com a possibilidade de formular hipóteses (PIAGET, 1990). O pensamento hipotético permite ao adolescente fazer previsões, atuar e modificar expectativas e ações quando necessário (INHELDER; PIAGET, 1976). É possível ao adolescente, mas não imperativo, que ele considere suas hipóteses, questões pessoais e muitas vezes sociais, que terão influência importante em sua inserção no mundo adulto (PIAGET; INHELDER, 1976). Pensar na forma de hipóteses possibilita ao adolescente projetar seu futuro, tarefa pertinente aos adolescentes. Portanto, o adolescente é capaz de raciocinar para além do concreto, o que lhe permite se projetar, construir teorias e sistemas, elementos que

favorecem a construção do projeto de vida (AFONSO, 2020). Entende-se que o projeto de vida está ligado ao sentido da vida, à motivação humana e ao bem-estar, posto que a visão positiva do futuro possibilita alcançar seu objetivo sem perder as esperanças.

Afonso (2020) indica os elementos do projeto de vida: comprometimento; direcionamento do objetivo; capacidade de gerenciamento de padrões comportamentais; significado pessoal, buscando influenciar pensamentos, emoções e comportamentos; mundo-além-do-eu, que se refere ao engajamento em questões que tenham impactos na sociedade. Em suma, projeto de vida é um processo dinâmico, com papel central nas tomadas de decisões do sujeito.

Assinala-se que o projeto de vida permite a construção de novos conceitos sobre si e sobre o mundo, ressignificando os papéis que o jovem ocupa e criando uma hierarquia de valores. Porém a tarefa de reflexão sobre si e sobre o futuro é uma ação determinante na vida do adolescente, pois é nesse momento que desenvolve sua identidade e as bases para a elaboração do projeto de vida, então ele é um constructo que dialoga com o desenvolvimento positivo juvenil.

Nessa perspectiva, Afonso (2020, p. 38, grifos no original) menciona o estudo de revisão sistemática sobre projeto de vida na adolescência, com o objetivo de examinar a sua definição, como segue:

Foram analisados 22 artigos empíricos, entre os anos de 2000 e 2012, e foi observado que não existia um consenso entre os pesquisadores sobre a definição de projeto de vida; cinco artigos não apresentavam uma definição clara; nove artigos apresentaram várias definições, e apenas oito artigos tinham uma definição explícita sobre projeto de vida, dentre os quais todos os artigos (n=4) apresentavam a definição proposta por Damon *et al.* (2003), e os outros estudos apresentavam definições distintas¹⁰.

Entretanto, alguns elementos são comuns: os relacionados ao sentido da vida, à importância do contexto cultural e à inclusão do outro (AFONSO, 2020). Os estudos indicam diferentes tipos de projeto, como o projeto de vida concreto, aquele que se refere ao outro, seja pessoa, instituição ou grupo, enquanto o projeto de vida desconectado é aquele que considera o outro como um meio para alcançar um fim. Ter um projeto de vida é necessário para o desenvolvimento saudável dos jovens,

¹⁰ O estudo realizado por Damon *et al.* (2003) por sua amplitude nos auxilia em nossa pesquisa, embora ao mesmo tempo apresenta como limite a questão temporal, ano 2012. Para além disso, pesquisamos esporadicamente outros autores, ou seja, com uma lógica diferente daquela utilizada por Damon *et al.*

porém a sua construção não é tarefa fácil, pois demanda reflexão sobre o seu papel na sociedade e seu futuro (AFONSO, 2020). Revisando a literatura, encontram-se aspectos divergentes:

(a) o projeto de vida está relacionado ao estabelecimento de objetivos; (b) o projeto de vida traz satisfação pessoal ou felicidade; (c) o projeto de vida pode ser pró-social por natureza; (d) o projeto de vida representa objetivos financeiros ou profissionais; (e) o projeto de vida também está associado à religião e/ou vocação para servir a Deus ou uma força superior. (AFONSO, 2020, p. 39).

O Projeto de Vida está relacionado com fatores ligados ao “bem-estar”, a índices de esperança, à resiliência, ao estresse, aos desfechos positivos, à felicidade, ao afeto e à satisfação com a vida, enquanto a sua falta está relacionada à saúde mental, à maior chance de não assumir as consequências de seus atos e culpabilizar o outro, ao maior nível de raiva e ao afeto negativo (AFONSO, 2020).

Outro papel é o que o projeto de vida exerce no comportamento moral, pois proporciona ao jovem esclarecer o que espera da vida e ensina-o a projetá-la a um escopo alinhado com a cultura (MORAN, 2018). A noção de projeto de vida na concepção de Maia e Mancebo (2010) aborda o conceito a partir das possibilidades oferecidas aos sujeitos em contextos culturais, sociais e econômicos específicos. Explica-se que a forma de configuração parece empurrar os jovens em direção à construção de projetos aos quais os interesses coletivos não são contemplados. Para Maia e Mancebo (2010), os projetos carregam em si características inerentes ao contexto contemporâneo e às maneiras como o trabalho se configura, parecendo quase um retrato.

O projeto de vida se encontra permeado por ideias de flexibilidade, mudança, aceleração, movimento constante e abertura ao novo, destacadas nas análises de Bauman (2001) e Lipovetsky (2004). O mundo do trabalho está em constante movimento, exigindo profissionais ágeis, flexíveis, capazes, com formação, adaptabilidade e consciência sociocultural, em atenção à produtividade.

Ressalta-se, para tanto, o conceito de “sociedade líquida”, do sociólogo polonês Bauman (2001), cujas relações e dinâmicas do meio contemporâneo se pautam na sua fluidez, volatilidade e flexibilidade. Logo, desenvolver habilidades para criar e interagir se torna um ponto relevante no currículo, mas como essas ideias dialogam com a Reforma do Ensino Médio? A nova proposta colaborará com a construção do

trabalhador de um futuro tão próximo? Nas instituições que representam o mundo corporativo, há pouco cuidado na adequação do sistema educacional para ajudar na superação do crescente desemprego, sendo possível questionar se os sistemas educacionais devem preparar os jovens para se adequarem aos sistemas formatados no mundo do trabalho.

É nesse cenário, repleto de dúvidas sobre sua implementação, que o novo Ensino Médio se encontra. A principal crítica dos autores estudados sobre como a Reforma do Ensino Médio atenderá à demanda do mundo do trabalho está na linha tênue entre a modernidade líquida e a sólida, à medida que essa nova proposta reduz ou retira a oferta de disciplinas tradicionais e importantes para uma formação que favoreça o perfil desse novo trabalhador. Trabalhador esse que para Dardot e Laval (2016) será medido conforme os critérios de desempenho, uma vez que a razão do capitalismo contemporâneo, onde o conjunto de discursos determina o modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência, das práticas e do dispositivo, e impõe a criação de uma nova identidade.

A racionalidade neoliberal se articula com a governabilidade empresarial na definição do indivíduo a partir da lógica de que o “[...] capital humano que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31-34).

Dessa forma, a economia absorve e se confunde com a moral, convertendo-se no elemento organizador da vida. Esse trabalhador passa a ser o sujeito que deve se adaptar continuamente às necessidades e variações da demanda do mercado, constituindo-se um sujeito “falha-zero”, especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo e empreendedor de si mesmo, responsável, inteira e completamente, por seus fracassos e sua infelicidade (DARDOT; LAVAL, 2016).

O capítulo que segue descreverá o tratamento e a análise dos dados voltados ao componente curricular “Projeto de Vida”, circunscrito na etapa do Ensino Médio, no currículo do Território Catarinense, visando analisar as contribuições previstas com a sua implantação, com vistas ao futuro de adolescentes e jovens, ensejando identificar seus limites e possibilidades.

4 A DINÂMICA SOCIAL ENTRE OS JOVENS E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

O presente capítulo se propõe a analisar o modo como a dinâmica social se relaciona com os aspectos particulares verificados na perspectiva formativa do Ensino Médio; em nosso caso, com o componente curricular Projeto de Vida. Pretendemos, inicialmente, expor como o capitalismo, em sua face neoliberal, vem demandando da escola sujeitos cada vez mais adequados àquilo que seria supostamente as características de uma educação de qualidade para o século XXI.

4.1 AS INFLUÊNCIAS DO MODELO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

O neoliberalismo defende que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido a partir da liberdade das capacidades empreendedoras individuais caracterizadas por sólidos direitos à propriedade privada, de livres mercados e livre comércio. Assim, em consonância com o neoliberalismo, o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas, garantindo, principalmente, a qualidade e a integridade econômica, além de estabelecer as estruturas e as funções militares para fins de defesa e da política requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento adequado dos mercados. O neoliberalismo tem seu suporte ideológico no capitalismo, buscando a geração de riquezas concentradas, opondo-se frontalmente às ações de um Estado que busca a solidariedade, o bem-estar e o desenvolvimento das populações menos favorecidas (HARVEY, 2013).

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo se pauta em um discurso de que a crise e o fracasso da escola pública ocorrem em decorrência da incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum e então se advoga a necessidade de a iniciativa privada participar da reestruturação da escola, ou servir de modelo para a sua organização. Observa-se, então, uma inversão conceitual dos propósitos da educação que ao subordinar a escola às regras do mercado resulta em uma filosofia utilitarista e imediatista, tornando o conhecimento um dado, uma mercadoria e não um fator primordial no processo de construção (BRANCO, 2017).

O neoliberalismo atinge frontalmente a escola pública (FRIGOTTO, 2002), uma vez que inibi visões alternativas de construção do conhecimento. O avanço do conhecimento é necessário, mas o controle hegemônico do avanço do conhecimento e da qualificação não pode estar vinculado apenas à esfera privada, que trabalha implicitamente com a lógica da exclusão. O avanço do conhecimento precisa se submeter ao controle democrático para potencializar a satisfação das necessidades humanas. Trata-se de defender uma educação voltada não apenas para o mundo do trabalho, mas capaz de promover o bem social, contribuindo para a formação de um cidadão mais solidário e emancipado, atuante e transformador.

A estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade e menos regulação, mas, precisamente, mais controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que a transforma em um objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva, ou seja, nesse caso, menos governo significa mais governo. A intenção de formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos fica submissa à lógica do mercado e do capital, que significa diferenciação, segmentação e exclusão, uma vez que o neoliberalismo não tem por finalidade a garantia dos direitos das pessoas a uma educação emancipatória e voltada ao bem-estar social (BRANCO, 2017).

Aos educadores, especialmente de escolas públicas, cabe o papel de compreender esse processo e não de se render, ainda que a escola não seja uma instituição autônoma. Portanto, mudanças no ensino são necessárias para se adequar ao paradigma atual, uma vez que a realidade e a própria sociedade são mutáveis. Esse modelo de sociedade requer um trabalhador com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, facilidade de integração às diversidades para acompanhar o próprio avanço empresarial. Essas novas habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo, fato que requer um processo longo e pautado na reflexão, o que se torna preocupante quando a educação está subordinada à economia e ao mercado, de forma que a exigência maior é com a agilidade e o comportamento automatizado, cujo ritmo não permite preocupação com a desigualdade e com as questões sociais.

Como ter uma escola democrática que considere e valorize os conhecimentos, as habilidades e os valores na constituição de uma sociedade mais humana e solidária e que, ao mesmo tempo, atenda às demandas do desenvolvimento tecnológico e às

necessidades da capacitação para o trabalho? Faz-se necessário repensar o binômio educação e trabalho na busca de uma formação efetiva para uma atividade profissional, sem deixar de lado a formação da consciência de um indivíduo socialmente responsável. A teoria pedagógica faz parte da teoria social e não pode abandonar a compreensão dos determinantes estruturais, políticos e ideológicos que condicionam a existência humana e os processos de nossa constituição como humanos (ARROYO, 2012).

Avaliando as relações entre currículo, poder e ideologia nos tempos atuais, bem como política educacional e as influências do poder, percebe-se um distanciamento de uma escola voltada para o social, para o bem-estar comum, tornando o ensino público aquém de formar sujeitos que compreendam os embates das ideologias, do poder, da cultura, dos interesses que dominam a sociedade (BRANCO, 2017). As pessoas não têm “[...] a dimensão do quanto são exploradas e dominadas e do quanto suas péssimas condições de vida são necessárias à manutenção do capitalismo” (MENDES, 2013, p 27). O controle da educação por órgãos internacionais não contribui para reflexões das condições de vida e que ensejam mudanças quantitativas, favorecendo a expansão da oferta de ensino, sem, contudo, favorecer a real mobilidade social que seria de se esperar.

A orientação do Banco Mundial é a de “educar para produzir mais e melhor”. O neoliberalismo é hostil a toda manifestação de solidariedade que imponha restrições à acumulação do capital e acentua a responsabilidade individual, isentando o Estado e atribuindo os fracassos pessoais a falhas individuais e, com frequência, a vítima é quem leva a culpa (HARVEY, 2013). A lógica adotada é que a competência é um atributo biológico e que não se correlaciona com as condições econômicas, sociais, culturais nas formas de produção, sistematização e dissipação do conhecimento, sempre regidos pelo argumento de que os países subdesenvolvidos precisam de apoio para tornarem-se desenvolvidos e serem salvos de um futuro catastrófico.

No sistema educacional, na medida que se propõe a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, fica explícita a concepção de homem e de educação. Nesse contexto, o homem é entendido como produtor de mercadorias, e a educação tem por missão possibilitar-lhe noções básicas de socialização para se adaptar com facilidade ao mundo do trabalho, onde solidariedade e cooperação cedem lugar à competição em busca do mérito individual. Essas são prerrogativas defendidas pelos órgãos internacionais, como o Banco Central, sob o argumento de que a crise do sistema

educacional seria combatida com eficácia, com a incorporação de critérios empresariais de organização e gestão, difundindo a ideia de que esse tipo de administração tende naturalmente a beneficiar a todos, sem distinção, embora esteja ocorrendo exatamente o contrário. Tem-se, então, uma sociedade em que as condições de acesso à cultura, à educação, ao lazer e à moradia são quantitativa e qualitativamente diferentes entre as camadas economicamente mais e menos privilegiadas da população, o que tende ao acirramento das desigualdades, conforme a redação de Branco (2017, p. 37):

As crianças e adolescentes provenientes das camadas menos favorecidas economicamente, tem como única alternativa, a matrícula na escola pública. O problema não é fato de ser pública. O problema é que essa escola tem se voltado para a preparação para o trabalho alienado. Isso significa que essa educação, destinada aos filhos das classes trabalhadoras, é orientada pelos interesses da classe dominantes.

Há que se enfatizar que a educação escolar tem por função possibilitar que o educando se aproprie do saber historicamente produzido.

Para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. (FERRETTI; SILVA JUNIOR, OLIVEIRA, 1999, p. 109).

O cotidiano nos leva a crer que a educação acontece naturalmente, visando superar a diferença entre o que conhecemos ao nascer e o que a humanidade produziu historicamente em termos de conhecimento. O saber não é biologicamente herdado, ou seja, o ser humano se apropria da herança cultural pela mediação de ações educativas. Retoma-se a reflexão sobre o papel da escola, que é uma instituição que oferta o saber sistematizado, possibilitando ao indivíduo se tornar cidadão e detentor de conhecimento para usufruir do direito de pertencer a esta sociedade.

Faz-se necessário levar ao centro das discussões a função educativa global da escola. Entende-se que a educação é a atualização histórico-cultural dos indivíduos e que estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social, então é preciso que a escola promova uma formação de cidadãos atualizados, capazes de atuar politicamente, usufruindo daquilo que a humanidade historicamente produziu e concomitantemente dando sua contribuição criadora e transformadora à sociedade. Trata-se de um processo complexo que não se resolve apenas com

reforma curricular. Fato que se torna mais evidente quando retomamos os elementos constituintes da recente reforma do Ensino Médio brasileiro.

A reforma reduziu, pelo menos, 600 horas da carga horária da BNCC, que passa a ser no máximo de 1800 horas, retirando do jovem estudante um percentual significativo da formação básica, que já era insuficiente antes da aprovação da Lei nº 13.415/2017. Apesar da Reforma prever a progressiva ampliação da carga horária anual, a partir de 2022, com pelo menos 1.000 horas anuais no 1º ano do Ensino Médio, a composição do currículo tende a configurar uma nova institucionalidade da escola, que deixará de ser o lugar de formação de cidadãos e tornar-se-á um “[...] celeiro de deficientes cívicos” (SANTOS, 2002, p. 151).

O artigo 17, §13º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelece que 20% da carga horária dos cursos diurnos e 30% dos cursos noturnos poderão ser cursados a distância. Para a Educação de Jovens e Adultos, esse percentual poderá chegar a 80% da carga horária total do curso. Entende-se que esse aspecto da legislação pode contribuir para aprofundar ainda mais as desigualdades entre estudantes de escolas particulares e da escola pública, da classe trabalhadora mais empobrecida, uma vez que a previsão de percentuais em atividades não presenciais traz dificuldades para conciliar estudo com trabalho e pode produzir ainda mais as desigualdades em razão da falta de acesso às tecnologias na utilização da mobilidade e distância e de condições da infraestrutura física adequadas para o estudo domiciliar.

Nessa direção, é necessário refletir sobre a Resolução nº 03/2018, que aborda a ideia de competências e habilidades, vinculando a teoria do capital humano, que responsabiliza os sujeitos por seus êxitos e fracassos, desconsiderando as condições concretas de vida dos cidadãos. A respectiva legislação estabelece, no artigo 5º, inciso II, o “Projeto de Vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante [...]” (BRASIL, 2018b, n.p.), porém não faz menção às questões históricas e sociais que implicam nessas dimensões individuais.

Em Santa Catarina, a SED atribuiu ao Instituto Iungo a configuração do componente curricular “Projeto de Vida”. A Reforma do Ensino Médio abriu a possibilidade de colaboração com a iniciativa privada, denotando a supervalorização da parte flexível em detrimento da formação geral, ou seja, a restrição do direito à educação, que requisita acesso aos conhecimentos básicos de todas as ciências.

Parece que se trata de uma Educação que não garante o pleno acesso a uma formação geral, o que debilita a concepção de uma formação humana integral, que contemple os princípios de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com vistas ao desenvolvimento pleno e à sua inserção social.

Ao contrário, observa-se uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma certa noção de cidadania (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020). Ao possibilitar a realização de parte da carga horária em instituição parceira por meio de Formação Inicial Continuada (FIC) e/ou assemelhados, inviabiliza a formação integral e orgânica dos jovens, retirando-lhes o direito de uma sólida formação básica e sinalizando a influência do empresariado na formação básica deles, o que está em consonância com a BNCC do Ensino Médio, constituída sob o domínio desse segmento.

Os Itinerários Formativos, em Santa Catarina, pautaram-se nos argumentos que caracterizam o distanciamento entre os saberes escolares e as vivências cotidianas, os currículos conteudistas fragmentados e desarticulados, o pouco espaço para a escuta dos alunos e a formulação de seus projetos de futuro, os baixos índices de aprendizagem e de conclusão dos estudos, a alta taxa de evasão escolar e o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com Silva, Possamai e Martini (2021, p. 39):

[...] podemos observar que, em nenhum momento foram mencionados indicadores 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, os poucos investimentos historicamente destinados a essa etapa da educação; os planos de cargos e salários pouco atrativos e a precarização do trabalho docente de professores não habilitados para a docência atuando na Educação Básica e a desvalorização social da profissão docente. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: Um percurso atravessado pelos interesses do empresariado.

Em contraposição, o jornal “Folha de São Paulo” publicou em 14 de janeiro de 2018, à luz dos dados do Ministério da Educação, o excelente desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), liderando em 14 Estados brasileiros. Constatou-se que os resultados positivos alcançados pela rede federal, fruto de uma organização diferenciada, embora tenham limites, apresentam as melhores condições em termos estruturais e de pessoal. Tais condições favorecem os bons resultados e constituem um modelo de educação que poderia ser expandido para as demais redes de ensino. Os melhores

resultados são das escolas que apresentam um conjunto de características e condições, como acesso a bibliotecas, realização de atividades diversificadas, laboratórios equipados, salas de informática, disponibilidade de recursos multimídia, entre outros (MOURA; BENACHIO, 2021).

Para Krawczyk e Ferreti (2017, p. 41), a Reforma não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização do ensino médio e de seus espaços públicos, pois busca desresponsabilizar o Estado quanto à oferta de uma educação de qualidade para todos, ao mesmo tempo naturaliza e promove a desigualdade ao adequar a oferta educacional a diferentes e deficitárias realidades escolares sob o argumento de atender à diversidade, observando-se a retirada de áreas de formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, disciplinas que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão (ARAÚJO, 2018).

Ao restringir o acesso à formação geral, evidencia-se que a Reforma contraria preceitos constitucionais, como o artigo 205 da Constituição Federal, que defende a educação como direito de todos e dever do Estado, com vistas ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Ao dedicar parte da carga horária à formação específica, o jovem será privado do aprofundamento nos conhecimentos das demais áreas, necessárias para o seu pleno desenvolvimento (MOURA; BENACHIO, 2021). Na perspectiva de formação, percebe-se, ainda, a legitimação das desigualdades históricas às quais está submetida a maioria da população brasileira, uma vez que sonega conhecimento pela via do empobrecimento das práticas formativas.

No âmbito dos direitos sociais, a Reforma se articula a um movimento de perdas de conquistas sociais e de flexibilização de direitos e no plano político expressa o descaso das elites com a democracia. Portanto, há uma adequação da escola pública à lógica privatista, na defesa de um mercado educacional, legitimando a ordem burguesa neoliberal. Ressalta-se que, independentemente de sua trajetória posterior ao Ensino Médio, é fundamental que o sujeito se aproprie das diferentes áreas do conhecimento; que compreenda o princípio educativo do trabalho e a totalidade social; e que possa participar social, cultural, econômica e politicamente da sociedade.

Ao publicar a Reforma, o discurso governamental enaltece a flexibilização do currículo, alegando a oportunidade de o jovem optar pela formação técnica profissional, pois assim os jovens mais pobres disporão de uma escola que os habilite ao ingresso no mercado de trabalho e na conquista da almejada mobilidade social, supondo que a formação profissional precoce é a solução para acabar com a sua pobreza.

Dessa forma, a Reforma se pauta por uma compreensão de que cabe ao Estado assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens a capacidade de competir no mercado. Atribui o sucesso a recompensas merecidas por causa de capacidades individuais ao contrário de se ocupar dos motivos que levaram o Ensino Médio a apresentar indicadores tão ineficientes. O governo desprezou as condições de funcionamento da escola, principalmente no que se refere à infraestrutura e ao provimento de condições do trabalho docente. Pautou-se por uma concepção minimalista de currículo, concentrando-se nos conteúdos vivenciados pelos alunos em sala de aula. Ao propor a reforma, o governo, em nome da flexibilização, acabou por impor à formação na etapa do Ensino Médio um profundo esvaziamento, e assim se articulou ao movimento de consolidação do processo de legitimação da ordem burguesa em sua versão neoliberal (OLIVEIRA, 2019).

A subordinação da educação à lógica da competitividade é a marca de um projeto social no qual se esvazia a presença ativa do Estado no atendimento aos direitos sociais. No Brasil, país onde se encontra uma forte concentração de riqueza, a minimização do Estado é a pura expressão de um modelo de desenvolvimento para o qual a desigualdade é vista como algo natural.

O discurso de que a solução para os jovens é uma educação que potencialize suas capacidades competitivas significa a desconstrução dos avanços sociais conquistados lentamente até então. Os reformadores legitimam as mudanças na educação por meio do uso de um forte aparato midiático. Nas palavras de Oliveira (2019, p. 9):

[...] a tão propalada e falsa flexibilidade curricular proporcionada pelo novo Ensino Médio é utilizada como mecanismo para fazer os jovens e pais crerem que, agora, a trajetória de escolarização adequa-se aos projetos de futuro dos estudantes. Forja-se a ideia de existir algo novo como resposta ao desencanto da sociedade em relação às respostas da escolarização à crise social e econômica. Oculta-se o quanto esta crise tem forte tendência de se acentuar em virtude das práticas de minimização de direitos sociais e de acirramento da competição, as quais o projeto neoliberal afirma ser o melhor modelo de convivência social.

A partir do argumento que o Ensino Médio tem um currículo extenso e que não dialoga com os interesses da juventude, aprova-se uma reforma que é a pura expressão de novas formas de manutenção das desigualdades que persistem e se renovam na sociedade brasileira, e então acaba por ser um mecanismo que reforça a reprodução do capital e da hegemonia neoliberal, responsável pelo aprofundamento dos níveis de pobreza e da desigualdade social no Brasil. Como se afirmou, a alteração curricular está longe de ter como premissa o aprimoramento do educando como pessoa humana, de coletividade e/ou de desenvolver a autonomia intelectual. Está longe também de colocar a escola como espaço para fomentar o pensamento crítico, princípio e finalidade essencial da educação nacional para o exercício da cidadania. Então a Reforma nada mais é que uma forma tradicional, travestida de moderna, objetivando reconfigurar práticas para as elites se manterem no poder e seguirem seu projeto de exclusão das classes trabalhadoras do acesso à riqueza produzida.

A atual Reforma nada mais é do que mais um reforço para as populações mais pobres ficarem restritas aos interesses do mercado, adequação da escola ao desejado pelo capital e promoção da regressão das conquistas realizadas em tempos recentes de nossa história (OLIVEIRA, 2019). Ressalta-se que a BNCC embasa o currículo em competências e assim faz preponderar uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania, o que debilita a concepção de uma formação humana integral do estudante que integre os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com vistas ao seu desenvolvimento pleno e à sua inserção autônoma na sociedade.

Considerando que o aluno não poderá optar por uma sólida formação geral e terá a possibilidade de escolher um dos Itinerários Formativos, dependerá das condições concretas de cada Estado e de cada rede. A Reforma acabou por contribuir para um aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade e conseqüentemente para o aprofundamento das desigualdades sociais (MOURA; BENACHIO, 2021).

Ao centrar a Reforma na dimensão curricular, invertem-se as prioridades para a alegada busca da qualidade de ensino. Negligencia-se a questão central que afeta a educação básica pública do País, que está relacionada à falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência

de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro para professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreira e de formação, salários dignos, condições de trabalho adequadas. Essas condições são prioritárias e sem as quais é impossível pensar em melhorias para o Ensino Médio (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Kuenzer (2017) aponta a lógica que está posta na proposta de Reforma do Ensino Médio, ressaltando que a flexibilização pressupõe trabalhadores adaptáveis às constantes mudanças do trabalho, de modo que se o trabalhador transitar por inúmeras ocupações na sua trajetória laboral, não há razão para investir em uma formação especializada. A integração entre teoria e prática ao longo da trajetória de trabalho secundariza a formação escolar tanto de caráter geral como profissional. Se há trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas e desiguais de formação de trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível. Nessa direção, é possível entender que:

A aprendizagem flexível, como organização curricular e como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda. (KUENZER, 2017, p. 342).

Assiste-se à oferta do Novo Ensino Médio, propagada na mídia pelo MEC, enaltecendo a flexibilização do currículo e dos Itinerários Formativos, visando convencer os estudantes e a comunidade da relevância da Reforma. Faz-se necessário, porém, refletir sobre os impactos da Reforma e sobre sua formação, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento da “[...] autonomia intelectual e moral, a capacidade de análise, de reflexão e de crítica, de se verem como sujeitos capazes de intervir na realidade, no mundo em que vivem” (MÔNICA RIBEIRO SILVA, 2021, p. 51). A Reforma do Ensino Médio está toda posta em uma perspectiva do desenvolvimento de competências, nos Projetos de Vida e na inserção do jovem em uma cultura digital. Tal realidade reflete a visão economicista da educação, conforme sinalizam Frigotto e Motta (2017, p. 358):

Enfatiza os conhecimentos úteis que os estudantes devem adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições

de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Aposta-se em uma educação com vistas a constituir mentalidades que aceitem com naturalidade as desigualdades e o discurso meritocrático de responsabilização dos sujeitos e ao mesmo tempo se tem a falácia de estímulo ao Ensino Médio para a qualificação para o trabalho, que se depara com a falta de emprego e um mundo para o trabalho limitado e restrito para os jovens.

Em Santa Catarina, será ofertado o componente curricular Projeto de Vida visando fomentar uma educação empreendedora a fim de formar jovens que, vendo-se sem oportunidades de trabalho, criem seus próprios empregos, informais e sem direitos, assim se adaptando às condições precarizadas de trabalho. O Instituto Iungo está assessorando a SED nas formações e, portanto, na definição de estratégias de formar uma geração de catarinenses. Observa-se uma proposta curricular alinhada aos interesses do empresariado por meio da interferência na elaboração de currículos e na formação de professores descomprometida com uma perspectiva crítica (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021).

Em que medida os processos educativos sonegarão o direito à formação crítica dos jovens, negligenciando saberes necessários à construção de uma sociedade justa para todos? Quais as consequências de uma formação realizada nessa perspectiva sobre a compreensão crítica das condições materiais concretas dos jovens? O sentimento é que estamos diante de um processo de privatização da gestão pedagógica da escola pública e da mercantilização educacional.

Ao refletir sobre o papel da escola para os jovens, evoca-se o argumento de que “se estuda para ter uma vida melhor”, constatando-se a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho ou emprego. À luz dessa lógica, uma dúvida recai sobre a escola: seria função da escola preparar os jovens para o mundo do trabalho? A forma autoritária de encaminhamento que as elites brasileiras determinam para a educação não apenas se encontra evidenciada nas recentes reformas do Ensino Médio, mas reafirmam perspectivas de formação, cujo objetivo é legitimar desigualdades históricas, às quais está submetida a maioria da população brasileira. Sabe-se que a Reforma foi aprovada sem a participação da sociedade civil, sendo que os reformadores estabeleceram mecanismos pseudodemocráticos de participação, cujo resultado não poderia ser outro senão a

sonegação de conhecimentos e o empobrecimento de práticas formativas, retomando inclusive a dualidade histórica entre educação profissional e educação básica.

No que tange aos Itinerários Formativos, que têm por princípio o jovem escolher o que deseja estudar a partir de seus interesses, ressalta-se que a escolha fica comprometida uma vez que o que determina a escolha, na prática, são as condições de espaços e os demais recursos que as escolas públicas enfrentam no momento de ofertá-los, o que na realidade são bastante limitados. No âmbito dos direitos sociais, a Reforma do Ensino Médio se articula com um movimento de perdas de conquistas sociais e flexibilização de direitos, enquanto no plano político se evidencia o descaso das elites com a democracia (OLIVEIRA, 2019).

Moura e Benachio (2021) sinalizam que é possível perceber, por meio de análise dos dispositivos e das bibliografias, que a Reforma retoma e acentua uma lógica educacional presente em reformas educacionais anteriores em que se buscava alinhar as finalidades do ensino médio às demandas do setor produtivo. Ela se pauta na concepção de que uma formação profissional precoce é a solução para acabar com a situação de pobreza vivenciada por muitos jovens; sendo assim, cabe ao Estado, somente, o papel de assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens a aquisição de capacidades de competir no mundo do trabalho. O “resto” fica por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de seu protagonismo, de sua disposição individual.

Como se o contexto em que esse jovem vive não exercesse nenhuma influência em seu futuro. Como se a realidade na qual ele está inserido não tivesse nenhuma relação com o desejo ou sonho de cada jovem (OLIVEIRA, 2019). Profissionais da educação, especialmente da educação pública, precisam questionar sobre o que se ensina na escola. É importante? Importante para quê? A escola tem o dever de trabalhar com a juventude o conceito de pertencimento? Pertencimento a uma sociedade, vinculando a questionamento sobre que tipo de sociedade temos? Que tipo de sociedade poderíamos ter?

No CBTC/EM, propõe-se a construção de um Projeto de Vida. Não podemos esquecer que nenhum currículo é espaço neutro, e sim um campo de poder. A escola deve orientar seu aluno a desenvolver seu Projeto de Vida, dando vasão aos seus sonhos, e ao mesmo tempo levá-lo a perguntar-se se seu projeto é exequível. Ninguém está negando a necessidade de a escola possibilitar e inclusive incentivar “altos voos”, mas não podemos esquecer que ao escrever seu Projeto de Vida o jovem

precisa considerar os conflitos que ele vivencia em seu dia a dia. Eles estão contemplados em seus Projetos de Vida? Eles são individuais? Ou estão ligados à coletividade? Os problemas sociais, suas causas, suas raízes, suas consequências, estarão contemplados nos Projeto de Vida dos jovens?

Outro aspecto relevante neste trabalho se refere ao professor que vai auxiliar o aluno a escrever seu Projeto de Vida. Como será a condução desse trabalho se por vezes o professor fica a se questionar sobre seu próprio Projeto de Vida. Qual o professor que vai trabalhar esse componente curricular, pois nos Projetos de Vida os alunos poderão trazer temas diversos. Os professores estão/estarão preparados para essas polêmicas? Sabe-se que o Projeto de Vida é um tema transdisciplinar na BNCC, mas foi estabelecido como componente curricular no CBTC do Ensino Médio, então um professor precisa ser designado para essa tarefa. Nas oficinas de formação ofertadas sobre a BNCC, orienta-se que ele precisa ter o “coração aberto”, tem que ser o professor bacana, amoroso, que goste de trabalhar com jovens.

Fica subtendido na BNCC que para o sucesso no mundo do trabalho é necessária a construção de um projeto de vida. Para entender esse componente, deve-se levar em conta suas vertentes, dentre as quais se destacam as perspectivas educacionais e pedagógicas e as perspectivas profissional e político social, que serão abordadas, ainda que sumariamente. Contudo, o projeto de vida não deve se resumir a uma escolha profissional, devendo ser ampliados os múltiplos aspectos da vida do sujeito em questão, iniciando-se por primar pelo autoconhecimento, pela relação com o outro e com a sociedade, pelo planejamento e pela preparação para o mundo do trabalho.

4.2 PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA

O projeto de vida se refere ao plano pessoal e, normalmente, representa o que o indivíduo quer ser e o que vai fazer em certo momento de sua existência, visando concretizar suas intenções, porém requer análise das possibilidades e ameaças contingenciais para alcançá-lo. Nesse caso, o conhecimento da realidade e os motivos são elementos para o aluno do Ensino Médio entender as implicações na sua concretização e tornar-se consciente dos elementos que envolvem o projeto de vida. A reflexão sobre valores, competências e dificuldades é o caminho para o desenvolvimento das suas múltiplas dimensões. É um exercício constante de tornar

visível descobertas, escolhas, perdas e desafios futuros, aumentando percepções e aprendizagens para projetar cenários de curto e médio prazo. A construção de um projeto de vida precisa ser um roteiro aberto de autoaprendizagem, multidimensional, em contínua elaboração e revisão, que pode modificar, adaptar e se transformar ao longo da vida do aluno.

Um projeto de vida “bem desenhado” é de interesse comum, pois ajuda a propor perguntas, buscar respostas possíveis, fazer escolhas difíceis e avaliar o percurso. Nessa direção, o autoconhecimento, a capacidade de se perceber, avaliar e se transformar podem ser tanto aprendidos quanto ensinados, pois encontrar sentido no caminho pessoal promove a construção de valores (MORAN, 2017).

Portanto, quem consegue desenvolver essa percepção sobre si com mais frequência enxerga com mais nitidez onde se encontra, ilumina com mais facilidade seus caminhos e consegue desenhar com facilidade as próximas etapas. Sabe-se que há muitas abordagens filosóficas e religiosas nesse quesito, mas o indicado é conseguir se perceber como pessoa capaz de tomar decisões, integrando o conhecimento intelectual com os valores. Sendo assim, é necessário que a escola trabalhe a valorização pessoal e a integração social, compreendendo as diferenças e promovendo autonomia a partir de uma visão científica e filosófica, com auxílio de oficinas, debates, sessões de mentoria, projetos específicos, metodologias aglutinadoras e ações políticas concretas (MORAN 2017).

Para tanto, as escolas podem ajudar os jovens a se tornarem mais preparados, para que consigam resolver demandas existenciais e seguir em sua caminhada.

A perspectiva pedagógica do trabalho com o projeto de vida não se vincula a qualquer abordagem psicoterapeuta, embora a dimensão emocional e a psicológica estejam presentes. A proposta pedagógica do CBTC/EM está pautada no:

- a) Reconhecimento e identificação dos sentimentos relacionados a si, suas escolhas, experiências, perspectivas e anseios futuros;
- b) Desenvolvimento de habilidades e competências que preparem o estudante para lidar com os referidos aspectos.

A BNCC apresenta o “projeto de vida”, explicando que a escola deverá fazê-lo de forma sistematizada, organizada e mediada. Entre as dez competências gerais da Educação Básica está a valorização da diversidade de saberes, vivências culturais e apropriação de conhecimentos que possibilitem as “[...] relações próprias do mundo

do trabalho, escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018a, p. 9).

De acordo com as normativas federais, o “Projeto de Vida” deverá perpassar as competências e habilidades das Áreas de Conhecimento e da Educação Profissional e Técnica, apoiando-se nos objetos de conhecimento e áreas, sem perder de vista as competências gerais da BNCC.

Essa relação é explicitada na competência geral de número 6, que propõe:

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

Analisando os livros didáticos do Ensino Médio disponibilizados pelas editoras às escolas para serem utilizados em 2022, encontrou-se a explicação de “Projeto de Vida” como um conjunto de atividades didáticas intencionais, que orientam o aluno a se conhecer, descobrir seu potencial, dificuldades e os caminhos para o seu desenvolvimento e realização integral (MATO GROSSO DO SUL, 2021).

Os referidos livros propõem palestras, oficinas sobre temas ligados ao autoconhecimento, à criatividade, à resolução de problemas, à comunicação, ao empreendedorismo e à gestão do tempo. Os seus conteúdos integram o componente curricular, constituindo-se um eixo na formação dos alunos, podendo ser oferecidos de forma híbrida (parte presencial e parte *online*).

Em alguns formatos, o professor assume o papel de tutor e acompanha o aluno no seu percurso formativo. Sob essa ótica, o CBTC/EM (SANTA CATARINA, 2021, p. 64) estabelece que:

Espera-se que os estudantes sejam capazes de realizar uma leitura crítica e contextualizada dos processos e das múltiplas dimensões da existência humana; que sejam responsáveis e atuem como agentes de transformação, buscando resoluções e intervenções para o meio em que vivem, agindo de forma protagonista [...].

Explica-se que protagonista para o CBT/CEM é o sujeito ativo e capaz de ser agente transformador da realidade, aquele que propõe soluções para problemas pessoais e coletivos, levando em consideração as percepções sociais, culturais, econômicas, históricas, políticas que o cercam e que desenvolve resiliência após a

conclusão do Ensino Médio para dar continuidade ao próprio percurso. Suscita uma expectativa reservada aos jovens que estão conciliando escola e pequenas tarefas laborais, com fins de renda, subsistência, auxílio da família ou consumo (SANTA CATARINA, 2021).

No tocante às competências para o século XXI, o CBTC/EM estabelece a cumplicidade entre o trabalho e o componente curricular “Projeto de Vida”, mediada pelas relações com a comunidade escolar, de modo que esse componente se constitua *lócus* privilegiando à escuta, à reflexão, ao diálogo e às percepções dos alunos, promovendo interações, aproximações e construção dialógica do conhecimento. O CBTC/EM também sugere a reconfiguração dos espaços escolares, visando a uma organização que favoreça trocas e interações, à criação de uma atmosfera de escuta, respeito e reciprocidade. De igual forma, os espaços alternativos são elementos para além da sala de aula, na criação de um ambiente acolhedor para a participação e o desenvolvimento de atividades intencionais, conferindo ao aluno a centralidade no processo de aprendizagem, com auxílio de práticas pedagógicas voltadas à produção de sentidos e significados.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2018c), o aluno perceberá que a organização curricular está sistematizada de forma que a escola ajudará a ampliar sua visão de mundo, o que tornará a aprendizagem significativa. A ideia é de que o projeto de vida acompanhe o jovem de várias formas, em cada etapa de seus questionamentos, de suas descobertas e dificuldades, elucidando-os no âmbito escolar. Espera-se que seja um eixo fundamental e que apareça como centro do currículo, pois ocupa o lugar de componente curricular e, não somente, como atividade complementar. O desafio é desenvolver uma visão integral de mundo, pensamento crítico, criatividade, responsabilidade, colaboração, comunicação, autocontrole, pautado nos quatro pilares: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conhecer; e aprender a conviver (MORAN, 2017) agrupados em:

1) Dimensão da Identidade (eu comigo, aprender a ser): compreender-se, aceitar-se e saber usar suas habilidades para crescer, realizar-se e buscar o seu bem-estar;

2) Dimensão da Cidadania (eu com o mundo, aprender a conviver): relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com as outras pessoas na família, na escola e na comunidade;

3) Dimensão Produtiva (aprender a fazer).

O organizador curricular se relaciona com as dez competências gerais da BNCC e com o preceito da aprendizagem progressiva de forma que a elaboração conceitual dos objetos de conhecimento esteja voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências. O componente curricular “Projeto de Vida” trabalha com unidades temáticas como a dimensão pessoal, a dimensão cidadão e a dimensão profissional.

Quanto à avaliação do componente curricular “Projeto de Vida”, o CBTC/EM (SANTA CATARINA, 2021) aponta que seu objetivo é favorecer a tomada de consciência sobre o próprio percurso de aprendizagem e de construção de seu projeto de vida, em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina, conceituando que a aprendizagem é “[...] processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 46). Esta será processual e participativa, de forma que estabeleça diálogo com as demais áreas de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, enfatizando-se os procedimentos de avaliação qualitativa, considerando a dimensão global, além da atribuição de notas.

Os critérios de avaliação levam à verificação de aprendizagens e competências enquanto a autoavaliação remete a ações devolutivas do professor para que o aluno tome consciência de seus aprendizados em favor da aprendizagem significativa (LUCKESI, 2018). Para além das perspectivas Educacionais e Pedagógicas, o Projeto de Vida precisa ser questionado na perspectiva profissional, política e social, indispensáveis à viabilização da trajetória de vida, tema que será abordado no tópico seguinte.

4.3 PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA PROFISSIONAL E POLÍTICO-SOCIAL

Desenvolver competências para uma vida profissional realizadora é um dos propósitos do projeto de vida. No entanto, o desafio é colocá-lo no modelo curricular e de uma cultura local, sem considerar o contexto sociopolítico e econômico. O projeto ideal seria construído em correlação com a realidade, aproximando o aluno às visões de mundo, às reflexões, às expectativas e aos procedimentos, considerando as limitações impostas aos seus sonhos e às suas possibilidades.

A partir da década de 1990, observa-se a transformação nas relações internacionais e regionais, que acentuou a mercantilização, inclusive das relações

sociais, implicando em fatores como emancipação do indivíduo com relação a tradições, raízes, apegos familiares e fidelidades pessoais. Nessa direção, ganham força a livre concorrência e o mercado, considerados elementos de regulação social. Os sistemas educacionais acompanharam a transformação e dão relevância ao mercado de trabalho e à formação à vida, com vistas à empregabilidade.

Essa visão transformou o sujeito em uma espécie de “empresa de si mesmo”, cujas políticas públicas obrigaram a produzir um “[...] indivíduo competente e competitivo [...]”, com o intuito de melhorar “[...] incessantemente seus resultados e desempenhos” (BARREIROS, 2020). Por conseguinte, o CBTC/EM (SANTA CATARINA, 2021, p. 95) conceitua “trabalho” como:

[...] um processo histórico, por meio do qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo na relação que estabelece com seus semelhantes, por meio de uma atividade que tem uma finalidade definida e intencional. Por intervir sobre a natureza e sobre a produção da existência humana como um todo, o trabalho tem um caráter ativo-prático; ou seja, até mesmo quando está produzindo conhecimento, o ser humano está modificando a realidade objetiva, intervindo sobre ela ativamente; neste sentido, a atividade passa a constituir um processo ativo que modifica tanto a realidade objetiva quanto a consciência subjetiva do ser humano.

Trabalho, processo pelo qual o humano, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza, e nesse movimento o humano também modifica a sua própria natureza. Garcia e Lima Filho (2004) enfatizam que o processo educativo é um processo de humanização e socialização por possibilitar ao aluno a participação na vida social e, ao mesmo tempo, a qualificação para o mundo do trabalho por meio da apropriação de saberes e conhecimentos, ciências, cultura, técnicas e tecnologias.

Destaca-se que o objetivo da formação técnica e profissional não é simplesmente a preparação para o mundo do trabalho, mas a compreensão das dinâmicas produtivas da sociedade contemporânea, com suas conquistas e adversidades, além de habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem se submeter (SANTA CATARINA, 2021).

As possibilidades formativas previstas no CBTC/EM indicam múltiplas formas de acesso ao mundo do trabalho, sem que se dê fundamentalmente por meio da profissionalização, enquanto o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, embasados pelos princípios da politécnica e da omnilateralidade, permitem aos alunos

adentrarem o mundo do trabalho não apenas apresentando competências e habilidades, mas atuando em comunidade, de modo a transformá-la. A formação profissional e técnica assume destaque quando é entendida como fator de potencialização da vocação produtiva do aluno e, conseqüentemente, é uma aliada no desenvolvimento de aptidões à vida social, porém essa formação requer alinhamento com as demandas e ofertas do contexto socioeconômico (SANTA CATARINA, 2021).

Um projeto de vida, na perspectiva profissional, requer que o autor apresente em seu perfil um conjunto de competências desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, capacitando-o para um exercício profissional qualificado. Nessa perspectiva, poderá o jovem que vive uma trajetória escolar marcada por desistências projetar um futuro da mesma forma que o jovem com condições de manter seu fluxo escolar em condições normais?

As políticas públicas desenham uma trajetória escolar impecável, mas em nenhum momento abordam as condições sociais de vida desses jovens; algo que, seguramente, interfere na conclusão da sua escolaridade. Em que pese o caráter de superação da exclusão social, tais políticas apenas obterão êxito se forem concebidas não como ações assistencialistas, mas como ações de desenvolvimento pessoal e de formação para a vida.

Acredita-se que um projeto de vida, na perspectiva profissional, é aquele que objetiva auxiliar os jovens na busca por caminhos possíveis, escolhendo a partir da apropriação de seu contexto e reflexão. Esse elemento do currículo da última etapa da Educação Básica visa orientar o aluno na construção de um projeto de vida, compreendendo suas possibilidades e vislumbrando caminhos. O projeto de vida tem o compromisso social de sensibilizar os jovens para uma escolha profissional/ocupacional coerente com suas possibilidades, além do desenvolvimento de um posicionamento crítico e consciente a respeito de suas escolhas e limitações.

Para essa finalidade, faz-se necessário compreender o projeto de vida para além da escolha de um trajeto, mas um posicionamento de escolhas políticas, sociais e de cidadania. Há mais de trinta anos, Ferreti, Silva Junior e Oliveira (1999) criticavam o individualismo, o discurso de liberdade e igualdade para todos, mesmo percebendo as desigualdades socioeconômicas refletidas nas trajetórias profissionais diferentes e desiguais para as diversas juventudes. Os autores consideram os fatores sociais e as condições de vida do jovem e de sua família, advindos de uma condição social menos

favorecida como restritivos, sujeitando-se a oportunidades profissionais que aparecem, ou seja, sem a possibilidade de fazer escolhas.

Cabe discutir, então, a autonomia, na qual os valores dominantes determinam os comportamentos, desencadeando aspirações que não podem ser realizadas devido à realidade socioeconômica (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011). Defende-se que o projeto de vida proposto ao jovem pelas normativas curriculares seja uma escolha realista, contextualizada, analítica, reflexiva e crítica, ao mesmo tempo que possa contribuir para a compreensão do que seja a realidade, de forma a ampliar os seus caminhos.

Acredita-se em uma prática que auxilie o jovem a pensar, exercitar a criatividade, assegurando o desenvolvimento humano como construção mútua, de forma que ao realizar sua própria identidade, contribui para que se construa a do outro. O projeto de vida deveria estimular as discussões sobre individualismo no que se refere à escolha profissional como ato que realiza aquele que a faz e também considerar a relação dessa escolha individual e os seus impactos sociais (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011).

Para discorrer sobre o aspecto político-social do Projeto de Vida, é necessário reiterar que sonhos são objetivos impregnados de desejos e sentimentos, portanto o sonho é a força que nos lança na realização daquilo que imaginamos ser possível de torná-lo real. Assim, cultivar sonhos pode mover as pessoas e, conseqüentemente, mover o mundo. Os sonhos são matrizes dos projetos de vida, ou seja, não há projeto sem sonho; embora os sonhos não tenham limites, a realidade nos impõe restrições.

Dessa forma, é provável que na hora de realizar um sonho o sujeito se encontre ou se depare com dificuldades, sendo recomendado conhecer a realidade. Considera-se o projeto uma ação de pensar antecipadamente o futuro, porém este não se resume a olhar à frente, pois é formulado nas condições presentes e nas acumuladas pelo passado. Trata-se de um instrumento para planejar o que está por vir, mas depende do que se experimentou e aprendeu. O Projeto de Vida tem se mostrado um “atestado de capacidade” e organização pessoal, embora a sua concretização não seja autônoma, pois está imbricada com a realidade, cujas relações sociais são indispensáveis ao componente curricular e à sua efetivação futura.

À luz dos documentos oficiais, a ideia de projeto de vida está vinculada aos aspectos sociais, políticos, econômicos, sociais, culturais e tantos outros, porém o delineamento de um plano para o futuro não é algo que se constrói olhando apenas

para si mesmo, pois não se pode negar a existência das interferências do meio na sua execução, em que as possibilidades futuras não são estanques, pois estão intimamente relacionadas com o meio em que se vive. Por essa razão, a ponte entre “o querer ser e o ser” conta com muitas implicações por integrar um contexto mais amplo.

A juventude é autora de sua história, mas a história não é escrita como se quer; em regra, parte do que está posto e colocado como condição. Logo, a escolha de uma área e ou carreira profissional não pode ser entendida, somente, como uma escolha subjetiva, pessoal e livre pelo aluno de Ensino Médio. Quanto aos seus sonhos, traduzidos pelo currículo como “Projeto de Vida”, é possível o testemunho de que a escola, não raras vezes, é abandonada não pela vontade livre e consentida, mas pela necessidade de sobrevivência, sendo possível depreender que esse contexto é parte da realidade que o jovem não consegue vencer sozinho.

Diante dessa narrativa, não se pode manter a ilusão de que o “teste vocacional” constitui ferramenta determinante e indispensável na vida dos jovens da última etapa da Educação Básica. Entende-se os testes vocacionais da forma como são propostos à escola: são impostos como uma predeterminação do seu futuro ou, ainda, uma usurpação do seu direito de escolha, liberdade e autonomia, na medida em que enquadram, esquadrinham e ignoram suas próprias histórias.

Os projetos de vida são suscetíveis às imposições externas, muitas vezes mudando ao sabor das circunstâncias, de formas não necessariamente positivas. Há um modo substancial de pensar esse componente curricular como uma elaboração reflexiva e racional emocional, incluindo as imposições externas, porém não se pode analisar somente as capacidades e os limites, mas as reais possibilidades, inclusive os obstáculos externos. Acrescenta-se que o projeto em si não tem o poder de construir para si um futuro esperado e desejado. No entanto, é capaz de contemplar múltiplas dimensões, tais como as psicológicas e sociais, com enfoque relacional com a sociedade. Salienta-se que o projeto de vida, como componente curricular no Ensino Médio, deveria considerar a realidade constitutiva da pessoa, sem perder de vista a coletividade e o contexto do qual o aluno é parte integrante. Evidencia-se que ele é um instrumento que se distingue por seu caráter antecipatório, organizador e regulador das principais atividades e dos comportamentos, mas em correlação com o meio, não se limitando apenas como conjunto de aspirações ou visão retrospectiva,

elementos indispensáveis à sua construção, como capaz de prever e antecipar um futuro próximo (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011).

O projeto de vida precisa ser entendido como um meio de negociação da realidade, articulando interesses, aspirações e objetivos, pautado em uma dada realidade, lembrando do seu caráter dinâmico e da sua historicidade. A identidade é um processo temporal de significações e que representa o que somos, sendo que a articulação dessas categorias se constitui construção da identidade profissional, processo que decorre da vida e assume relevância na juventude, cujo panorama de incertezas faz com que a estabilidade perca o valor e a ideia de projeto pareça esgotar o ponto de chegada e os itinerários para alcançá-los.

Nessa perspectiva, as políticas públicas, com vistas ao desenvolvimento da cidadania dos jovens, deixam de levar em consideração o seu contexto econômico e sociopolítico, além de não auxiliarem na possibilidade da apropriação consciente do seu lugar no mundo do trabalho. Os aspectos macroestruturais da sociedade globalizada, marcada por crises financeiras, incapacidade de geração de emprego e renda, pressupõem um questionamento sobre qual é o papel da educação neste cenário, especialmente no momento em que a BNCC é implementada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu um olhar ampliado e crítico acerca da categoria Projeto de Vida, evidenciando as suas características ao longo da história. Há diálogos explícitos e implícitos, que confirmam a interlocução e sintonia entre juventudes e contextos sociais, históricos e políticos, vivenciados em nosso País na última década. O tema juventude requer atenção, uma vez que seus membros não se constituem grupos homogêneos, mas perpassados por classes sociais, gênero e etnia. A legislação aborda o jovem sem uma reflexão sobre a tensão que perpassa a condição e situação juvenil.

Aposta-se, portanto, na possibilidade de estudos sobre situações juvenis e suas particularidades nas trajetórias e nos projetos de vida, focando no conhecimento e implicando na reflexão crítica sobre a sua relação com um campo social mais ampliado, viabilizando, assim, os efeitos de poder nas/das suas produções discursivas.

Para que pudéssemos compreender a dinâmica entre as juventudes e a legislação educacional, destacou-se nesta investigação a análise do conceito de Projeto de Vida como componente curricular do CBTC/EM, embora com pouca ênfase ao pensamento reflexivo e crítico, uma vez que, segundo nosso entendimento, busca formar um jovem competitivo para a sociedade e o mundo do trabalho.

O presente estudo destacou, ainda, a legislação educacional brasileira e, em especial, a de Santa Catarina, que ao passar por reformas se coloca como estratégia voltada ao atendimento e à melhoria de indicadores no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Outro aspecto relevante no que tange ao CBTC/EM é o fato de estar inserido no currículo o Projeto de Vida como Componente Curricular. Ressalta-se que nas propostas pedagógicas de instituições como Instituto Ayrton Senna e Instituto Iungo, o Projeto de Vida toma centralidade e que Santa Catarina conta com a consultoria desses Institutos na condução de projetos específicos implementados na Rede Estadual de Ensino. Nessa direção, pode-se interpretar como possível influência externa na definição do currículo do território catarinense. Vários são os subterfúgios utilizados para defender tal prática, a questão relevante é a concepção de educação ofertada nas instituições de ensino, cuja preocupação central é a adequação do homem ao mundo do trabalho, o qual é delineado para atender aos anseios empresariais orientados à prática do fazer, do fazer melhor.

Uma educação em que o sujeito fica responsável ele próprio por seus resultados se assemelha à lógica empresarial, modificando o direito à cidadania, visando apenas à socialização de conhecimentos para tornar o aluno mais competitivo e com formação exclusiva para o mundo do trabalho, comprometendo a consciência estudantil na busca pela autonomia, e o pensar, que oportuniza a reflexão da estrutura social, fica subjugado.

Outro ponto a ser destacado é o conceito de educação integral segundo a caracterização da BNCC. É interessante pensar que a ideia de uma educação integral já foi pensada em termos quase que contrários àqueles da BNCC, ou seja, uma educação voltada não para o indivíduo apenas, mas sim para o mergulho produtivo no mundo das artes e da cultura a fim da conquista de si e da autonomia e emancipação.

Entende-se que, impulsionada por políticas neoliberais, a educação caminha na direção do atendimento às exigências econômicas, direcionada ao fazer, perpetuando os interesses do capital, da elite dirigente e cada vez mais se desvinculado da reflexão social. A partir do exposto, repensar a concepção de formação oferecida à juventude se torna fundamental, considerando que a educação é um direito inalienável do cidadão. Para que uma nova realidade possa ser esboçada, precisa-se, inicialmente, da consciência social e do espaço para se formar, mas o que se observa é uma escola em desacordo com sua função primordial.

A pesquisa proporcionou uma compreensão sobre o Projeto de Vida como componente do CBTC/EM, tema ainda pouco explorado, dada a recente aprovação do documento. Destaca-se que a BNCC está em consonância com iniciativas que integram um conjunto de políticas educacionais que atendem a interesses da melhoria dos indicadores de qualidade da educação brasileira ante os organismos internacionais. Essas propostas de reformas não favorecem o fortalecimento da cultura escolar, além de impedirem a reflexão no sentido da correção das desigualdades e das deficiências identificadas na sociedade. Assim, a educação pouco contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A BNCC é um documento normativo verticalizado e que contou com pouca discussão e participação das comunidades escolares. A efetivação da qualidade de ensino deveria passar por revisão, planejamento e estudos sobre as condições físicas, estruturais e de recursos humanos disponibilizados às instituições de ensino.

Recomenda-se, então, identificar as necessidades das unidades escolares e suas possibilidades para se adequarem ao que se espera de uma educação de qualidade.

Antes de se criar e publicar decretos, portarias, medidas provisórias e leis, faz-se necessário verificar a viabilidade e os subsídios mínimos para a efetivação de uma reforma, e não apenas publicar instrumentos legais sem a certeza de sua efetividade e, ainda, sem providenciar as condições mínimas para a sua efetivação.

Para saber quais são as reais necessidades a fim de supri-las de modo a garantir que o que se propõe será de fato possível realizar dentro das unidades escolares, corre-se o risco de, a exemplo de programas anteriores, não se promover avanços, em especial pelo caráter de efemeridade. Apesar de os governos afirmarem que a Educação é uma prioridade, optam por cortes no orçamento em momentos de mudanças estruturais.

A proposta de um Ensino Médio composta por uma Base Comum e uma parte flexível compondo os Itinerários Formativos pode ficar comprometida, uma vez que muitas escolas brasileiras estão sucateadas e, em muitos casos, não apresentam estruturas mínimas necessárias para aquilo que se prevê na própria BNCC – e demais documentos recém-adequados a ela – como, por exemplo, internet, laboratórios de ciências, laboratórios de informática, biblioteca, quadras de esportes e estrutura adaptada para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Além disso, foi ignorado o fato de que mais de 70% das cidades brasileiras têm apenas uma escola de Ensino Médio (MOLL, 2017). Assim, a anunciada liberdade de escolha, amplamente divulgada na mídia, não ocorrerá na maioria das escolas, sobretudo nos municípios de pequeno porte, sem as mínimas condições físicas, estruturais, recursos humanos e financeiros e público suficiente para que as escolas se organizem para oferecer mais de um Itinerário Formativo. A Lei nº 13.415/2017 explicita que os arranjos curriculares serão ofertados “[...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017, n.p.), logo, a maioria das escolas, se não tiverem condições, ofertarão apenas dois Itinerários Formativos, e os alunos terão alternativas limitadas para escolherem.

Acrescenta-se que neste contexto de mudanças, incertezas e propostas que não apresentam uma base confiável e de uma reforma que alimenta a ilusão de que as demandas da Educação Básica serão sanadas apenas com rearranjos curriculares, reorganização das escolas e ampliação da carga horária, conduz-se à ideia de que o futuro da escola pública é incerto e preocupante.

É oportuno frisar que uma Base Nacional Comum Curricular, como previsto na Constituição Federal e na LDB, é positiva e necessária para uma melhor organização da Educação Básica, entretanto deve superar a visão ingênua e até mesmo utópica de que sua implementação por si só agregará mais qualidade à educação.

Entende-se que a ideia de um “Projeto de Vida” pressupõe estabilizar uma realidade que, como a própria BNCC reconhece, não pode ser antecipada. Nesse sentido, nos termos propostos pela BNCC, Projeto de Vida vira fundamentalmente a capacidade de adaptar-se, disfarçada de autonomia de escolha. Um Projeto de Vida que a escola pode formular e prometer aos alunos é o da emancipação intelectual, ou seja, a capacidade de pensar por si mesmo.

O Projeto de Vida promete uma noção de controle do futuro, de planejamento, que está a todo momento negada na realidade complexa em que vive a grande maioria dos jovens que frequentam as escolas públicas.

Uma das prerrogativas defendida para justificar a Reforma do Ensino Médio é de que os alunos se sentem “desmotivados” e por isso o currículo deve ser alterado. Esse argumento acaba se tornando um problema, pois parece atribuir à escola a tarefa de motivação dos alunos por meio de um ajustamento à sua realidade. Aponta-se um conceito mais nobre à escola: pensar que a função dela é mostrar uma outra realidade, rivalizar com os sujeitos, arrancá-los de seu mundo anterior, apresentar uma realidade mais profunda e antes desconhecida. O conceito de “motivação” empobrece o conceito de educação e de escola.

No que diz respeito à categoria escolha, entendemos que é uma categoria neoliberal. Importante ressaltar que a escolha, que se diz estar presente na Reforma do Ensino Médio, está condicionada a condições objetivas que são para lá de precárias no Brasil. Pode-se fazer uma analogia com o caso das redes sociais, em que o aluno fica com aquela sensação de participação, mas é uma sensação falsa, pois a escolha acaba sendo dada de antemão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 5-6, p. 25-36, 1997.
- AFONSO, Renan de Moraes. **Adolescentes e Uso Problemático de Substâncias Psicoativas: história e projeto de vida**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.
- ALVES, Miriam Fábila Alves; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: Teia e Tramas Formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, 2020.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, v. 8, n. 34, p. 219-232, dez./2018.
- ARIÈS, Philippe. Por uma História da Vida Privada. *In*: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (orgs.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012, p. 138-165.
- ARROYO, Miguel. **Romper com concepções de educação corretivas e moralizantes**. Vídeo. Módulo Introdutório: Pobreza, desigualdades e educação. Ano 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Aoivn9O6IM>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BARREIROS, Maria do Carmo Pierry; MONFREDINI, Ivanise. Projeto de Vida e Trabalho: Juntos para Sempre? Com a Palavra, a Juventude Feminina do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais da Cidade de Santos. *In*: MOSTRA DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO, 15., 2020, Santos. **Caderno de Resumos Expandidos**. Santos, SP: Universidade Católica de Santos, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. *In*: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009, p. 31-47.
- BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2017.
- BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 129-148.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ver. rev. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao>. Revist a.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL, Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos das Leis do Trabalho – CLT, aprovadas pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis ns. 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1 de julho de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Inclui Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 03 de junho de 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Edição Extra. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de setembro de 2016. Edição Extra, seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo Introdutório. Brasília, DF: SECADI/MEC, s.d. 37 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1184/resolucao-cne-ceb-n-2>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 de novembro de 2018b. Edição 224. Seção 1, p. 21. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 de dezembro de 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. Publicado em 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e

Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de junho de 1998. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 de junho de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 de junho de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria Geral-Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de setembro de 2016. Edição Extra. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRONK, Kendall Cotton. The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model. **New Directions for Youth Development**, [s.l.], n. 132, p. 31-44, 2011. Doi: 10.1002/yd.426.

CASCARDO, Jorge. **Competências e Habilidades no Ensino**: o que são e como aplicá-las? Disponível em: <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades>. Acesso em: 07 set. 2021.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. Tempos Espetaculares: a educação como falso negativo. *In*: CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo (Orgs.). **Formação humana na sociedade do espetáculo**. Chapecó: Argos; Criciúma: EdiUnesc, 2019, p.147-172.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conceito**: O que é educação integral? Sem data de publicação. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

COSTA, Matheus Felisberto. **BNCC e Trabalho Docente Temporário em SC**: Subordinação, Flexibilização e Precariedade. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. Tradução de Joaquim Toledo Junior. São Paulo: Ubu, 2016.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e Habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Loyola, 2001.

DAMON, William; MENON, Jenni Mariano; BRONK, Kendall Cotton. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003. Doi: 10.1207/S1532480XADS0703_2.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Bomtempo, 2016. (Coleção Estado de Sítio).

DAYRELL, Juarez. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de um mundo diferente. **Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, México: Nueva Época, ano 6, n. 17, jul.-dic. 2002.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. **Revista Onda Jovem**, [s.l.], p. 3-37, mar./jun. 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/Anped, 2007, p.155-179.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010.

DIAS, Isabel Simões. **Currículos híbridos & Avaliação de aprendizagem no ensino híbrido**. Apresentações dos Palestrantes. Apresentação do PowerPoint. Publicado em 26 de novembro de 2020.

ESDIFFERENT.COM. **Diferença entre juventude e adolescência: o que é Adolescência 2022**. Publicado em 2022. Disponível em: <https://pt.esdifferent.com/difference-between-youth-and-adolescence#:~:text=A%20adolesc%C3%AAncia%20em%20termos%20gerais%20refere-se%20%C3%A0%20adolesc%C3%AAncia.,e%20psicol%C3%B3gicas%2C%20puberdade%2C>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FERRAZ, Diego. **Literatura e Desentendimento: A Base Nacional Comum Curricular e a Política do Literário**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2020.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de (Orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: Bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&scrip=sci_abstract&tlng. Acesso em: 20 nov. 2020.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnia ou Educação Tecnológica**: desafios ao ensino médio e à educação profissional. Trabalho encomendado pelo GT9. Trabalho e Educação para apresentação na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIA DO ESTUDANTE. **Entenda as ocupações nas escolas**. Atualizado em 24 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/atualidades-vestibular/entenda-as-ocupacoes-nas-escolas/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. Tradução de Adail Sobra e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Unesp, 2015.

INSTITUTO IUNGO. **Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina soma forças para apoiar os profissionais de 1065 escolas da rede estadual**. Sem data. Disponível em: <https://iungo.org.br/parceria-iungo-e-secretaria-de-estado-da-educacao-de-santa-catarina/>. Acesso em: 26 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 10 jan. 2022.

JORNAL CABEÇO NEGRO. **Porque é preciso conectar a escola à juventude**. Publicado em 06 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.cabeconegro.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/mar-dos-sonhos-1.2099590>. Acesso em: 23 jan. 2022.

KONDER, Leandro. **A Construção da Proposta Pedagógica do SESC/Rio**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

LAGARIN, Coralina. Educação Integral e o Desenvolvimento Socioemocional dos Estudantes. Educadora em O Quintal Escola e Espaço de Brincar. **LinkedIn**.

Publicado em 22 de novembro de 2020. Disponível em: https://br.linkedin.com/in/carolina-lagarin?trk=public_profile_browsemap_profile-result-card_result-card_full-click. Acesso em: 03 maio 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 5-9, jul./dez. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUNETAS. **Educação integral**: o que é, e por que ela pode mudar o mundo? Publicado em 26 de setembro de 2018 e atualizado em 26 de abril de 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/educacao-integral/#:~:text=Nesta%20mat%C3%A9ria%2C%20o%20Lunetas%20explica,pr%C3%B3prio%20significado%20da%20palavra%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 03 maio 2021.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2004.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, Trabalho e Projeto de Vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 30, n. 2, jun. 2010.

MANDELLI, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e Projeto de Vida: Novas Perspectivas em Orientação Profissional. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul. **Orientações Curriculares**. Projeto de Vida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 2021. Caderno: Projeto de Vida, Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Capo Grande: SED, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Orientacoes-Curriculares-Proj-de-Vida-ANOS-INICIAIS.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MELUCCI, Alberto. Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. *In*: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/Anped, 2007, p. 29-46.

MENDES, Sandra Regina. O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 479-490, maio/ago., 2020.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e estado em Marx e as políticas educacionais. *In*: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 11-32.

MENDONÇA, Érika de Sousa; SANTOS, Renata Paula dos; GAIA, Stellamary Brandão Rodrigues; MENEZES, Jaileila de Araújo. Juventude e Projeto de Vida:

trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 230-248, abr. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Escola Ativa. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-ativa/>. Acesso em: 16 ago. 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.

MORAN, Jose. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**: José Moran Educador e pesquisador de projetos de inovação. Publicado em 26 de outubro de 2017. Disponível em: www2.eca.usp.br/moranmoran10@gmail.com. Acesso em: 16 ago. 2021.

MORAN, Seana. Purpose-in-action education: Introduction and implications. **Journal of Moral Education**, [s.l.], v. 47, n. 2, p. 145-158, 2018. Doi:10.1080/03057240.2018.1444001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Papiros, 2016.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 23, maio-ago. 2003.

MORETTO, Vasco. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino Médio: Subordinação da Formação da Classe Trabalhadora ao Mercado de Trabalho Periférico. **Trabalho Necessário**, [s.l.], v. 19, n. 39, maio/ago. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 259-281, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Ramon. **A Reforma do Ensino Médio como Expressão da Nova Hegemonia Neoliberal**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

PAIS, José Machado. A Construção Sociológica da Juventude: alguns contributos. **Análise Social**, [s.l.], v. XXV (105-106), p.139-165, 1990.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. Buscas de Si: expressividades e identidades juvenis. *In*: ALMEIDA, Maria Izabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *In*: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/Anped, 2007, p.13-29.

PÉREZ GÓMES, Angel. **La cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RAITZ, Tania Regina; PETTERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos Desafios dos Jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Revista Psicologia e Sociedade**, Minas Gerais, v. 20, n. 3, p. 408-416, sep.-dic. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira; FREITAS, Denise de; PIERSON, Helena Campos. **Formação de Professores do Ensino Médio**. Etapa I. Cadernos IV: áreas de conhecimento e integração curricular. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC; Curitiba: UFPR, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

RANCIÈRE, Jacques. **O Fio Perdido**. São Paulo: Martins Fontes, 2017b.

REIS, Cristina. A relação dos jovens com o mundo do trabalho e a escola. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio. Formação de professores. Etapa 1. Caderno II – O jovem como sujeito do Ensino Médio. **Ensino Médio em Diálogo**. Publicado em 23 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.emdiálogo.uff.br/content/relacao-dos-jovens-com-o-mundo-do-trabalho-e-escola>. Acesso em: 23 mar. 2021.

RODRIGUES, Joelma Eucaris; OLIVEIRA, Ozerina Victor. Currículo e Identidade: (Re) Significações no Campo Curricular. **Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 383-395, set./dez. 2013.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 40**. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Florianópolis: CEE, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis, SC: COGEN, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1 - Disposições Gerais. Florianópolis: CEE, 2020.

SANTA CATARINA; INSTITUTO AYRTON SENNA. Projetos de vida, escola e trabalho *In*: SANTA CATARINA. **Repositório de Materiais do Ensino Médio em Tempo Integral (EEMITI) de Santa Catarina**. Slide nº 33, dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/29102-ensino->. Acesso em: 07 set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Metaphors in Progress. *In*: **Revista Seminar**, [s.l.], n. 733, p. 22-26, set. 2020.

SANTOS, Elielson Oliveira dos. **O Movimento Todos pela Educação e a Contrarreforma do Ensino Médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino Médio e Projeto de Vida: Possibilidades e Desafios. **Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.

SANTOS, Milton. Os deficientes cívicos. *In*: SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 149-152.

SAVAGE, Jon. **A Criação da Juventude**. São Paulo: Rocco, 2009.

SCRIBD. **Projeto de Vida**. 9º ano – IAS. Publicado em 05 de abril de 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/455136662/Projeto-de-vida-9-ANO-IAS>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica da formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamires; MARTINI, Tatiane Aparecida. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: Um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, [s.l.], v. 19, n. 39, maio/ago. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, Escola e Trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnico de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Mudar a Educação por Medida Provisória?** Publicado em 2021. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/dl/1jrXR8TA0_MDA_23f67_. Acesso em: 12 nov. 2021.

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça Social e Discurso Neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 3, p. 777-794, set./dez. 2019. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 23 jan. 2022.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em Psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 18-42, 2003.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira Educacional [online]**, [s.l.], v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 12 nov. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já!** Ensino Médio: reestruturação da proposta da escola. Publicado em 2020. 46 *slides*. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Educacao_ja_7.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIEGAS, Amanda. **Competências e Habilidades no Ensino:** O que são e como aplicá-las? Disponível em: <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

VIVENDO A ADOLESCÊNCIA. Fase da vida? Faixa etária? Construção social? Afinal, o que é Adolescência? Sem data de publicação. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/adolescencia#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde,15%20aos%2019%20anos%20completos>. Acesso em: 16 fev. 2022.